

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)  
v. 51, n. 1

## **ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)**

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)  
Universidade de São Paulo (USP)  
Avenida Prof. Luciano Gualberto, 403, piso térreo  
Laboratório de Linguística Theodoro Henrique Maurer Jr., sala 04, Cidade Universitária  
CEP 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil  
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>  
[estudoslinguisticos@gel.org.br](mailto:estudoslinguisticos@gel.org.br)

### **Diretoria do GEL (Gestão USP - 2021-2023)**

(Presidente) Marcelo Módolo  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
(Vice-Presidente) Alexander Yao Cobbinah  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
(Secretária) Márcia Santos Duarte de Oliveira  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
(Tesoureira) Marceli Cherchiglia Aquino  
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Editora responsável**

Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 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
- 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.lettraria.net](http://www.lettraria.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

---

<b><i>Apresentação</i></b>	8
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<b><i>O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa</i></b>	10
Marcelo Cristiano Acri Elia Maria Severino Donaio Ruiz	
<b><i>Discursos da sensibilidade humana aos animais no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos</i></b>	31
Manoel Sebastião Alves Filho	
<b><i>Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas</i></b>	50
Marcela Gomes Barbosa Wanilda Maria Alves Cavalcanti Wilma Pastor de Andrade Sousa	
<b><i>Marcas de uso diastráticas nos dicionários do PNLD: tabuísmo e chulismo</i></b>	64
Fábio Henrique de Carvalho Bertonha Claudia Zavaglia	
<b><i>Dicionário da COVID-19: compilação do corpus e levantamento dos termos</i></b>	89
Lucimara Alves Costa Beatriz Curti-Contessoto Ieda Maria Alves	
<b><i>Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala: análise semiótica do Saeb2017</i></b>	105
Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz	
<b><i>Os conectores e seu papel na construção de imagens identitárias: uma perspectiva pragmática</i></b>	122
Gustavo Ximenes Cunha	

<b><i>As línguas e rankings no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas</i></b>	147
Kyria Rebeca Finardi	
<b><i>Multimodalidade em cenas de atenção conjunta com criança cega: estudo de caso único</i></b>	162
Renata Fonseca Lima da Fonte	
<b><i>Habilidades afetivas em livros didáticos: o gerenciamento tensivo do gosto pela leitura</i></b>	177
Poliana Quintiliano Silvesso de França	
<b><i>Ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura no ensino médio</i></b>	196
Arthur Vinícius Feitosa Furtado Dirce Charara Monteiro	
<b><i>Mapeamento de publicações da área de Português como Língua Adicional nas revistas Estudos Linguísticos (1978-2020) e Revista do GEL (2002-2020)</i></b>	214
Matheus Granato	
<b><i>Cadeias de gênero em meio digital: um olhar teórico sobre sua composição e pertinência de estudo</i></b>	235
Sergio Mikio Kobayashi	
<b><i>Análise semiótica das estratégias discursivas de planos de aula on-line</i></b>	250
Ana Carolina Cortez Noronha	
<b><i>O espaço de sinalização na libras tátil</i></b>	263
Émile Assis Miranda Oliveira Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira	
<b><i>Sujeito constituído e escrita constituinte</i></b>	283
Simone Maximo Pelis Nirvana Ferraz Santos Sampaio	

<i>Registro lexicográfico de “coronavírus”: contribuições de não linguistas</i>	294
Rafael Prearo-Lima	
<i>Humor coletivo: tiras monotemáticas em tempos de pandemia</i>	308
Paulo Ramos	
<i>Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas</i>	326
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho	
<i>Desmatamento na Amazônia e queimadas no Pantanal: certezas construídas pelo presidente da República na Assembleia Geral da ONU</i>	341
Helton Menezio Urtado Rocha	
<i>Discurso e(m) re(x)istência no/pelo digital: memórias de um acontecimento e a arte em rede</i>	360
Marco Antonio Almeida Ruiz	
<i>Unidades fraseológicas relacionadas a gastronomismos: aspectos da tradução de lexias culturais</i>	379
Mariele Seco Maria Cristina Parreira	
<i>De La Saison à Estação: a tradução como forma de representação cultural na imprensa feminina do século XIX</i>	396
Beatriz Romero da Silva Maria Angélica Deângeli	
<i>A invenção do linguista: Saussure entre os manuscritos e o Curso de Linguística Geral</i>	415
Eliane Silveira	
<i>A escrita literária na Educação de Jovens e Adultos</i>	428
Karen Dias de Sousa	
<i>A mudança da modalidade em perspectiva construcional: uma reanálise para “pode ser”</i>	445
Cibele Naidhig de Souza	

## Apresentação

---

Este primeiro número do volume 51 da revista *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* reúne artigos resultantes de trabalhos apresentados no *68º Seminário do GEL (2021)*. O evento, sediado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), aconteceu de forma remota e contou com 793 inscritos, 281 simpósios, 307 comunicações e 108 painéis. Desses trabalhos, 100 foram submetidos à revista na forma de artigos e, em seguida, enviados para a avaliação de dois pareceristas, sendo um terceiro solicitado em caso de divergência entre as duas primeiras avaliações, de modo a assegurar a alta qualidade dos textos, o que é, certamente, uma marca da revista *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* desde o seu início, há 44 anos. Para garantir o ineditismo dos artigos, todos passaram pela verificação de uma ferramenta de detecção de plágio, procedimento adotado a partir de 2019. Os textos aprovados serão publicados ao longo do ano em três tomos.

Os 26 artigos que formam a atual edição estão dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista e reiteram a vocação do periódico de ser um espaço plural que acolhe artigos marcados pelo rigor científico e pelo comprometimento social, próprios aos estudos linguísticos realizados no Brasil. Entre os textos publicados, há quatro que tratam de temas relacionados à pandemia de Covid-19, como o que discute as definições de “coronavírus”, a partir da Linguística Popular; o que examina, com base na análise do discurso, os memoriais virtuais criados na pandemia; o que investiga tiras de humor acerca da necessidade de uso de máscaras; e o que apresenta as fases iniciais de elaboração do Dicionário da Covid-19.

Outros nove artigos voltam-se ao exame de questões relacionadas à educação. Três deles tratam de avaliação, ensino e preparação de material didático, sob a perspectiva da semiótica discursiva, e os outros seis dedicam-se a temas como: as marcas de uso diacríticas em dicionários do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2012; a escrita literária na Educação de Jovens e Adultos, examinada com base nos estudos bakhtinianos; mapeamento de pesquisas sobre a alfabetização e o letramento de surdos; elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas; letramento digital docente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, por fim, o ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura.

Esse número reúne também dois artigos que refletem sobre a problemática da tradução, sendo um sobre tradução de lexias culturais e o outro sobre tradução cultural e imprensa feminina. Há ainda onze a respeito de temáticas variadas: mapeamentos semânticos e modalidade; epistemologia na obra de Saussure; multimodalidade na interação entre mãe e criança cega; espaço de sinalização na Língua Brasileira de Sinais na modalidade tátil; cadeias de gênero em ambiente digital; os argumentos do presidente da República

em relação à política ambiental, sob o prisma da semântica da enunciação; a escrita e a identidade do sujeito afásico; os conectores e seu papel na construção de imagens identitárias numa perspectiva pragmática; análise discursiva do Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos; mapeamento de publicações da área de Português como Língua Adicional nas revistas do GEL; e políticas linguísticas e de internacionalização na América Latina.

A publicação desses 26 artigos só foi possível graças à inestimável contribuição dos autores, dos pareceristas, dos membros da secretaria e da diretoria do GEL, da gestão anterior (2019-2021) e atual (2021-2023), dos membros da Comissão Editorial, do Milton Bortoleto, auxiliar editorial da revista, e da Editora Letraria. Assim, não podemos deixar de expressar nossos mais sinceros agradecimentos a toda essa equipe.

Desejamos uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados possam, mais uma vez, aguçar nossa curiosidade científica e fortalecer nosso encantamento frente às línguas e às linguagens.

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, maio de 2022

**Mariana Luz Pessoa de Barros**  
Editora-responsável

# O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3252>

**Marcelo Cristiano Acri<sup>1</sup>**  
**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz<sup>2</sup>**

## Resumo

A BNCC constrói um panorama da educação, pressupondo que as escolas estão equipadas com instrumentos modernos, em funcionamento, onde são utilizadas diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por professores com níveis aprofundados de letramento digital. Para comprovar essa hipótese e verificar como tais pressupostos compõem no documento, nossa pesquisa faz um recorte, focalizando, pela via procedimental indutiva da Análise de Conteúdo, as seções referentes ao ensino de língua portuguesa na educação básica. E toma por base um quadro teórico que abarca os seguintes campos: letramento, letramento digital (letramentos-chave, níveis de desempenho) e formação de professores. O objetivo é relacionar as (in)congruências entre o que emerge no documento oficial em relação à esperada performance do professor de língua portuguesa letrado digital e o que teoricamente os estudiosos desse campo postulam para docentes com níveis aprofundados nesse tipo de letramento.

**Palavras-chave:** letramento digital; Base Nacional Comum Curricular; formação de professores; Escrita.

---

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [marcelo.cristiano.acri@uel.br](mailto:marcelo.cristiano.acri@uel.br); <https://orcid.org/0000-0001-9063-408X>

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [elianaruiz@uel.br](mailto:elianaruiz@uel.br); <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>

## Digital literacy teaching in BNCC: the use of DICT in Portuguese language classes

### Abstract

The BNCC builds an education panorama, assuming schools are equipped with modern instruments, in operation, where various Digital Information and Communication Technologies (DICT) are used by teachers with deep levels of digital literacy. To prove this hypothesis and verify how such assumptions appear in the document, our research makes a clipping, focusing, through the inductive procedural way of Content Analysis, on the sections referring to the teaching of Portuguese language teaching in basic education. And it is based on a theoretical framework that covers the following fields: literacy, digital literacy (key literacy, performance levels) and teacher training. The objective is to relate the (in)congruences between what emerges in the official document in relation to the expected performance of the digitally literate Portuguese language teacher and what scholars in this field theoretically postulate for teachers with deep levels in this type of literacy.

**Keywords:** digital literacy; Common National Curriculum Base; teacher training; writing.

### Introdução

O professor entra apressadamente, cumprimentando a todos os alunos e já ajeitando seu material na mesa. Os alunos percebem que traz consigo uma bolsa enorme com o projetor multimídia do colégio, vários cabos e adaptadores. A expectativa em torno da aula já toma lugar. No entanto, vários minutos são perdidos com as dificuldades em montar o equipamento, ligá-lo e conectar o *pen drive*, acessar o arquivo correto e torcer para que o sistema operacional do projetor consiga reconhecê-lo. Finalmente, o vídeo começa a ser transmitido e a aula acontece; no entanto, é preciso interrompê-la minutos antes do final, para desligar, desmontar e guardar todo o equipamento a tempo de sair na hora do sinal e não atrapalhar a entrada do professor seguinte.

Esse é um breve relato da rotina de alguns professores ao utilizarem a tecnologia em sala de aula, principalmente em tempos de pandemia de Covid-19<sup>3</sup> e consequente ensino remoto, onde ela passou a dominar a cena. Mas é um relato positivo, visto que, muitas vezes, a tecnologia falha e a aula não acontece como planejado. Ainda é bastante frequente ver professores saindo frustrados de suas aulas, porque não conseguiram utilizar a tecnologia como previram, visando provocar o interesse dos estudantes pela aula.

---

3 Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), da família dos coronavírus.

Aqueles professores que conseguem cumprir o que planejaram, entretanto, enfrentam, juntamente com todos os outros, um problema crucial: saber como utilizar a tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem. É por essas razões que propomos trazer para reflexão o conceito de *letramento digital* e as implicações dele em relação ao uso da tecnologia digital em sala de aula, tendo em vista como o documento norteador da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, trata disso.

Para tanto, realizamos uma análise temática, na qual buscamos encontrar e evidenciar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 2011, p. 135) que se relacionam com o letramento digital, o uso de tecnologia em sala de aula e o tipo de professor que a BNCC apresenta como atuante nas escolas de educação básica. Em nosso caso, fizemos um recorte, enfocando o que é apresentado na área de linguagens e no componente curricular de língua portuguesa, buscando marcas discursivas nas seções das etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Antes de procedermos à nossa análise, trataremos teoricamente de questões sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2016, 2017), letramentos (múltiplos) (STREET, 2014), multiletramentos (ROJO, 2012; CAZDEN *et al.*, 1996) e letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). E traremos concepções importantes acerca da formação de professores, com Paiva (2010, 2012) e Healey *et al.* (2008). Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

## **Letramento, multiletramentos e letramento digital**

O conceito de *letramento* emergiu a partir de discussões acerca do alfabetismo. Esse, por sua vez, apresenta-se como uma preocupação social e política e está presente quando se discute o despreparo dos brasileiros frente a ofertas de trabalho e suas dificuldades em participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Entretanto, o governo brasileiro e os meios de comunicação ainda se referem a tais problemas como resultantes das taxas de analfabetismo; o que demonstra que não há real compreensão das questões que envolvem a alfabetização e o uso social da escrita. Apesar disso, essa situação nos mostra que, como defende Street (2014), os impactos dessas questões na população são mais sociais, políticos e econômicos do que tão somente educacionais. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Ao considerarmos que letramento se relaciona com a escrita enquanto sistema, questões em torno da alfabetização passam a participar da construção de seu conceito.

Entendemos que alfabetização é uma etapa inicial e necessária para que um indivíduo possa se inserir em práticas letradas, porém, como traz Soares (2016, p. 19), alfabetizada é a pessoa que “apenas aprendeu a ler e a escrever”, mas que não “adquiriu o estado ou

a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Quando fala em alfabetização e aprendizagem da língua materna escrita, a autora defende que

[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de **aquisição** da língua quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo **alfabetização** não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2017, p. 16, grifos da autora).

A partir disso, fica claro que a *alfabetização* é um processo individual, pois a aquisição e o desenvolvimento da língua (oral e escrita) geram resultados que contribuem para a inserção do próprio agente (aquele que está atuando para adquirir e desenvolver sua alfabetização com a intervenção de professores) em uma sociedade alfabetizada. Soares (2017) afirma que os conceitos apresentados por Street (1984 *apud* SOARES, 2017) para o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico* são correspondentes aos conceitos por ela propostos. Podemos dizer que o *letramento autônomo* se caracteriza pela utilização da escrita de forma a não considerar o contexto, mas somente a habilidade em si, o que implica não considerar a interação por meio da escrita (KLEIMAN, 1995). Já o *letramento ideológico* é a participação do indivíduo letrado em eventos de letramento: em situações nas quais “a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

A participação em *eventos de letramento* nas mais diversas situações comunicativas leva a outras reflexões, dentre as quais a trazida por Street (2014): pessoas que se classificam como analfabetas podem possuir um nível de letramento até desconhecido por elas. Isso pode ser exemplificado também ao considerarmos a modalidade Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelo sistema educacional brasileiro, em que pessoas que estão além da idade coincidente com a etapa que precisam cursar para adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever (serem alfabetizadas) possuem experiências pessoais e profissionais em práticas discursivas letradas (KLEIMAN, 1995).

É por esse motivo que Street (2014) defende que o termo *letramento* deva ser empregado no plural, pois existem *letramentos* (múltiplos). Se considerarmos as diversas sociedades

em inúmeras situações em que a escrita tem papel de destaque, percebemos que a escrita em si pode assumir níveis distintos de importância: desde leitura ou escrita de um bilhete de um filho para sua mãe, de receitas e prescrições de um médico para o paciente e para um farmacêutico, até de uma tese de doutorado. Entretanto, as transformações por que passaram as sociedades, com a crescente urbanização e o advento da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs), o conceito teve também de se ampliar, pois essas mudanças potencializaram os eventos de letramento para níveis nos quais as habilidades de leitura e de escrita passaram a abranger outras, como as exigidas para que se utilizem as TDICs.

Em 1996, um grupo de pesquisadores, nomeado *New London Group*, já propunha o conceito de *multiletramentos*:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que poderíamos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meio de comunicação e a crescente importância da diversidade cultural e linguística. (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Rojo (2012, p. 13) corrobora o que defendem esses pesquisadores ao afirmar que,

Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Sobre a multiplicidade cultural citada por Rojo, Canclini (2013) constrói um panorama da forma como a sociedade mudou após o processo de urbanização. Antes, com a maior parte das populações vivendo em áreas rurais, era possível falar em culturas facilmente distinguíveis, que se mantinham inalteradas devido à pouca interferência entre cada grupo cultural. Após os movimentos de êxodo rural, as cidades passaram por um crescimento acelerado e profundo, nas quais culturas se misturaram de forma a concretizar um processo de hibridização. Atualmente, pesquisadores têm a possibilidade de perceber

---

4 No original: "We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and increasing saliency of cultural and linguistic diversity. "

traços de interferências culturais múltiplas em produções específicas de grupos urbanos, ainda que seus produtores não percebam isso.

As fronteiras entre categorizações como culto e popular tornaram-se nulas, devido ao entrecruzamento que levou à *hibridização*. Fala-se, então, em cultura urbana como forma de explicar essa dispersão intercultural (GARCÍA CANCLINI, 2013). Mais ainda, o que se vê, segundo o autor, é resultante dos processos de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridização*<sup>5</sup>, que permitem a cada pessoa criar e recriar, apropriando-se de artefatos culturais; o que é potencializado pela tecnologia digital e pela *internet*.

Assim, tratar dessa diversidade cultural e sua hibridização, somando-se às inúmeras possibilidades discursivas, exigem outros olhares para as produções oriundas não de um letramento, mas de *multiletramentos*, visto que se compõem de textos que trazem “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (ROJO, 2012, p. 19).

Não é possível deixar de perceber a importância que a internet e as TDICs têm na contemporaneidade. A potencialização que as ferramentas digitais trouxeram para as práticas discursivas contribuíram para que, juntamente com os conceitos de letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramentos, surgisse a possibilidade de se pensar em letramentos que envolvessem as práticas discursivas mediadas por tecnologia digital; práticas essas que exigem novas competências para que todos participem das sociedades digitalmente interconectadas da atualidade. Dessa forma, emergiu o conceito de *letramento digital*: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 20), o *letramento digital* compreende “habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula”. O enfoque apresentado pelos autores refere-se ao fato de a tecnologia atender a imperativos externos e internos à sala de aula. Externamente, há a necessidade de se preparar os alunos para usufruírem de uma vida social, profissional e como cidadãos em um mundo conectado digitalmente. Internamente, a tecnologia

---

5 Segundo García Canclini (2013, p. 309), o processo de *desterritorialização* é “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais”; o processo de *descoleção* é representado pelo fato de “as culturas já não se” agruparem “em grupos fixos e estáveis” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 304), resultando na “reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 309); e *hibridização* caracteriza-se por “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. XIX).

digital trouxe benefícios ao dar apoio a abordagens construtivistas, centradas nos alunos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Destacamos, porém, o fato de os autores tratarem de letramentos digitais no plural. Segundo eles, “com o advento da *web 2.0*, deu-se uma explosão do interesse em novos – especialmente digitais – letramentos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18). E esses letramentos digitais podem ser compreendidos por grupos que estão centrados em quatro pontos focais que apresentam letramentos-chave que precisam ser desenvolvidos e que estão no campo dos letramentos digitais, como pode ser observado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1.** Letramentos-chave para os letramentos digitais

<b>Foco na Linguagem</b>	
Letramento impresso	Compreensão e criação de textos escritos e abrange conhecimentos da língua e as competências de leitura e escrita.
Letramento em SMS	Utilização eficientemente de linguagens próprias da internet, como o internetês.
Letramento em hipertexto	Processamento de <i>hiperlinks</i> de forma eficiente e de utilização deles para incrementar documentos ou artefatos.
Letramento multimídia	Interpretação e criação efetiva de textos em múltiplas mídias, usando preferencialmente imagens, sons e vídeos.
Letramento em jogos	Navegação e interação eficiente em ambientes de jogos e de habilidades para alcançar objetivos no interior deles.
Letramentos móveis	Navegação, interpretação, informação, contribuição (com informação) e comunicação por meio da internet móvel; e habilidade de orientação no espaço da internet das coisas e da realidade aumentada.
Letramento em codificação	Leitura, escrita, crítica e modificação de códigos de computador de forma a criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.
<b>Foco na informação</b>	
Letramento classificatório	Interpretação e de criação de <i>folksonomias</i> eficientes (índices de recursos <i>on-line</i> gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de <i>tags</i> ).
Letramento em pesquisa	Utilização eficiente de motores e serviços de busca, incluindo familiaridade com a funcionalidade plena oferecida pelas ferramentas e com suas limitações.
Letramento (crítico) em informação	Avaliação de documentos por meio de perguntas críticas, para avaliar credibilidade, e de comparação com fontes e rastreamento da origem das informações.
Letramento em filtragem	Redução da sobrecarga de informação por meio do uso de redes profissionais e sociais como ferramentas de triagem.

<b>Foco nas conexões</b>	
Letramento pessoal	Uso de TDICs para formatar e projetar a identidade <i>on-line</i> desejada.
Letramento em rede	Organização de redes <i>on-line</i> profissionais e sociais com o intuito de filtrar e obter informações, comunicação, construção e apoio, desenvolvimento de reputação e exercício de influência.
Letramento participativo	Contribuição para a inteligência coletiva das redes digitais e de potencialização da inteligência coletiva das redes mundiais a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
Letramento intercultural	Interpretação de documentos e artefatos oriundos de outros contextos culturais e de comunicação eficiente e interação construtiva com interlocutores de diversos contextos culturais.
<b>Foco em desenho (design)</b>	
Letramento <i>remix</i>	Criação de novos sentidos por meio de sampleamento, modificação e/ou combinação de textos e artefatos preexistentes e habilidade de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens nas redes digitais.

**Fonte:** Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21 e seg.)

Os autores destacam que esses letramentos-chave não são isolados entre si, pois se mesclam e se apresentam como “um mapa das áreas-chave de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21). Percebemos que, ao considerarmos todos esses letramentos, o desenvolvimento dos letramentos digitais envolve inúmeras habilidades que devem ser desenvolvidas para que um indivíduo possa ser considerado um letrado digital em nível avançado. Muitas delas podem e são desenvolvidas também no trabalho com o impresso (ou *off-line*), porém, destacamos que outras só podem acontecer efetivamente com atividades (escolares) em ambiente virtual e com o uso de ferramentas digitais. Considerando-se esse fato (de que é preciso que os professores desenvolvam esse trabalho de forma a tornar seus alunos também letrados digitais), entendemos que é preciso considerar a formação inicial e continuada dos professores, de que trataremos na seção seguinte.

## **Formação de professores**

Está claro que há muitas questões e demandas que envolvem o letramento digital e que são grandes os impactos causados pela tecnologia digital nas vidas das pessoas. Há algum tempo, fala-se em formar cidadãos capazes de ingressar e participar da sociedade digital deste século. Por isso, é necessário tratar da formação de professores, sobretudo, da sua formação digital, para que atinjam um nível de letramento digital satisfatório de

modo a desenvolverem com seus alunos práticas comunicativas por meio da utilização de ferramentas tecnológicas. O Plano Nacional de Educação traz essa preocupação ao expor que os cursos de formação devem oportunizar o domínio das TDICs e a competência para sua integração no ensino; e também ao definir que as escolas devem ter garantido o direito de receberem estrutura física e manutenção para utilizar a tecnologia digital e várias ferramentas tecnológicas (BRASIL, 2001).

Paiva (2012) cita outros documentos que preveem a inserção da tecnologia na educação, na formação de professores e na instrumentalização e manutenção das escolas (laboratórios): a Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Embora todos esses documentos tratem da importância de os professores terem formação para lidar com as TDICs no ensino e na aprendizagem, é necessário ir além do discurso clichê de “que estamos na era da informação e que a produção de conhecimento é intensa e rápida” (PAIVA, 2010, p. 603).

Segundo Paiva (2010), o uso da tecnologia não deve ter como foco o número e a sofisticação das ferramentas, mas a integração entre as práticas sociais e as práticas escolares. A tecnologia digital segue o mesmo caminho de todas as outras tecnologias que já estão presentes na educação: surgiram fora da escola e tornaram-se essenciais a ponto de se pensar em escolarizá-las. Entretanto, provocou mudanças não previstas, pois trata-se de “tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (LÉVY, 1999, p. 159), como memória, imaginação, percepção e raciocínio, o que possibilita novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Por esse motivo, entendemos, como Braga (2013, p. 59), que a formação do professor deve considerar que “o fato de ser digital não garante o caráter de ‘inovação’”, pois não é “a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas” TDICs. Uso esse que exige que esse mesmo professor seja letrado digital em um nível avançado e que tenha conhecimentos metodológicos para organizar em sua aula como serão inseridas as diversas ferramentas tecnológicas. É como sugere Lévy (1999), para quem a educação precisa de um estilo novo de pedagogia, favorecendo aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede; em um contexto em que os alunos são protagonistas e o professor contribui para que todos assumam esse papel.

No estado da Virgínia, nos Estados Unidos, a associação *TESOL (Teachers of English as Second or Other Language)* criou uma comissão com a missão de refletir sobre o letramento digital de estudantes e professores. Eles pressupõem que professores não serão substituídos por computadores, mas que professores letrados digitais substituirão professores que ainda não se apropriaram da tecnologia para usarem nos processos

de ensino e aprendizagem (HEALEY *et al.*, 2008). Esse grupo elencou indicadores de desempenho que os professores deveriam ser capazes de apresentar e que os classificam em diferentes níveis de letramento digital. O objetivo não é estabelecer barreiras ou expectativas não realistas, mas “fornecer mecanismos para o desenvolvimento profissional”, em sua formação inicial e continuada, “de forma sustentável e de apoio, ao invés de punitivo” (HEALEY *et al.*, 2008, p. 4, tradução nossa)<sup>6</sup>. Os indicadores estão agrupados em níveis de conhecimento e de habilidades tecnológicas, indo de um letramento digital básico até um nível mais especializado, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 2.** Níveis de desempenho em letramento digital para professores

<b>Objetivo 1: usar conhecimentos e habilidades em tecnologia para fins profissionais</b>	
<i>Nível de desempenho</i>	<i>Performances</i>
1 – Utiliza conhecimentos e habilidades em conceitos tecnológicos básicos e competência operacional para situações de ensino	Realiza funções básicas, [...] e [...] todos os recursos dos <i>softwares</i> , arquivos e pastas, documentos e aplicativos. Prepara materiais didáticos usando ferramentas tecnológicas básicas e recursos da internet. Seleciona fontes de informações e tem cuidados em comunicação eletrônica.
2 – Compreende uma ampla gama de ferramentas tecnológicas para uso em determinado ambiente	Identifica ferramentas apropriadas para apoiar objetivos didáticos. Avalia a adequação das opções tecnológicas. Compartilha [...] informações sobre as ferramentas. Utiliza ferramentas <i>on-line</i> para fornecer instruções ou materiais de apoio. Localiza e adapta uma variedade de recursos digitais.
3 – Avalia, adota e adapta novas tecnologias ao longo de sua carreira	Utiliza uma ferramenta tecnológica para expandir uma atividade convencional. Acompanha as informações através de fontes <i>on-line</i> . Participa de uma comunidade de prática relevante. Explora as possibilidades inerentes às tecnologias emergentes com um olhar crítico.

<sup>6</sup> No original: “[...] to provide mechanisms for foundational [...] in a way that is sustainable and supportive rather than punitive.”

<p>4 – Utiliza tecnologia de forma a atender o respeito às culturas, agindo de forma apropriada, legal e ética</p>	<p>Respeita semelhanças e diferenças na comunicação entre culturas, comunidades e contextos distintos. Tem respeito pelo outro no uso de informações públicas e privadas. Demonstra consciência e compreensão ao abordar tópicos culturalmente sensíveis e oferece aos alunos alternativas. Está em conformidade com as exigências legais com relação à privacidade das informações pessoais dos alunos, às exigências legais locais relativas à acessibilidade e ao uso justo e direitos autorais. Segue diretrizes locais com relação ao uso de pessoas como fonte de pesquisa. Demonstra consciência de que a comunicação eletrônica não é segura e privada, e que, em algumas localidades, o <i>e-mail</i> pode estar sujeito a leis de “registros abertos”. Procura ajuda na identificação e implementação de soluções relacionadas às exigências legais. Protege a privacidade dos alunos em relação a suas informações pessoais, [...], informando-os sobre o compartilhamento público e utilizando <i>sites</i> protegidos por senha, quando possível. Respeita a propriedade dos estudantes sobre o que produzem.</p>
<p><b>Objetivo 2: usar conhecimentos e habilidades em tecnologias integradas para melhorar ensino e aprendizagem</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Identifica e avalia ferramentas e ambientes tecnológicos para adequar ao contexto de ensino</p>	<p>Identifica recursos tecnológicos e limitações do ambiente de ensino atual; os ambientes tecnológicos apropriados para atender a objetivos específicos de aprendizagem e ensino. Avalia os ambientes tecnológicos para alinhamento com os objetivos da aula e os recursos tecnológicos para alinhamento com as necessidades e habilidades dos alunos.</p>
<p>2 – Integra tecnologia e abordagem pedagógica de forma coerente</p>	<p>Compreende seu próprio estilo de ensino. Revisa abordagens pedagógicas pessoais a fim de usar a tecnologia. Compreende o potencial e as limitações da tecnologia. Incorpora a tecnologia no ensino ao invés de torná-la um complemento. Engaja-se regularmente no desenvolvimento profissional relacionado ao uso da tecnologia. Avalia o uso da tecnologia em suas aulas. <i>Nível avançado:</i> Trabalha em torno das limitações da tecnologia disponível para alcançar objetivos didáticos. Apoia colegas no desenvolvimento profissional com o uso da tecnologia.</p>

<p>3 – Projeta e gerencia a aprendizagem, realizando atividades com o uso da tecnologia apropriada para atender às metas e aos objetivos curriculares</p>	<p>Demonstra familiaridade com uma variedade de opções tecnológicas. Escolhe ambiente tecnológico alinhado com os objetivos da aula; e tecnologia alinhada com as necessidades e habilidades dos alunos. Demonstra consciência do nível de competência digital dos alunos. Garante que entendam como utilizar a tecnologia para atingir os objetivos de aprendizagem. Permite aos estudantes pensar criticamente sobre o uso que fazem da tecnologia de maneira adequada à idade.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Adapta atividades e tarefas baseadas na tecnologia para se alinharem com os objetivos da aula e com as necessidades e habilidades dos alunos. Cria ambiente tecnológico apropriado para atender a objetivos específicos de ensino e aprendizagem. Trabalha com um entendimento da estrutura da tecnologia em uso. Demonstra capacidade para usar de uma ampla gama de funções em ferramentas tecnológicas. Identifica mais de uma abordagem para atingir um objetivo.</p>
<p>4 – Utiliza resultados de pesquisas relevantes para informar o planejamento de atividades que envolvam tecnologia</p>	<p>Demonstra familiaridade com sugestões de pesquisa para a prática em sala de aula usando tecnologia. Usa uma variedade de caminhos para obter informações sobre pesquisas relacionadas ao uso de tecnologia. Compreende a natureza temporal dos resultados das pesquisas relacionadas ao uso de tecnologia. Demonstra consciência de múltiplas fontes de pesquisa e perspectivas que informam o uso da tecnologia. Discerne quais descobertas sobre o uso da tecnologia são mais apropriadas para a situação. Compartilha os resultados de pesquisas relevantes sobre o uso da tecnologia. Identifica o contexto e as limitações das pesquisas sobre o uso da tecnologia e não aplica os resultados de forma inadequada.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Demonstra sua compreensão dos resultados de pesquisas relevantes relacionadas ao uso da tecnologia para a aprendizagem. Identifica lacunas nas pesquisas atuais. Ajuda outros a reconhecer o contexto e as limitações das pesquisas. Produz e divulga pesquisas relacionadas ao uso da tecnologia.</p>
<p><b>Objetivo 3: aplicar a tecnologia na manutenção de registros, feedback e avaliação</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Avalia e implementa tecnologia relevante para auxiliar na avaliação eficaz do aluno</p>	<p>Demonstra familiaridade com variedades de formas de avaliação que empregam tecnologia. Emprega ferramentas e técnicas apropriadas de manutenção de registros.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Utiliza testes de diagnóstico, formativos e somativos baseados em computador sempre que possível. Utiliza tecnologia para ilustrar o progresso do aluno. Fornece <i>feedback</i> através da troca de arquivos digitais.</p>

<p>2 – Utiliza recursos tecnológicos para coletar e analisar informações para melhorar a linguagem didática e a aprendizagem</p>	<p>Demonstra familiaridade com princípios baseados em pesquisa relacionados com a avaliação tecnológica. Utiliza resultados de avaliação com tecnologia de ponta para planejar o ensino. Interpreta os resultados dos testes baseados no computador para os interessados. Obtém <i>feedback</i> dos alunos a fim de melhorar o uso da tecnologia para o ensino. <i>Nível avançado:</i> Aplica os resultados de pesquisas relacionadas com a avaliação tecnológica. Coleta os resultados dos alunos para análise. Utiliza ferramentas para documentar o ensino para análise posterior.</p>
<p>3 – Avalia a eficácia dos usos específicos da tecnologia pelos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem</p>	<p>Utiliza procedimentos apropriados para avaliar o uso da tecnologia pelos estudantes. Obtém <i>feedback</i> dos alunos a fim de melhorar o uso da tecnologia por eles. <i>Nível avançado:</i> Desenvolve e compartilha procedimentos para avaliar o uso de tecnologia pelos estudantes. Examina os resultados dos alunos em relação ao uso da tecnologia.</p>
<p><b>Objetivo 4: usar a tecnologia para melhorar a comunicação, a colaboração e a eficiência</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Usa tecnologia para manter contato e colaborar eficazmente com colegas, estudantes, administração e outros interessados</p>	<p>Utiliza recursos (planos de aula e ideias) disponibilizados <i>on-line</i>. Implementa planos de aulas obtidos de outros professores por meio da internet. Faz parte de comunidade virtual com outros professores. Compartilha seu endereço de <i>e-mail</i> com alunos e colegas. <i>Nível avançado:</i> Mantém um fórum eletrônico para postar informações aos alunos sobre as aulas. Visualiza e comenta as atividades <i>on-line</i> dos alunos. Aconselha a administração sobre o uso da tecnologia para melhorar a comunicação. Compartilha o material didático digitalmente.</p>
<p>2 – Reflete regularmente sobre a relação entre a prática profissional e os desenvolvimentos tecnológicos para tomar decisões sobre o uso da tecnologia para a aprendizagem e a comunicação</p>	<p>Aproveita o desenvolvimento profissional relacionado à integração tecnológica. Seleciona ferramentas tecnológicas que promovem o uso adequado da língua. Demonstra ter consciência de múltiplas fontes e perspectivas que informam o uso da tecnologia. Discerne quais conclusões são mais apropriadas para seu contexto de ensino. <i>Nível avançado:</i> Mantém-se informado sobre como utilizar novas tecnologias para fins didáticos e profissionais. Integra a tecnologia de maneiras inovadoras. Envolve-se em pesquisas (inclusive na sala de aula) e compartilha os resultados. Aconselha os administradores sobre os recursos e ambientes tecnológicos apropriados para o ensino.</p>

<p>3 – Usa a tecnologia para melhorar a eficácia na preparação da aula, na classificação e na manutenção dos registros</p>	<p>Utiliza ferramentas para localizar materiais adicionais para o planejamento das aulas e o uso em sala de aula. Demonstra compreensão de vários métodos de fornecer <i>feedback</i> sobre o trabalho dos alunos. Tem um sistema para coletar, organizar e recuperar material e informações sobre os alunos.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Mantém um recurso que permite aos alunos localizar e recuperar material. Utiliza métodos eletrônicos, de forma apropriada, para avaliação formativa e somativa. Incentiva os alunos a usarem métodos eletrônicos para documentar seu próprio progresso.</p>
--	---

**Fonte:** Adaptado de Healey *et al.* (2008, p. 29-41)

Há quase uma década, Paiva (2012), assim como Healey *et al.* (2008), já defendia que o conhecimento desses padrões de comportamento contribui para que o professor reconheça a necessidade da integração entre tecnologia e ensino, saiba o que é esperado dele em relação ao conhecimento, às habilidades e à implementação do currículo e entenda a necessidade de uma educação contínua. E abordava o propósito de desafiar o professor “a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso e tecnologia” (PAIVA, 2012, p. 216).

Na próxima seção, trataremos da Base Nacional Comum Curricular, nosso documento-base de análise.

## A Base Nacional Comum Curricular

De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), a partir de 2013, por iniciativa do MEC, foi formado o grupo de trabalho que iria tratar dos *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento* (GT-DiAD). Este GT contava com a representatividade de vários segmentos: professores das redes públicas de educação básica, representantes regionais, pesquisadores e técnicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), professores e pesquisadores de universidades, SEB (Secretaria de Educação Básica) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Contudo, em 2015, o MEC interrompeu as atividades do GT e dispensou seus membros. No mesmo ano, foi formada uma nova comissão, composta por 130 membros, que assumiu a responsabilidade de elaborar a primeira versão da BNCC, publicada em 15 de setembro de 2015. Dessa data até 15 de dezembro do mesmo ano, permaneceu disponível *on-line* para que interessados opinassem sobre seu conteúdo. Após este período, entre 15 de dezembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, foi composta uma nova equipe com profissionais da UnB e da PUC-Rio, com a missão de categorizar os dados da consulta, o que gerou a segunda versão, disponibilizada em maio de 2016. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2016), a equipe que fez a nova redação foi a mesma da primeira versão.

Em maio de 2016, a equipe foi novamente desfeita e substituída por 31 pessoas, que deveriam produzir a terceira versão. Entre os meses de julho e agosto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizaram seminários nos estados para avaliação a ser feita pelos professores. No entanto, foi acrescentada uma síntese no relatório final, assinada pelo CONSED e pela UNDIME, “que revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas” e “preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

Posteriormente, entre julho e novembro de 2017, foi aberto um novo período para consultas e audiências públicas por região. Em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo ministro da educação em atuação, mas em uma “versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23). Finalmente, a elaboração da terceira versão da BNCC referente ao Ensino Médio foi realizada por uma equipe com 25 membros e aconteceu em 2017, após serem realizadas audiências públicas pelo país, entre maio e agosto de 2018, organizadas pelo CNE e o CONSED e pela UNDIME. Esta última versão foi homologada em dezembro de 2018, pelo presidente Michel Temer (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza-se por ser o “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se que se trata de uma referência para que os currículos escolares sejam formulados para a educação nos âmbitos federal, estadual e municipal. Objetiva contribuir para alinhar políticas e ações para a formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais, assim como de critérios para oferecer infraestrutura adequada para que tudo funcione como esperado. É possível também perceber que a BNCC se apresenta como forma de garantir que políticas públicas sejam realizadas, a fim de fortalecer o sistema de ensino no país e assegurar que um nível comum de aprendizagens seja garantido a todos os alunos (BRASIL, 2018).

Em relação ao processo de aprendizagem, a BNCC traz como normatização o desenvolvimento de competências gerais. Segundo o próprio documento, *competência* pode ser entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Para atender ao nosso objetivo, realizamos uma leitura de toda a BNCC, buscando referências ao letramento digital e ao uso de tecnologia em sala de aula, que apresentaremos na próxima seção.

## Análise

Com o objetivo de investigar como a BNCC trata o letramento digital, em confronto com os letramentos-chave apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e com os níveis de desempenho propostos por Healey *et al.* (2008), fizemos uma leitura do documento, que possui cinco seções: *Introdução*, *Estrutura da BNCC*, *A etapa da Educação Infantil*, *A etapa do Ensino Fundamental* e *A etapa do Ensino Médio*. As duas seções iniciais apresentam a BNCC e explicam sua estrutura; as seguintes tratam de cada etapa de ensino, trazendo competências, habilidades e outras informações afins para cada área e componente curricular. Fizemos um recorte nas três seções finais para focar a área de Linguagens e o componente curricular de Língua Portuguesa. Para efeito deste artigo, apresentamos a seguir algumas marcas discursivas encontradas nas seções, como forma de exemplificar como o documento foi analisado.

Em sua introdução, a BNCC traz uma informação sobre as competências gerais esperadas para a Educação Básica que nos chama a atenção:

1. Competências gerais da Educação Básica. 4. **Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar [...] em diferentes contextos [...]**. (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos)

Ao preconizar que o estudante deve ser capaz de *fazer uso de diferentes linguagens em contextos distintos com o intuito de se expressar*, o documento sugere que o professor já tenha desenvolvido, de acordo com os letramentos-chave apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o *letramento impresso*, o *letramento em SMS* e o *letramento em hipertexto*, visto que, para desenvolver em seus alunos as competências visadas pelo documento oficial, ele terá mobilizar suas competências pessoais de leitura e escrita, utilizar linguagens próprias da internet e criar hipertextos de forma eficiente, respectivamente. Além disso, para dar conta do objetivo de utilizar a tecnologia com vistas a melhorar a comunicação, a colaboração e a eficiência de seu trabalho, esse mesmo professor também deve ter desenvolvido um nível de desempenho, segundo o proposto por Healey *et al.* (2008), que o torne capaz de utilizar seus conhecimentos e habilidades em conceitos tecnológicos básicos.

Uma segunda informação do documento aponta que o currículo – leia-se o professor –, deve

2. [...] **selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos** para apoiar o processo de ensinar e aprender. (BRASIL, 2018, p. 17, grifos nossos)

Pressupor um professor *que selecione, produza, aplique e avalie recursos didáticos e tecnológicos* de forma a favorecer o processo de ensino, é concebê-lo capaz de interpretar

e criar textos em diversas mídias, utilizando imagens, sons e vídeos (*letramento multimídia*); de navegar e interagir em ambientes de jogos, otimizando essas práticas para alcançar seus objetivos por meio deles (*letramento em jogos*); e de navegar, interpretar e se comunicar por meio da internet móvel (*letramentos móveis*) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). É entendê-lo, ainda, de acordo com a categorização apresentada, como um profissional capaz de avaliar os ambientes tecnológicos e alinhá-los aos objetivos e às TDICs disponíveis, também alinhados às expectativas, necessidades e habilidades dos alunos (HEALEY *et al.*, 2008).

Já na seção referente à etapa do Ensino Fundamental, na subseção *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*, o documento oficial espera que o aluno deva ser capaz de

3. **Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para [...] realizar diferentes projetos autorais.** (BRASIL, 2018, p. 87, grifos nossos)

Ora, para que o aluno desenvolva essa competência, ela já deve ter sido incorporada pelo professor, que, sendo capaz de lidar com *as práticas culturais digitais, por meio de linguagens, mídias e TDICs diferentes, com vistas a cumprir projetos autorais* para ensiná-los aos alunos – subentende-se – já domina os *letramentos participativo e intercultural*, na medida em que supostamente contribui para a inteligência coletiva das redes digitais, atendendo a objetivos pessoais e coletivos, interpreta documentos e artefatos pertencentes a outros contextos culturais e interage com interlocutores de outros contextos culturais de forma construtiva (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Em relação ao seu desempenho, a ideia é que o professor já realiza uma performance avançada, na medida em que deve ser capaz de adaptar atividades baseadas na tecnologia, de forma a alinhá-las com os objetivos da aula e com as necessidades e habilidades dos alunos (HEALEY *et al.*, 2008).

Para finalizar a apresentação dos exemplos, seguimos com o esperado para o estudante do Ensino Médio:

4. **[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; [...] crítica aos diferentes usos das linguagens,** [...] uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471, grifos nossos)

É possível perceber que ocorre um salto em relação ao nível de letramento digital e de performance esperado do professor para que dê conta do que é proposto para o aluno: *ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de linguagens, de forma crítica e criativa* em relação ao uso das TDICs; isso exige um professor que crie sentidos e discursos através do *sampleamento, da modificação e da combinação de textos, imagens,*

sons e vídeos preexistentes (*letramento remix*) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Destacamos que, em termos de níveis de desempenho, conforme Healey *et al.* (2008, p. 38), o professor precisa estar utilizando “a tecnologia para otimizar a comunicação, a colaboração e a eficiência”; ou seja, deve ser capaz de selecionar ferramentas tecnológicas para promover o uso adequado da língua e de integrar a tecnologia de formas inovadoras.

Esses são alguns exemplos que comprovam que a BNCC pressupõe um professor letrado digitalmente em níveis de excelência, capaz de performances avançadas em relação ao uso das TDICs.

## **Considerações finais**

A preocupação, nos dias de hoje, com a formação do professor em relação ao letramento digital deveria ser tão importante quanto a preocupação que se tem com leis, currículos e documentos norteadores do sistema educacional. Contudo, como evidenciamos com nossa análise, a BNCC pressupõe que os professores iniciem sua atuação em uma escola na qual as TDICs estão prontas para serem utilizadas por meio de equipamentos modernos, disponíveis para todos e em pleno funcionamento, com uma rede de internet potente, que garanta o acesso à internet constante, por todos, a qualquer momento. Além disso, idealiza um professor cuja formação inicial tenha suprido a necessidade de conhecer as ferramentas digitais e refletir sobre elas no contexto de ensino e aprendizagem, por meio de um curso de graduação que tenha cumprido os inúmeros papéis que dele são exigidos; ou seja, com um currículo que atenda às necessidades de estudo das diversas áreas do conhecimento acerca da linguagem e da literatura, assim como da didática, da metodologia de ensino e da prática como componente curricular, englobando o estágio supervisionado.

Entendemos que a BNCC apresenta demandas interessantes de serem atendidas, no entanto, não considera a situação real da escola pública no Brasil, nem explicita que os professores precisam de formação inicial e continuada garantidas para atender às exigências que emergem na sociedade digital contemporânea. Em relação a esse aspecto, Paiva (2012, p. 226) faz uma crítica interessante: “a formação para uso de tecnologia não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas. Está na hora de pensarmos em modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia”. Mudanças têm ocorrido, porém, têm partido de iniciativas individuais ou de instituições privadas. Ainda é perceptível descaso em relação à cobrança que deve ser feita às secretarias de educação estaduais e municipais para que se realizem ações, sobretudo na formação continuada, que promovam o letramento digital dos professores já em atuação nas escolas públicas.

A BNCC, como documento norteador do ensino no Brasil, apresenta-se com o objetivo de “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades” (2018, p. 12). Entretanto, sabemos, faltam aos professores subsídios pedagógicos que permitam

o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Também faltam ações que possibilitem modernização e disponibilização de equipamentos tecnológicos nas escolas e cursos de formação continuada que permitam aos professores refletir sobre o papel das TDICs na educação básica. É claro que, diante da atual situação em que vive o Brasil e o mundo, devido aos impactos da pandemia causada pela Covid-19, algumas ações têm sido realizadas, como cursos de formação continuada que incentivam o uso de TDICs nas aulas de vários componentes curriculares, incluindo língua portuguesa. Um exemplo é o curso Formação em Ação, promovido pela SEED-PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná), no qual professores podem fazer uso de ferramentas e metodologias ativas, sempre trocando informações e experiências com os colegas de curso. Contudo, ele não trata do uso pedagógico, especificamente, das TDICs; apenas sugere ferramentas e metodologias, incentivando troca de experiências, pressupondo, também, níveis avançados de letramento digital docente.

Considerando esse pressuposto pela BNCC, que evidenciamos, de um professor de língua portuguesa letrado digital em níveis de excelência, conhecedor de todos os letramentos subjacentes, tal como apresentado no Quadro 1, e competente para todas as performances apresentadas no Quadro 2, preocupa-nos o fato de que essa idealização seja entendida como um indicador de que não há necessidade de ações políticas, novas, constantes e reais, que garantam que a escola seja equipada e, o professor, preparado para educar na sociedade digital deste século; pois tal entendimento dos fatos retira dos governos e das agências que atuam na educação a sua responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Mec/Semtec, 1997.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Education Review*, New London, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

HEALEY, D. *et al.* *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria, VA: TESOL, 2008. Disponível em: [https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk\\_techologystandards\\_framework\\_721.pdf?sfvrsn=4bd0bee6\\_2](https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_techologystandards_framework_721.pdf?sfvrsn=4bd0bee6_2). Acesso em: 18 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A formação do professor para uso da tecnologia. *In: SILVA, K. A. da. et al. (org.). A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2012. v. 2.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In: FRADE, I. C. A. da S. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.



SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

# Discursos da sensibilidade humana aos animais no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3209>

**Manoel Sebastião Alves Filho<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo pretende analisar discursos da sensibilidade humana aos animais materializados no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos, com o objetivo de identificar, descrever e interpretar especificidades do legislativo e diferenças de constância e intensidade em afirmações e negações de que os bichos são dotados de qualidades como sensações, emoções, consciência e linguagem. Procuramos verificar a hipótese segundo a qual sensações e emoções como dor e aflição são atribuídas aos animais com mais constância e intensidade do que habilidades cognitivas e linguísticas. Nossos pressupostos teóricos e procedimentos analíticos provêm da Análise do discurso derivada de Michel Pêcheux e de Michel Foucault, aos quais aliamos saberes da História dos animais e da História das sensibilidades. A análise demonstra o predomínio de atribuições sensitivas e emotivas aos animais.

**Palavras-chave:** análise do discurso; história dos animais; história das sensibilidades; código de proteção animal.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; [manoel.filho2@hotmail.com](mailto:manoel.filho2@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-4798-7581>

# Discourses on human sensitivity to animals in the Municipal Animal Protection Code of São Carlos

## Abstract

This article aims to analyze discourses of human sensitivity to animals materialized in the Municipal Animal Protection Code of São Carlos, with the aim of identifying, describing and interpreting specificities of the legislative and differences of constancy and intensity in statements and denials that animals are endowed with qualities like sensations, emotions, consciousness and language. We tried to verify the hypothesis that sensations and emotions such as pain and distress are more constantly and intensely attributed to animals than cognitive and linguistic abilities. Our theoretical assumptions and analytical procedures come from Discourse Analysis derived from Michel Pêcheux and Michel Foucault, to which we combine knowledge from the History of animals and the History of sensibilities. The analysis demonstrates the predominance of sensitive and emotional attributions to animals.

**Keywords:** discourse analysis; history of animals; history of sensibilities; animal protection code.

## Introdução

Nossa sociedade pode ser caracterizada pela produção e circulação cada vez mais constantes e intensas de enunciados sobre as relações complexas e ambivalentes entre humanos e uma diversidade de seres geralmente compreendidos em uma categoria ampla e geral: a de animal. Dizeres que constroem nosso afeto em relação a algumas dessas criaturas, mas também nossa aversão, indiferença e ignorância a respeito de outras; que lhes conferem qualidades eufóricas ou disfóricas; que lhes permitem viver conosco ou os condenam à morte e ao consumo. Os discursos que engendram esses diferentes contatos interespécies na era contemporânea podem suscitar muitas questões ao analista, entre as quais uma de contornos dramáticos e paradoxais que elaboramos e à qual procuramos responder em nossas pesquisas: a de melhor compreender o exitoso discurso da indústria agropecuária, a matança sistemática de milhões de seres vivos, o intenso consumo de carnes e seus derivados em um período assinalado por um recrudescimento inédito da sensibilidade humana à causa animal.

No intuito de respondermos satisfatoriamente a essa questão, desenvolvemos uma dissertação a respeito do funcionamento discursivo da indústria de alimentos em nosso país. O discurso do agronegócio exigiu que, em um primeiro momento, identificássemos e compreendêssemos dizeres sobre as relações entre seres humanos e animais durante diversos períodos históricos. Mais precisamente, nos debruçamos nas passagens de textos em que os primeiros atribuíram aos segundos certas características que

definiram seu estatuto e seu direito ou não à vida. Partimos de categorias conhecidas, como campos do saber, cronônimos, autores e obras, a fim de identificar enunciados e discursos mais essenciais, que atravessam diversos domínios, passam de um a outro autor, se expandem e excedem limites espaciotemporais. Esse percurso nos permitiu examinar com maior profundidade os dizeres da agropecuária.

Em nossas análises das principais companhias alimentícias nacionais, pudemos observar, não obstante uma relativa e insuficiente concessão de determinados direitos aos animais em resposta à pressão de instituições e sujeitos pelo seu bem-estar, a filiação do setor à concepção de que essas criaturas não passam de objetos e artigos destinados ao consumo dos seres humanos. Realmente, seu discurso materializa, mediante recursos linguísticos, como hiperonímias, hiponímias, metáforas, metonímias e elipses, sentidos que concebem os manufaturados que comercializa como mercadorias e alimentos, e não como os corpos de seres vivos, dotados de sensibilidade, emoção, inteligência e mesmo linguagem, que foram submetidos a um regime de engorda e à matança em milhares de criadouros e matadouros das indústrias.

Ao usar elementos lexicais e combinações sintáticas que remetem à compra e ao consumo de mercadorias alimentícias, a indústria agropecuária objetifica e mesmo apaga os animais de seu próprio discurso. Seus anúncios constantes intensificam esse efeito, ao mostrarem ambientes como supermercados, cozinhas, restaurantes e áreas de lazer, e situações como a compra e o consumo de alimentos de origem animal, mas jamais ambientes como matadouros e circunstâncias como o abate dessas criaturas. Quando mostram e comercializam as carnes, elas foram devidamente cortadas, limpas, embaladas e etiquetadas... Enfim, desindividualizadas dos seres vivos de quem elas derivaram e objetificadas como artigos de consumo<sup>2</sup>.

Apesar de sua hegemonia, o discurso do agronegócio não é o único, entretanto, a circular na sociedade contemporânea. No percurso histórico que realizamos, pudemos identificar um recrudescimento da sensibilidade aos animais nos últimos dois séculos, e a produção de dizeres que lhes conferem propriedades positivas e que caracterizam certas práticas humanas como cruéis e especistas. Essa observação preliminar que dedicamos aos dizeres sobre a sensibilidade dos seres humanos à causa animal nos demonstrou sua abundância e pertinência para o campo dos estudos do discurso, e sentimos a necessidade de entender melhor sua materialização. Percebemos ainda que estudá-los era continuar a responder à questão que concebêramos. Deste modo, passamos a nos dedicar ao estudo desses discursos no interior da sociedade.

---

2 Para saber mais sobre o funcionamento discursivo do agronegócio brasileiro, ver Alves Filho (2020).

Em nosso doutorado, ainda em estágio preliminar, analisamos discursos sobre a sensibilidade humana aos animais produzidos nos domínios legislativo, científico e de organizações não governamentais, uma vez que a constituição, formulação e circulação de discursos sobre o tema se processam ali de maneira privilegiada e nos permitem ter uma sua compreensão bastante representativa. Procuramos identificar o que se diz sobre a sensibilidade aos animais e como são formulados os enunciados a seu respeito nos últimos cinquenta anos, período que se inicia com a publicação pela ONU da Declaração Universal dos Direitos dos Animais. No campo das leis, o Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos é um importante documento de nosso material, e realizaremos aqui análises de alguns de seus dizeres.

Assim, este artigo pretende analisar discursos da sensibilidade humana à causa animal materializados no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos, com o objetivo de identificar, descrever e interpretar especificidades do legislativo e diferenças de constância e intensidade em afirmações e negações de que os bichos são dotados de qualidades como sensações, emoções, consciência e linguagem. Procuramos verificar a hipótese segundo a qual sensações e emoções como dor e aflição são atribuídas aos animais com mais constância e intensidade do que habilidades cognitivas e linguísticas. Nossos pressupostos teóricos e procedimentos analíticos provêm da Análise do discurso derivada de Pêcheux e de Foucault, aos quais aliamos saberes da História dos animais e da História das sensibilidades. Analisaremos o material mediante a constituição de relações entre seus enunciados e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso, realçando os recursos linguísticos empregados. A análise demonstra o predomínio de atribuições sensitivas e emotivas aos animais.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

Nesta seção, apresentamos algumas noções sobre discurso em Michel Foucault e em Michel Pêcheux, e também sobre elementos dos campos da História das sensibilidades e da História dos animais<sup>3</sup>. Tais considerações são elaboradas, com o propósito de expor a fundamentação teórica e metodológica a partir da qual descrevemos e analisamos discursos da sensibilidade aos animais.

Foucault (1997) concebe o discurso mediante uma perspectiva que não é nem linguística, nem lógica, mas histórica. Fundamentalmente, o filósofo francês se interessou pelas condições de emergência dos enunciados, que podem se materializar de diferentes maneiras, não necessariamente aquelas das frases e das proposições. O discurso é a diferença entre tudo o que poderíamos dizer e o que é de fato dito em um determinado momento, isso porque na dispersão dos dizeres existe a regularidade de práticas que

---

3 Para saber mais sobre Análise do discurso, ver: Orlandi (2012), Possenti (2011), Gregolin (2014) e Piovezani (2020).

controlam o que se diz. Essas práticas, com suas regras históricas, é que definem as condições de exercício dos enunciados.

Foucault (2000, p. 8-9), ao postular a existência de uma ordem discursiva, ainda diz que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”, que conservam a função de “conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Essa determinação discursiva não nos permite enunciar a respeito de tudo em qualquer situação. Em oposição à potência da gramática, que permite, com suas regras de combinação, inúmeras possibilidades, o discurso é marcado pela raridade, pois é o conjunto limitado das sequências realmente ditas. Diante dessa condição rara, cabe investigar como um determinado enunciado foi dito e não outro em seu lugar. Uma tal investigação não pode descuidar o fato de que na discursividade o que faz a diferença e define os embates discursivos é a posição que cada um dos sujeitos ocupa ao enunciar.

Gestado no interior do materialismo histórico, a cujos princípios se ligaram saberes da linguística e da psicanálise, o conceito de discurso no pensamento de outro filósofo, Michel Pêcheux (1990), não corresponde ao caráter universal da língua para todos os falantes de uma comunidade linguística nem tampouco à condição individual da fala para cada um deles; se caracteriza, antes, pela normatividade de uma prática, determinada fundamentalmente pela luta entre as classes de uma sociedade. Assim, para Pêcheux (1990, p. 74, grifo do autor), entre a universalidade de uma língua e a singularidade individual da fala, estaria localizado um “nível intermediário, o nível da particularidade, que define ‘contratos’ linguísticos de tal ou tal região do sistema. Envolvendo relações de força e de sentido, uma vez que se inscreve nos conflitos e contradições ideológicas e, ao mesmo tempo, nas remissões a outros dizeres, o discurso é concebido na Análise do discurso proposta por ele não como uma simples transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores.

Com efeito, as relações de força materializam-se nas relações entre os dizeres de uma sociedade, por meio das ideologias. Estas também são concebidas por Pêcheux (2011) em sua condição de nível intermediário, pois as formações ideológicas compreendem representações e atitudes que não são nem individuais nem universais, mas estão ligadas a posições de classe em constante conflito. O discurso é entendido como uma forma privilegiada de materialização das ideologias, pois as formações ideológicas carregam uma ou várias formações discursivas que determinam, para Pêcheux (2011, p. 73, grifo do autor), “o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma dada posição numa dada conjuntura”. Desse modo, ao materializar as ideologias, que são, por sua vez, materializações dos conflitos entre as diferentes classes sociais, o discurso determina os dizeres e materializa diferentes sentidos.

Aos pressupostos teóricos e procedimentos analíticos da Análise do discurso de linha francesa, incorporamos conhecimentos provenientes de outro campo das ciências humanas: o da História das sensibilidades. Esse tema não passou despercebido durante a revolução historiográfica ocorrida no início do século passado. Lucien Febvre (1941), que fundou com Marc Bloch a Escola dos Annales, não deixou de escrever a respeito da possibilidade de os historiadores estudarem sobre nossos sentimentos na história. Posteriormente, a história das mentalidades, embora não tenha elegido as emoções como um campo próprio, as encontrou em diversas de suas investigações: ao tratar da morte, da infância, da família, do corpo, do rosto e das expressões dos seres humanos. É somente na década de setenta que Jean Delumeau (1978) elege o medo como um objeto específico de investigação. Mas quem passa a realizar uma pesquisa contínua e consistente a esse respeito, estabelecendo os alicerces desse domínio, é o historiador Alain Corbin (2016). Ele é o responsável por uma série de livros que falam sobre a historicidade de nossas percepções a respeito de diversas questões: sensações olfativas, auditivas, visuais e táteis em relação ao mar, ao campo, ao clima etc. Mais recentemente, Corbin, em parceria com Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2020), publicou uma obra composta por três volumes intitulada História das Emoções.

Entre as contribuições desse campo recente da historiografia está a de, sem negar a evidente dimensão bioquímica dos nossos sentidos, lançar luz sobre seu caráter histórico, cultural, ideológico. Nossas reações a respeito do que ouvimos, cheiramos e sentimos, nossa recusa ou aceitação, agrado ou desagrado, não tem uma relação puramente natural, como habitualmente se crê, mas é atravessada pela história, pela sociedade e pelas nossas filiações ideológicas. As causas de nossas emoções, assim como nossas reações a elas, também são contingentes. Alain Corbin (2016) mostrou esta última dimensão em seu estudo sobre as diferentes sensações olfativas a respeito da flor narciso e das multidões que se aglomeram.

Finalmente, nosso estudo recorre a avanços científicos realizados por um último campo: o da História dos animais. Este domínio também surge muito recentemente em nossa historiografia, impulsionado pelo historiador Robert Delort (1984), que inaugura as bases para se realizar uma história desses seres. Maurice Agulhon (1981) também publica um artigo importante a respeito desse assunto. Entretanto, é somente na década de noventa que o campo adquire regularidade e consistência, especialmente com as pesquisas empreendidas por Éric Baratay (2012). Essa ciência é responsável por uma conversão do olhar, investigando com novo foco documentos tradicionais, que apenas tangenciam os animais, como testemunhos de guerra e relatórios governamentais, mas também elegendo outros mais específicos, como escritos de criadores de gado, de empresários do ramo da mineração e da locomoção animal, de zootecnistas, de veterinários etc. A metodologia também difere dos modos de investigação clássicos: com o auxílio de ciências como a etologia e a zoologia, os historiadores conseguem compreender melhor as relações entre homens e animais, as ações e reações destes últimos quando se relacionaram de um ou de outro modo com os primeiros e quando foram submetidos a situações diversas.

Nosso material de análise é composto pelo Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos. Nós o analisaremos mediante um procedimento bastante conhecido na Análise do discurso: o estabelecimento de relações entre os enunciados do Código e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso. Essas relações são feitas através da identificação e montagem das cadeias parafrásticas, que estão no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. Observaremos também as relações entre as formações discursivas de nosso material, que, por sua vez, estão ligadas a diferentes condições de produção e posições de sujeitos. Pelo fato de essas formações serem instâncias em que os dizeres são determinados, será possível detectar as regularidades em que se materializam relações de sentido em nossa sociedade. Buscaremos ainda analisar recursos linguísticos empregados na formulação do texto.

## **Breve história das relações homem-animal**

No sobrevoo histórico que realizamos a respeito das relações entre seres humanos e animais, analisamos dizeres provenientes de mitos e ritos de sociedades ancestrais, bem como estudos de mitologistas, como Campbell (1992), que empreenderam pesquisas comparativas entre essas narrativas e vestígios produzidos pelos homens pré-históricos e conservados até hoje. Por meio deste exame, constatamos a existência de pelo menos duas posições diferentes. A primeira concebe certos animais como criaturas divinas, dotadas de propriedades como consciência e linguagem, e com quem os homens estabeleceram um contrato: estes últimos só poderiam matar e comer aqueles se realizassem certos procedimentos ritualísticos que garantiriam a passagem da alma animal pelo mundo dos mortos e seu retorno para a natureza. A segunda, por sua vez, não mais enxerga os animais sob a lógica dessa metafísica contratual: eles perdem seu *status* deífico, suas capacidades cognitivas e linguísticas, e são abatidos e comidos sem as mesmas práticas reverenciais dos partidários da posição precedente.

Na Grécia e na Roma antigas também encontramos dizeres e ambiguidades a esse respeito. Ao examinarmos escritos de e sobre filósofos antigos, também encontramos ao menos duas posições distintas. Segundo estudiosos da antiguidade como Kahn (2007), a primeira delas, representada por Pitágoras de Samos, atribui aos animais determinadas características eufóricas, como a de possuírem alma, e proíbe os homens de matá-los e comê-los. Essa posição deriva da doutrina da transmigração das almas, que prega sua oscilação entre o mundo material e os mundos espirituais, adotando diferentes formas a cada encarnação. Também preconiza o vegetarianismo e o cuidado com os animais, cujas almas podem ter sido antes humanas. A segunda, presente em Aristóteles (2007), destitui essas criaturas de alma e de outras propriedades positivas, enquanto os opõem ao animal racional, político e linguístico que é o homem. Como se sabe, não qualquer homem, mas o legítimo cidadão da cidade de Atenas.

A posição representada pelo estagirita continua pelo universo erudito da Idade Média e, como mostra Singer (2010), a maioria dos padres católicos aliará ensinamentos da bíblia

e aqueles deixados pelos gentios para manter rebaixado o estatuto dos animais e despojá-los de qualidades positivas. Mas mesmo aqui essa orientação, embora seja hegemônica, não é única e exclusiva. Sacerdotes como São Francisco de Assis pregaram o amor aos bichos, e outros, como Gregório de Nissa, lhes concedeu alguns atributos, em particular a faculdade de ter sensações. Ginzburg (2012) ainda nos mostra que no universo da cultura popular medieval também parecia haver algumas ambivalências em relação aos animais, pois ora os camponeses os consideravam criaturas brutas, ora invocavam suas antigas qualidades espirituais, linguísticas etc. Essa ambiguidade pode ser observada em documentos inquisitoriais sobre o Sabá: os depoimentos de camponeses assinalam sua crença na capacidade mágica e linguageira dos bichos, lembrando elementos dos mitos e ritos que comentamos e dos pitagóricos.

Refluxos e recrudescimentos na sensibilidade aos animais também estão presentes na Idade Moderna. René Descartes (2001) acentua a concepção religiosa dos animais e alia a ela saberes científicos nascentes para descrevê-los como simples autômatos sem qualquer característica positiva. Não sentiriam dor, não teriam emoções, não gozariam de inteligência: seriam máquinas de carne e osso a serviço do homem, este último concebido como sua antípoda. Todavia, o avanço de pesquisas nas ciências naturais, particularmente as de Darwin (2000), confere aos animais propriedades como a capacidade de sentir, de se emocionar, de perceber etc. A filosofia e as humanidades também conceberam dizeres nessa direção: antes mesmo de Darwin, Rousseau (2017) havia reconhecido que os bichos são seres de sensibilidade, a quem o ser humano deve algum respeito por compartilhar dessa condição semelhante de ser sensível.

Na contemporaneidade, podemos identificar a produção e circulação de diversos discursos sobre os animais. O mais constante e intenso talvez seja o do agronegócio, a que nos referimos no início. Esse discurso materializa sentidos que concebem carnes e outros artigos de origem animal como mercadorias e alimentos, ao passo que apaga outros dizeres que assinalam a condição animal desses produtos comercializados e o processo de matança da cadeia industrial. Por outro lado, discursos da sensibilidade à causa animal nunca estiveram tão presentes. Podemos encontrá-los na ciência, na legislação, no terceiro setor etc. A filosofia ética, por exemplo, consagrou um campo inteiro para o que chama de especismo e a quem chama de seres não humanos, atribuindo aos animais propriedades diversas como razões suficientes para que a sociedade não os mate e os coma ou que não o façam de modo indiscriminado e atroz. Organizações não governamentais, tais como a PETA, se multiplicaram e intensificaram sua atuação em todo o mundo, defendendo milhares de espécies de animais. Leis, projetos de lei e decisões jurídicas a favor dos animais também aumentaram e se difundiram. Neste último campo, o Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos se mostra um documento bastante importante e representativo desses discursos, razão pela qual realizaremos na próxima seção a análise de alguns de seus elementos discursivos<sup>4</sup>.

---

4 Para saber mais sobre as relações homem-animal sob uma perspectiva discursiva, ver: Kerbrat-Orecchioni (2021).

## **Discursos da sensibilidade humana aos animais no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos**

O Código Municipal de Proteção Animal da cidade de São Carlos, localizada no interior paulista, foi proposto há cerca de cinco anos pela então vereadora psdbista Laíde das Graças Simões. Debatido e aprovado pelos seus pares da Câmara Municipal, o projeto foi sancionado e promulgado pelo prefeito Paulo Altomani, passando a figurar como a lei de número 18.059 de 22 de dezembro de 2016. O Código tem 24 páginas, treze capítulos e dezenas de seções, artigos, parágrafos, incisos e alíneas, o que o torna uma das diretrizes mais extensas e completas sobre o assunto.

Iniciaremos a análise do material pelo seu primeiro elemento: o próprio título do documento. A palavra “código” anuncia sua extensão e a prescrição detalhada de diversas práticas sociais, uma vez que para o domínio jurídico o vocábulo materializa o sentido de compilação sistemática ou compêndio de leis, normas e regulamentos que são aplicáveis a diferentes circunstâncias. O fato de tratar-se de um código parece evidenciar de imediato uma ambivalência e um jogo de forças de nossa sociedade: o reconhecimento por parte de alguns setores de atividades danosas aos animais, seguido de um levantamento e de avanços legais para evitá-las, mas também a própria constatação de sua existência diversa e dispersa em tantas outras esferas.

Dado que a palavra “municipal” remete apenas ao espaço geopolítico a que a lei está circunscrita, gostaríamos de nos concentrar em outro elemento bastante significativo do título: “proteção animal”. O uso do sintagma assinala relações de desigualdade entre homens e animais, além da concepção destes últimos como vítimas de atos considerados nocivos, de quem passa a ser preciso cuidar. Também é possível constatar de imediato que há aqui a concessão de um estatuto jurídico ao animal, outorga cada vez mais presente em outros regulamentos do Brasil e do mundo, não obstante suas diversas oscilações e ambiguidades. O anúncio do cuidado animal, dito de modo bastante geral, em razão de restrições ideológicas e textuais, como a que um título impõe, apaga, contudo, diferenças importantes. É preciso destacar que a palavra animal se refere a diversos seres, estimados e usados de diferentes maneiras e por diferentes setores em nossa sociedade, e a quem se protege de um ou de outro jeito, a depender de suas anatomias, de nossa sensibilidade e das utilidades que alguns lhes conferem.

O material é extenso e compreende um conjunto considerável de descrições e de resoluções. Em razão de sua extensão, analisaremos discursos da sensibilidade humana aos animais, com vistas a identificar, descrever e interpretar especificidades do legislativo e diferenças de constância e de intensidade em afirmações e negações de que os animais são criaturas dotadas de características, tais como, sensação, emoção, cognição e mesmo linguagem. Conforme observaremos, esses aspectos discursivos derivam da prescrição de práticas consideradas positivas aos animais e da proibição de

outras concebidas como negativas, da recorrência a outros textos e dizeres que falam e legislam em prol da causa animal, e também da existência de ambiguidades de nossa sensibilidade a essa diversidade de seres, elementos estes bastante importantes e que também gostaríamos de pontuar nesse nosso estudo. Não pretendemos realizar uma análise exaustiva, mas constituir uma amostragem representativa do fenômeno.

No intuito de procedermos a uma análise desses discursos da sensibilidade à causa animal, selecionamos os seguintes incisos:

## CAPÍTULO II

### DAS DIRETRIZES E PRINCÍPIOS DA POLÍTICA MUNICIPAL DE PROTEÇÃO ANIMAL

Art. 3º A Política Municipal de Proteção Animal tem por objetivo a preservação, a conservação e a proteção dos animais [...]

VII – promoção e proteção da integridade física, neuroanatômica, neuropsíquica e neurofisiológica, dos animais, de sua saúde e da sua vida livre de maus-tratos e ou crueldade; [...]

IX – resgate, cuidados e recuperação de animais vítimas de crueldade e/ou maus-tratos, e em situações de risco e/ou abandonados;

X – observância e defesa dos direitos relativos à proteção dos animais, estabelecidos na legislação constitucional e infraconstitucional, além daquelas previstas nos tratados, convenções, e declarações internacionais, especialmente a Declaração Universal dos Direitos dos Animais e as declarações de Cambridge sobre Senciência em animais não humanos; [...]

Art. 4º São Princípios da Política Municipal de Proteção Animal:

I – Da não negligência: nenhum animal deve ser negligenciado quanto aos cuidados e proteção necessários a seu bem-estar, saúde e integridade física, neuroanatômica, neuropsíquica e neurofisiológica;

II – Da subsistência: aos animais devem ser assegurados [...] preservados o seu bem-estar, saúde e integridade física e psíquica.

III – Da proteção integral: é vedado todo tratamento que exponha o animal à exploração sob maus-tratos e/ou crueldade [...] que possam afetar, prejudicialmente, a integridade física, psíquica ou o bem-estar.

IV – Da não privação: é vedado privar o animal de quaisquer de suas reconhecidas “liberdades”, quais sejam: a nutricional; a ambiental; a sanitária; a psicológica e/ou a comportamental;

V – Da senciência animal: [...] capacidade dos animais de manifestarem sentimentos e/ou emoções próprias, positivas e/ou negativas, incluindo prazer e dor, felicidade e tristeza, sofrimento, angústia, estresse [...]

### CAPÍTULO III

#### DA PROTEÇÃO AOS ANIMAIS E DA VEDAÇÃO AOS MAUS-TRATOS [...]

Art. 6º Ficam proibidas, no Município de São Carlos, as seguintes tipificações caracterizadoras de maus-tratos aos animais: [...]

III – obrigar animais a trabalhos excessivos ou superiores às suas forças ou a todo ato ou omissão que resulte em esforço extenuante, sofrimento, lesões e ou ferimentos para deles obter aquilo que, razoavelmente, não se lhes possam exigir senão forçando-os, com castigo ou instrumentos que isso provoquem; [...]

V – utilizar animais em rituais e congêneres causando-lhes incômodo ou estresse desarrazoados ou desnecessários, dor, sofrimento e ou ferimentos, fraturas, lesões ou a morte, bem como em lutas entre animais ou pessoas; [...]

XIV – lesem, causem dor ou sofrimento, molestem ou perturbem a saúde física e psíquica do animal [...]

XXXIX – transportar animais (vivos ou mortos), negociar, tentar capturar ou caçar, em qualquer época do ano, sem as licenças e autorizações necessárias dos órgãos competentes. (SÃO CARLOS, 2016, p. 1-6).

Em nosso material, a materialização de discursividades da sensibilidade à causa animal pode ser observada, de antemão, no léxico. O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é a atribuição de qualidades positivas aos animais, mediante o uso de palavras como: “saúde”, “integridade física”, “psíquica”, “neuroanatômica”, “neuropsíquica” e “neurofisiológica”, “senciência”, “sentimentos”, “emoções”. Essas criaturas estariam aptas a experienciar “prazer”, “dor”, “felicidade”, “tristeza”, “sofrimento”, “angústia” e “estresse”, entre outros qualificativos que foram durante milênios, não obstante exceções e ambivalências ao longo de nossa história, conferidas com exclusividade ou com muita hegemonia a indivíduos da espécie humana.

Essa caracterização dos animais indica, a princípio, o reconhecimento de que eles são criaturas constituídas por uma biologia complexa, que envolve qualidades físicas e psicológicas. A atribuição dessas qualidades pode ser observada pelo uso de palavras e de combinações sintáticas que se referem ao corpo animal, a sua complexidade e a seus atributos ao mesmo tempo materiais e mentais. É o caso do emprego de expressões como “neuroanatômica”, “neurofisiológica” e “neuropsíquica”, e de ligações de atributos como no sintagma “integridade física e psicológica”. A recorrência do termo “neuro”

parece destacar a existência de sistema nervoso nos animais, principal responsável por garantir a complexidade e a qualificação de seus corpos. É importante observar ainda a atualidade e a proveniência desses termos, cunhados há poucas décadas no campo científico, um dos principais domínios a reconhecer e legitimar certas propriedades dos animais, e a oferecer subsídios para que outros também o façam.

Outras atribuições sugerem ainda que os animais podem perceber elementos da realidade, sentir e se emocionar, uma vez que eles teriam “senciência”, “sentimentos” e “emoções”. Essas capacidades gerais são particularizadas mediante a menção a sensações eufóricas e disfóricas: “prazer”, “dor”, “felicidade”, “tristeza”, “sofrimento”, “angústia” e “estresse”. Todos esses elementos lexicais concorrem para a produção de um efeito de que os animais são seres complexos e distintos, dotados de várias qualidades semelhantes às do homem. A existência do Código Municipal de Proteção Animal, o aparecimento na redação do texto de novos conceitos como “senciência”, a constância e a intensidade com que atributos positivos são designados aos bichos, entre outros elementos que veremos adiante, são provas de que realmente houve um aumento nos discursos da sensibilidade humana à causa animal em nossa sociedade.

Porém, a despeito de um aumento dessa sensibilidade aos animais, da concessão de propriedades positivas, de mecanismos de proteção, entre outros, também é possível identificar conservações de discursos e práticas que rebaixaram o *status* dos animais ou que o valorizaram somente até certo ponto. Essa identificação é possível através de uma análise das palavras empregadas no texto e de uma comparação com outras que poderiam substituí-las na descrição feita dos animais.

Essa ambivalência pode ser bem observada pelo uso da palavra “senciência” para designar uma qualidade dos animais. Senciente é aquele que percebe pelos sentidos, que recebe impressões da nossa realidade. A palavra, utilizada no Código de Proteção Animal de São Carlos, sem dúvida materializa uma posição partidária dos animais, que reconhece sua complexidade e alguma capacidade cognitiva, e entende que é preciso protegê-los para que não recebam impressões negativas. A qualificação é um avanço em relação a outros dizeres sobre os animais, que os concebem como desprovidos de competências como essa, mas não equivale e ainda está bastante distante, contudo, da consciência, uma qualidade que ainda continua só sendo atribuída em larguíssima medida aos membros da espécie humana. O senciente é capaz de perceber pelos sentidos, mas o consciente é capaz de pensar, raciocinar, compreender, criar. Este último ainda é capaz de exercer uma outra importantíssima faculdade, a linguagem.

O mesmo se dá com as atribuições de sentir e de se emocionar, cuja constância e intensidade certamente representam um avanço, mas que estão desacompanhadas de outras caracterizações possíveis, como a capacidade de se comunicar, de refletir sobre a realidade etc. Essa ausência parece assinalar a conservação de dizeres milenares, que

ao menos desde Aristóteles reconhecem que os animais podem sentir, mas não lhes conferem outras propriedades, exclusivas do homem. O Código concentra-se, talvez pela finalidade a que se destina, mas certamente não só, no reconhecimento de que essas criaturas são dotadas de sensações e emoções, com a consequência de sentir física e psicologicamente os diversos abusos perpetrados contra elas.

O reconhecimento de que os animais são dotados de características eufóricas vem geralmente acompanhado da prescrição de práticas consideradas benéficas aos bichos e da proibição de outras concebidas como danosas. Mais uma vez, o léxico oferece algumas pistas. Em relação à regulamentação das primeiras, destacamos o emprego de palavras como: “preservação”, “conservação”, “proteção”, “liberdade”, “bem-estar animal”, “vida livre”, “promoção”, “resgate”, “cuidados”, “recuperação”, “vítimas”, “risco”, “qualidade ambiental”, “defesa”, “direitos”, “assegurados”, “segurança”, “abandonados”, “defendê-los” e “protegê-los”. Essas unidades lexicais referem-se a uma série de determinações em prol dos animais; os concebem como seres em condição de risco, sujeitos a tratamentos nocivos e a quem é preciso resguardar; e defendem a manutenção de suas existências com relativa liberdade, assim como a preservação das condições ambientais e ecossistêmicas propícias ao seu pleno desenvolvimento.

Por outro lado, a condenação de práticas atroztes contra os animais pode ser observada pelos seguintes itens lexicais: “crueldade”, “exploração”, “omissão”, “maus-tratos”, “extinção”, “privar”, “obrigar”, “esforço”, “castigo”, “molestem”, “perturbem” e “risco”. Atitudes humanas em relação aos animais são classificadas com bastante disforia. Em outras épocas históricas não havia, pelo menos não com a mesma constância e intensidade, uma compreensão social e coletiva das relações de desigualdade entre nossa e outras espécies de seres vivos. Nem nossos atos envolvendo esses seres eram lidos com a mesma força sob a chave da atrocidade. O uso dessas palavras e sua recorrência no texto mostram uma mudança de sensibilidade.

Talvez a menção à primeira lei de proteção animal promulgada na França e ao contexto individual, social e político que ensejou a sua proposição e posterior aprovação nos ajude a compreender melhor alguns elementos do nosso material de análise e essa mudança em nossa sensibilidade aos animais. Em meados de 1850, Jacques Delmas de Grammont, general e deputado da Assembleia Nacional da França, percebendo a situação deprimente de cavalos e de cachorros pelas ruas de Paris, submetidos a toda sorte de crueldades e maus-tratos, decidiu protocolar um projeto de lei que resguardasse os bichos de práticas violentas. Inscrito em uma época em que a sensibilidade humana à causa animal não havia assumido dimensões coletivas e institucionais, mas era praticada apenas por alguns sujeitos, ao propor o projeto na Assembleia e relatar situações de abuso com os animais, o general Grammont recebeu de seus colegas deputados uma reação de desdém e de indiferença, convencendo pouco.

O projeto, entretanto, passou a obter a atenção dos demais quando a discussão migrou dos animais para os próprios homens. A grande maioria dos políticos do período não reconhecia ou não estava preocupada com a situação dos animais, com seu suposto sofrimento, mas estava atenta aos possíveis efeitos que a violência e sua exposição pública poderiam produzir em sujeitos do povo. Esses políticos temiam que a violência perpetrada livremente contra os animais pudesse se converter em violência contra outros homens, desordem e subversão do *status quo*. Em resumo, o projeto de Grammont foi aprovado, mas com modificações substanciais. Na prática, a lei condenava a violência contra os animais em público, menos para poupá-los do que para poupar os transeuntes humanos<sup>5</sup> que circulavam pelas ruas da cidade.

Feita essa digressão, o excerto objeto de nossa análise ainda materializa algumas referências intertextuais e interdiscursivas. O Código de Proteção Animal se apoia na “legislação constitucional e infraconstitucional”, além de “tratados”, “convenções” e “declarações internacionais”, estas últimas representadas pela Declaração Universal dos Direitos dos Animais e pela Declaração de Cambridge sobre consciência em animais não humanos, mas que a lei substituiu, talvez em um ato falho que revela a ambivalência entre avanços e conservações de discursos da sensibilidade humana à causa animal no interior da sociedade contemporânea, por senciência.

A questão animal não passou totalmente despercebida pela Assembleia Nacional Constituinte. A Constituição de 88 (BRASIL, 1988) reserva o artigo de número 225, com vistas a legislar sobre o meio ambiente, prescrevendo que se deve proteger a flora, mas também a fauna do país. A crueldade contra os animais também é mencionada, sendo sua prática proibida pela carta magna da nação. O Congresso Nacional também aprovou a lei de número 9.605 (BRASIL, 1988), conhecida como lei ambiental, que se detém mais ou menos extensamente na condenação de atos considerados disfóricos praticados contra animais domésticos e selvagens. O Brasil tem ainda outras leis e projetos que legislam em prol da causa animal, compondo as referências a que se refere o Código Municipal de Proteção Animal da cidade de São Carlos.

No âmbito internacional, a supracitada Declaração Universal dos Direitos dos Animais (FELIPE, 2019) é certamente um divisor de águas. Promulgada pela ONU em 1978, ela atribui aos animais várias qualidades e condena uma série de práticas concebidas como prejudiciais aos bichos. Mais recentemente, em 2012, um conjunto de especialistas em neurociências produziram a Declaração de Cambridge sobre Consciência em Animais Não Humanos (LOW, 2012), avançando bastante no reconhecimento de características positivas dos animais. Porém, também como em nosso material, nem todos os dizeres materializados nesses documentos representam avanços, mas há aqueles que

---

5 Para saber mais sobre o contexto que envolveu a proposição e aprovação modificada dessa lei, ver: Baratay (2012).

conservam discursos disfóricos ou indiferentes. Na Declaração Universal, por exemplo, é possível identificar que os usos da palavra animal nem sempre se referem a todos eles, mas apenas a alguns. Ela também não se opõe à matança de animais para consumo, ainda que pontue que a morte deva ser rápida e indolor, demonstrando bem o jogo de forças que atravessa nossa sociedade. A lei ambiental do Brasil, um dos maiores redutos da indústria agropecuária, também não se opõe à prática.

O léxico do nosso material nos mostrou algumas características discursivas da sensibilidade humana à causa animal. Agora procederemos à análise do funcionamento de algumas unidades lexicais e gramaticais no texto, suas combinações e articulações sintagmáticas, a fim de fornecer uma definição mais profunda desses discursos no Código Municipal de Proteção Animal de São Carlos.

No excerto que selecionamos, a atribuição de características positivas aos animais é constante e intensamente materializada. Elas se combinam em sintagmas e no geral reconhecem que os animais são dotados de uma condição dupla: ao mesmo tempo física e psicológica. No capítulo segundo, artigo terceiro, inciso sétimo, notamos a existência do sintagma “integridade física, neuroanatômica, neuropsíquica e neurofisiológica”, que agrupa algumas qualificações a que nos referimos na análise das unidades lexicais do documento. Também encontramos o encadeamento idêntico dessas palavras no artigo quarto, inciso primeiro do mesmo capítulo. No inciso dois e três deste último artigo, ainda achamos “integridade física e psíquica”. No capítulo terceiro, artigo sexto, inciso quatorze, observamos “saúde física e psíquica”.

A combinação de diferentes qualidades e sua recorrência no texto são indicativos de uma forte sensibilidade à causa animal, do reconhecimento e reafirmação de sua natureza complexa, de uma caracterização que começa a se aproximar da que se faz da espécie humana. Destacamos a inclusão recorrente de qualidades psíquicas em relação aos animais, e não apenas físicas, estas últimas mais frequentemente reconhecidas em outros dizeres sobre o assunto em nossa história. Essa inclusão pode ser identificada no léxico, com o uso de palavras como “psíquica” e também de prefixos como “neuro”, em referência ao sistema neurológico, que a ciência moderna descobriu com profundidade ser essencial ao desenvolvimento psicológico. Pode ser identificada ainda na formação de sintagmas, valendo-se de recursos como a pontuação e de unidades gramaticais como a conjunção aditiva “e” para agregar atributos.

O emprego de outras palavras, suas combinações sintáticas e a ausência de outras atribuições aos animais, como pontuamos antes, mostram não somente um aumento da sensibilidade humana à causa animal, mas também alternâncias e graus diferentes desse sentimento. Há aqueles, para exemplificarmos, que podem não conceder coisa alguma aos animais; outros que podem conceder apenas algumas e aliar isso a um cuidado mais ou menos dedicado; outros, ainda, que podem lhes outorgar muito mais, os

caracterizando como seres muito próximos de nós em complexidade e importância, com o direito de gozar de uma existência completamente livre. No capítulo segundo, artigo quarto, inciso quinto, encontramos a definição de senciência. No Código, a senciência é definida como a capacidade de sentir e de se emocionar, características que, no interior da posição na qual o documento se inscreve, materializada por relações de equivalência e encadeamento que ele instaura, produz o efeito de que os animais são seres diferenciados, semelhantes em muitos aspectos aos homens, e que merecem um tratamento melhor e mais digno durante suas vidas. Essa definição, inscrita nessa posição, certamente representa um avanço, uma vez que o reconhecimento desses atributos por outros sujeitos e instituições em nossa história não necessariamente vinha acompanhado de uma preocupação com o animal ou da prescrição de mudanças de hábito.

Encontramos também a utilização de diversos hipônimos das hiperonímias que mencionamos, sentimento e emoção. No capítulo terceiro, artigo sexto, inciso quinto, é possível identificar as seguintes atribuições aos animais: a capacidade de experienciar “estresse”, “dor” e “sofrimento”. Essas características e sua relação com outras presentes no texto defendem que os bichos, conforme observamos, são criaturas complexas, dotadas de qualidades eufóricas, físicas e psicológicas.

Apesar dessa caracterização positiva e da concessão de diversas propriedades aos animais, a ausência de outras possíveis pode assinalar, além dos avanços, conservações e estanqueidades. Complementando nossas análises anteriores, não há menção explícita a competências e atividades cognitivas como raciocinar, compreender, imaginar etc., nem a habilidades linguísticas ou comunicativas. Essa ausência nos mostra que a sensibilidade humana à causa animal materializada no texto lhes concede diversas características de ordem biofísica, psíquica, sentimental e emocional, mas não concede ou não se refere a outras maiores como as que assinalamos acima.

A atribuição de características aos animais não aparece isolada, mas geralmente está acompanhada da prescrição de práticas que beneficiam esses seres e da condenação de outras que os prejudicam. Essa conjunção assinala uma sensibilidade que reconhece e age em prol dos animais. A menção a outros textos e dizeres demonstra um grande conhecimento sobre direitos e avanços conquistados em outras esferas, como na ciência e no direito, no âmbito nacional e internacional.

Finalmente, além das várias ambiguidades que demonstramos ao longo do nosso estudo, há uma outra que é preciso mencionar. A condenação de diversas práticas nocivas aos animais não significa que não haja a concordância e autorização condicionada de outras. Essas concordância e autorização se materializam mediante a inclusão de adjetivos a substantivos que por si mesmo são disfóricos, produzindo o efeito de que ações menos prejudiciais são aceitáveis e podem ser realizadas, e do emprego de orações subordinadas antecedidas pela proposição “sem”, produzindo o efeito de apaziguamento de práticas

que também são negativas. No capítulo terceiro, artigo sexto, inciso quinto, identificamos a proibição de utilizar animais em ritos que lhes causem “estresse desarrazoados ou desnecessários”. Os dois adjetivos intensificam o substantivo, produzindo um efeito de que o que é muito ruim, “estresse desarrazoados ou desnecessários”, não pode, mas o que é somente ruim, “estresse”, está autorizado. No capítulo terceiro, artigo sexto, inciso trigésimo nono, por sua vez, a proibição de uma prática disfórica como “transportar animais vivos, negociar, tentar capturar ou caçar” é amenizada pela oração seguinte que permite que isso seja feito de certas maneiras.

## Considerações finais

Em nossas análises, observamos a atribuição de diversas características eufóricas aos animais, como a de que esses seres são dotados de uma complexa estrutura física e psíquica, e capazes de expressar sentimentos e emoções. Esse reconhecimento não ocorre isoladamente, mas vem acompanhado da prescrição de práticas concebidas como boas para os animais, como proteger, resgatar e cuidar, e da proibição de outras consideradas nocivas, como maltratar, machucar e causar sofrimento. Também vem acompanhado da menção a outros textos e dizeres sobre o assunto provenientes dos campos científico e legal, assinalando um conhecimento considerável.

Esses aspectos positivos que identificamos em nosso material de análise não nos impediu de observar também ambivalências. O documento reconhece com constância e intensidade que os animais têm, especialmente, sentimentos e emoções, mas não anuncia outras qualidades possíveis, como a capacidade de pensar, de exercer a linguagem ou outro modo de comunicação. Também ao tratar da proibição de certas práticas danosas aos animais, concorda e autoriza a conservação de algumas de forma condicionada, desde que não os estressem em demasia e que adquiram licenças e instrumentos legais que as liberem. Todos esses elementos nos permitem concluir que existe ali uma sensibilidade humana aos animais que lhes concedem algumas qualidades e que elevam seu *status* até certo ponto; que prescrevem mudanças sociais de hábitos e a realização de práticas em prol desses seres; e que condenam apenas algumas práticas nocivas, autorizando outras de modo controlado, se respeitadas certas regras.

## REFERÊNCIAS

AGULHON, M. Le sang des bêtes. Le problème de la Protection des animaux en France au XIXe siècle. *Romantisme*, v. 31, n. 1, p. 81-109, 1981.

ALVES FILHO, M. S. *Homem, animal, indústria: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BARATAY, É. *Le point de vue animal: une autre version de l'histoire*. Paris: Seuil, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm). Acesso em: 28 set. 2020.

CAMPBELL, J. *As Máscaras de Deus*. São Paulo: Palas Athena, 1992. v. 1.

CORBIN, A. *Une histoire des sens*. Paris: Robert Laffont, 2016.

CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. (org). *História das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2020.

DARWIN, C. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DELORT, R. *Les animaux ont une histoire*. Paris: Seuil, 1984.

DELUMEAU, J. *La peur en Occident, XIVE-XVIIIe siècle*. Paris: Fayard, 1978.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FEBVRE, L. La sensibilité et l'histoire – comment reconstituer la vie affective d'autrefois? *Annales d'Histoire Sociale*, v. 2, n. 1-2, p. 5-20, 1941.

FELIPE, S. *Ética e experimentação animal*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

GINZBURG, C. *História noturna: decifrando o Sabá*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2014.

KAHN, C. H. *Pitágoras e os pitagóricos: uma breve história*. São Paulo: Loyola, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Nous et les autres animaux*. Limoges: Lambert-Lucas, 2021.

LOW, P. The Cambridge Declaration on Consciousness. *Francis Crick Memorial Conference*. Cambridge, Reino Unido: 2012. Disponível em: <http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

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*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). *Legados de Michel Pêcheux*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

PIOVEZANI, C. *A voz do povo: uma longa história de discriminações*. Petrópolis: Vozes, 2020.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Editora Cortez, 2011. v. 3: fundamentos epistemológicos.

ROUSSEAU, J-J. *A origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Penguin, 2017.

SÃO CARLOS. INSTITUI O CÓDIGO MUNICIPAL DE PROTEÇÃO ANIMAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. São Carlos, 2016. Disponível em: [https://file.camarasaocarlos.sp.gov.br/70792/lei/arquivo/CODIGOLEI\\_34767.pdf](https://file.camarasaocarlos.sp.gov.br/70792/lei/arquivo/CODIGOLEI_34767.pdf). Acesso em: 01 ago. 2021.

SINGER, P. *Libertação Animal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

# Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3278>

**Marcela Gomes Barbosa<sup>1</sup>**  
**Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>2</sup>**  
**Wilma Pastor de Andrade Sousa<sup>3</sup>**

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições de pesquisas realizadas, entre os anos de 2000 e 2019, acerca da alfabetização e do letramento de surdos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Adotamos, como referencial teórico, Cavalcanti (2011), Cárnio, Couto e Lichtig (2000), Fernandes (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013), Soares (2003), Sousa (2014) Sousa e Mourão (2018), entre outros. Optamos pela pesquisa qualitativa, e os dados coletados totalizaram vinte e sete trabalhos. Para a análise dos dados, utilizamos o procedimento metodológico da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados nos mostraram poucas pesquisas nessa base de dados abordando a temática proposta, todavia foram encontradas diversas contribuições para a educação bilíngue de pessoas surdas, priorizando atividades escolares e experiências baseadas nos aspectos visuais.

**Palavras-chave:** educação bilíngue de surdos; formação de professores; leitura e escrita.

---

1 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; marcelaa.b@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-3262-0637>

2 Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; wanildamaria@yahoo.com; <http://orcid.org/0000-0003-2785-5554>

3 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil; wilma.pastor@ufpe.br; <http://orcid.org/0000-0002-1786-7917>

## Literacy of the deaf: mapping of research contributions

### Abstract

This article aims to analyze the contributions of research carried out between 2000 and 2019 on literacy for the deaf, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). We adopt as a theoretical framework Cavalcanti (2011), Cárnio, Couto e Lichtig (2000), Fernandes (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013), Soares (2003), Sousa (2014), Sousa e Mourão (2018), among others. We opted for qualitative research, and the data collected totaled twenty-seven articles. For data analysis, we used the methodological procedure of content analysis by Bardin (2016). The results showed us little research in this database, addressing the theme proposed here. However, several contributions to the bilingual education of deaf people were found, prioritizing school activities and experiences based on visual aspects.

**Keywords:** bilingual education for the deaf; teacher education; reading and writing.

### Introdução

A motivação para a elaboração do presente artigo foi gerada a partir da disciplina “Tópicos Avançados em Aquisição da Linguagem: Alfabetização e Letramento de Surdos”, cursada em uma pós-graduação, ao observar que profissionais da área educacional geralmente têm pouco conhecimento e formação suficiente para alfabetizar a pessoa surda na perspectiva do letramento, considerando a abordagem da educação bilíngue. Esse fato suscitou o seguinte questionamento norteador desta pesquisa: quais são os aportes científicos existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática alfabetização e letramento de surdos na perspectiva bilíngue? Portanto, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições de pesquisas realizadas acerca de alfabetização e letramento de surdos na BDTD entre os anos de 2000 e 2019. Nesse contexto, temos como objetivos específicos: a) realizar um levantamento de pesquisas (teses e dissertações) acerca da temática; b) identificar possíveis contribuições para a educação de surdos na perspectiva bilíngue.

O bilinguismo surge no Brasil a partir da década de 1980, trazendo várias mudanças não apenas no que se refere ao uso de duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), mas também quanto ao surdo e à Língua Brasileira de Sinais no que concerne ao respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Dessa maneira, alinhamo-nos ao que defendem Cárnio, Couto e Lichtig (2000) por considerarem que o bilinguismo é mais do que duas línguas, pois trata-se também de uma mudança de postura política, cultural, social e educacional. Nesse sentido:

O bilinguismo não só respeita a língua dos sujeitos surdos, como também considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, como a construção de uma identidade saudável e uma cultura pautada na língua em uso, promovendo um ambiente educacional e um ensino-aprendizagem acessíveis e com melhores condições. (SOUSA, 2014, p. 6).

Sendo assim, destacamos a importância de o professor interagir nas aulas com os alunos surdos por meio da língua de sinais, prioritariamente, como língua de instrução. Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 65), "a língua de sinais é a língua de constituição de pessoas surdas e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho deles". Cabe às instituições escolares proporcionar um ambiente educacional bilíngue, favorecendo, além do uso da língua de sinais, o envolvimento cultural, o desenvolvimento cognitivo, social e político, respeitando assim a especificidade dessa minoria.

Entendemos que nossa pesquisa tem importância de cunho social e científico, indo ao encontro das demandas da minoria linguística. Além do mais, possibilita uma reflexão acerca dos profissionais envolvidos com a temática para a adoção do bilinguismo em sua prática como educadores de surdos.

## **Fundamentação teórica**

A historicidade educacional de surdos é marcada por diversas lutas e reivindicações pelo direito linguístico e cultural, pelo respeito e pela liberdade em se comunicar na língua de sinais.

As políticas públicas brasileiras, através da Lei nº 10.436/02 e do Decreto nº 5.626/05, orientam a adoção do bilinguismo para surdos, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (L2), segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita.

De acordo com Gesser (2009), a estrutura gramatical das línguas (Libras e Língua Portuguesa) é distinta, mas apresenta características linguísticas de qualquer outra língua, tais como, fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Além do mais, há outras características linguisticamente possíveis que encontramos na língua de sinais, são elas: a *produtividade/criatividade* (podemos dizer uma sentença de diferentes formas através das regras de cada língua); a *flexibilidade/versatilidade* (a língua de sinais nos permite conversar acerca de diversos assuntos); a *descontinuidade* (consiste na diferença mínima entre as palavras e os seus significados) e a *arbitrariedade* (tanto a palavra quanto o sinal são signos linguísticos).

A Libras é uma modalidade visual-espacial e língua natural do surdo que possibilita o sentido para a aquisição da segunda língua. Acreditamos que, apesar do reconhecimento legal de língua, a Libras ainda não é verdadeiramente consolidada na prática social, seja por falta de conhecimento ou por ausência de aceitação como estatuto de língua. A Língua Portuguesa é concebida com características da modalidade oral, o que difere as condições de ensino-aprendizagem para o surdo. O que está em pauta no espaço escolar é incluir a apropriação da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, pela pessoa surda, e a escola é um espaço fundante neste processo.

Em vista disso, a Educação Bilíngue recebe o respaldo para sua efetivação em seu praticismo, como descreve Brasil (2014) ao defender que, no espaço bilíngue, circulam a aquisição da Libras (língua de instrução/L1) por crianças surdas e a da Língua Portuguesa (L2) após a língua de sinais. As escolas bilíngues têm ambiente arquitetônico próprio, além de serem compostas por professores bilíngues, não têm mediação de intérpretes (docentes e discentes) e nem o uso do português sinalizado, assegurando o ensino integral, com exceção dos municípios que não comportam escolas bilíngues, mas ofertam classes bilíngues em escolas comuns. Ao referirmos acerca da alfabetização e do letramento, encontramos, na literatura, diversos entendimentos que se distinguem e se completam. A seguir, descreveremos alguns conceitos de teóricos referentes à temática.

Segundo Soares (2003), a *alfabetização* consiste na apropriação do sistema de escrita alfabética (quando a pessoa aprende a ler e a escrever) e o *letramento* é o uso das competências nas práticas sociais de leitura e de escrita (habilidade de compreender e fazer uso da leitura e da escrita em diferentes tipos de textos).

Nas práticas pedagógicas, o surdo é alfabetizado e letrado ao mesmo tempo devido ao praticismo de leitura e escrita por meio de livros, rótulos, criações de frases, leitura de histórias, revistas, jornais, DVD, que auxilia o ensino-aprendizado, favorecendo o letramento. (OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 77).

No caso específico do surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o processo é de alfabetização ou letramento? Conforme Fernandes (2006), o surdo é letrado e não alfabetizado, porque não se apropria do sistema de escrita alfabética pela via fonológica. Concomitantemente, ainda destaca que o letramento de surdos se dá por via da rota lexical (palavras) ou ortográfica (relacionada ao conceito) e o processo cognitivo é facilitador nessa compreensão através da mediação da língua de instrução/L1. No caso da pessoa ouvinte, ela acessa o sistema alfabético através da rota fonológica (resgate do som), ou seja, segundo a autora citada, o surdo é letrado por ter acesso à escrita pela percepção visual e não pela memória auditiva.

As pessoas surdas que não têm o som como base para o aprendizado da escrita encontram inúmeras dificuldades quando se deparam com o processo inicial da escrita de uma língua alfabética, como é o caso da Língua Portuguesa, já que se trata de uma língua de natureza oral auditiva, cuja aquisição não ocorre para esses sujeitos de forma natural, como acontece com as crianças ouvintes, devido ao impedimento auditivo. (SOUSA, 2014, p. 2).

As definições de alfabetização e letramento, anteriormente citadas, podem primeiramente ser plausíveis e possivelmente se complementar. Adotamos, neste artigo, o ponto de vista de Fernandes (2006) que diz respeito à utilização do termo letramento para surdo, pois a Língua Portuguesa é apreendida pelo surdo através da rota lexical. Nesse sentido:

O letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda da criança surda, sendo significada pela criança na forma escrita como as funções sociais representadas no contexto brasileiro. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Segundo Sousa (2014), para o letramento da criança surda, deve-se considerar a Libras como primeira língua, sendo ela indispensável na aprendizagem de uma escrita com êxito, pois quando o surdo tem contato com pessoas fluentes nessa língua, a sua aprendizagem pode ocorrer de maneira natural, o que facilita esse processo.

Percebemos que o processo metodológico educacional do surdo e o do ouvinte ocorrem distintamente. Desse modo, é essencial atentar-se para as particularidades da modalidade linguística e da cultura dessa minoria. O papel do professor como mediador é essencial no processo educativo, o que demanda instrução e formação para assim atuar. Como afirma Sousa (2014), o docente precisa conhecer as peculiaridades de aprendizagem desse perfil de aluno para utilizar estratégias de ensino que privilegiem o canal imagético.

Conforme Cavalcanti (2011), existem trabalhos desenvolvidos sobre surdos baseados no ensino do português escrito para alunos ouvintes, não considerando, dessa forma, o português como segunda língua para o surdo. Sousa e Mourão (2018) descrevem estratégias de ensino para surdos, tais como, gêneros textuais, figuras, jogos, brincadeiras, contação de história em Libras e, em seguida, em Língua Portuguesa, utilizando textos contextualizados com mediação da Libras associada ao texto escrito, facilitando assim o processo de letramento.

De acordo com Sena (2017, p. 39-40), "uma forma de atender e contribuir com o processo de letramento do estudante surdo é fazer uso dos recursos visuais, que auxiliam na internalização dos conteúdos". O autor ainda acrescenta a falta de sensibilidade e

conhecimento para trabalhar e utilizar os materiais concretos e visuais. Esses recursos vão, além de auxiliar o letramento, contribuir para a realização de uma aula dinâmica para todos. A seguir comentaremos o cunho metodológico que norteou nosso artigo.

## Procedimentos metodológicos

Para alcançarmos nossos objetivos, utilizamos o tipo de pesquisa qualitativa, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo ao mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não devem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Além dessa, adotamos a bibliográfica, que é desenvolvida a partir do registro disponível de pesquisas e/ou estudos anteriores, visando recolher e analisar informações e conhecimentos prévios acerca de determinado tema, fato, ideia, etc. Sendo assim, tal pesquisa é caracterizada pela natureza das fontes, tais como, livros, artigos científicos, dissertações, teses, etc., os quais são materiais que receberam tratamento analítico (GIL, 1999).

Para realizar o levantamento das pesquisas referentes à temática de alfabetização e letramento de surdos, elegemos a base eletrônica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por concentrar os estudos brasileiros de Pós-Graduação. Dessa forma, utilizamos os seguintes descritores combinados: *alfabetização e letramento de surdos; alfabetização de surdos e letramento de surdos*.

O *corpus* se constituiu de vinte e sete pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as quais foram publicadas entre os anos de 2000 e 2019, assim distribuídas: oito teses e dezenove dissertações. Porém, devido à aplicação do critério de inclusão, foram selecionadas vinte e três referentes à temática. Para a seleção das pesquisas, utilizamos o seguinte critério de inclusão: *pesquisas que comentavam, de alguma maneira, acerca da alfabetização e do letramento de surdos dentro da abordagem bilíngue – Libras como língua de instrução (L1) e Língua Portuguesa escrita (L2), publicados entre os anos de 2000 e 2019*. Assim, com a identificação do título e a leitura dos resumos, foram analisadas sete teses e dezesseis dissertações, portanto apenas quatro pesquisas não foram analisadas. Após o levantamento de trabalhos existentes na BDTD, reunimos as pesquisas e, em seguida, realizamos a leitura dos resumos, buscando conhecer as propostas existentes para a alfabetização e o letramento de surdos. Depois, seguimos com a organização dos temas e a análise das pesquisas. Nesse sentido, constam as teses no Quadro 1 e as dissertações no Quadro 2, sendo todas organizadas por: ano, título, objetivo e instituição.

A análise dos dados foi baseada na teoria da análise de conteúdo em Bardin (2016), segundo a qual os dados se organizam em torno do processo de categorização. Este processo consiste na operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, reagrupando, segundo o gênero, com critérios estabelecidos.

Além do mais, Triviños (2010) descreve as fases da teoria da análise de conteúdo, tais como: I) pré-análise; II) descrição analítica; e III) interpretação inferencial. A primeira fase, a pré-análise, é simplesmente a organização do material. Os elementos básicos da segunda fase, a descrição analítica, consistem de procedimentos de codificação, classificação e categorização dos dados. A terceira fase, a interpretação inferencial, diz respeito ao tratamento dos resultados. Em seguida, analisaremos e dialogaremos com os dados.

## Resultados e discussões

Conforme mencionado no item anterior, que trata da metodologia, a partir do levantamento de dissertações e teses que totalizou vinte e sete pesquisas, foram analisadas vinte e três destas, por estarem enquadradas no critério de inclusão citado anteriormente. Nesse sentido, segue a representatividade das cinco teses no Quadro 1 e das onze dissertações no Quadro 2, entre as quais foram selecionadas e organizadas aquelas que versavam sobre questões facilitadoras e dificultadoras do processo de alfabetização e letramento de pessoas surdas.

**Quadro 1.** Apresentação das teses analisadas

Ano	Título	Objetivo	Instituição
2000	Karytu: um ambiente computadorizado para o letramento de crianças surdas sob a ótica bilíngue	Estudar a concepção de um <i>software</i> para o auxílio de letramento de crianças surdas	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
2014	O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários	Traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários para projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
2014	A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo	Investigar a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
2015	A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de letramento	Investigar a aprendizagem que se constitui numa prática Bilíngue de letramento em aulas de Matemática com estudantes surdos, a partir de uma visão de surdez enquanto construção sociocultural e histórica	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

2015	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	Focar a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita	Universidade de Brasília (UnB)
------	--	--	--------------------------------

**Fonte:** Elaboração própria

**Quadro 2.** Apresentação das dissertações analisadas

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instituição</b>
2008	Letramento de estudantes surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios	Investigar condições oferecidas na classe bilíngue que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita	Universidade de Brasília (UnB)
2008	Práticas de letramento de estudantes surdos em contexto de escola inclusiva	Investigar o uso social da leitura e da escrita, o letramento, em uma classe específica de surdos, no contexto de uma escola inclusiva	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UFSC)
2010	Alfabetização e letramento: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos	Compreender como andam, na prática, os processos de alfabetização e de letramento dos surdos em LP	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2011	A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas	Investigar as contribuições da tecnologia assistiva digital no processo de alfabetização de crianças surdas	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
2012	O letramento de estudantes surdos para a vida	Investigar se o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de estudantes surdos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental está condizente com o seu nível de escolarização	Universidade de Brasília (UnB)
2014	Um estudo sobre a escrita inicial de crianças surdas em fase de alfabetização	Analisar o processo de apropriação da escrita percorrido pela criança surda, inserida na escola regular, em fase inicial de escolarização	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG)

2015	Letramento na escrita da luz: a vez e a voz do olhar surdo	Investigar a atuação da fotografia como ponte para a compreensão do texto produzido na modalidade escrita da Língua Portuguesa	Universidade de Brasília (UnB)
2017	O letramento do estudante surdo na escola regular: perspectivas e desafios	Verificar como ocorre o letramento do estudante surdo e os desafios enfrentados por eles na realização e participação das atividades propostas em sua segunda língua	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
2017	O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Analisar, na perspectiva de professores regentes, o processo de alfabetização de estudantes surdos matriculados em turmas de 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental de escolas de Educação Inclusiva do ensino regular comum	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFSC)
2018	Professor bilíngue para surdos: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação	Conhecer melhor o trabalho do professor bilíngue a partir da análise que ele mesmo faz da sua própria atuação, em situação de interação em sala de aula, no Ensino Fundamental	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2018	Letramento literário no Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo	Investigar as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
2019	O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de estudantes surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil	Avaliar a eficácia dos jogos digitais como ferramenta para o processo de alfabetização cartográfica de estudantes surdos e deficientes auditivos do município	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Fonte:** Elaboração própria

Os Quadros 1 e 2, apresentados anteriormente, trazem pesquisas de teses e dissertações através das quais, após análise, elencamos alguns elementos facilitadores e dificultadores. Prosseguindo com nossa reflexão, mostraremos o Quadro 3, que traz a organização desses elementos encontrados nas pesquisas que contribuem para auxiliar o professor em sala de aula no processo de alfabetização e letramento de seus alunos surdos.

**Quadro 3.** Elementos de ordem facilitadores e dificultadores encontrados nas dissertações e teses entre os anos de 2000 e 2019 na BDTD

<b>Facilitadores</b>	<b>Dificultadores</b>
Concepção da surdez como diferença	Falta de suporte teórico-metodológico aos professores
Ambiente bilíngue	Falta de orientação às famílias
Atividades com apoio visual	Desconhecimento da abordagem bilíngue para os estudantes surdos
Acesso a meios tecnológicos	Baixo desempenho linguístico dos estudantes
Aprendizado precoce da língua de sinais	Utilização de atividades descontextualizadas, enfatizando o ensino de palavras isoladas
Docente bilíngue com domínio da Libras e formação continuada	Professores sem o domínio de Libras
Estratégias pedagógicas em língua de sinais e em língua portuguesa	Descontinuidade e/ou ausência de orientação qualificada pela equipe pedagógica da escola
Gêneros textuais	Não planejamento da aula com o intérprete de Libras
Incentivo da produção da escrita	
<i>Feedback</i> do professor	
Aprendizado da Libras como facilitador da produção da escrita	
Motivação	
Afetividade (docente e estudante)	

**Fonte:** Elaboração própria

A alfabetização e o letramento de surdos são marcados por vários períodos de evolução metodológica, como também as definições foram passando por transformações ao longo dos anos. Conforme mencionamos na fundamentação teórica, Fernandes (2006) utiliza o termo letramento, e não alfabetização, para se referir ao surdo usuário de língua de sinais, pois, segundo a pesquisadora, essa minoria aprende o sistema de escrita sem passar pelo processo de alfabetização (via fonológica). Nesse sentido, consideramos que o surdo precisa ser letrado através da língua de instrução – Libras, que deve ser a sua (L1), favorecendo precocemente seu acesso, e da Língua Portuguesa escrita, a língua (L2), facultando a interligação da função social.

Desse modo, trouxemos teóricos que comungam dos elementos facilitadores e dificultadores organizados no Quadro 3. Segundo Gesser (2009), a Libras propicia autonomia e compreensão do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para o surdo. Lacerda, Albres e Drago (2013) acrescenta que a língua de sinais, quando assumida nos espaços educacionais, contribui para um melhor desempenho desses alunos. Por isso, há a necessidade de incluir o quanto antes a Libras nos espaços educacionais. Vale ressaltar que a escola é um dos lugares que possibilitam o letramento ao estudante, por promover a prática de leitura e escrita de textos variados e de distintos gêneros textuais, como também proporciona o uso da língua em diversos contextos culturais. Sousa (2014) e Sousa e Mourão (2018) citam estratégias para trabalhar com surdos.

O letramento, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da Língua Brasileira de Sinais, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas e a língua portuguesa escrita como segunda. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Mas, de acordo com Cavalcanti (2011), o ensino para o aluno surdo demanda um olhar diferenciado em relação ao aluno ouvinte. Sousa (2014) acrescenta que o docente precisa conhecer as especificidades do aluno surdo e proporcionar estratégias visuais, as quais encontramos nas pesquisas analisadas.

Nesse sentido, citaremos outras contribuições de atividades encontradas nas pesquisas que podem contribuir para a prática do professor e o letramento de surdos em sala de aula. São elas: *software* que contém o acesso, por meio da língua de sinais, a um ambiente pedagógico lúdico que estimula a escrita através de histórias em quadrinhos e a criação de histórias; uso de literatura clássica infantil; atividades de leitura e escrita; dramatização em língua de sinais; uso de linguagem fotográfica; leitura e interpretação de imagens; gêneros textuais; tecnologias da informação e comunicação (TICs); multimodalidade; narrativas do fim de semana; construção de texto coletivo; cópia do cabeçalho na lousa; identificação de palavras conhecidas no texto. Essas são algumas contribuições pertinentes para auxiliar no letramento. Conforme os estudos de Quadros e Sousa (2013) e Sousa (2014), o surdo estabelece uma relação com a escrita de forma visual.

Esses dados estão alinhados à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2014), que garantem um ambiente bilíngue para a aprendizagem do surdo, sendo a Libras a língua de instrução e a Língua Portuguesa, a segunda língua, preferencialmente escrita. Além do mais, Cárnio, Couto e Lichtig (2000) acrescentam que o bilinguismo consiste também em uma mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional.

## Considerações finais

Destacamos neste artigo, com base nas observações e análises feitas, a carência de expansão do assunto em tela, pois ainda consiste de uma temática pouco pesquisada, além das muitas discordâncias e modificações encontradas ao longo dos anos. Os termos utilizados de alfabetização e letramento de surdos ora se entrelaçam ora se distanciam.

Entendemos que esses termos se entrelaçam uma vez que tanto Oliveira e Silva (2011) como Fernandes (2006) admitem que o surdo passa pelo processo de letramento. Entretanto, distanciam-se uma vez que esses autores não comungam da mesma opinião em relação à alfabetização desses sujeitos. Enquanto os primeiros defendem que os surdos se alfabetizam, o segundo diz que eles se apropriam da escrita, mas que isso não acontece pela via fonológica, mas sim lexical (ortográfica).

Ao retomar o objetivo principal deste artigo – analisar contribuições de pesquisas realizadas, entre os anos de 2000 e 2019, acerca da alfabetização e do letramento para surdos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os específicos – realizar um levantamento de pesquisas (teses e dissertações) sobre a temática e identificar possíveis contribuições para educação de surdos na perspectiva bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita). Embora estejamos falando de um cenário de dezenove anos em que encontramos pouquíssimas pesquisas sobre a temática, foi possível agrupar e observar as diversas contribuições de elementos Facilitadores e Dificultadores do processo de alfabetização e letramento encontrados nas dissertações e teses.

Verificamos a necessidade de profissionais sensíveis e acolhedores para a singularidade e particularidade dessa minoria, pois seu processo de ensino-aprendizagem envolve metodologias específicas, estratégias didáticas, formação continuada, planejamento, motivação, afetividade e interação.

Concluimos, pela literatura pesquisada, que a abordagem bilíngue – língua de sinais (L1) e língua oficial do país na modalidade escrita – favorece o processo de letramento da pessoa surda. Entre as pesquisas encontradas, a maioria defende o bilinguismo, por considerar que a L1 é importante para o desenvolvimento pleno, a L2 é fonte de inclusão social e ambas se complementam no letramento da pessoa surda. Acrescentamos ainda que, através das experiências visuais, o surdo compreende, constrói e consolida os conhecimentos. Vale salientar que esse grupo minoritário tem o respaldo das políticas públicas e assim devemos respeitar a especificidade linguística desses cidadãos, que têm direitos e deveres iguais perante todos em sociedade.

A partir deste estudo, apesar de encontrarmos um número reduzido de publicações acerca da temática sobre alfabetização e letramento de surdos, nossas inquietações

iniciais foram respondidas. Entretanto, acreditamos na possibilidade de ampliação dos dados aqui apresentados através de estudos realizados em outras bibliotecas digitais de pesquisa.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Editora 70, 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

CÁRNIO, M. S.; COUTO, M. I. V.; LICHTIG, I. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 42-52.

CAVALCANTI, W. M. A. Aquisição da língua portuguesa por surdos usuários de Libras: analisando algumas práticas. *Revista Língua & Letras*, v. 1, p. 23-41, 2011.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

GESSER, A. *Libras: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a estudantes surdos no município de São Paulo. *Educação Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, R. A de; SILVA, E. da. O processo de alfabetização e letramento do surdo. *Revista Científica Trama*, v. 7, n. 14, p. 69-82, 2011.

QUADROS, R. M. de; SOUSA, A. Tópicos especiais em escrita do português com L2. In: NAYARA, A. A. de; PEIXOTO, A. P. (org.). *Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas 7*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 149-217.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para estudantes surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SENA, F. S. de. *O letramento do estudante surdo na escola regular: perspectivas e desafios*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOUSA, W. P de A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, E. M. B. de; MELO, L. G. D. de.; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (org.). *Letramento e inclusão*. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. v. 1, p. 49-61.

SOUSA, W. P. de A.; MOURÃO, C. A. F. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: LIMA, R. A.; CAVALCANTE, T. C. F.; SOUSA, W. P de A. (org.). *Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências*. Recife: Editora Universitária, 2018. v. 1, p. 25-39.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 19. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

# Marcas de uso diastráticas nos dicionários do PNLD: tabuísmo e chulismo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3306>

**Fábio Henrique de Carvalho Bertonha<sup>1</sup>**  
**Claudia Zavaglia<sup>2</sup>**

## Resumo

Este artigo volta-se a duas marcas de uso diastráticas referentes ao tabuísmo e chulismo (respectivamente, abreviadas como *Tabu.* e *chul*) presentes em quatro dicionários inseridos no “PNLD 2012: Dicionários”, quais sejam: (i) Tipo 3 – Saraiva Jovem (2010) e Aurélio Júnior (FERREIRA, 2011); (ii) Tipo 4 – Novíssimo Aulete Lexikon (GEIGER, 2011) e Dicionário Houaiss Conciso (HOUAISS; VILLAR, 2011). Baseando-nos em Fajardo (1997), Strehler (1998), Welker (2004), Pontes (2009) e Gutiérrez Cuadrado (2011), pretendemos analisar as marcas de uso diastráticas existentes nesse *corpus* e distribuídas em nove microestruturas das seguintes entradas: “bicha”, “borrar”, “bunda”, “cagar”, “cu”, “foder”, “rabo”, “trepar” e “veado”. Verificamos que diferentes marcas são empregadas em uma mesma entrada, a depender do tipo de dicionário.

**Palavras-chave:** dicionários do PNLD; marcas de uso; tabuísmo e chulismo.

---

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

## Diastratic usage labels in PNLD dictionaries: tabooism and vulgarism

### Abstract

This paper broaches two diastratic labels related to tabooism and vulgarism (respectively, abbreviated as *Tabu.* and *chul*) present in four dictionaries inserted in the *PNLD 2012: Dicionários*, namely: (i) Type 3 – *Saraiva Jovem* (2010) and *Aurélio Júnior* (FERREIRA, 2011); (ii) Type 4 – *Novíssimo Aulete Lexicon* (GEIGER, 2011) and *Dicionário Houaiss Conciso* (HOUAISS; VILLAR, 2011). Based on Fajardo (1997), Strehler (1998), Welker (2004), Pontes (2009) and Gutiérrez Cuadrado (2011), we intend to analyze diastratic labels available in this *corpus* and distributed in nine microstructures of following entries: *bicha*, *borrar*, *bunda*, *cagar*, *cu*, *foder*, *rabo*, *trepar* and *veado*. We found different labels are used in the same entry depending on the type of dictionary

**Keywords:** PNLD's dictionaries; labels; tabooism and vulgarism.

### Considerações preliminares

O caráter pedagógico inerente aos dicionários escolares é um fator que os diferencia de outras obras dicionarísticas. Desse modo, a contextualização existente nos verbetes tende a ser bastante produtora para seus consulentes, uma vez que evidencia o uso dessas palavras-entrada. E, além disso, é por meio da inserção de marcas de uso na microestrutura de um dicionário que o emprego de seus lemas é posto em destaque, por exemplo, com relação ao chulismo e tabuísmo.

À vista disso, o presente trabalho se concentra em uma perspectiva analítico-reflexiva sobre obras escolares inseridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais precisamente, na ramificação intitulada “PNLD 2012: Dicionários”, subdividida em quatro grupos de dicionários voltados ao Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). Desse agrupamento, interessa-nos examinar as marcas de uso em entradas consideradas *tabu* e *chulas* nos dicionários do Tipo 3 e 4, quais sejam: (i) Tipo 3 – *Saraiva Jovem* (2010) e *Aurélio Júnior* (FERREIRA, 2011); (ii) Tipo 4 – *Novíssimo Aulete Lexicon* (GEIGER, 2011) e *Dicionário Houaiss Conciso* (HOUAISS; VILLAR, 2011). Esses dicionários são adotados para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes que estejam matriculados do 6º ao 9º ano do EF e do 1º ao 3º ano do EM.

Interessa-nos observar se essas marcas utilizadas são, de fato, úteis e coerentes em relação aos contextos de uso a que se propõem restringir e, além disso, verificar se os lexicógrafos explicitam suas escolhas nas obras elaboradas, revelando, ou não, questões ideológicas implícitas em sua inserção na microestrutura. Enfim, desejamos analisar, na codificação, a utilidade da inserção das marcas na microestrutura de itens lexicais.

## Percursos teóricos

Como apresentam uma característica intuitiva e pouco compreendida pelos consulentes, as marcas de uso, comumente, são arbitrárias. Sendo assim, baseamo-nos em estudos metalexicográficos de Fajardo (1997), Strehler (1998), Welker (2004) e Gutiérrez Cuadrado (2011) para logarmos êxito em nossas análises. Em face ao laborioso trabalho de etiquetagem, faz-se necessário destacar o papel do indivíduo que elabora o dicionário, pois, independentemente da tipologia da obra, a presença do lexicógrafo, imprescindivelmente, carregará suas concepções referentes à sociedade de que faz parte (ORLANDI, 2000).

## Dicionários escolares e o PNLD 2012

Conforme Haensch (1982, p. 127), um dicionário escolar é singularizado como “uma obra de consulta que não deve afligir um aluno com excesso de informações e que, além disso, tem de ser econômico”, quer dizer, deve priorizar uma extensão concisa; além disso, ainda afirma que, “[...] geralmente, os dicionários escolares (monolíngues ou bilíngues) que são usados nos colégios e/ou nas universidades são insuficientes tanto no que diz respeito à extensão quanto ao recrutamento das entradas”.

Em atenção ao escopo deste estudo, tomamos como referência a concepção de dicionário escolar encontrada no “PNLD 2012: Dicionários”, considerando-o como uma proposta lexicográfica que

[...] não só se mostra compatível com essas atividades como é pensada para propiciar o seu desenvolvimento; e, entre eles [os dicionários], são ainda mais adequados os que foram concebidos e elaborados para atender a essas demandas específicas. Como uma dessas demandas [de ensino e aprendizagem] é exatamente a da adaptação do que se quer ensinar/aprender ao nível de ensino e aprendizagem visado, podemos acreditar que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos. Na medida em que os dicionários escolares disponíveis no mercado livreiro visam diferentes públicos, obedecem a diferentes propostas e são realizados com graus variados de rigor, podem se revelar mais ou menos adequados para a consecução dos objetivos pedagógicos visados. (BRASIL, 2012, p. 18, grifos nossos).

Bugueño Miranda e Farias (2008) apontam que, para um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem, é preciso que o dicionário escolar apresente informações claras e pertinentes a seu público escolar específico ao mesmo tempo em que deve retratar sua língua materna contemporânea, caso contrário, implicaria em falhas na aprendizagem lexical de seu consulente. Conforme destacado por Farias (2009), os dicionários escolares carecem de expedientes lexicográficos que discorram sobre problemas referentes

à concepção e elaboração dessas obras, que são dirigidas aos consulentes nativos, apontando para soluções proativas, quer dizer, eficientes à ampliação e disseminação do conhecimento.

É uma difícil tarefa a pretensão de se explicar significados lexicais, sobretudo ao público escolar; acerca disso, Rossi (2000, p. 5) afirma que

[...] uma descrição completa e acessível do sentido lexical num dicionário elaborado para um público escolar apresenta-se como uma conquista difícil: a heterogeneidade constitutiva do léxico é um obstáculo à elaboração de um modelo de definição unívoco, universalmente válido<sup>3</sup>.

Com relação ao público-alvo – alunos em idade escolástica – sob a perspectiva de Pontes (2009, p. 40), “espera-se que, no futuro, os dicionários escolares venham adequar-se aos critérios propostos pelo [...] PNLD”, quer dizer, ao serem elaborados, possam ser consideradas as “características do usuário ideal do dicionário”. Esse autor observa ainda que “o didatismo do dicionário faz que este seja um instrumento pedagógico da maior importância, desde que cumpra convenientemente suas funções, entre tantas, a de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação oral” (PONTES, 2009, p. 25).

Por fim, Pontes (2009, p. 32) ainda defende que os dicionários escolares são “obras monolíngues usadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem de sua própria língua”, destacando que possuem características próprias, sendo que seus verbetes contêm (e precisam conter) informações que ultrapassam suas definições – explorando a compreensão paradigmática e sintagmática – mas que nem sempre vinculam imagens ao texto lexicográfico.

## **Marcas de uso: objeto de estudo**

Temos como objeto de estudo desta pesquisa as marcas de uso, também intituladas por vários autores como etiquetas, rubricas ou rótulos. Esses recursos são utilizados como expedientes linguísticos para retratar a perspectiva pragmática no dicionário, quer dizer, indicam ao consulente sobre a restrição ou ressalva de um uso específico de determinada unidade lexicográfica ou sua acepção.

---

3 No original: “une description complète et accessible du sens lexical dans un dictionnaire élaboré pour un public scolaire se présente donc comme une conquête difficile : l'hétérogénéité constitutive du lexique fait obstacle à l'élaboration d'un modèle définitionnel univoque, universellement valable”.

Esses componentes, substanciais na constituição do verbete, evidenciam a relevância da “etiquetagem” na definição a fim de que o dicionário possa contribuir ao entendimento do item lexical nos variados contextos. Como apontado por Strehler (1997, p. 23-24), embora as marcas sejam um recurso facultativo, elas se apresentam para destacar um desvio de determinada palavra – ou acepção – que se encontre dicionarizada, quer dizer “uma palavra que figure num dicionário e não seja de uso comum na camada neutra, precisa receber uma marca de uso”. Conclui-se que se trata de um recurso muito utilizado para realçar a variação linguística, pois elas “caracterizam as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal da língua de uma comunidade linguística” (STREHLER, 1998, p. 172).

À vista disso, na microestrutura, a variação linguística pode ocorrer com relação: (i) aos limites fronteiriços (espaço geográfico: “regionalismo”, “lusitanismo”, “Nordeste”, “Pernambuco” etc.); (ii) à variante linguística condicionada pelo grau de formalidade existente na situação em que se dá o ato de fala, ou da finalidade, no ato da escrita (“formal”, “informal”, “coloquial”, “literário” ou “gíria”); (iii) à sua contemporaneidade (“arcaico”, “antiquado” ou “em desuso”); (iv) ou ainda, ao efeito de sentido que tal uso possa causar (“pejoratividade”, “ironia”, “jocosidade” ou “eufemismo”).

Welker (2004, p. 134) também ressalta a importância da inserção de marcas de uso na elaboração da microestrutura de dicionários, visto que,

[...] apesar de todas as dificuldades, seria desejável que houvesse mais marcas de uso do que se verificam na maioria dos dicionários. Elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção de textos, mas também são importantes na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto.

Em virtude do emprego das marcas, o consulente pode (re)conhecer as restrições de uso dos itens lexicográficos, atualizando-os com relação ao *status* no sistema linguístico. Sob a perspectiva de Fajardo (1997), há muitas questões problemáticas envolvendo o uso das etiquetas nas obras lexicográficas, por exemplo, a ausência de uma definição transparente sobre os valores atribuídos a cada uma das etiquetas usadas nas obras dicionarísticas e até mesmo a sobreposição de dois ou mais valores sem que, explicitamente, seja marcada uma clara diferença entre eles, como entre “coloquial” e “popular” ou “arcaico”, “obsoleto”, “antiquado” e “desuso”. Ainda ao final do século passado, esse mesmo autor já destacava a relevância de uma sistematização das marcas de uso a fim de eliminar possíveis ambiguidades ou até repetições desnecessárias.

Pontes (2009) lembra-nos sobre a importância de duas funções básicas dos dicionários escolares: (i) auxílio na produção oral e (ii) contribuição para a produção escrita, pois, comumente, as pessoas recorrem aos dicionários não apenas para esclarecer dúvidas referentes aos significados, mas também para saber como determinado item lexical

é empregado contextualmente (informação descrita na microestrutura por meio de exemplos e das marcas de uso).

Por fim, constatamos um escasso aporte teórico no qual a Lexicografia possa se sustentar para o estabelecimento de uma categorização abrangente e unânime com relação às marcas de uso, o que resulta em abordagens subjetivas e discordantes nas obras dicionarísticas. Portanto, é pertinente o exame dessas marcações e a problematização sobre a ausência de marcas em dicionários.

## **Marcas diastráticas: tabuísmo e chulismo**

As marcas de uso pesquisadas neste estudo correspondem às diastráticas, as quais abarcam sentidos de interdição cultural e/ou religiosa sobre um determinado uso pejorativo, eufemístico, usos de baixo calão, obscenidades, proibição imposta por costume social e que revelam os usos intencionais do falante no discurso.

Segundo Santamaría Pérez (2000, p. 151, tradução nossa<sup>4</sup>), essas marcas tratam do nível de língua com referência ao “pertencimento de um indivíduo a um grupo social específico (sexo, geração, educação, profissão etc.)”; com isso destacam-se diferenças a partir de uma estratificação social. Em função da problemática em se demarcar as marcas diastráticas, quer dizer, estudos que possam delimitar os valores sociais, verifica-se essa não padronização, estimulando os lexicógrafos a se sentirem à vontade para traçar seus limites.

A percepção de que um item lexical é tabuízado ou que corresponda a um chulismo se constata de acordo com a comunidade linguística, configurando-se uma extensão de seus conceitos sociais. Desse modo, em concordância com Guérios (1979, p. 6), os tabuísmos e chulismos são fenômenos universais que variam no tempo e no espaço, de sociedade para sociedade e, em geral, “não chegam ao completo desaparecimento; mais frequentemente permanecem, quer sob a forma de derivados, quer como deformados sob vários aspectos”.

Se, por um lado, o tabu é um fenômeno que se relaciona à forte censura por temor, por vergonha, quer dizer, àquilo que é entendido como proibido de se ver, falar, repetir e que se tornam palavras-tabu, objetos-tabu, ações-tabu, partes-tabu, por outro lado, os chulismos correspondem a algo ordinário, comum e se cristalizam em unidades lexicais que expressam grosserias, rudeza, baixeza. À vista disso, autores como Strehler (2001), Welker (2004) e Pontes (2009) apontam para o fato de que a inexistência de uma

---

4 No original: “pertenencia de un individuo a un determinado grupo social (sexo, generación, educación, profesión, etc.)”.

padronização das marcas de uso leva lexicógrafos a estabelecerem as suas próprias, segundo sua melhor compreensão. A título de exemplificação, na entrada “bunda” (lexia a ser analisada mais adiante), constatamos o uso das seguintes marcas: *popular*, *informal*, *vulgar*, *pejorativo* e *tabu*. Nota-se que a marcação se mostra subjetiva, de certo modo, confusa, e não contribui para a compreensão de um possível consulente.

Portanto, verificamos que não é tão clara a caracterização dos sentidos pelas marcas diastráticas em razão da dificuldade de se delimitar a distinção entre os níveis sociais, pois, ao analisarmos os verbetes, evidencia-se que seus lexicógrafos divergem com relação à escolha de suas marcas. Além disso, ainda há o problema da interferência entre uma marcação e outra, por exemplo, a marca *vulgar*, podendo pertencer tanto ao estilo quanto ao nível da linguagem, a depender da concepção tomada como ponto de partida. Por fim, as poucas pesquisas na área, que elucidam as diferenças socioculturais, tornam o entendimento de valores diastráticos uma tarefa pouco coerente. No entanto, constata-se que, ao omitir marcas – geralmente diastráticas –, o consulente poderá entender que a unidade lexicográfica é utilizada pela comunidade indistintamente, quer dizer, que esse item lexical, bem como seus equivalentes sinonímicos não marcados, não explicitam uma valorização, ou mesmo um receio social, ao ser pronunciado ou escrito. Logo, a presença das marcas diastráticas é imprescindível para que os usuários possam se tornar aptos ao amplo uso da língua.

## Percursos metodológicos

O Programa Nacional do Livro Didático possui uma ramificação que será o foco desta pesquisa: “PNLD 2012: Dicionários”. Para este estudo, levantamos e efetivamos nosso *corpus* de pesquisa, abarcando os verbetes “bicha”, “borrar”, “bunda”, “cagar”, “cu”, “foder”, “rabo”, “trepar” e “veado” em Saraiva Jovem (2010), Aurélio Júnior (FERREIRA, 2011), Novíssimo Aulete Lexicon (GEIGER, 2011) e Dicionário Houaiss Conciso (HOUAISS; VILLAR, 2011), doravante, respectivamente, SJ (2010), AJ (2011), NAL (2011) e DHC (2011).

Levando-se em consideração que a Metalexigrafia escolar examina obras dicionarísticas escolares e seus objetivos particulares, há pontos críticos que podem ser trazidos à tona a partir do *corpus* selecionado a fim de motivar uma reflexão linguístico-metodológica. Verifica-se que a Lexicografia voltada para atender ao público escolar visa repertoriar as unidades lexicais peculiares e predominantes no âmbito de seus consulentes, isto é, almeja compilar dicionários orientados ao universo escolar que, do mesmo modo, merecem um juízo crítico avaliativo expresso pelos lexicógrafos. A partir disso, eles deveriam tentar constituir seus verbetes de maneira a não serem influenciados por seus valores pessoais, sendo que, para tal fim, uma linguagem mais pormenorizada poderia contribuir, embora, conforme aponta Gutiérrez Cuadrado (2011, p. 14), “a neutralidade é somente aparente”<sup>5</sup>.

---

5 No original: “la neutralidad es solo aparente”.

Em um segundo momento, elaboramos quadros comparativos a fim de analisarmos as marcas de uso contidas nos verbetes, com foco para os tabuísmos e chulismos de nosso *corpus*. A partir dessa recolha, via coleta manual, foram encontradas 50 marcas presentes nos 36 verbetes dos dicionários do *corpus*, a saber: *Amaz.*; *Anat.*; *Ant.*; *BA*; *Bot.*; *Bras.*; *Brasileirismo*; *CE*; *Chulo*; *Cnav.*; *Cons.*; *Emb*; *Fam.*; *Fig.*; *fraseol. infrm.*; *Fut.*; *Gír.*; *GO*; *gros.*; *infrm.*; *int.*; *Irôn.*; *Joc.*; *Lus.*; *Med.*; *MG*; *N.E.*; *p. ext.*; *p. ext. infrm.*; *p.ext. Joc.*; *Pej.*; *Pes.*; *Popular*; *RJ*; *SE*; *subst. fem.*; *subst. masc.*; *ta.*; *Tabu*; *td.*; *tda.*; *Text.*; *V conjug*; *verbo intrans. e pronominal*; *Vest.*; *vi*; *vp*; *vti*; *Vulg.*; *Zool.*

Em nossas análises, tratamos dos dicionários escolares dos Tipos 3 e 4 de acordo com a classificação já mencionada, considerando-se três pontos como parâmetros: (i) critérios descritivos lexicográficos precisos; (ii) projetos aos quais os dicionários estejam relacionados; e, por fim, (iii) propósitos educacionais em cada nível de ensino específico. A partir disso, lembramos que as quatro obras de nosso *corpus* possuem características de um dicionário padrão voltado às demandas escolares, cujas nomenclaturas variam de 19.000 a 35.000 verbetes (Tipo 3) e de 40.000 a 100.000 verbetes (Tipo 4).

É importante destacar que o Google Trends foi amplamente utilizado na pesquisa porque é um mecanismo gratuito que possibilita verificar propensões de uso no motor de busca Google a partir de palavras-chave específicas. É uma ferramenta que reúne tendências pesquisadas nessa plataforma, cujo volume de informações (base de dados) é gigantesco, além de destacar o aumento ou a queda na procura de determinado item lexical ao longo do tempo, o que auxilia na verificação da sazonalidade de uma unidade lexical. Ao evidenciar tendências de busca, podemos constatar o interesse de seus usuários, por exemplo, por meio da busca por termos específicos, pela comparação entre itens lexicais, pela segmentação diatópica (por país ou região) ou diacrônica (ao longo do tempo, desde 2004), por categorias, sendo possível se obter um gráfico horizontal pontuado de 0 (ausência de dados) a 100 (pico de frequência). Por fim, a comparação entre unidades lexicais, semanticamente próximas, ajuda a verificar seu grau de frequência/popularidade entre os usuários.

Por fim, contrastamos os verbetes com o intuito de focar nas marcas de uso, restringindo-nos a *Chulo* e *Tabu*; esse recorte é motivado pela possibilidade de análise intralinguística, pois almejamos observar como as marcas se apresentam em dicionários voltados ao público escolar. Analisamos as obras dicionarísticas a partir da observação dos enunciados presentes nos verbetes e, na sequência, propusemos algumas considerações comparativas. A importância das buscas realizadas no Google Trends será demonstrada a seguir.

## Discussão, análise e resultados

Entendemos que as marcas são inseridas na microestrutura a fim de destacar itens próprios e singulares, neste caso, ao universo escolar e são tidas como necessárias por seus respectivos lexicógrafos. À vista disso, analisamos as marcas de uso (HAUSMANN, 1977 *apud* WELKER, 2004) diastráticas (“tabuísmo” e “chulo”, respectivamente, abreviadas como *Tabu.* e *chul.*) existentes nesse *corpus*, que estão distribuídas em nove microestruturas das entradas supramencionadas, comparando-as a outras etiquetas.

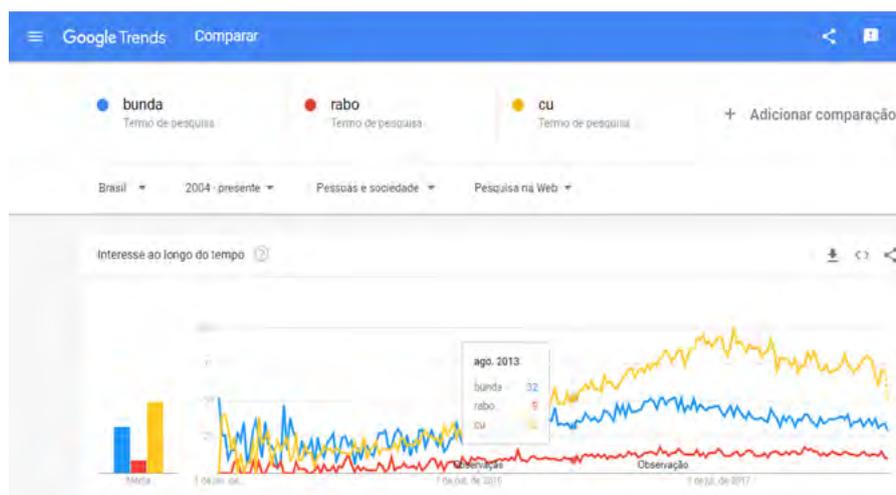
Verificamos a inexistência de uma padronização metodológica com relação à escolha de uma etiqueta em detrimento a outra, sendo que essa não sistematização ainda gera controvérsias em relação aos significados de uma mesma unidade lexicográfica nas diferentes obras consultadas.

Iniciemos nossas análises atentando-nos para o recurso da sinonímia, pois se faz muito presente ao ser utilizado por falantes para evitar lexias tabu ou chulas, por exemplo. De fato, se tomarmos os equivalentes sinonímicos de “ânus” (FERREIRA, 2010), encontraremos em sua definição:

1. Anat. Orifício na extremidade terminal do intestino, pelo qual se expõem os excrementos. [F. paral.: *ano*<sup>2</sup>. Sin. (pop. ou chulos): *cu* e (bras.) *feofó* ou *fiofó*, *fiota* ou *fiote*, *finfa*, *foba*, *pevide*, *viegas*, *alvado*, *ás de copas*, *boga*, *botão*, *butico*, *fueiro*, *furico*, *oritimbó*, *rosca*, *zé de quinca*. Cf. *anos*, pl. de *ano*.]

A partir de seus sinônimos, restringimo-nos àqueles que encontramos nos dicionários de nosso *corpus*. Vejamos a Figura 1.

**Figura 1.** Comparação entre as lexias “bunda”, “rabo” e “cu”



Fonte: Google Trends (<https://bit.ly/3MH4ZSu>)

Na Figura 1, podemos verificar a frequência de ocorrências das unidades léxicas “bunda”, “rabo” e “cu” no Google de janeiro de 2004 a agosto de 2021, sendo que “cu” é aquela mais presente na sociedade. Quando um indivíduo opta por usar um item lexical em detrimento a outro, várias perspectivas podem influenciar sua escolha (sociais, cronológicas, religiosas, etárias, estilísticas etc.), por isso aqueles tabuizados tendem a ser evitados. No entanto, conforme se observa na Figura 1, há quase 10 anos (desde agosto de 2013), entre as três unidades comparadas, o item tabuizado “cu” se apresenta com mais da metade das buscas dos usuários, por isso substituí-lo ou suprimi-lo em uma interação, no mínimo, atenua o impacto comunicativo entre os falantes. É necessário observar que a navegação pela internet encorajou muitas pessoas a desbravar esse novo mundo, o que, sob um caráter particular e de anonimato, pode ter estimulado a curiosidade pela linguagem “proibida”, como se observa no cotejo realizado.

Iniciemos a análise dos verbetes transcritos<sup>6</sup> a partir do Quadro 1.

**Quadro 1.** Entrada “bunda” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC(2011)	NAL (2011)
<b>bunda</b> (bun. da) <i>sf Bras pop Mq</i> <b>bumbum.</b>	<b>bun.da</b> <i>subst. fem.</i> As nádegas e o ânus.	<b>bun.da</b> <i>s.f.</i> <b>1</b> região das nádegas <b>2</b> <i>p. ext. infrm.</i> conjunto das nádegas e do ânus. ☉ GRAM/USO <i>aum. irreg.: bundão</i> [ETIM: quimb. ‘mbunda’ ‘quadris, nádegas’] ◻ <b>nascer com a b. para a lua</b> <i>fraseol. infrm.</i> ter muita sorte.	<b>bunda</b> <sup>1</sup> ( <i>bun.da</i> ) <i>Vulg. sf.</i> <b>1</b> A parte traseira do corpo, entre as costas e as pernas; região glútea, o par de nádegas <b>2</b> Conjunto das nádegas e do ânus <b>3</b> <i>Tabu</i> O ânus; CU: <i>Arriscou, e tomou na bunda.</i> <b>a.</b> <b>4</b> <i>Pej</i> Ordinário, reles, sem qualquer valor [F.: Do quil. <i>mbunda</i> ] ◻ ~ <b>de tanajura</b> <i>Bras. Tabu</i> Bunda grande, protuberante. ~ <b>de tico-tico</b> <i>S. Pop.</i> Bunda empinada. <b>Nascer com a ~ para a Lua</b> <i>Pop.</i> Ser sortudo, ter sorte na vida

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Pelo Google Trends, nos últimos 10 anos (de fevereiro/2012 a janeiro/2022), “bunda” se mantém em uma proporção de buscas entre 25% e 50%, o que configura um item lexical frequente nas pesquisas feitas pela sociedade brasileira; conseqüentemente, imaginamos que também faça parte do vocabulário de estudantes do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. As informações normalizadas servem para facilitar as comparações entre as unidades lexicais, sendo que cada ponto de dados é dividido pelo total de pesquisas espaciais e ao longo de um intervalo de tempo. A partir disso, os resultados numéricos são calculados em uma escala de 0 a 100 baseados na proporção de um tópico referente a todas as pesquisas em todos os tópicos.

6 Os verbetes foram transcritos tais quais se apresentam nos seus respectivos dicionários. Com isso, preservamos os recursos multimodais estabelecidos por seus lexicógrafos acerca da pontuação, inserção de símbolos, distribuição da informação lexicográfica etc.

Em SJ, a definição sinonímica é marcada como um brasileirismo de caráter popular, ausente em AJ (ambos do Tipo 3); entretanto, ao verificarmos os dicionários do Tipo 4, seus lexicógrafos fornecem definições mais detalhadas, dentre as quais, em NAL, ressalta-se seu aspecto proibido pela marca *Tabu*, o que não ocorre em “rabo”. Vejamos:

**Quadro 2.** Entrada “rabo” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>rabo</b> (ra.bo) <i>sm</i></p> <p><b>1.</b> Em certos animais, prolongamento da coluna vertebral, em geral mais delgado que o corpo; cauda;</p> <p><b>2.</b> conjunto de penas que formam um leque e recobrem a parte final do corpo das aves;</p> <p><b>3.</b> <i>pop</i> traseiro, bunda;</p> <p><b>4.</b> <i>chul</i> o ânus. <i>Meter o rabo entre as pernas:</i> calar-se, por covardia ou por não ter razão. <i>Ter o rabo preso:</i> estar envolvido em situação ilegal ou antiética e, para não ser descoberto, depender do silêncio de alguém que está encobrendo este ato; ter algo a esconder (<i>O empresário tem o rabo preso com o corrupto e, por isso, não prestará depoimento contra ele.</i>).</p>	<p><b>ra.bo</b> <i>subst. masc.</i> Cauda (1 e 2). ♦</p> <p><b>Meter o rabo entre as pernas.</b></p> <p><i>Brasileirismo Popular</i> Calar ou humilhar-se, com medo ou por não ter razão. <b>Ter o rabo preso.</b></p> <p><i>Brasileirismo Popular</i> Estar envolvido em situação reprovável, ou em atividade ilegal.</p>	<p><b>ra.bo</b> <i>s.m.</i></p> <p><b>1</b> cauda</p> <p><b>2</b> <i>gros.</i> conjunto das nádegas e/ou o ânus [ETIM: lat. <i>rāpum, i</i> ‘rábão, planta hortense; rabo’]</p>	<p><b>rabo</b> (ra.bo) <b>sm</b></p> <p><b>1</b> Prolongamento da coluna vertebral de alguns animais; CAUDA <b>2</b> Conjunto de penas traseiras do corpo das aves, presas ao uropígio <b>3</b> <i>Vulg.</i> As nádegas e/ou ânus <b>4</b> <i>Bras. Gír.</i> Rabo de foguete <b>5</b> <i>Lus.</i> A parte pela qual se pega em qualquer utensílio ou instrumento; CABO <b>6</b> <i>Pop.</i> Genericamente, prolongamento de qualquer coisa <b>7</b> <i>Vest.</i> Aba de casaca <b>8</b> parte inferior de uma cachoeira que cai em mais de uma seção, detendo-se em patamar(es) intermediário(s); rabo de cachoeira <b>9</b> <i>Bras. Pop.</i> Rabo de palha <b>10</b> <i>Lus. Gír. Pej.</i> Homossexual masculino [F.: Do lat. <i>rapum, i.</i>] ■ <b>Chegar o ~ à ratoeira</b> <i>Fam.</i> Desistir completamente; considerar-se vencido; entregar os pontos <b>Crescer como ~ de cavalo</b> <i>Bras. Irôn.</i> Decrescer; declinar: <i>Meu poder de compra cresceu como rabo de cavalo</i> <b>Dar ao ~</b> Abanar o rabo (animal) ao andar <b>Dar com o ~ na cerca</b> <i>Bras. Pop.</i> Morrer <b>Encher o ~</b> <i>Tabu.</i> Comer muito, fartar-se, empanturrar-se <b>Meter o ~ entre as pernas</b> Calar-se, encolher-se, por submissão, medo, ou por não ter razão <b>Olhar com o ~ do olho</b> <i>Pop.</i> Olhar de soslaio, de esquelha <b>Pegar/segurar em ~ de foguete</b> <i>Bras. Fam.</i> Assumir tarefa, problema, situação complicada, difícil de conduzir ou resolver <b>Pegar no ~ da tirana</b> <i>MG Pop.</i> Trabalhar usando enxada <b>Pregar ~ em nambu</b> <i>Bras.</i> Dar a alguém atenção ou importância indevidas, por não merecê-las <b>~ da Cachoeira</b> Rabo (8) <b>Ter o ~ preso</b> Estar envolvido em situação, atividade etc. ilegal ou aética, sendo impedido, portanto, de se opor livremente a tais transgressões: <i>Se recusou participar da comissão que apura o caso, é porque tem o rabo preso.</i></p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Assim como visto em “bunda”, os dicionários do Tipo 3 se mantêm mais neutros em suas definições; porém, em SJ, uma das acepções é marcada por *chul*, sendo que esse chulismo é marcado por *gros.* em DHC, mesmo remetendo à igual imagem. Dentre as várias acepções de “rabo”, em NAL, destaca-se como uma imagem vulgar e, mais adiante, são oferecidas várias frases-exemplo para ajudar na compreensão. Note-se que um estudante que siga consultando essas obras para seus estudos poderá carregar dúvidas sobre o real entendimento dessa lexia em sua sociedade, uma vez que, dentre os quatro, um não usa marcas diastráticas e os outros três usam marcas diferentes. Passemos a “cu”.

**Quadro 3.** Entrada “cu” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
-----	<b>cu</b> <i>subst.</i> <i>masc.</i> <i>Chulo</i> O ânus.	<b>cu</b> <i>s.m.</i> <i>gros.</i> ânus [ETIM: lat. <i>culus</i> , 'id' hortense; rabo']	<b>cu</b> <sup>1</sup> <i>Tabu. sm</i> <b>1</b> Ver <b>ânus</b> <b>2</b> O conjunto das nádegas e o ânus; BUNDA; TRASEIRO <b>3</b> Extremidade da agulha oposta à ponta [F.: Do lat. <i>culus</i> .] <b>■ Cair de ~ 1</b> <i>Lus. Tabu.</i> Cair sentado <b>2</b> Ficar sem dinheiro; ficar a nenhum <b>3</b> Espantar-se, surpreender-se <b>Dar o ~</b> <i>Tabu.</i> Praticar (como parceiro passivo) coito anal; tomar no cu <b>Encher o ~</b> <i>Tabu.</i> Comer muito <b>Ficar com o ~ na mão</b> <i>Bras. Tabu.</i> Apavorar-se, ter muito medo <b>Ir ao ~ de</b> <i>Lus. Tabu.</i> Praticar (como parceiro ativo) coito anal <b>Não ter no ~ o que periquito roa</b> <i>Bras. Tabu.</i> Ser muito pobre <b>Nascer com o/de ~ para a/prá Lua</b> <i>Tabu.</i> Ser sortudo, ter muita sorte <b>No ~ do Judas</b> <i>Tabu.</i> Muito longe <b>O que tem (a ver) o ~ com as calças?</b> <i>Tabu.</i> O que é que uma coisa tem a ver com a outra? <b>Tirar o ~ da reta</b> <i>Tabu.</i> Eximir-se de responsabilidade (para com algo ou alguém) <b>Tirar o ~ da seringa</b> <i>Bras. Tabu.</i> <b>Safar-se de situação difícil, desagradável</b> <b>Tomar no ~ 1</b> <i>Tabu.</i> Ver <b>dar o cu 2</b> Dar-se mal; fracassar; ser prejudicado por ação malévola alheia

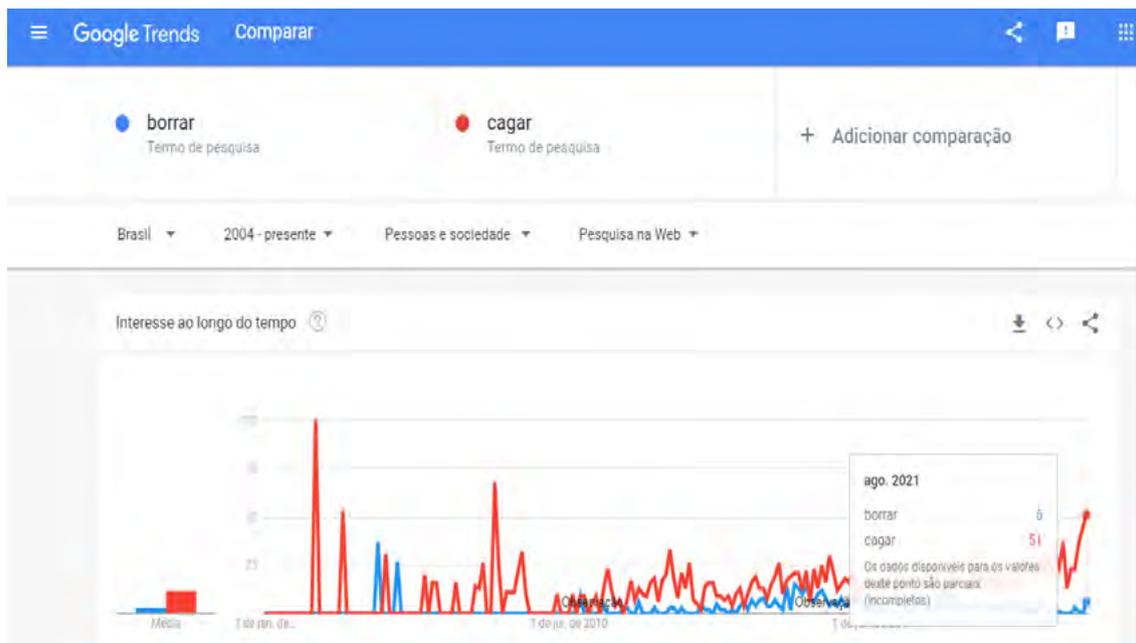
**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Percentualmente, “cu” é a lexia mais frequente desse grupo em análise. A não lematização desse item lexical em SJ pode revelar uma atitude de purismo do lexicógrafo em relação à língua, tendo em vista que procura apagar uma lexia que, muito provavelmente, está em circulação entre estudantes do EF II. Embora haja definições sinonímicas em AJ e em DHC marcadas por *Chulo* e *gros.*, de fato, em NAL, são trazidas à baila várias acepções e fraseologismos que comumente circulam entre os jovens do EM e acertadamente etiquetadas para advertir seu consulente sobre sua restrição de uso.

É importante lembrar que os tabus linguísticos decorrem de particularidades da vida social (normas sociais, decoros, pudores), condicionando a que se evite seu proferimento com o intuito de não ofender ninguém, nem gerar desconforto ou descortesia. Para não incorrer nisso, os indivíduos buscam utilizar escolhas lexicais que substituam e, por

consequência, amenizem a carga semântica contida no item lexical marcado como tabu, dentre eles, o eufemismo, pois “na maioria dos casos, embora não em todos, a palavra tabu será abandonada e introduzir-se-á um substituto inofensivo, um *eufemismo* do grego *eu* “bem” + *pheme* “falar”. (ULLMANN, 1964, p. 426). Passemos à Figura 2.

**Figura 2.** Comparação entre as lexias “borrar” e “cagar”



**Fonte:** Google Trends (<https://bit.ly/3GeduSr>)

Na Figura 2, identificamos a frequência de ocorrências das unidades lexicais “borrar” e “cagar” no Google, de janeiro de 2004 a agosto de 2021, sendo “cagar” aquela mais buscada nas consultas. Seguimos a análise dos verbetes transcritos a partir dos Quadros 4 e 5.

**Quadro 4.** Entrada “borrar” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
-----	<p><b>bor.rar</b> verbo trans. dir. <b>1.</b> Sujar em borrões. <b>2.</b> Riscar, rabiscar. <b>3.</b> Pintar de maneira grosseira. <i>Pronominal</i> e <i>intrans.</i> <b>4.</b> <i>Popular</i> Defecar.</p>	<p><b>bor.rar</b> v. {mod. 1} <i>t.d., int. e pron. infm.</i> <b>1.</b> sujar(-se) com borrão; manchar(-se) □ <i>t.d. e pron. gros.</i> <b>2.</b> sujar(-se) com fezes □ <i>t.d. p.ext.</i> <b>3.</b> rabiscar, riscar (algo escrito) □ <i>pron. fig. gros.</i> <b>4.</b> ter medo; apavorar-se [ETIM: <i>borra</i> \ô\ + <sup>2</sup>-ar]</p>	<p><b>borrar</b> (borrar) <b>1</b> <i>Pop.</i> Sujar(-se), manchar(-se) [<b>td.:</b> (seguido ou não de indicação de modo): <i>Borraram</i> a toalha (com molho); <i>Borrou-se</i> de tinta.] [<b>int.:</b> A pintura <i>borrou</i>.] <b>2</b> Riscar (o que se escreveu) <b>td.:</b> Na prova, procure não <i>borrar</i> as respostas.] <b>3</b> <i>Fig.</i> Pintar mal em, fazer pintura tosca em [<b>td.:</b> <i>Borrava</i> telas e ainda se achava um artista.] <b>4</b> <i>Pop. Fig.</i> Defecar [<b>int.:</b> Perdeu o controle e <i>borrou-se</i> todo.] <b>5</b> <i>Gír. Fig.</i> Ficar aterrorizado, em pânico [<b>int.:</b> (seguido de indicação de causa): <i>Borrou-se</i> susto.] <b>6</b> Tornar indistinto, obscurecer [<b>td.:</b> As lágrimas <i>borravam</i> sua visão.] <b>7</b> Fazer borrão ou rascunho (de algo) para depois executá-lo em definitivo (em artes plásticas, literatura) etc. [<b>td.:</b> <i>Borrar</i> um quadro/um conto/um poema.] <b>8</b> <i>Lus.</i> Rabiscar, fazer grafitos em (muros etc.); pichar [<b>td.:</b> <b>9</b> <i>Pej.</i> Escrever textos banais, medíocres [<b>td.:</b> Esse escritor <i>borrou</i> uns poeminhas e foi só.] <b>10</b> <i>Pej.</i> fazer pinturas, gravuras etc. de má qualidade [<b>td.:</b> Não é um pintor, <i>borra</i> uns quadros de vez em quando.] <b>►-1</b> borrar] [f.: <i>borra</i> + -ar<sup>2</sup>. Hom./Par.: <i>borro</i> (fl.), <i>borro</i> (sm.); <i>borra</i>(s) (fl.), <i>borra</i> (sf. e s2g. [e pl.].)]</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

**Quadro 5.** Entrada “cagar” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

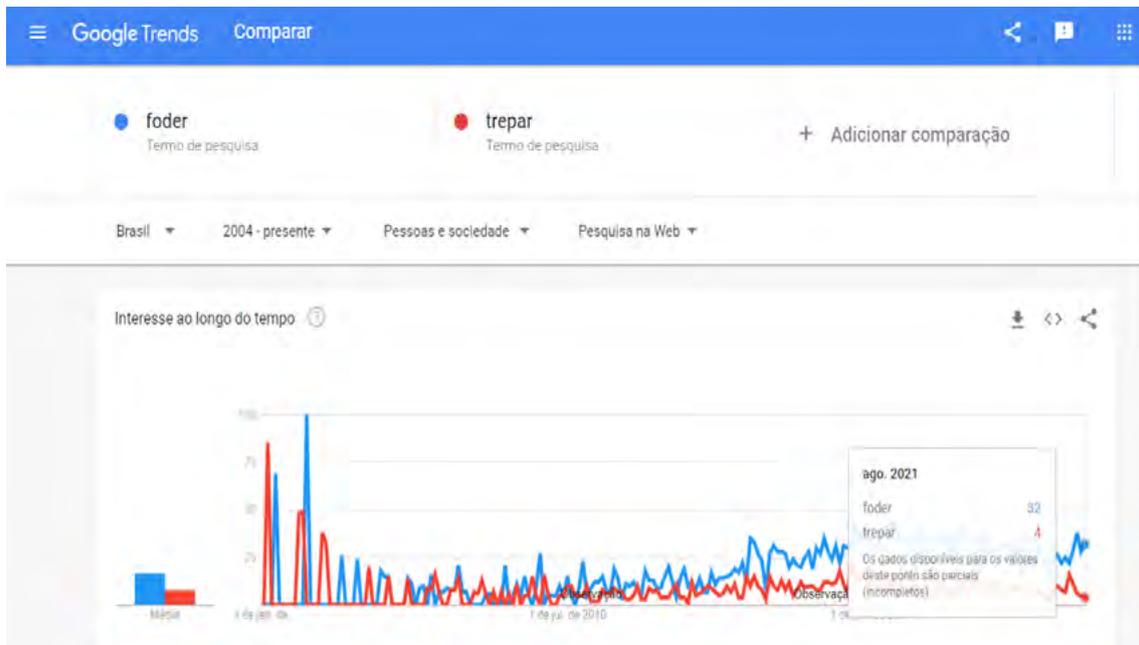
SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>cagar</b> (ca.gar) vi <i>vulg</i> <b>1.</b> Expelir fezes, defecar; <i>vp</i> <b>2.</b> sujar-se com as próprias fezes; <b>3.</b> <i>fig</i> apavorar-se (<i>Com a turbulência do avião, cagou-se de medo.</i>); <i>vti</i> <b>4.</b> <i>fig vulg</i> não dar importância para algo (<i>Os alienados estão cagando para o que acontece no mundo...</i>); <b>5.</b> fazer mal algo (<i>Aquele grupo cagou o trabalho de Física.</i>) V conjug <b>rogar</b>.</p>	<p><b>ca.gar</b> verbo <i>intrans.</i> e <i>pronominal</i> <i>Chulo</i> Veja <i>defecar</i> (2 e 3). [Conjugação: <i>largar</i>.]</p>	<p><b>ca.gar</b> v. {mod. 1} <i>int.</i> <b>1</b> expelir fezes; defecar □ <i>t.d. e pron.</i> <b>2</b> (prep. <i>de</i>) sujar(-se), emporcalhar(-se) &lt;c.-se de tinta&gt; □ <i>t.i. fig. B</i> <b>3</b> (prep. <i>para</i>) não dar importância a; desprezar □ <i>pron.</i> <b>4</b> sujar-se de fezes, borrar-se [ETIM: lat. <i>cāco, as, āvi, ātum, āre</i> ‘cagar, evacuar o ventre, defecar’]</p>	<p><b>cagar</b> (ca.gar) <i>Tabu.</i> v. <b>1</b> expelir fezes pelo ânus; DEFECAR; EVACUAR [<i>int.</i>] <b>2</b> Tornar(-se) imundo (com fezes ou não); SUJAR(-SE) [<i>td.:</i> <i>Cagou-se com graxa</i>: “...a tal da mala de pau quebrou <i>cagando</i> o chão com uma gosma de gesso.” (Antônio Callado, <i>Reflexos do baile</i>)] <b>3</b> <i>Fig.</i> Expressar, lançar (ordens, regras, opiniões etc.) com arrogância [<i>td.</i>] <b>4</b> <i>Fig.</i> Ter medo, ficar apavorado, acovardar-se; BORRAR-SE [<i>int.:</i> <i>O suspeito cagou-se todo ao ser interrogado.</i>] <b>5</b> <i>Bras. Fig.</i> Não dar importância a [<i>tr. + para:</i> <i>Ele (se) caga para críticas infundadas.</i>] <b>6</b> <i>Bras. Fig.</i> Fazer mal, sem capricho (trabalho, tarefa etc.) [<i>td.:</i> <i>Ele cagou todo o desenho.</i>] <b>7</b> Pôr a perder, fazer malograr, estragar, arruinar [<i>tr.:</i> <i>Depois de quase pronto, as últimas pinceladas cagaram o quadro todo.</i>] [<i>tr. + com:</i> <i>O acordo estava quase costurado, mas o discurso dele cagou com tudo.</i>] <b>8</b> Sair-se mal, fracassar, malograr [<i>int.:</i> <i>Não estudou para a prova e não deu outra: cagou-se.</i>] <b>9</b> <i>Fig.</i> dar muita sorte [<i>int.</i>] ► <b>14</b> cagar] [F.: Do lat. <i>cacare</i>, de formação expressiva] .] ■■ ~ e andar Não ligar a mínima (para algo), não dar a menor importância (a algo) ~ para Não dar a menor importância a</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Em SJ, “borrar” não se encontra lematizada, ao passo que nos demais sim, sendo que, em AJ, essa unidade léxica não carrega nenhuma etiqueta; já em DHC, há a marcação *gros.* em duas acepções (2 e 4) e, em NAL, esses mesmos sentidos (acepções 4 e 5) são ainda mais amenizados pelas etiquetas *Pop.*, *Fig.* e *Gír.* Ao pensarmos em um equivalente sinonímico, por exemplo “cagar”, encontramos esses mesmos sentidos dicionarizados (expelir fezes ou defecar) marcados por suas respectivas restrições *vulg* (em SJ), *Chulo* (em AJ) e *Tabu* (em NAL). Se, por um lado, é positivo esse claro uso de diferentes marcas, por outro, é negativa a não distinção das características dessa etiquetagem com relação ao que seja considerado por seus lexicógrafos como *popular*, *figurado*, *gíria*, *chulo*, *vulgar*

e *tabu*, visto não existir uma linha divisória que esclareça essas diferenças pragmáticas a seu consulente. Provavelmente, essa linha divisória, se existir, é ultrapassada a depender de quem, quando e onde o sentido marcado circule. Observemos a Figura 3.

**Figura 3.** Comparação entre as lexias “foder” e “trepar”



**Fonte:** Google Trends (<https://bit.ly/3NvewvT>)

No decorrer das últimas quase duas décadas, “foder” tem se mantido mais frequente do que “trepar”, mesmo este apresentando mais sentidos do que aquele, conforme Quadros 6 e 7, a seguir:

**Quadro 6.** Entrada “trepar” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>trepar</b> (tre. par) <i>vti</i></p> <p><b>1.</b> Subir, agarrando-se com os pés e as mãos (<i>Trepou na árvore, mas o galho fraco quebrou, e ele despencou lá de cima.</i>);</p> <p><b>2.</b> subir em um lugar mais alto que aquele em que se está (<i>A criança trepou na cadeira.</i>); <i>vti</i> e <i>vi</i></p> <p><b>3.</b> <i>chul</i> fazer sexo. <i>V conjug amar.</i></p>	<p><b>tre.par</b> verbo <i>trans. dir.</i></p> <p><b>1.</b> Subir a, valendo-se das mãos e/ou dos pés.</p> <p><b>2.</b> Ir para cima de; subir, galgar. <i>Intrans.</i></p> <p><b>3.</b> Subir (planta trepadeira).</p>	<p><b>tre.par</b> v. {mod. 1} <i>int.</i> <b>1</b> ir para cima de (algo), agarrando-se com os pés e as mãos; subir &lt;<i>t. em árvores</i>&gt; ☞ <i>em árvores</i> é circunstância que funciona como complemento</p> <p><b>2</b> subir ao longo de &lt;<i>a planta trepava pelo muro</i>&gt; ☞ <i>pelo muro</i> é circunstância que funciona como complemento □ <i>t.d. e int.</i></p> <p><b>3</b> pôr(-se) em cima ou por cima de; sobrepor(-se) &lt;<i>t. o irmão na bicicleta</i>&gt; &lt;<i>o dente trepou sobre o outro</i>&gt; ☞ <i>na bicicleta</i> e <i>sobre outro</i> são circunstâncias que funcionam como complemento □ <i>t.i. e int. fig. B gros.</i></p> <p><b>4</b> (prep. <i>com</i>) fazer sexo (com) [ETIM: prov. da onom. <i>trip</i> imitativa do ato de pisar]</p>	<p><b>trepar</b> (tre.par) v. <b>1</b> Subir em (algo) agarrando-se com os pés e com as mãos [<b>ta.</b>: <i>Trepou na cerca de arame trançado.</i>] <b>2</b> Ir para (lugar mais alto, mais elevado) [<b>ta.</b>: <i>O cachorro trepou na mesa.</i>] <b>3</b> Ir para cima, para lugar alto ou mais alto [<b>td.</b>: <i>A trilha trepava a encosta.</i>] <b>4</b> Colocar(-se) em cima de [<b>ta.</b>: <i>Um galho trepava sobre outro.</i>] <b>5</b> Colocar (algo ou alguém) sobre algum lugar ou objeto [<b>tda.</b>: <i>O pai trepou o menino na janela.</i>] <b>6</b> Elevar-se a melhores condições (sociais, profissionais) [<b>tr.</b> + <i>a.</i>: <i>Ambicionava trepar a cargos melhores.</i>] <b>7</b> <i>Bras. Fig.</i> Difamar, maldizer, humilhar [<b>tr.</b> + <i>em.</i>: <i>Ela vive a trepar nos vizinhos.</i>] <b>8</b> <i>Bras.</i> Apresentar coincidência, ger. de horários [<b>int.</b>: <i>A aula de matemática e a de história trepavam.</i>] [<b>tr.</b> + <i>com.</i>: <i>Na programação, a palestra sobre biodiversidade trepa com a dos transgênicos.</i>] <b>9</b> <i>Bras. Pop.</i> manter relações sexuais com [<b>tr.</b> + <i>com.</i>: <i>Preferiam trepar com as escravas.</i>] [<b>int.</b>: <i>Ele só pensa em trepar.</i>] [►1 trepar] [F.: De <i>trep</i> (onomat.). Ant.: <i>destrepar</i>. Hom./Par.: <i>tropa(s)</i> (fl.), <i>tropa</i> (sf. e pl.). Ideia de ‘trepar’: usar antepos. <i>anaben.</i>(o).]</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

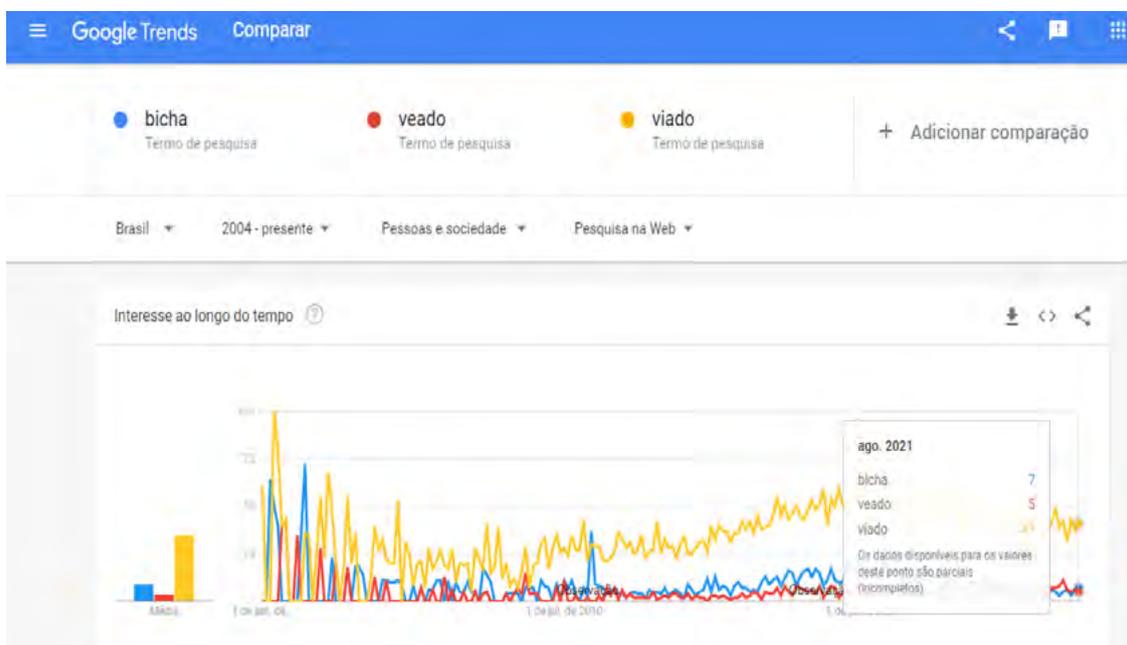
**Quadro 7.** Entrada “foder” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>foder</b> (fo. der) <i>vtd, vti e vi</i> <b>1.</b> <i>chul</i> Ter relação sexual (com); <b>2.</b> <i>pop chul</i> prejudicar alguém ou dar-se mal. <i>V conjug beber.</i></p>	<p>-----</p>	<p><b>fo.der</b> v. {mod. 17} <i>t.d., t.i. e int. gros.</i> <b>1</b> (prep. <i>com</i>) ter relação sexual; copular □ <i>t.d., t.i. e pron. gros.</i> <b>2</b> <i>p.ext. fig.</i> (prep. <i>com</i>) causar mal a ou dar-se mal; arruinar(-se), desgraçar(-se) [ETIM: lat. vulg. *<i>futere</i>, alt. do lat. cl. <i>futuo, is, ui, utum, ere</i> ‘ter relações com mulher’]</p>	<p><b>foder</b> (fo. der) <i>Tabu. v. 1 Tabu.</i> Ter relação sexual com; COPULAR [<b>tr.</b> + <i>com</i>: <i>É um don Juan, já fodeu com todas as colegas de turma.</i>] [<b>int.</b>: <i>Resolveram foder logo no primeiro encontro.</i>] [<b>td.</b>: <i>Fodeu a menor e acabou preso.</i>] <b>2</b> <i>Bras. Fig.</i> Causar mal a (algo ou alguém, inclusive si mesmo), arruinar; sair-se mal em algo; ARRUINAR(-SE) [<b>td.</b>: <i>Vou te foder, vou acabar com tua alegria!</i>; <i>Subiu bêbado no palco e fodeu o espetáculo.</i>] [<b>tr.</b> + <i>com</i>: <i>Ele fodeu com a carreira do chefe, denunciou todas as mutretas.</i>] [<b>int.</b>: <i>Exagerou na velocidade e fodeu-se: bateu de frente.</i>] <b>3</b> <i>Bras.</i> Não se importar com, não dar a mínima para [<b>tr.</b> + <i>para</i>: <i>Estou-me fodendo para seus escrúpulos.</i>] <b>4</b> <i>Bras.</i> Ir para o inferno, danar-se [<b>int.</b>: <i>Foda-se tudo! Ela que se foda, não vou fazer o que quer.</i>] [►<b>2</b> foder] [F.: Do lat. vulg. <i>futere</i>. Hom./Par.: <i>foda</i> (fl.), <i>fodas</i> (fl.), <i>foda</i> (sf. [pl.].)]</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Nesse outro par de itens lexicais, parcialmente sinonímicos, a coincidência na marcação de significados entre as lexias “trepar” e “foder” pretende deixar claro ao consulente a ocorrência de “uma significação mais restrita ou mais ampla, maior ou menor expressividade, buscando suavizar ou não a expressão” (BERTONHA, 2018, p. 63), pois é necessária a questão da gradação e da variação (linguística e extralinguística) no que tange às relações de significação desempenhadas, contextualmente, por essas lexias. Note-se que o sentido em pauta (ter relações sexuais) de “trepar” e “foder” é marcado como algo chulo ou uma grosseira em SJ, AJ e DHC (salvo AJ que não dicionariza “foder”); entretanto, em NAL, essa mesma acepção é etiquetada como um brasileiro popular (“trepar”) e um tabu linguístico (“foder”), cujos exemplos fornecidos parecem manter a mesma carga, não apenas semântica, mas sobretudo pragmática. Passemos à Figura 4.

**Figura 4.** Comparação entre as lexias “bicha”, “veado” e “viado”



**Fonte:** Google Trends (<https://bit.ly/39FssEV>)

Contrariamente ao que se verifica como frequente na *Web corpus* (Figura 4), a lexia “viado” não está dicionarizada nos dicionários de nosso *corpus* (Quadro 10). Com relação às outras duas “bicha” e “veado”, que estão lematizadas, há 15 marcas de uso (*Bras; Lus; vulg; Popular; infm.; N.E.; Gír; RJ; Zool; pej; fig.; gros.; Cul.; Lud.; Tabu.*) que especificam os contextos de suas acepções.

**Quadro 8.** Entrada “bicha” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>bicha</b> (bi. cha) <i>sf</i> <b>1.</b> <i>Bras</i> <i>Lombriga</i>; <b>2.</b> <i>Lus</i> fila; <i>s</i> <b>2</b> <i>gên</i> <b>3.</b> <i>Bras vulg</i> homossexual masculino.</p>	<p><b>b i . c h a</b> <i>subst. fem. Popular</i> <i>Lombriga</i>.</p>	<p><b>bi.cha</b> <i>s.f.</i> <b>1</b> <i>infrm.</i> verme, esp. lombriga  <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">□</span> <i>adj.2g.s.2g.</i>  <b>2</b> <i>infrm.</i> (indivíduo) a feminado [ETIM: <i>bicho</i> com alt. da vogal temática -o para -a]</p>	<p><b>bicha</b> (<i>bi.cha</i>) <b>sf. 1</b> <i>Bras.</i> Verme, parasito do intestino humano, o mesmo que <i>lombriga</i> <b>2</b> <i>Bras.</i> Ver <i>sanguessuga</i> <b>3</b> Qualquer verme ou réptil de corpo comprido <b>4</b> Fêmea de animal, esp. de grande porte <b>5</b> Brinquedo para crianças, formado de muitas aspas unidas que se estendem rapidamente, feito de arame ou de varas de pau e tendo na extremidade uma figura de cobra ou lagarto <b>6</b> <i>Pop.</i> Mulher de mau gênio <b>7</b> <i>N.E. Gír.</i> Cachaça <b>8</b> <i>RJ</i> Nos engenhos de açúcar, serpentina de alambique <b>9</b> <i>Gír.</i> Febre amarela <b>10</b> Busca-pé sem flecha, que ziguezagueia muito; DIABINHO-MALUCO <b>11</b> Escaler da alfândega us. na fiscalização para descobrir contrabando <b>12</b> <i>Pop.</i> Galão indicador de patente militar, na manga de farda ou uniforme <b>13</b> <i>Lus.</i> Fileira extensa de pessoas colocadas umas atrás das outras; <i>FILA</i> <b>s2g.</b> <b>14</b> <i>Bras. Vulg.</i> Homossexual masculino <b>a2g.</b> <b>15</b> <i>Bras. Vulg.</i> Que é homossexual [Col.: <i>bicharada, bicharia, bicheira.</i>] [F.: De <i>bicho</i>. Hom./Par.: <i>bicha</i> (<i>sf. s2g. a2g.</i>), <i>bicha</i> (<i>fl. de bichar</i>). Nas acps. 14 e 15 denota preconceito.]  <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">■</span> <b>~ de rabear</b> <i>Bras.</i> Fogo de artifício parecido com o busca-pé, mas sem estouro. <b>Fazer ~s</b> <i>Bras.</i> Fazer travessuras, traquinar</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

**Quadro 9.** Entrada “veado” em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
<p><b>v e a d o</b> (ve.a.do) <i>sm</i> <b>1.</b> <i>Zool</i> Mamífero ruminante, veloz e de chifres em forma de ramos; <b>2.</b> <i>pej</i> homem homossexual.</p>	<p><b>v e . a . d o</b> <i>subst. masc.</i> Mamífero herbívoro, ruminante, de cauda curta, chifres ramificados, e muito veloz.</p>	<p><b>ve.a.do</b> <i>s.m.</i> <b>1</b> designação comumaváriosmamíferos cervídeos de coloração acastanhada, pernas longas e cauda curta <b>2</b> <i>fig. gros.</i> homossexual do sexo masculino [ETIM: lat. <i>venātus,us</i> 'caça, produto de caça']</p>	<p><b>veado</b><sup>1</sup> (ve:a.do) <i>sm.</i> <b>1</b> <i>Zool.</i> Denominação comum a diversas ssp. de mamíferos quadrúpedes ruminantes da fam. dos cervídeos, de coloração normalmente parda, de cornos ramificados (esgalhos) ou simples, presentes nos machos, patas compridas, cauda curta, muito ligeiro e tímido; CERVO. <b>2</b> <i>Cul.</i> Prato feito com a carne desse animal. <b>3</b> <i>Bras. Vulg.</i> Homem homossexual [At! Considerado depreciativo ou preconceituoso nesta acp.] <b>4</b> <i>Lud.</i> No jogo do bicho, o 24º grupo correspondente ao número do veado (24), e que compreende as dezenas 93, 94, 95 e 96 [F.: Do lat. <i>venatus, us</i>. Hom./Par.: <i>viado</i> (a. e sm.).] ■■ <b>Bancar o ~ 1</b> <i>Bras. Pop.</i> Fugir <b>2</b> <i>Tabu.</i> Agir covardemente, ou de maneira condenável, com alguém ou numa situação <b>Jogar no ~</b> <i>Bras. Pop.</i> Fugir.</p>

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

**Quadro 10.** Entrada ‘viado’ em verbetes dos quatro dicionários do *corpus*

SJ (2011)	AJ (2011)	DHC (2011)	NAL (2011)
-----	-----	-----	-----

**Fonte:** Dicionários do *corpus*

Como é possível notar (Quadros 8 e 9), o sentido que indica um indivíduo como homossexual masculino está marcado como vulgar nos verbetes “bicha” (de SJ e NAL) e “veado” (de NAL), entretanto, neste último, há uma informação de pós-comentário que pretende reforçar o caráter dessa acepção, flagrando-se, então, uma insuficiência na presença da marca de uso, a qual poderia ser substituída por *Chulo*. Em DHC, a segunda acepção de “bicha” marca um contexto de informalidade atribuindo a identificação de afeminado ao indivíduo, a nosso ver, equivocadamente, pois revela uma descrição depreciativa.

Ainda sobre esse sentido, nos verbetes de “veado”, há as marcas *pejorativo*, *figurado* e *grosseria* que levam os consulentes a compreenderem que ao se referir a um homem (rapaz, menino) pode ser por um viés de desaprovação, depreciação, significação desagradável – contexto *pejorativo* –, alegoria, imitação – contexto *figurado* – e, por fim,

expressão indelicada, impolida – contexto de *grosseria*. Em NAL, há uma etiqueta *Tabu*. em uma das acepções fraseológicas – “bançar o veado” – que remete a uma ação covarde de alguém, ausente nas demais obras, mas que contribui para a ampliação vocabular do consulente dessa obra em particular a partir da dicionarização e marcação dessas nuances de sentido que revelam uma avaliação social negativa em relação ao indivíduo homossexual masculino. É preciso trazer à baila que esses usos preconceituosos são utilizados em situações de interação social em que indivíduos, cuja orientação sexual é a heterossexualidade, a fim de ofender aqueles de orientação homossexual ou mesmo quem possa demonstrar uma não virilidade masculina.

Por fim, acreditamos que uma marcação equivocada possa contribuir à própria manutenção do uso preconceituoso na língua; portanto, as obras dicionarísticas precisam instrumentalizar seus consulentes para os diferentes contextos de uso das lexias. No decorrer da análise deste estudo, verificamos que muitas lexias são consideradas como chulismos e tabuísmos, e não são aceitas socialmente, embora Tartamella (2006, p. 275, tradução nossa<sup>7</sup>), alerte que “esses itens são usados em relações de casais como forma de intimidade, como linguagem secreta e para marcar a singularidade da relação com itens inéditos”, quer dizer, não triviais publicamente, tais como aqueles evidenciados em nosso recorte (“bunda”, “cu”, “rabo”, “foder”, “trepar”). À vista disso, há uma maior preferência nos usos eufemísticos dessas unidades lexicais que funcionem como uma forma de abrandamento de um determinado item lexicográfico. Por outro lado, o uso das unidades tabu e chulas podem resultar, muitas vezes, na sua dicionarização.

## À guisa de conclusão

Conseguimos depreender que SJ, AJ e DHC oferecem, em grande parte de seus verbetes, neutralidade aos consulentes, verificada por um uso mais frequente de marcas que geram certa opacidade contextual a seus itens lexicais. A respeito das nomenclaturas dos dicionários, não identificamos informações sobre a recolha dessas lexias, seguindo incoerentes e, de certa forma, inadequadas. Realmente, parece-nos não haver razão compreensível para “veado” e “bicha” comporem a nomenclatura e “viado” não estar lematizada nessas obras dicionarísticas escolares.

A partir da análise de nove itens lexicais chulos ou tabuizados, podemos reconhecer que muitos equivalentes sinônimos podem revelar, por consequência a valorização ou desprestígio de um item lexical por uma determinada sociedade ou mesmo o receio de pronunciá-lo em um ambiente, direta ou indiretamente, reprimido. Assim, opta-se por usar a unidade oficial ou terminologicamente tida como correta; com isso, a seleção lexical realizada, seja pelo usuário ou pelo lexicógrafo, revela as escolhas a partir de sua cultura. Portanto, a proliferação ou não dessas lexias indica sua valorização ou seu repúdio social.

---

7 No original: “Questi termini sono usati nelle relazioni di coppia come forma di intimità, come linguaggio segreto e per marcare l’unicità della relazione con termini inediti”.

Pretendemos destacar que diferentes marcas de uso são empregadas em uma mesma entrada a depender do Tipo de dicionário a partir da reflexão sobre usos linguístico-culturais do povo brasileiro. Ainda ressaltamos a importância de se observar as unidades lexicais em função de seu uso, descritas no espaço de interação social, acompanhadas por etiquetas de uso. Além disso, levantamos dúvidas sobre a descrição e a sistematicidade nos dicionários analisados, pois não há padronização pedagógica para a introdução das marcas, ponto fundamental para uma obra que se propõe escolar.

Por fim, é preciso que as marcas de uso, máxime aos dicionários escolares, sejam mais e melhor representadas, uma vez que podem desvelar ao consulente as possíveis nuances de sentido e a valorização que podemos – e que devemos – manifestar junto aos itens lexicográficos em contexto de uso, apropriada e acertadamente.

## Agradecimentos

O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa de doutorado, em andamento, realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES – DS/CNPq – PD 2) pelo doutorando.

## REFERÊNCIAS

BERTONHA, F. H. C. *Proposta lexicográfica sinonímica: locuções adverbiais e prepositivas com 'a', 'de' e 'em'*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula (PNLD 2012: Dicionário)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. *In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (org.). Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT, 2008. p. 129-167.

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

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

GEIGER, P. (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GUÉRIOS, R. F. M. *Tabus linguísticos*. 2. ed. aum. vol. 15. São Paulo: Ed. Nacional; [Curitiba]: Universidade Federal do Paraná, 1979.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. Ideología y lexicografía. In: VICENTE, F. S.; GARRIGA, C.; LOMBARDINI, H. E. *Ideolex. Estudios de Lexicografía y Ideología*, 2011.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G.; WOLF, L; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. Madrid: Editorial Gredos, 1982. p. 95-187.

HOUAISS, A. (org.); VILLAR, M. S. (ed. resp.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

ORLANDI, E. P. Discursive lexicography. *Alfa* (São Paulo), v. 44, p. 97-114, 2000.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: Ed. UECE, 2009.

ROSSI, M. Autonymie et monstration du signe dans les dictionnaires pour enfants. In: *Actes du colloque International Le fait autonymique dans les langues et les discours*, Syled (Systèmes, langues, énonciation et discursivité). Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 2000.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. *Tratamiento de las Unidades Fraseológicas en la Lexicografía Bilingüe español-catalán*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidad de Alicante, 2000. Disponível em: [www.cervantesvirtual.com/fichaobra.html?Ref=6698](http://www.cervantesvirtual.com/fichaobra.html?Ref=6698). Acesso em: 01 set. 2021.

SARAIVA, K. S. A.; OLIVEIRA, R. C. G. *Saraiva jovem: dicionário da língua portuguesa ilustrado*. São Paulo: Saraiva, 2010.

STREHLER, R. G. As marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Campo Grande. Ed. UFMS, 1998. v. 1, p. 169-178.

TARTAMELLA, V. *Parolacce*. Perché le diciamo, che cosa significano, quali effetti hanno. Milano: BUR, 2006.

ULLMANN, S. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. 3. ed. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1964.

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

# Dicionário da COVID-19: compilação do *corpus* e levantamento dos termos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3231>

**Lucimara Alves Costa<sup>1</sup>**  
**Beatriz Curti-Contessoto<sup>2</sup>**  
**Ieda Maria Alves<sup>3</sup>**

## Resumo

Neste artigo, apresentamos um estudo preliminar sobre a temática da COVID-19 com base em dois *corpora* de estudo: o *Corpus Oficial*, composto de 993 textos sobre o coronavírus publicados em veículos oficiais, e o *Corpus Jornalístico*, constituído de 460 textos a respeito dessa temática. Neste trabalho, são apresentadas as fases iniciais do Dicionário em elaboração, que se referem à constituição do *corpus* de estudo. São também esboçadas algumas observações preliminares que o *corpus* constituído nos revela a respeito da terminologia da COVID-19. Nesse sentido, discutimos características gerais e iniciais desses textos que estão relacionadas não só a dados estatísticos, mas também às informações semânticas neles construídas. De modo particular, notamos, por meio dos padrões lexicais recorrentes em nossos *corpora*, que a pandemia trouxe transformações em nível vocabular que são o reflexo de novas formas de “viver” e “conviver” que nos foram impostas com o intuito de conter o contágio e a expansão do novo coronavírus.

**Palavras-chave:** COVID-19; terminologia; *corpus* oficial; *corpus* jornalístico.

---

1 Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil; [lucimaralves@unir.br](mailto:lucimaralves@unir.br); <https://orcid.org/0000-0002-8481-6829>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [bfcurti@gmail.com](mailto:bfcurti@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-5497-5589>

3 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [iemalves@usp.br](mailto:iemalves@usp.br); <https://orcid.org/0000-0002-1803-3615>

## COVID-19 Dictionary: compilation of the *corpus* and terminological identification process

### Abstract

This paper presents a preliminary study on the topic of COVID-19 based on two study *corpora*: the *Official Corpus*, which is composed of 993 texts on the coronavirus published in official vehicles, and the *Journalistic Corpus*, which has 460 texts on this theme. In this work, the initial phases of the Dictionary in preparation are presented and they refer to the constitution of the study *corpus*. Some preliminary observations that the constituted *corpus* reveals regarding the COVID-19 terminology are also outlined. In this sense, this paper discusses the general characteristics of these texts that are related not only to statistical data, but also to the semantic information built into them. In a particular way, it is noticed that, through the recurrent lexical patterns found in these two *corpora*, the pandemic brought changes at the vocabulary level. These linguistic transformations reflect new ways of “living” and “living together” that were imposed on us in order to contain the contagion and the expansion of the new coronavirus.

**Keywords:** COVID-19; terminology; official *corpus*; journalistic *corpus*.

### Introdução

A pandemia da COVID-19 constitui, sem dúvida, um dos maiores impactos ocorridos mundialmente, nas últimas décadas, com reflexos em vários âmbitos da sociedade, em especial na saúde, economia, educação, dentre outros setores.

Buscando amenizar os inúmeros problemas causados pela pandemia, a elaboração de um dicionário da COVID-19 insere-se como um instrumento que, por meio da linguagem e do léxico da língua portuguesa, procura minimizar os efeitos causados pela não compreensão da linguagem médica e, assim, contribuir para a acessibilidade e a difusão do conhecimento científico com a divulgação da terminologia da pandemia a um público não especializado na área médica, em uma plataforma *on-line*. Esse público, de maneira geral, tem dificuldades para compreender essa linguagem especializada e, não raro, manifesta problemas para interpretar as orientações e informações dos documentos oficiais de saúde a respeito da prevenção, da transmissão, do diagnóstico e do tratamento da doença.

Em função dessas dificuldades, foi proposto o projeto **Estudo e divulgação da terminologia da COVID-19**, que, sob a coordenação da Profa. Ieda Maria Alves e com apoio do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, está sendo desenvolvido nessa universidade, junto à área de Filologia e Língua Portuguesa (DLCV-FFLCH). Integra-se às atividades do Projeto TermNeo (Observatório de neologismos do

português brasileiro contemporâneo), que cumpre a finalidade de estudar aspectos da neologia geral e da neologia técnico-científica do português brasileiro contemporâneo, assim como a de elaborar glossários e dicionários terminológicos em algumas áreas de especialidade.

Desse modo, o estudo proposto visa a detectar, estudar e divulgar a terminologia da pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, com o intuito de facilitar a compreensão dessas informações por falantes brasileiros não especializados na área médica. De maneira análoga a todo trabalho de caráter terminológico, este projeto é, necessariamente, interdisciplinar. Além das autoras deste texto, conta com a participação de pesquisadoras da área da Terminologia (Ana Maria Ribeiro de Jesus, Elenice Alves da Costa, Marcia de Souza Luz-Freitas), da Linguística de *Corpus* (Stella Tagnin, Malila Prado, Sandra Navarro), da Documentação (Cibele Araujo Marques dos Santos, Vania Mara Alves Lima) e terá suas definições avaliadas por pesquisadores da área médica que atuam em grupos de pesquisa junto ao IEA.

O estudo apresentado neste artigo está dividido em cinco partes. A primeira parte, chamada **Introdução**, apresenta as características e os objetivos do projeto, assim como a equipe constituída para a sua elaboração. As seções seguintes são dedicadas à descrição da constituição do *corpus* de estudo e da seleção dos termos. A primeira, denominada **Linguística de *Corpus* aliada ao trabalho lexicográfico e terminológico**, explicita como a Linguística de *Corpus* contribui para otimizar a coleta e a utilização de *corpora* nos trabalhos de cunho lexicográfico e terminológico. A segunda seção, dedicada à **Constituição do *corpus* de estudo**, apresenta as características dos dois *corpora* constituídos para o estudo, assim como a metodologia adotada para a sua organização. Na seção seguinte, denominada **Observações preliminares sobre os dados levantados**, são apresentadas algumas características, ainda iniciais, que estão sendo observadas na constituição da terminologia da COVID-19.

Neste trabalho, então, são apresentadas as fases iniciais da elaboração do Dicionário, que se referem à constituição do *corpus* de estudo, seguindo as orientações da Profa. Stella Tagnin e de suas colaboradoras. São também esboçadas algumas observações iniciais que o *corpus* constituído nos revela a respeito da terminologia da COVID-19.

## **Linguística de *Corpus* aliada ao trabalho lexicográfico e terminológico**

A Linguística de *Corpus* (LC), *grosso modo*, ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, entendidos, neste trabalho, como um conjunto de dados linguísticos textuais coletados com a função de solidificarem e orientarem as pesquisas linguísticas. Por essa razão, ela “vem mudando a maneira como se investiga a linguagem, nos seus mais diversos níveis, colocando à disposição do analista quantidades de dados antes inacessíveis” (KADER RICHETER, 2013, p. 13, *apud* BERBER SARDINHA, 2009).

Segundo Berber Sardinha (2000), mesmo antes da invenção do computador já existiam *corpora*. Nesse sentido, já na Antiguidade e na Idade Média, produziam-se *corpora* de citações da Bíblia. Outro argumento que comprova essa afirmação é o fato de que “na Grécia Antiga, Alexandre, o Grande, definiu o *Corpus* Helenístico” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 525).

Entretanto, é indiscutível o fato de que a inovação tecnológica e a invenção dos computadores, nos anos 60, ocasionou um *boom* no trabalho com *corpus* e a solidificação da LC que, atualmente, possui uma grande influência e muito contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas em linguagem.

Direcionado ao trabalho lexicográfico e terminográfico, o avanço tecnológico e a criação de grandes *corpora* eletrônicos proporcionaram um enorme aumento na produção e uma considerável melhoria na qualidade das obras lexicográficas e terminológicas. Hwang (2010, p. 43) aponta que o advento da informática propiciou o surgimento de um grande momento da história lexicográfica, a Lexicografia informatizada, que trouxe consigo “uma verdadeira transformação nas condições de trabalho dos lexicógrafos (facilidade, rapidez e novas possibilidades de produção material dos dicionários), mas também uma evolução nas formas de pensamento e nas práticas lexicográficas atuais”.

Conforme este autor, as novas possibilidades de coleta, armazenamento e análise de dados disponibilizados pela informática ocasionaram o surgimento de uma Lexicografia que não se voltasse apenas para a produção de dicionários, opondo-se, portanto, à dicionarística, e voltando-se mais para o trabalho de levantamento, descrição, análise e armazenagem de informações sob a forma de bancos de dados lexicográficos, podendo resultar ou não na confecção dos dicionários (QUEMADA, 1987, *apud* LEHMANN, 1995). O mesmo ocorreu com a Terminologia, uma vez que essas novas possibilidades propiciadas pela informática contribuíram para o aumento na quantidade e também na qualidade dos trabalhos e produtos terminológicos e terminográficos (cf. PARADIS; AUGER, 1987).

Nesse sentido, conforme destaca Orenha (2004, p. 3), a Linguística de *Corpus* veio revolucionar a prática léxico-terminográfica, uma vez que:

Graças à *Linguística de Corpus*, podemos mais facilmente, e de maneira mais rápida e eficiente, levantar e selecionar não apenas palavras, mas também combinações de palavras. Por meio de um *corpus*, podemos analisar essas combinações em seus contextos naturais e, principalmente, com um contexto muito maior à disposição do lexicógrafo/terminógrafo, que antes dependia de uma árdua busca manual.

Ainda de acordo com Orenha (2004), outra vantagem propiciada pela LC às pesquisas lexicográficas e terminológicas diz respeito à possibilidade de serem realizadas análises estatísticas permitidas pelo uso de ferramentas de pesquisas específicas, como as disponibilizadas nos programas computacionais *WordSmith Tools* (SCOTT, 2015) e *AntConc* (ANTHONY, 2012), sendo este último utilizado nesta pesquisa.

A Terminologia se serve da Linguística Computacional, da Engenharia Linguística e, por extensão, da LC para constituir seu próprio objeto de trabalho (*corpora* de documentos/textos especializados) e utiliza suas ferramentas e aplicações para gerir e organizar melhor o trabalho e o processo terminográfico.

Como se destaca em IULA (2015), convém ressaltar que, mesmo sendo inúmeros os aportes e os recursos propiciados pela Linguística Computacional e pela LC para as pesquisas terminológicas e lexicográficas, a maioria dos sistemas e das ferramentas que funcionam em Terminologia e Linguística, todavia, é semiautomática e requer a intervenção e a contribuição do usuário/pesquisador. Essa união homem-máquina é o que garante a eficácia dos resultados das pesquisas linguísticas que utilizam, como aporte, a LC<sup>4</sup>.

Dentre as distintas “facilidades” que podem ser propiciadas por essas ferramentas computacionais e que otimizam o tempo e trabalho do terminólogo e das pesquisas terminológicas/terminográficas, podemos citar:

- a seleção automática do *corpus* e do conjunto de informações relacionadas a um determinado tema;
- a seleção e extração de termos de uma área de trabalho a partir de um *corpus*;
- a análise morfológica dos termos, com o objetivo de oferecer propostas neológicas tanto de caráter formal quanto semântico;
- a atribuição de termos a um ou mais campos de especialidade, de acordo com sua frequência de ocorrência nos textos;
- a elaboração automática de definições a partir da análise do conteúdo do texto de onde procede o termo;
- a elaboração automática da estrutura conceitual de um campo de especialidade. (IULA, 2016, p. 5, tradução nossa).

---

4 Sabemos que existem diferentes concepções em torno do que se entende por LC em termos de reconhecimento teórico e/ou metodológico. Contudo, não entramos no mérito dessa questão por não ser esse o nosso foco. Para fins de desenvolvimento deste trabalho, entendemos que a LC nos auxilia a estudar a linguagem por meio de *corpora* (AIJMER; ALTENBERG, 1991), e, em consonância com Matuda e Tagnin (2014, p. 221), “acreditamos que a LC pode ser utilizada para outros fins, que não se restrinjam a pesquisas linguísticas”.

Para a realização do nosso trabalho, parte do qual discorreremos neste artigo, dando um enfoque à compilação de um *corpus* de estudo direcionado à temática da COVID-19, bem como sobre a seleção e a extração das unidades mais frequentes e significativas desse *corpus*, utilizamos, primeiramente, o recurso computacional *BootCat* (para a compilação dos textos) e, posteriormente, o programa computacional *AntConc* (para a seleção e a extração dos candidatos a termo), conforme explicitamos na próxima seção.

Sendo assim, orientamo-nos por uma abordagem direcionada pelo *corpus* (*corpus-driven*, cf. Tognini-Bonelli, 2001), já que é o próprio *corpus* que nos indica os caminhos de análise linguística possíveis de serem percorridos (MATUDA; TAGNIN, 2014). Para seguir essa abordagem, observamos os dados que, por sua vez, levaram-nos a levantar hipóteses sobre as características da linguagem veiculada pelas fontes consultadas que tratam da COVID-19. Nesse processo, os programas computacionais aos quais recorremos contribuíram, principalmente, com o levantamento dos candidatos a termo, bem como com um vislumbre analítico dos dados por eles organizados tanto de um ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Esses candidatos devem ser verificados com base nos pressupostos da Terminologia. Na seção seguinte, explicamos a metodologia empregada com o intuito de constituirmos nosso *corpus* de estudo.

## Constituição do *corpus* de estudo

Nosso *corpus* de estudo se constitui de dois *corpora*, a saber: o *Corpus Oficial* (CO), que é composto de 993 textos sobre a COVID-19 publicados em veículos oficiais e disponibilizados nos *sites* da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde do Brasil, das Secretarias de Saúde dos estados brasileiros, da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); e o *Corpus Jornalístico* (CJ), de caráter complementar, constituído de 460 textos jornalísticos compilados a partir dos *sites* da *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*<sup>5</sup>.

A metodologia que adotamos a fim de constituirmos o *corpus* de estudo foi baseada na *web* como *corpus* (cf. KILGARRIFF; RIGAU, 2013). Assim, entendemos, apoiadas em Renouf, Kehoe e Banerjee (2007), que esse tipo de recurso tem um forte potencial no sentido de nos permitir observar a dinamicidade das línguas, identificando os padrões lexicais e, mais especificamente, os termos referentes à temática da COVID-19 que vêm sendo veiculados em *sites* brasileiros, verificando se há diferenças com relação à escolha terminológica a depender do veículo que divulga informações a respeito da pandemia.

---

5 A escolha dos jornais se pautou em dados estatísticos do Instituto Verificador de Comunicação (IVC) que representam a circulação de jornais no Brasil. *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e *O Estado de S. Paulo* são os três primeiros colocados no *ranking* dos cinco jornais de maior circulação no país em 2018 e 2019 (MEIOEMENSAGEM, 2020).

Recorremos, então, a essa metodologia por meio da utilização das ferramentas *BootCat* *Bootstrap Corpora and Terms from the web*, versão 1.21 (ZANCHETTA; BARONI, 2011) e *AntConc* (ANTHONY, 2012). Primeiramente, utilizamos o *BootCat* com o intuito de encontrar os textos disponibilizados na *web* que abordassem a temática em pauta e que foram publicados até março de 2021. Essa etapa foi realizada duas vezes, de modo que os *corpora* supracitados fossem constituídos separadamente, tal como explicamos na sequência.

A compilação do CO se deu a partir de uma lista de sementes (*seeds*) que contém unidades lexicais frequentemente associadas ao tema da pandemia de COVID-19, tais como, *coronavírus*, *covid*, *pandemia*, *cepa* e *variante*, dentre outras. Além disso, restringimos a varredura que o programa faz no *Google* de modo que essas sementes fossem encontradas apenas nos *sites* das organizações, das fundações e das secretarias mencionadas anteriormente. Como retorno, obtivemos 249 *Urls*, das quais foram baixados os documentos em *txt* que correspondem aos *subcorpora* do CO. Em seguida, checamos cada arquivo a fim de eliminar possíveis textos repetidos ou não relativos ao tema em pauta, por exemplo, e de etiquetar os documentos selecionados para facilitar sua identificação. Desse modo, os arquivos foram identificados com o código <Fonte oficial, Dia-Mês-Ano, Sobrenome, Abreviação do nome do(a) autor(a) do texto, se for o caso>, tal como em <Fiocruz, 09-03-20, Teixeira, S.>, por exemplo. Ao final desse processo, esse *corpus* passou a conter 4.203.126 milhões de palavras.

O mesmo passo a passo foi realizado com o intuito de compilarmos o CJ. A partir da mesma lista de *seeds*, buscamos os textos divulgados na *web* pelas fontes já citadas, trocando apenas os endereços dos *sites* oficiais pelos dos jornais. Após a busca feita pelo programa, chegamos a 122 *Urls* a partir das quais baixamos arquivos em *txt* que constituem os *subcorpora* do CJ. Também realizamos um processo de limpeza dos arquivos baixados pelo programa e de etiquetagem, atribuindo-lhes, assim, o código <Fonte do jornal, Dia-Mês-Ano>, tal como em <ESP, 10-03-21>. Depois de fazermos esse procedimento, chegamos a um *corpus* com 340.583 mil palavras.

Além do cuidado com a seleção dos *sites* e dos documentos específicos para a constituição dos *corpora*, preocupamo-nos com o critério da delimitação e da representatividade ou da relevância do mesmo. De acordo com Cabré (2007), para se chegar à delimitação exata sobre a constituição de um *corpus* e, acima de tudo, sobre sua dimensão, podemos nos nortear com perguntas como: para que se constitui o *corpus* que vamos elaborar? Que finalidade esse *corpus* deve cumprir? A que estudos linguísticos ou contribuições queremos que dê lugar?

Para autores como Leech (1991, p. 27, *apud* BERBER SARDINHA, 2000), por exemplo, o critério da representatividade está relacionado ao tamanho ou à extensão do *corpus*, ou seja, quanto maior for sua extensão, mais representativo será. Entretanto, consideramos

que, como ressalta Berber Sardinha (2004, p. 45), o *corpus* pode ser entendido como a “amostra de uma população cuja dimensão se desconhece” e, sendo assim, é impossível determinar ou quantificar a língua como um todo. Logo, não se pode estabelecer com precisão qual seria a extensão de uma amostra representativa.

Seguindo, então, o que propõe Berber Sardinha (2000), partimos do princípio de que não existem critérios objetivos para determinar a representatividade de um *corpus*. Mesmo porque, antes de se determinar se um *corpus* é representativo ou não, há que se considerar duas questões fundamentais: do que e para quem esse *corpus* é representativo e relevante?

Podemos concluir, portanto, que, para a função que se propõe, que é criar um dicionário da terminologia da COVID-19 voltado para não especialistas, nosso *corpus* é uma amostra válida, representativa e relevante dessa temática, tanto pelos documentos selecionados, quanto pela quantidade total dos arquivos que compõem os *corpora* inicialmente compilados. Tais *corpora* estão sendo complementados, seguindo a mesma metodologia, uma vez que a terminologia estudada tem se mostrado bastante dinâmica.

Depois de termos realizado a etapa de constituição de nossos *corpora* de estudo, passamos ao programa *AntConc* com o intuito de darmos um tratamento aos textos compilados, analisando as ocorrências dos itens lexicais presentes nos *corpora* e identificando os termos mais pertinentes para o nosso estudo. Essa análise foi realizada separadamente para que os dados dos *corpora* não se misturassem. Assim, poderíamos verificar que tipos de ocorrência, em termos qualitativos, são encontrados no CO e no CJ e compará-los. Para realizarmos essa etapa de nossa investigação, foi necessário utilizarmos um *corpus* de referência que foi disponibilizado pela Profa. Stella Tagnin, que também integra a equipe do presente projeto. Esse *corpus*, chamado de *Generalidades*, traz um compilado de textos em Português Brasileiro sobre temas diversos, com um total de 2.125.210 milhões de palavras<sup>6</sup>.

Partimos, então, para a observação e levantamento das unidades lexicais presentes nos *corpora*, organizadas em diferentes tipos de listas, dentre as quais estão as de palavras-chave (*keyword list*), de palavras (*wordlist*), de *clusters* e de concordâncias (*concordance*). A *keyword list* permite criar uma lista de palavras-chave ao se comparar a lista de palavras mais frequentes do *corpus* com a frequência de um *corpus* de referência. Já a *word list* gera uma lista de todas as palavras que constam no *corpus*, podendo ser organizada alfabeticamente ou por ordem de frequência. O recurso *clusters*, por sua vez, compila

---

6 Na literatura, existe a indicação de que o *corpus* de referência, preferencialmente, seja de três a cinco vezes maior do que o *corpus* de estudo (cf. BERBER SARDINHA, 2004). Contudo, no nosso caso, cumpre dizer que o *corpus Generalidades* foi suficiente para nos auxiliar no levantamento das *keywords*, ainda que não atenda a esse critério.

uma lista ordenada das palavras próximas ao termo pesquisado que são determinadas a partir da quantidade de itens combinados que desejamos buscar. Assim, se a unidade lexical *coronavírus* for buscada com *clusters* com 2 a 4 elementos, por exemplo, aparecerá uma lista com combinações contendo duas, três e quatro palavras que ocorrem com esse termo no *corpus*. Por fim, a ferramenta *concordance* gera as concordâncias ou contextos de ocorrências de determinado termo, a ser pesquisado dentro dos textos de nosso *corpus*.

Munidas, então, desses recursos, utilizamo-nos da seguinte forma: primeiramente, observamos a frequência das unidades lexicais encontradas no *corpus* com o auxílio da ferramenta *wordlist* com o intuito de verificar quais unidades têm maior ocorrência em cada um de nossos *corpora*; em seguida, contrapomos o CO e o CJ ao *corpus* de referência *Generalidades* com o intuito de selecionar as palavras-chave de cada um dos *corpora* com o auxílio da ferramenta *keywords*; feita essa seleção, que contém 525 unidades extraídas do CO e 461 unidades do CJ, comparamos as duas listas a fim de obtermos uma lista mesclada final e, a partir dela, buscamos os *clusters* de cada uma delas, utilizando a extensão de 2 a 4 elementos, a fim de se verificar suas co-ocorrências e encontrar, assim, candidatos a termos sintagmáticos; por fim, buscamos as concordâncias de cada uma das unidades selecionadas com o intuito de verificar seus contextos de uso, que nos dão uma ideia de sua pertinência ao tema da COVID-19 e que, em etapas posteriores, servirão de base para elaborarmos os verbetes de nosso Dicionário.

Até o momento, finalizamos o levantamento dos *clusters* do CO e do CJ que consideramos como candidatos a termos sintagmáticos. Estamos em fase de limpeza e organização desses dados no sentido de selecionarmos as unidades sintagmáticas mais significativas para a temática em pauta, de encontrarmos possíveis variantes terminológicas e de verificarmos quais candidatos são, de fato, termos da área à luz dos pressupostos da Terminologia. Para tanto, adotamos o critério da relevância semântica, que considera a importância (ou não) desse termo para a temática da COVID-19, independentemente da frequência atingida pelo termo em nossos *corpora*. Somados a ele, estão os critérios apresentados por Barros (2007), utilizados, em Terminologia, para se verificar o grau de lexicalização dos sintagmas terminológicos e para determinar os limites das unidades terminológicas sintagmáticas. Assim, observamos, principalmente: se esses candidatos a termos denominam conceitos específicos do domínio em pauta; se há dependência semântica entre os elementos de um possível termo sintagmático; se essas unidades se encontram definidas nos textos do *corpus* e se são bastante frequentes, dentre outros. Na sequência, elaboraremos os verbetes do dicionário proposto. Nesse processo, também serão consultados especialistas da área médica, que avaliarão se as definições e as notas explicativas do Dicionário estão adequadamente redigidas, considerando que todo trabalho terminológico, por ser interdisciplinar, necessita de especialistas da área enfocada, indispensáveis para o adequado acompanhamento do trabalho do terminólogo.

Na próxima seção, apresentamos uma breve análise, em termos quantitativos e qualitativos, sobre os dados levantados até o momento em nossa investigação.

## Observações preliminares sobre os dados levantados

Graças aos recursos tecnológicos de tratamento textual aos quais temos acesso hoje em dia, é possível não só trabalharmos com um grande volume de textos de uma forma mais rápida e eficaz, como também levantarmos alguns dados estatísticos sobre eles. Além dessas observações quantitativas, ao adicionarmos a esse trabalho o olhar humano do pesquisador, diversos aspectos qualitativos podem ser analisados. É sobre esses dois aspectos que tratamos nesta seção.

O primeiro dado levantado com o *AntConc* diz respeito, como dissemos, à lista de palavras (*wordlist*) mais recorrentes em nossos *corpora*. Neles, observamos que as palavras gramaticais representam os itens mais recorrentes. Outras unidades como *saúde* e *covid* figuram como as primeiras palavras substantivais com maior frequência em ambos os *corpora*, o que pode ser justificado com base no recorte temático feito quando de sua compilação. Essas unidades ocupam, respectivamente, as posições 15 e 18 no CO, com 24.498 e 22.956 ocorrências, e 24 e 22 no CJ, com 1.362 e 1.693 atestações.

Além disso, do ponto de vista quantitativo, temos, no CO, 89.336 *word types* e 4.203.126 *word tokens*, e, no CJ, há 19.999 *word types* e 340.583 *word tokens*. Esses dados significam que há cerca de 90 mil tipos de palavras em um total de quase 4 milhões no CO enquanto, no CJ, essa quantidade cai para quase 20 mil tipos em meio a aproximadamente 340 mil palavras.

Após o levantamento da *wordlist*, verificamos as *keywords* a partir da comparação com o *corpus* de referência escolhido. A seguir, apresentamos duas imagens referentes às primeiras palavras-chave que ocorrem em nossos *corpora* de estudo:

Figura 1. Recorte da lista de palavras-chave mais frequentes do CO

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	24498	+ 20097.7	0.0116	saúde
2	22956	+ 18829.83	0.0109	covid
3	27738	+ 15719.54	0.1214	de
4	16336	+ 13391.04	0.0077	é
5	15219	+ 12474.04	0.0072	não
6	11721	+ 9603.67	0.0056	à
7	10698	+ 8764.59	0.0051	são
8	7830	+ 6304.36	0.0037	flocruz
9	7588	+ 6214.76	0.0036	https
10	9110	+ 6153.65	0.0043	br
11	10324	+ 5966.77	0.0049	casos
12	7547	+ 5046.86	0.0036	www
13	7167	+ 4938.15	0.0034	vacina
14	5921	+ 4848.65	0.0028	cov
15	5656	+ 4631.53	0.0027	sars
16	5900	+ 4589.3	0.0028	gov
17	5429	+ 4445.55	0.0026	vírus
18	6826	+ 4263.33	0.0032	pacientes
19	5113	+ 4186.66	0.0024	vigilância
20	4118	+ 4174.77	0.0024	ministério

Fonte: Elaboração própria utilizando o programa *AntConc*.

Figura 2. Recorte da lista de palavras-chave mais frequentes do CJ

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	2932	+ 11630.26	0.0171	é
2	2857	+ 11332.21	0.0166	não
3	1693	+ 6710.23	0.0099	covid
4	1362	+ 5397.16	0.008	saúde
5	1335	+ 5290.08	0.0078	são
6	1279	+ 5067.99	0.0075	coronavírus
7	985	+ 3902.29	0.0058	já
8	976	+ 3866.61	0.0057	vírus
9	965	+ 3823.01	0.0057	à
10	880	+ 3486.08	0.0052	também
11	767	+ 3038.21	0.0045	doença
12	902	+ 3023.8	0.0053	foto
13	810	+ 2548.15	0.0047	vacina
14	627	+ 2483.43	0.0037	pandemia
15	621	+ 2459.65	0.0036	até
16	597	+ 2364.56	0.0035	está
17	556	+ 2202.11	0.0033	há
18	891	+ 2074.94	0.0052	casos
19	506	+ 2004.01	0.003	agência
20	505	+ 2000.05	0.003	estão

Fonte: Elaboração própria utilizando o programa *AntConc*.

É interessante observar nas Figuras 1 e 2 que os dois *corpora* trazem, em alguns casos, as mesmas palavras com alta frequência. São exemplos desse dado: *saúde*, *covid*, *casos* e *vacina* – o que nos dá uma ideia do tipo de informação acerca da pandemia que tem sido mais veiculada por essas fontes. Em termos quantitativos, as informações diferem em virtude da extensão dos *corpora*. Nesse sentido, encontramos, no CO, 4.864 *keyword types* e 2.447.737 *keyword tokens*. Já no CJ, há 2.094 *keyword types* e 226.299 *keyword tokens*.

Das quase 3 milhões de *keywords* encontradas no total, selecionamos 672. Para chegarmos a esse número total, juntamos as 532 unidades retiradas do CO às 461 do CJ, excluindo as ocorrências repetidas cuja frequência foi somada. Nesse processo, foram escolhidas unidades substantivais, verbais e adjetivais que nos pareciam ter maior relevância em relação à temática da COVID-19, e foram descartados outros tipos, tais como os advérbios.

Com relação às formas de uso dos substantivos levantados, observamos que diversas palavras-chave (como *medidas*, *ações*, *efeitos* e *casos*, dentre outras) são mais recorrentes, no CO e no CJ, em sua forma plural do que singular. *Medidas*, por exemplo, possui aproximadamente o triplo de ocorrências em relação à sua forma no singular (3.528 x 1.041 no CO e 505 x 169 no CJ). Esse dado pode indicar uma característica muito particular à terminologia relacionada à COVID-19: a de que a ideia de conjunto, de coletivo, seja essencial aos conceitos aos quais essas unidades se referem.

Na sequência, apresentamos um recorte da lista final em ordem alfabética das *keywords* mescladas, na qual a cor preta se refere às palavras do CJ, a cor vermelha diz respeito às palavras do CO e a cor laranja representa as palavras que ocorrem nesses dois *corpora*:

- |                                   |   |   |
|-----------------------------------|---|---|
| 1. ação                           | 24. alerta                              | 46. aplicação   |
| 2. acelerar                       | 25. alta                                | 47. aprovação   |
| 3. acesso                         | 26. alta                                | 48. aquisição   |
| 4. achatar                        | 27. alterações                          | 49. áreas   |
| 5. ações                          | 28. alvo                                | 50. armazenamento   |
| 6. adenovírus                     | 29. ambientes                           | 51. arterial  |
| 7. adoção                         | 30. ambulâncias                         | 52. artificial  |
| 8. adotadas                       | 31. ambulatorial                        | 53. asma  |
| 9. adotar                         | 32. ambulatório                         | 54. assintomática/<br>assintomáticas/<br>assintomático/<br>assintomáticos |
| 10. adverso/adversos              | 33. amostra/amostras                    | 55. assistência   |
| 11. aerossóis/aerossol            | 34. ampolas                             | 56. associação  |
| 12. aferição                      | 35. anafilaxia                          | 57. astrazeneca   |
| 13. afetados                      | 36. análise/análises                    | 58. atenção   |
| 14. afrouxamento                  | 37. antibiótico/<br>antibióticos        | 59. atendimento/<br>atendimen-tos   |
| 15. agência                       | 38. anticoagulação                      | 60. ativo   |
| 16. agendamento                   | 39. anticoagulante/<br>anticoagu-lantes | 61. aumento   |
| 17. agente                        | 40. anticorpo/anticorpos                | 62. autocuidado   |
| 18. aglomeração/<br>aglome-rações | 41. antígeno/antígenos                  | 63. autoimune/<br>autoimunes  |
| 19. agravamento                   | 42. antirretrovirais                    | 64. automedicação   |
| 20. agravar                       | 43. antivirais/antiviral                |   |
| 21. aguda/agudas                  | 44. anvisa                              |   |
| 22. ajuda                         | 45. aplicação                           |   |
| 23. álcool                        |   |   |

A comparação das listas mescladas de *keywords* nos revela algumas características textuais interessantes. Nesse sentido, é possível observar, no recorte apresentado anteriormente, que o CJ tende a trazer palavras menos opacas, tais como, *aplicação*, *automedicação* e *avanço*, enquanto o CO veicula uma terminologia “mais especializada” (*adenovírus*, *anafilaxia* e *antirretrovirais*, por exemplo). Palavras mais “populares” são encontradas nos dois *corpora* (embora mais frequentes no CJ), e, de modo geral, são elas que se destacam em laranja (álcool, *aplicação*, *aprovação*, dentre outras).

Em meio a essas unidades em comum, observamos também o tipo de unidade lexical que vem sendo mais divulgado por essas fontes no Brasil. Nesse sentido, encontramos *aglomeração*, *distanciamento*, *cloroquina*, *isolamento*, *ivermectina* e *lockdown*, por exemplo, que refletem o modo como a população e os governantes brasileiros reagiram à situação pandêmica, seja em relação a medidas de prevenção ao espalhamento da doença (*distanciamento*, *isolamento* e *lockdown*), seja sobre o desrespeito a essas determinações governamentais por parte da população em geral (*aglomeração*), ou ainda acerca da defesa e do incentivo ao chamado *tratamento precoce* (por meio do consumo de *cloroquina* e *ivermectina*).

Feita a seleção das *keywords*, essas unidades foram utilizadas para realizarmos a busca por combinatórias com 2 a 4 componentes. Para tanto, valemo-nos da ferramenta *cluster* do programa *AntConc*, conforme explicamos na seção anterior. No total, selecionamos 5.898 expressões. A título de ilustração, a Figura 3 traz um recorte da lista de *clusters* de *medidas*:

**Figura 3.** Recorte da lista de *clusters* com *medidas* do CO

Rank	Freq	Range	Cluster
1	1356	286	medidas de
2	731	210	as medidas
3	437	143	de medidas
4	333	134	as medidas de
5	324	114	das medidas
6	211	70	medidas para
7	205	63	medidas de distanciamento
8	171	95	de medidas de
9	169	46	medidas de distanciamento social
10	160	82	das medidas de
11	124	65	medidas de isolamento
12	114	70	medidas de prevenção
13	113	58	e medidas
14	106	49	medidas de controle
15	98	39	sobre as medidas
16	96	23	medidas gerais
17	84	49	outras medidas
18	83	54	adoção de medidas
19	75	46	medidas que

**Fonte:** Elaboração própria utilizando o programa *AntConc*.

A Figura 3 nos mostra combinatórias interessantes com *medidas*. Temos, por exemplo, *medidas de distanciamento* (205), *medidas de isolamento* (124) e *medidas de prevenção* (114), que apresentam maior recorrência no CO. Essas expressões, que se referem às ações determinadas por meio de decretos provenientes de diferentes níveis da organização governamental brasileira (federal, estadual e municipal) com o objetivo de conter a disseminação da COVID-19, também figuram entre os primeiros *clusters* no CJ por ordem de frequência. A recorrência dessas unidades sintagmáticas nos dois *corpora* pode ser um indicativo do quanto essas medidas foram constantes no cotidiano dos brasileiros durante o período abarcado pelos *corpora*.

Observamos, no decorrer do levantamento dos *clusters*, uma alta produtividade com relação aos adjetivos encontrados nos *corpora*. Dentre eles, *novo* (e suas flexões em gênero e número) se mostrou bastante recorrente, com um total de 9.809 ocorrências nos dois *corpora* juntos, vindo frequentemente associado aos substantivos *coronavírus*, *casos*, *cepa*, *variantes* e *óbitos*, por exemplo. Outros adjetivos, tais como, *grave*, *agudo*, *sério*, *severo*, *moderado* e *leve*, são também frequentes, especialmente no CO, o que pode ser explicado pelo fato de a terminologia estudada se referir a uma temática que traz, além de *doença*, outros campos relacionados (*diagnóstico*, *sintomas*). Verificamos ainda que os adjetivos *sintomático(a)s*, *assintomático(a)s* e *precoce(s)* são particularmente produtivos e co-ocorrem com diferentes substantivos (*indivíduo*, *paciente*, *doente*, *infecção*, etc., no caso dos dois primeiros, e *tratamento*, *isolamento*, *consulta*, *diagnóstico*, *intervenção*, dentre outros, no caso do terceiro exemplo adjetival). Esse dado pode indicar uma característica dos discursos difundidos (oficial e extra-oficialmente) sobre a COVID-19 no Brasil, que destacaram a relevância dos sintomas (que podem ou não estar presentes nos doentes; daí a importância de termos um cuidado redobrado para evitar a disseminação e o contágio), bem como a ideia de que seria possível minimizar os efeitos da doença se atitudes precoces fossem tomadas (algo de que não há, até o momento, comprovação científica).

## Considerações finais

Como explicamos anteriormente, encontramos-nos em processo de organização dos dados levantados a partir do CO e do CJ com o auxílio da ferramenta *clusters* do programa *AntConc*. Até o momento, identificamos variantes diversas, tais como, *evento adverso pós vacinação x EAPV*, *ficha de notificação x formulário de notificação*, *óbito x morte*, dentre outras, cuja classificação configura, juntamente com a elaboração das definições e a organização do Dicionário proposto, etapas futuras de nosso trabalho.

O estudo preliminar que trouxemos neste artigo revela que o tratamento de *corpora* textuais por meio de ferramentas computacionais pode nos dar indícios de características gerais dos textos que os compõem. Essas características estão relacionadas não só a dados estatísticos, mas também às informações semânticas neles construídas. De

modo particular, essas informações têm relação direta com aspectos socioculturais que, inevitavelmente, subjazem aos discursos especializados. No caso da temática da COVID-19, notamos, por meio dos padrões lexicais recorrentes em nossos *corpora*, que a pandemia trouxe transformações em nível vocabular que são o reflexo de novas formas de “viver” e “conviver” que nos foram impostas com o intuito de conter o contágio e a expansão do novo coronavírus.

## Agradecimentos

As autoras Lucimara Alves Costa e Beatriz Curti-Contessoto agradecem a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento das pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AIJMER, K.; BENGT, A. *English Corpus Linguistics*. New York: Longman, 1991.

ANTHONY, L. *AntConc* (Version 3.5.8) [Windows]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BARROS, L. A. *Conhecimentos de Terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto: NovaGraf, 2007.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *Delta*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Lexicology and corpus linguistics – an introduction. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28245>. Acesso em: 16 maio. 2022.

CABRÉ, M. T. Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades. In: BALLARD, M.; PINEIRA - TRESMONTANT, C. (ed.). *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras: Artois Presses Université, 2007.

HWANG, A. Lexicografia: dos primórdios à nova Lexicografia. In: HWANG, A. D; NADIN, O. L. (org.). *Linguagens em Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010.

IULA. Terminología, ingeniería lingüística y lingüística computacional [en línea]. En Grupo IulaTerm. *Diploma de postgrado online: Terminología y necesidades profesionales, 9a ed.* Barcelona: IULA. Universidad Pompeu Fabra, 2015.

KADER, C. C. C.; RICHTER, M. G. Linguística de Corpus: possibilidades e avanços. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 13-23, jan./jun. 2013.

KILGARRIFF, A.; RIGAU, I. EsTenTen, a vast web corpus of Peninsular and American Spanish. In: VARGAS-SIERRA, C. (org.). *Corpus resources for descriptive and applied studies. Current Challenges and Future Directions: Selected Papers from the 5th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2013)*. Alicante, Spain, 2013. p. 12-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.617>.

LEHMANN, A. Présentation. *Langue Française*, Montrouge, n. 106, 1995.

MATUDA, S.; TAGNIN, S. A terminologia do futebol: um estudo direcionado pelo *corpus*. *Letras & Letras*, v. 30, n. 2, p. 214-243, 2014.

MEIOEMENSAGEM. *Circulação dos maiores jornais do País cresce em 2019, 2020*. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2020/01/21/circulacao-dos-maiores-jornais-do-pais-cresce-em-2019.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ORENHA, A. Aplicações léxico-terminográficas da Linguística de Corpus: relato da elaboração de um glossário bilíngue de colocações na área de negócios. *Intercâmbio*, v. 13, p. 1-8, 2004.

PARADIS, C.; AUGER, P. La terminotique ou la terminologie à l'ère de l'informatique. *Meta*, v. 32, n. 2, p. 102-110, 1987.

RENOUF, A.; KEHOE, A.; BANERJEE, J. WebCorp: an integrated system for web text search. In: HUNDT, M.; NESSELHAUF, N.; BIEWER, C. (org.). *Corpus Linguistics and the Web*. Amsterdam: Rodopi, 2007.

SCOTT, M. *WordSmith Tools version 6*. Oxford: Oxford University Press, 2015. Disponível em: <https://lexically.net/wordsmith/version6/index.html>. Acesso em: 31 maio 2019.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/scl.6>

ZANCHETTA, E.; BARONI, M.; BERNARDINI, S. Corpora for the masses: the BootCaT front-end. *Corpus Linguistics 2011 Conference*, Birmingham. Abstracts. Birmingham: University of Birmingham, 2011.

# Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala: análise semiótica do Saeb2017

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3353>

**Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo tece reflexões sobre concepções de leitura e de perfil de leitores na educação básica, pela análise do “Relatório Saeb 2017”. Nossa hipótese é a de que avaliações de larga escala influenciam a construção (e manutenção ou não) dessas concepções. Esse tipo de avaliação fixa uma estrutura narrativa ancorada na racionalização e centrada na competencialização, por meio do estabelecimento de uma matriz de referência para a elaboração dos testes cognitivos e de uma escala de proficiência que aponta o nível de leitura dos estudantes. Ancorados na semiótica discursiva de linha francesa, é possível tanto rever como ampliar conceitos e tratamentos dados aos textos (verbais, visuais ou sincréticos) de maneira a desenvolver as concepções citadas e contribuir com a educação básica.

**Palavras-chave:** leitura; leitor; avaliação; textos sincréticos; semiótica discursiva.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [ana-carolina.cruz@unesp.br](mailto:ana-carolina.cruz@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-4228-2320>

## Pour une lecture des textes syncrétiques dans les évaluations à grande échelle : analyse sémiotique de Saeb2017

### Résumé

Cet article est une réflexion sur les conceptions de la lecture et du profil des lecteurs dans l'enseignement primaire, à partir de l'analyse du "Rapport Saeb 2017". Notre hypothèse est que les *évaluations* à large échelle affectent la construction (et le maintien ou non) de ces conceptions. Ce type d'évaluation fixe une structure narrative ancrée dans la rationalisation et axée sur le processus de la compétence par l'établissement d'une matrice de référence pour l'élaboration des tests cognitifs et d'une échelle de profiency qui présente le niveau de lecture des *étudiants*. Ancrée dans la sémiotique discursive d'origine française nous pouvons faire la révision et amplifier les concepts et les manières de lire les textes (verbales, visuelles ou syncrétiques) pour le développement des conceptions citées et pour contribuer avec l'enseignement primaire.

**Mots-clés:** lecture; lecteur; évaluation; textes syncrétiques; sémiotique discursive.

### Leitura e avaliações em larga escala

A leitura ainda é uma questão polêmica tanto na área da educação, quanto na área da linguística. O que significa ler, afinal? Quando se fala em leitura, nos documentos oficiais, na escola, na sala de aula, da leitura de qual tipo de texto se fala? Leitura de textos verbais, visuais, sincréticos ou multimodais? Lemos cada um desses textos da mesma maneira? E o que significa exatamente afirmar que um estudante sabe ler ou é um bom leitor?

Em nossa pesquisa, concebemos a leitura, conforme aponta Cortina (2000, p. 23-24), como:

[...] um processo de interpretação, na medida em que uma mensagem elaborada por um determinado sujeito em uma dada língua deverá ser entendida por um outro sujeito, o qual, por meio do entrelaçamento de seu universo de consciência discursiva com o do texto lido, construirá um novo texto. Ao externá-lo para um novo sujeito o processo anterior irá repetir-se, criando um encadeamento contínuo, que é o motor da comunicação humana. A consciência de um sujeito falante de uma determinada língua corresponde a uma soma de discursos, na medida em que ele entra em contato com as mais variadas formas de organização discursiva. Dessa maneira, todo texto se assenta sobre uma determinada formação discursiva, porque aquele que o produziu é um sujeito sócio-histórico, isto é, reproduzidor de uma das formações discursivas de determinada formação social.

Esses processos de interação de universos discursivos (do sujeito leitor com o do texto lido) referem-se, portanto, muito mais que à decodificação, à capacidade de criar e inter-relacionar textos, sejam eles manifestados pelo código oral, escrito, pictórico, musical, gestual, entre outros, conforme afirma o semioticista citado (2000); ou seja, referimo-nos à leitura desse universo de textos verbais e sincréticos que circulam em diferentes suportes.

Pensando a leitura como esse processo complexo, iniciamos uma reflexão sobre os princípios e os instrumentos usados para avaliá-la. Dentre eles, uma avaliação de grande repercussão nos sistemas educacionais brasileiros é o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica): um conjunto de avaliações em larga escala, realizado a cada dois anos, composto por testes cognitivos (respondidos pelos estudantes) e questionários (respondidos pela escola, pelos diretores, professores e alunos). Seus resultados, aliados às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolares – informados pelo Censo Escolar – compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Saeb, então, é considerado um orientador de políticas públicas educacionais.

Para analisar as questões sobre leitura e leitor, centramos nossa atenção na matriz de referência e na escala de proficiência de Língua Portuguesa referentes aos anos escolares da educação básica avaliados pelo Saeb (5º e 9º ano), uma vez que eles regem os testes cognitivos realizados pelos estudantes.

No “Relatório Saeb 2017”, observa-se um programa narrativo de base em que o Inep é o destinador-manipulador que doa competência semântica e modal ao sujeito do fazer (Saeb), levando-o a /saber-fazer/ e a /dever-fazer/. Investido do saber e do dever, o Saeb torna-se o destinador-manipulador, por intimidação, do professor para levá-lo a /fazer-fazer/, isto é, avaliar conforme os critérios estabelecidos.

Nesse sentido, do ponto de vista do professor, a matriz de referência do Saeb representa o seu /dever-fazer/, ou seja, o que deve ser ensinado ou desenvolvido nos alunos e a escala de proficiência, uma meta a ser alcançada pelo docente ou seu /dever-ser/. Do ponto de vista do aluno, a matriz de referência representa não só o seu /dever-saber/, mas também o que ele deve /saber-fazer/ (dado pelos descritores) e a escala de proficiência indica o seu /dever-ser/, uma vez que aponta em qual nível de proficiência está ou em qual deveria estar.

Há um encadeamento de manipulações: o Saeb manipula o “dever” no professor; esse, por sua vez, com o “poder” e o “saber” estimula o “dever” do aluno que, investido pelo /saber-fazer/ e pelo /dever-fazer/ realiza a performance nos testes cognitivos.

Nessa etapa, ocorre uma sincretização de papéis (ainda que não explicitamente) entre professor e aluno, pois duas performances são sancionadas: a do professor, que ensina ou não conforme os padrões prescritos; e a do aluno, que os aprende ou não.

O Saeb, entretanto, também realiza uma performance. Ele prescreve uma matriz de referência e uma escala de proficiência e as aplica nos testes cognitivos das avaliações. Essa performance também deve ser considerada e sancionada.

O relatório de 2017 apresenta uma queda de nível de proficiência leitora do 5º para o 9º ano, respectivamente do nível 4 para o nível 3. Nossa hipótese é de que a performance do Saeb, na etapa das avaliações, sanciona e é sancionada negativamente, pois a leitura é tratada de maneira setorizada, com operações cognitivas fragmentadas que, conseqüentemente, podem reduzir a compreensão dos textos e, portanto, do funcionamento da língua. Isso poderia levar a leituras mais superficiais de textos, além de não verificar efetivamente o processo de leitura como o concebemos aqui.

## **Sobre a matriz de referência do Saeb 2017**

A matriz de referência do Saeb 2017 é composta por seis tópicos e, em cada um deles, há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. A justificativa por uma matriz pautada em descritores é que eles são “[...] concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2001, p. 12). O excerto consta na publicação “Saeb 2001: novas perspectivas”, cuja matriz é a mesma de 2017.

O pressuposto epistemológico é, portanto, o de que conteúdos científicos, matemáticos, linguísticos, históricos, entre outros, são constituídos por princípios, conceitos e informações relacionadas por operações como: classificação, seriação, correspondência, causa e efeito, correlação, implicação, por exemplo.

A opção teórica, de natureza cognitivista, adotada nas matrizes de referência do Saeb para a construção dos descritores, prioriza, portanto, a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades neles implícitas.

Na perspectiva cognitivista, o conhecimento não é “cópia do real”, isto é, o objeto não é compreendido em seu significado e sentido apenas porque é exposto ao sujeito. Nesta concepção, está implícito o ato de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas e eventualmente produzir novas informações significativas e fazer inferências quando necessário (INEP, 2001, p. 12).

De acordo com a perspectiva apresentada, a lógica que rege a distribuição dos descritores e de seus respectivos tópicos é a de que há uma relação implícita entre conteúdos e habilidades e competências. Isso nos levaria a poder afirmar que o descritor D13, por exemplo, “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”, não é um procedimento de leitura, mas uma operação cognitiva relacionada, apenas, às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (tópico), não sendo nem a habilidade, nem o tópico um procedimento de leitura. Além disso, se há descritores com os mesmos conteúdos, mas com numeração diferente, perguntamo-nos qual é a lógica dessa organização ou o porquê de não se deixar a mesma numeração a fim de se criar uma isotopia entre os descritores dos anos avaliados.

Para melhor entendermos como estão estruturados os descritores, elaboramos uma tabela que prioriza a sequência numérica do 5º ano e, por conseguinte, compara essa sequência de descritores com os do 9º ano. Lembramos que os tópicos permanecem os mesmos. Sendo assim, nota-se que há três tipos de descritores: (i) comuns aos dois anos, (ii) comuns, mas com numeração diferente, (iii) seis descritores que só constam no 9º ano.

O resultado é o que segue:

**Quadro 1.** Comparação dos descritores de 5º e 9º ano do ensino fundamental

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores 5º ano</b>	<b>Descritores 9º ano</b>
Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
Procedimentos de leitura	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Procedimentos de leitura	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Procedimentos de leitura	D6 – Identificar o tema de um texto.	D6 – Identificar o tema de um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D7 – Identificar a tese de um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D8 – Estabelecer relação causa/ consequência entre as partes e elementos do texto.	D11 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
Varição linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13 (correspondente no 9º ano)
Procedimentos de leitura	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D14 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D17 (correspondente no 9º ano)

Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Não existe no 5º ano	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Não existe no 5º ano	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Relação entre textos	D15 (correspondente no 5º ano)	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Relação entre textos	Não existe no 5º ano	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

**Fonte:** Elaboração própria

A textualização da matriz e a organização dos descritores, além de não apresentar uma isotopia temática, gera uma visão fragmentada da leitura que pode ser entendida pelo leitor como procedimentos cognitivos setORIZADOS tanto em relação a habilidades de uso da língua, quanto em relação aos tópicos a que se vinculam. Isso teria como resultado procedimentos de leitura pontuais de textos em detrimento de um olhar para o todo de significado do texto lido.

Outro aspecto importante que destacamos é o modo como textos sincréticos (como quadrinhos, propagandas) e visuais (como fotografia) são definidos pelo descritor D5: “D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”, ou seja, textos sincréticos estão definidos como material gráfico auxiliar e não como um texto em si mesmo. Não haveria, portanto, tratamento para o texto visual, nem

para o texto sincrético, o que pode ser comprovado pelas questões apresentadas nas avaliações, cujo número de textos sincréticos presentes é baixo. Quando eles aparecem nas provas, não são explorados em termos de plano de expressão e plano de conteúdo.

## **A escala de proficiência do Saeb 2017**

A escala de proficiência de Língua Portuguesa é composta por níveis, ou seja, intervalos com a descrição dos conjuntos de habilidades desenvolvidas pelos estudantes, ela varia de 0 a 500 pontos, com média de 250 e um desvio padrão de 50 pontos. É construída a partir da TRI (Teoria de Resposta ao Item), teoria que permite a comparação de resultados ao longo das diferentes edições do Saeb, mesmo que os alunos respondam a itens distintos. Isso ocorre porque a TRI está fundamentada em modelos matemáticos que pressupõem a relação entre a probabilidade de resposta de um participante do teste, à sua proficiência e aos parâmetros dos itens.

Desse modo, uma escala de proficiência construída no modelo da TRI atribui a cada item do teste uma posição que reflete seu grau de dificuldade – obtido pela observação do comportamento do item ao ser apresentado a participantes de diferentes níveis de proficiência. Sendo assim, “A proficiência de cada participante do teste, estimada a partir de suas respostas aos itens, é posicionada nessa mesma escala [...]” (INEP, 2019, p. 45). É possível, então, a comparação entre estudantes e entre ciclos da avaliação. Destacamos, entretanto, que o Saeb é realizado a cada dois anos e, portanto, os alunos avaliados não apresentam nenhuma relação entre si, posto que alunos do 5º ano, dois anos depois de seu ingresso no ensino fundamental II, estarão no 7º e não no 9º ano.

Poderíamos dizer que a escala de proficiência propõe (impõe) uma leitura da leitura, ou seja, há um protocolo de leitura instituído sob determinados padrões, cujos critérios são tomados como verdades absolutas. Ao afirmar esses critérios, negam-se outros que, sob nossa perspectiva, são mais relevantes para afirmarem a leitura como processo de interpretação.

No 5º ano do ensino fundamental, a escala possui nove níveis de proficiência; no 9º ano, há oito níveis. Apresentamos, a seguir, apenas o nível inicial, o intermediário e o final da escala de proficiência do 9º ano com o objetivo de termos uma visão geral dela.

**Figura 1.** Trechos da escala de proficiência do 9º ano

9º ano	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 1* Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romances. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

**Fonte:** INEP (2019, p. 50-51)

Pode-se dizer que a escala propõe parâmetros – ou modelos – de leitores, pois, na medida em que eles saibam realizar determinadas operações cognitivas, nos tipos e gêneros textuais destacados na escala, serão considerados leitores proficientes de nível 4, por exemplo. Esse saber é dado pela performance dos estudantes nos testes cognitivos de Língua Portuguesa.

Pensando em termos de percurso gerativo de sentido, a escala de proficiência apresenta uma oposição entre saber e não saber ou conhecimento vs. ignorância, manifestada na divisão em níveis de proficiência (correspondentes ao que se espera que os estudantes dominem, ou seja, que eles saibam ou conheçam), bem como pelas formas textuais como: “Os estudantes provavelmente são capazes de: [...]”, “Além das habilidades citadas anteriormente, os estudantes provavelmente são capazes de: [...]” (INEP, 2019, p. 50-51).

A ignorância, de caráter disfórico, apresenta-se na gradação crescente dos níveis de proficiência que vão de 1 a 8. Desse modo, quanto menor o nível em que está o aluno, maior a disforia. Considerando a gradação eufórica de acordo com o crescimento dos níveis da escala, pode-se observar o percurso canônico do texto: ignorância – não ignorância – conhecimento.

Como a escala de proficiência determina o que se espera que cada estudante realize na performance dos testes cognitivos, é ela que orienta a sanção, ou seja, ela estabelece um protocolo de leitura desses testes ou uma leitura da leitura.

## **Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala**

Greimas (1975, p. 59) afirma que a palavra “sentido” pode ser interpretada de duas maneiras:

[...] ora como uma *remissiva*, ora como uma *direção*. No primeiro caso, o sentido é apreendido como uma superposição de duas configurações, como o remeter de um código – que chamamos *código da expressão* – a um outro código chamado, de maneira igualmente arbitrária, *código do conteúdo*. No segundo caso, o sentido aparece como uma *intenção*, como uma relação estabelecida entre o trajeto a ser percorrido e seu ponto de chegada.

A partir da ideia de sentido como intenção, podemos relacioná-la aos desdobramentos narrativos e considerá-lo como um sintagma programado, como afirma Barros (1994), entre a posição incoativa e a posição terminativa do sujeito, sendo esse sintagma um projeto cultural.

Apresentada, de maneira sucinta, a estrutura narrativa do Saeb e como é composta a escala de proficiência, percebe-se que esse sistema de avaliação, de teor e abrangência nacionais, constitui-se como parte de um projeto educacional do país que, por sua vez, orienta, direciona, subverte ou preserva a própria cultura brasileira.

A escala de proficiência prioriza, por exemplo, gêneros, em sua maioria, verbais (artigos de opinião, reportagens, crônicas, fábulas, contos, músicas, tirinhas, romances, editoriais, poemas, charges, quadrinhos, manuais) em detrimento de textos visuais e/ou sincréticos.

Mesmo textos como tirinhas, quadrinhos e charges sendo citados nessa escala, as operações cognitivas solicitadas em relação a eles relacionam-se à linguagem verbal que neles se manifesta. Além disso, há ainda no Brasil uma tendência muito forte em se trabalhar nas escolas e fora delas com os textos considerados “clássicos” ou, dito de outra maneira, tende-se, ainda, a desconsiderar os textos visuais ou sincréticos como textos que podem ser lidos por meio da relação entre plano de expressão e plano de conteúdo.

Com a teoria dos sistemas semissimbólicos, as categorias do plano de expressão foram incluídas na formação do sentido, principalmente com os estudos de Floch (1985). A

semiótica prevê, então, três categorias visuais, a saber: (i) as categorias cromáticas (uso das cores: claro vs. escuro; quente vs. frio; colorido vs. branco e preto; brilho vs. opacidade); (ii) as categorias eidéticas (articulação das formas: retilíneo vs. arredondado; multiforme vs. uniforme; achatado vs. volumoso); (iii) as categorias topológicas (uso do espaço: maior vs. menor; direita vs. esquerda; superior vs. inferior).

Dito isso, o que se espera da leitura de textos visuais e/ou sincréticos é a análise de, ao menos, algumas dessas categorias que, junto ao plano de conteúdo, podem descrever com maior detalhamento os efeitos de sentido produzidos por determinado texto.

Um exemplo de trabalho que considera o texto visual como texto a ser lido, é a coleção didática intitulada “Apoema” (TEIXEIRA *et al.*, 2018), na qual as autoras, desde o ensino fundamental, propõem textos visuais e/ou sincréticos como leitura e neles destacam, de maneira gradual ao longo dos anos escolares, as características próprias dos textos visuais unidas aos do já estabelecidos textos verbais. Trazemos, a seguir, um breve, mas consistente exemplo do tratamento de um texto visual em livro para o 9º ano:

**Figura 2.** Imagem de capítulo do livro “Apoema” – 9º ano



**Fonte:** Teixeira *et al.* (2018, p. 11)

Além da bela imagem selecionada para leitura (montagem de Vik Muniz, de 2008, feita com ampliação de fotografia e materiais descartados, intitulada "Atlas (Carlão)"), a organização da paginação chama atenção, pois no canto superior direito da seção lê-se "Texto", o que já rompe com a concepção tradicional que desconsidera textos visuais e/ou sincréticos como passíveis de leitura.

Há, ainda, um campo intitulado "Orientações", destinado ao professor, com sugestões de uma primeira leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva em que os estudantes partilham suas impressões e observações.

Destacamos, desse campo, um trecho do primeiro parágrafo:

O momento de leitura deve propiciar aos alunos a oportunidade de conhecer a obra, primeiro, como expressão artística, e não como mero objeto de estudo escolar. É importante valorizar a percepção da obra de arte em um primeiro momento para, posteriormente, pedir que analisem o texto, começando assim o preparo para as demais atividades do livro. (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 11).

A ênfase é dada à dimensão do sensível ou à intensidade com que a imagem afeta o sujeito-estudante. Nesse sentido, o enunciador pretende que o professor se atente à visada dada pelo sujeito-estudante em relação ao texto lido.

As autoras resgatam, assim, a percepção para dentro da sala de aula como uma operação cognitiva que faz parte do processo de leitura, compreendido por nós como processos de interação de universos discursivos (do sujeito leitor com o do texto lido). Nesse sentido, é de especial importância o momento em que as percepções sobre um determinado texto são expressas pelos alunos tanto aos seus pares, quanto ao professor. Isso possibilita o conhecimento da formação discursiva de cada um dos envolvidos e, ao mesmo tempo, é um exercício de inter-relação desses textos manifestados e de complementaridade entre eles.

A partir desse primeiro contato e da observação do texto visual, o livro propõe alguns exercícios que dão continuidade à visada, mas em direção a uma sistematização da dimensão do inteligível, por meio de perguntas que destacam as categorias visuais. Dentre os exercícios que vão gradualmente da visada à apreensão, selecionamos os que dizem respeito exatamente às referidas categorias, conforme vemos a seguir:

**Figura 3.** Imagem de capítulo do livro “Apoema” – 9º ano

**3** Observe o homem.

a) Como ele está vestido? Quantas peças de roupa estão representadas na imagem? O que há preso em sua roupa?

b) Há letras estampadas em uma das peças de roupa do homem. Identifique as letras. Por que não é possível ler a palavra inteira? Que palavra essas letras podem formar? O que a peça de roupa com a estampa representa?

c) Estabeleça uma relação entre a origem dos objetos, a inscrição da roupa e a profissão do homem.

d) Explique como o homem estabelece uma ligação com o observador da obra.

**4** Observe as cores da obra.

a) Qual tom predomina na obra: claro ou escuro? **Tom escuro.**

b) Em qual parte há uma diversidade de cores? **Na parte superior. Há objetos nas cores verde, vermelha, azul e branca.**

c) Qual cor contrasta com o tom da cor da pele do homem e de uma parte de sua vestimenta? Qual efeito de sentido ela provoca?

2. b) Resposta pessoal. É necessário analisar figura por figura, olhar atentamente cada parte para ver os detalhes.

2. d) O estado dos objetos mostra que eles já foram usados e descartados. Provavelmente os objetos foram retirados do lixo.

3. a) Camiseta branca, um colete de tom terroso. Duas peças. Alguns objetos semelhantes ao que estão sobre a cabeça dele.

**Ampliar**

**Lixo extraordinário**

Brasil/Reino Unido, 2010. Direção: Lucy Walken e João Jardim, 94 min.

Esse filme foi indicado ao Oscar de melhor documentário de 2011 e ganhou diversos prêmios nacionais e internacionais. Toda a renda da venda das obras mostradas nele foi destinada aos trabalhadores do Lixo de Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro.



varios objetos. Trata-se de uma questão ambiental e social que o país precisa resolver.

**Fonte:** Teixeira *et al.* (2018, p. 12)

É possível observar como as questões dirigem o olhar do aluno para os aspectos constitutivos da imagem: as cores e formas dos objetos que o homem traz acima da cabeça, os recortes das letras que compõem sua vestimenta, o contraste das cores no todo da imagem, qual cor predomina nela. O efeito alcançado por uma atividade como essa é o de que os elementos cor, forma e uso do espaço podem ser lidos como elementos de significação.

Da figura 3, destacamos duas perguntas e suas respectivas respostas trazidas pelo livro didático: a primeira é a questão 3, letra “d” (“Como o homem estabelece uma relação com o observador da obra?”), cuja proposta está ligada à enunciação. A resposta é: “Pelo olhar expressivo, chamando o observador para dentro da imagem. O olhar encara o observador, mostrando sua existência e importância” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, o estudante passa a poder compreender que as imagens têm um significado ainda que não possuam palavras. Ressaltamos, aqui, a afirmação de Fiorin (2012, p. 154) ao discorrer sobre a distinção entre texto e discurso: “[...] o texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso”. Essa definição é muito importante para o estudante, pois a partir dela ele passa a enxergar como texto qualquer manifestação que seja um todo organizado de sentido e não apenas um texto feito por palavras ou um texto verbal.

Sendo assim, as imagens podem (e devem) ser lidas como textos que são. Elas ganham vida com atividades como as propostas pelo livro didático em questão, aos olhos do sujeito-estudante, que sem nomenclaturas muito complexas é levado a entender o jogo entre enunciador e enunciatário, por exemplo, presente em todo e qualquer texto.

A segunda questão é da pergunta 4, letra “c” (“Qual cor contrasta com o tom da cor de pele do homem e de uma parte de sua vestimenta? Qual efeito de sentido ela provoca?”), cuja resposta é: “A cor branca. O contraste ressalta ainda mais o tom de pele do trabalhador e do colete que representa sua profissão” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, temos o trabalho com a categoria cromática (contraste) e, principalmente, a atenção do estudante para a criação dos efeitos de sentido gerados pela escolha dessas categorias. Apesar de uma pergunta explicitamente voltada para o efeito de sentido gerado, todas as questões conduzem à reflexão sobre a seleção dos elementos que compõem as categorias visuais e, sob nossa perspectiva, à compreensão de que assim como o enunciador de textos verbais realiza uma seleção lexical, o enunciador de textos visuais ou sincréticos também o faz.

Aos poucos, portanto, o trabalho com o sincretismo vai sendo consolidado. Trouxemos um exemplo, mas sabemos que há muitos outros. Além disso, mesmo que os livros didáticos adotados por uma escola não contemplem essas questões, há muitos professores que preparam materiais didáticos com o intuito de levarem essas leituras a seus alunos, ampliando suas possibilidades de ler o mundo.

Apenas a título de comparação, trazemos, a seguir, uma questão do caderno de atividades da Secretaria da Educação do Paraná, uma vez que não tivemos acesso ao banco de questões do Inep. Esse caderno, no entanto, contempla a matriz de referência do Saeb e segue a escala de proficiência dele também:

**Figura 4.** Exemplo de questão – 9º ano



**Fonte:** Caderno de atividades da Secretaria de Estado do Paraná (2009, p. 23-24)

A pergunta centra-se apenas no texto verbal, especificamente, no significado da expressão “deletei” que se encontra no terceiro quadrinho e as alternativas são: (a) destruir; (b) esquecer; (c) convencer; (d) apagar, sendo a resposta correta a alternativa “d”. Essa questão para o 9º ano solicita que o estudante encontre um sinônimo da língua portuguesa (apagar) para um termo da computação (deletar). O quadrinho, no entanto, traz a contraposição de dois discursos: o discurso do jovem que justifica seu atraso e o discurso da moça para demonstrar sua indignação com a atitude do rapaz. A reação dela é eliminá-lo de sua frente, como quem terminasse o compromisso, por isso o uso de “deletar”. Essa interpretação que o leitor pode fazer depende do contexto da história, da reação das personagens, de suas atitudes trazidas pelo texto visual. Por exemplo, no eixo eidético, que trata da forma dos objetos, há um predomínio das formas arredondadas nos dois primeiros quadrinhos e, no último, apesar dos contornos arredondados da personagem “Aninha”, a figura de “Titi” transforma-se em uma nuvem branca, com alguns ângulos pontiagudos, o que se opõe ao traço só arredondado de Titi e reitera o vazio em que ele se encontraria para ela. Já o eixo topológico, que diz respeito à disposição dos objetos no espaço, traz Titi sempre à esquerda e Aninha sempre à direita. Ela, nos dois primeiros quadrinhos está voltada de frente para Titi e, no último, de costas para ele, representado, agora, apenas como um pensamento esvaziado, uma figura, portanto, deletada.

Assim, a questão não é exatamente um exercício de interpretação de texto, mas sim um exercício morfológico de emprego de sinônimos na língua. Apesar de o caderno de atividades ser uma compilação de 2009, essa tirinha é encontrada em inúmeros *sites* de exercícios para o Saeb. E, infelizmente, o tratamento dado aos textos sincréticos, ainda hoje, segue o mesmo padrão da questão apresentada.

## **Para concluir**

A partir da breve análise aqui desenvolvida, observamos que o destinador-manipulador (Saeb) cria uma imagem de sujeito-leitor que /sabe-fazer/ e /deve-fazer/ determinadas operações cognitivas como: reconhecer, identificar, localizar, diferenciar, entre outras, de maneira fragmentada e em gêneros textuais estabelecidos e explicitados na escala de proficiência.

A percepção dos diferentes sujeitos-leitores de textos verbais, visuais e sincréticos é desconsiderada e substituída por uma classificação que toma como o melhor não apenas o sujeito que domina um maior número de habilidades (operações cognitivas citadas) – e, portanto, estaria em conjunção com elas – mas aquele que domina as especificadas na escala de proficiência.

Em nossa perspectiva, pautados na semiótica discursiva, um sujeito-leitor com alta proficiência leitora é um sujeito que apreende os elementos que compõem um

determinado texto, apreende as transformações que ele apresenta e os sujeitos que são colocados em relação com esse texto. Talvez, finalmente – é preciso mais pesquisa – um sujeito-leitor proficiente seja aquele que, ao se deparar com um dado texto, de natureza semiótica diversa, perceba que ele foi produzido por um sujeito sócio-histórico e, portanto, os elementos do universo discursivo com que está em contato podem causar-lhe estranhamento, deixá-lo confortável e/ou ampliar seu próprio universo discursivo. A partir dessa interação com o texto, ele passa a criar outros textos em um encadeamento contínuo.

Pode parecer algo complexo demais, no entanto, a leitura é um processo complexo e por isso não poderia ser avaliada apenas por meio da medição de determinadas operações cognitivas colocadas de maneira estanque e pautadas por gêneros textuais pré-estabelecidos.

No livro didático da coleção “Apoema”, as autoras apresentam uma maneira diferente, gradual e integradora (em relação ao cotidiano do estudante) de trabalhar a leitura como um processo de interpretação que envolve tanto a dimensão do inteligível, quanto a dimensão do sensível, assim como a concebemos.

A leitura, portanto, é um processo muito mais amplo do que o proposto pelo Saeb. Entendemos e reconhecemos a ideia de se estabelecerem parâmetros de proficiência leitora para o país. No entanto, a proposta que visamos desenvolver e apresentar, futuramente, para avaliação da leitura, em todos os anos da educação básica, é a de uma produção textual a partir de uma coletânea de diferentes tipos de textos, bem como elaborações, também, de diferentes textos (verbais, visuais e/ou sincréticos).

Se em pleno século XXI, a leitura de textos verbais no suporte de papel migrou para diversos suportes digitais com telas de diferentes tamanhos e padrões, não podemos ignorar o fato. Os textos verbovisuais e os visuais existentes em quadrinhos, nas telas dos cinemas, dos museus, passaram a coexistir com outros que se disseminaram pelos grandes centros urbanos, repletos de grafites/inscrições nos muros das casas, dos edifícios e nas praças públicas. Essas inscrições são textos com os quais os estudantes convivem em seu cotidiano (principalmente nos grandes centros urbanos).

Na atualidade, esses textos precisam ser considerados, levados para sala de aula, lidos como formas de expressão marcadas pela contemporaneidade, inscritas em um tempo histórico e produzidas por sujeitos também situados em um dado tempo e espaço. Precisam, ainda, ser produzidas de maneira cada vez mais elaborada e utilizadas – a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, tão cultuada pelos documentos oficiais, mas tão pouco efetivada por eles – também como instrumentos de comparação com textos clássicos (de nossa literatura e de outras, por exemplo); precisam ser apoiadas por instituições como a escola para que o projeto cultural da educação, como já citamos no

início deste trabalho, oriente, direcione, subverta nossa cultura e preserve, dela, apenas o que há de melhor e de libertador: suas raízes étnicas, sua diversidade, sua pluralidade, seu multilinguismo e (ainda acreditamos) o respeito pelos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>. Acesso em: 05 maio 2021.

CORTINA, A. *O príncipe de Maquiavel e seus leitores: uma investigação sobre o processo de leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

FLOCH, J.-M. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit Pour une sémiotique plastique*. Paris-Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Revisão técnica de Milton José Pinto. Petrópolis: Vozes, 1975.

INEP. *Relatório Saeb 2017*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em: 15 set. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de atividades: Língua Portuguesa – anos finais do ensino fundamental*, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/ativ\\_port2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

TEIXEIRA, L.; SOUZA, S. M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. *Apoema: português*, 9. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/portais-educacionais/apoema/#/portugues>. Acesso em: 19 set. 2021.

# Os conectores e seu papel na construção de imagens identitárias: uma perspectiva pragmática

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3210>

**Gustavo Ximenes Cunha<sup>1</sup>**

## Resumo

Este trabalho busca evidenciar o papel das relações de discurso na negociação de imagens identitárias (faces e territórios). Para isso, inicia-se com a apresentação de uma abordagem pragmática para o estudo das relações de discurso. Nessa abordagem, as relações de discurso permitem ao locutor tentar anular implicaturas prejudiciais para si, para um dos interlocutores ou para todos. Em seguida, o estudo focaliza especificamente a relação de causalidade sinalizada pelo conector português *porque*. Verificamos que essa relação permite ao locutor realizar ações mais específicas, ligadas ao domínio (*conteúdo, epistêmico* ou *atos de fala*) a que pertence, revelando sua obediência a determinada/s regra/s de conduta. Por fim, à luz da abordagem proposta, analisamos as ocorrências desse conector no último debate eleitoral da campanha pela Presidência da República, em 2014.

**Palavras-chave:** relações de discurso; conector *porque*; interação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; [ximenescunha@yahoo.com.br](mailto:ximenescunha@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0003-1857-0207>

## The role of connectors in the construction of identity images: a pragmatic perspective

### Abstract

This paper presents the results of a study about the role of discourse relations in the negotiation of identity images (faces and territories). To achieve this goal, we present a pragmatic approach to the study of discourse relations. In this approach, the discourse relations allow the speaker to cancel harmful implications for himself, for one of the interlocutors or for all participants. The study focuses specifically on the causality relationship signaled by the Portuguese connector *porque*. This discourse relation allows the speaker to perform more specific actions, linked to one of the domains (content, epistemic or speech acts) to which it belongs, revealing obedience to a certain rule of conduct. In the empirical section, we analyzed the occurrences of this connector in the last electoral debate of the campaign for the Presidency of the Republic in 2014.

**Keywords:** discourse relations; connector *porque*; interaction.

### Introdução

As interações de que participamos, com graus variáveis de intensidade, são normatizadas ou reguladas por expectativas de ordem sócio-histórica que nos levam a adotar ou a evitar determinadas maneiras de agir e de se apresentar. Em horizontes teóricos distintos, essas expectativas foram e são objeto de teorização, dando origem a conceitos tais como *frames*, gêneros textuais/discursivos, máximas conversacionais, ordem moral, representações praxiológicas etc. Uma vez que essas expectativas estão longe de constituir um roteiro inflexível e predefinido de modos de agir e de se apresentar, autores como Garfinkel (2018 [1967]), Goffman (1967, 2012 [1986]) e Gumperz (1982) revelaram, de modo mais ou menos sistemático, que, ao longo de uma interação, essas expectativas são alvo constante de re/negociações entre os interlocutores. E, na esteira desses autores, diferentes vertentes do estudo da interação, como a Análise da Conversa de orientação etnometodológica (cf. SCHEGLOFF, 2007), a Pragmática do Discurso (cf. ROULET *et al.*, 1985; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) e os estudos pragmáticos da im/polidez (cf. CULPEPER; TERKOURAFI, 2017) evidenciaram o papel dos diferentes planos verbais e não verbais de organização do discurso nessas re/negociações, atentando, em particular, para a sintaxe, a construção do turno de fala, a estrutura do texto (troca e intervenção), os atos de fala, a prosódia e os gestos.

Inserido nessa perspectiva pragmática, este trabalho focaliza o plano da articulação textual e busca evidenciar que as relações de discurso (explicação, exemplificação, reformulação, comentário, concessão, condição etc.), mais do que simples mecanismos de ligação de porções do texto oral ou escrito constituem recursos com que os

interlocutores evidenciam e negociam as expectativas que supõem subjazer ao contexto em que estão inseridos, o que inclui as expectativas sobre como devem e podem se apresentar ou sobre quem são uns para os outros (CUNHA, 2020a). De modo geral, as abordagens sobre as relações de discurso não se ocupam desse aspecto da organização do discurso. Tradicionalmente, os estudos sobre articulação textual podem ser reunidos em dois grupos, conforme os objetivos que buscam alcançar. De um lado, estão as teorias que buscam obter uma descrição detalhada das propriedades estruturais, semânticas, argumentativas (polifônicas) das relações e dos recursos coesivos (gramaticais/textuais) que as sinalizam. Exemplos paradigmáticos dessas teorias são a Linguística textual (ADAM, 2008), a Teoria da Estrutura Retórica (MANN; THOMPSON, 1988, 2001) e a Semântica da enunciação (DUCROT *et al.*, 1980). De outro, estão as teorias que buscam uma caracterização dos processos cognitivos (inferenciais) subjacentes às relações e suas marcas, processos que essas marcas permitem identificar. Como exemplares dessas teorias, podemos citar abordagens sobre os conectores oriundas da Teoria da Relevância (BLAKEMORE, 1992; SPERBER; WILSON, 1995), como a Teoria das Representações Mentais e o Modelo das Inferências Direcionais (MOESCHLER, 2000, 2005; REBOUL, 2000).

Diferentemente dessas abordagens, buscamos evidenciar o papel de primeira importância que as relações de discurso exercem na negociação de imagens identitárias (faces), entendendo que a compreensão pelos interlocutores de quem são uns para os outros se dá, em grande medida, no processo mesmo de estabelecer as relações de discurso (CUNHA, 2020a, 2020b). Assim, desenvolvendo pesquisas que vimos realizando nos últimos anos sobre o papel das relações de discurso na interação (CUNHA, 2015, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b, 2020, 2021; CUNHA; BRAGA, 2018; CUNHA; PICININ, 2018; CUNHA; TOMAZI, 2019; CUNHA; BRAGA; BRITO, 2019; CUNHA; OLIVEIRA, no prelo), procuramos evidenciar que as relações de discurso desempenham papel importante não só como recursos coesivos que permitem a produção de um enunciado compreensível, como tradicionalmente revelado por estudos do campo da Linguística textual (ADAM, 2008; MARCUSCHI, 2008), por exemplo, mas também como recursos que permitem aos interlocutores gerirem as faces e os territórios em jogo.

Para alcançar o objetivo colocado, este trabalho se inicia com a apresentação de uma abordagem pragmática para o estudo das relações de discurso. Em seguida, focalizamos especificamente a relação de causalidade sinalizada pelo conector *porque*, desenvolvendo, nessa perspectiva pragmática, a descrição do conector que propusemos em Cunha e Oliveira (no prelo), à luz principalmente da abordagem cognitivo-funcional de Sweetser (1990). Por fim, à luz da abordagem proposta, analisamos as ocorrências desse conector em um debate eleitoral presidencial, a saber, o último debate eleitoral ocorrido na campanha pela Presidência da República do Brasil, em 2014, debate protagonizado pelos então candidatos Dilma Rousseff e Aécio Neves.

## Uma abordagem pragmática das relações de discurso

Enquanto (inter)agentes dotados de uma competência interacional (FILLIETTAZ, 2019), os interlocutores, como expresso em Cunha (2020b), sabem que produzir um enunciado (turno ou intervenção) inadequado para o encontro corresponde a seguir, na visão dos demais participantes da interação, uma linha de conduta inesperada. Sabem também que adotar uma linha inesperada significa quebrar “regras de conduta” ou “guias para a ação” (GOFFMAN, 1967) e, assim, contrariar parte das expectativas para o encontro, expectativas que, até a emergência do comportamento inesperado ou desviante, acreditavam compartilhar (GARFINKEL, 2018 [1967]; GOFFMAN, 1967, 2012 [1986]; PEKAREK DOEHLER, 2006; FILLIETTAZ, 2014; CUNHA, 2020b).

Essas regras correspondem, em grande medida, ao conjunto dos princípios, leis e regras que, conforme Kerbrat-Orecchioni (1998), caracterizam nossa competência retórico-pragmática. Esse conjunto se compõe de princípios gerais, como o princípio de cooperação, de Grice (1975), o princípio de relevância, de Sperber e Wilson (1995), e a lei de sinceridade (máxima de qualidade, de Grice (1975)), mas se compõe ainda de uma série heterogênea de máximas ou leis de discurso mais específicas. O exame, ainda que panorâmico, dessas leis de discurso se faz necessário, porque é a busca do locutor por evidenciar ao interlocutor seu respeito a elas que motiva por parte do primeiro o estabelecimento das relações de discurso (CUNHA, 2020a, 2020b). Kerbrat-Orecchioni (1998) categoriza essas leis em quatro subconjuntos:

- (I) leis de discurso de caráter linguístico;
- (II) leis de discurso de caráter comportamental (ou ritual);
- (III) condições de felicidade dos atos de fala;
- (IV) leis específicas ligadas aos atos de fala indiretos.

Porque as leis reunidas no subconjunto (IV) recobrem ou especificam o terceiro, realizaremos a seguir uma breve apresentação dos três primeiros. As leis de caráter linguístico têm uma natureza sobretudo semântica e correspondem a uma parte das máximas de Grice (1975) e das leis de discurso de Ducrot (1987): leis de informatividade e exaustividade, máximas de quantidade, qualidade e modo (maneira).

As leis de discurso de caráter comportamental (ou ritual), por sua vez, são regras de polidez e compõem uma espécie de “código de conveniência” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p. 229). Mais especificamente, essas leis são de dois tipos: i) regras sobre o comportamento do locutor em relação ao interlocutor (exemplo: *poupe as faces negativa*

e positiva do interlocutor)<sup>2</sup>; ii) regras sobre o comportamento do locutor em relação ao próprio locutor (exemplo: *não se glorifique/elogie* (regra de modéstia)). Nos trabalhos de Lakoff (1977) e, em especial, de Leech (1983, 2014), essas máximas receberam um tratamento bastante detalhado<sup>3</sup>.

Já as leis que correspondem às condições de felicidade dos atos de fala são de quatro tipos: i) condições de conteúdo proposicional; ii) condições preparatórias; iii) condições de sinceridade; iv) condição essencial, que corresponde ao objetivo ilocucionário do ato (SEARLE, 1995). Ainda que, como apontado por Kerbrat-Orecchioni (1998), essas leis se assemelhem às máximas conversacionais (sobretudo quantidade e qualidade), elas focalizam ou regulam a própria realização de atos de fala e não o comportamento linguageiro em geral e, em especial no caso das condições preparatórias, chamam a atenção para pré-requisitos de ordem institucional não claramente focalizados nos subconjuntos anteriores.

Após apresentar esse inventário de princípios, leis e regras que caracterizam nossa competência retórico-pragmática, Kerbrat-Orecchioni (1998) discute seu *status*. Para a autora, elas possuem uma natureza não só linguística e psicológica, mas ainda moral, uma vez que sua infração sempre implica julgamentos sobre o comportamento do infrator e, conseqüentemente, sobre o próprio infrator. Assim, mesmo a infração de leis de caráter estritamente linguístico, ligadas ao conteúdo semântico do enunciado, constitui uma ofensa contra a ordem interacional de que os interlocutores participam (GARFINKEL, 2018 [1967]; GOFFMAN, 1983), tendo, por isso mesmo, conseqüências para as faces e territórios em jogo. É assim que, como observa Kerbrat-Orecchioni (1998), são entendidas como geradoras de implicaturas (inferências) prejudiciais para as faces em jogo e, portanto, ofensivas as ações de dizer o que o ouvinte já sabe, trazer argumentos considerados injustos ou falsos para sustentar uma asserção, dar respostas irrelevantes ou pouco relacionadas ao conteúdo proposicional da pergunta, dar mais ou

---

2 Para definir as noções de face negativa e face positiva, Kerbrat-Orecchioni (1998) baseia-se em Brown e Levinson (1987, p. 61), para os quais a face negativa corresponde à “reivindicação básica de territórios, de preservação pessoal, de direitos a não-distração –i.e. de liberdade de ação e liberdade de imposição”, ao passo que a face positiva diz respeito à “autoimagem consistente e positiva ou ‘personalidade’ (crucialmente incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactantes” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61). Para maior aprofundamento sobre as teorias da polidez, cf. Cunha e Oliveira (2020).

3 As máximas propostas por Leech (1983, 2014) são: tato, generosidade, aprovação, modéstia, concordância, simpatia, obrigação (do locutor para o outro), obrigação (do outro para o locutor), reticência de opinião e reticência de sentimento. Na versão mais recente de sua abordagem, Leech (2014) reúne as máximas em pares, sendo uma máxima de valorização do outro e a outra de desvalorização do locutor. Por exemplo, formam um par as máximas de generosidade (atribua um alto valor aos desejos do outro) e tato (atribua um baixo valor aos desejos do falante) (LEECH, 2014). Para uma apresentação dessa abordagem, cf. Cunha e Oliveira (2020).

menos informações do que o requerido etc. É o que revela de forma bastante elucidativa o clássico experimento de Garfinkel (2018 [1967]), no qual, em interações cotidianas, as infrações deliberadas dessas leis por um dos interlocutores (participante da pesquisa) provocam incompreensão, espanto e mesmo sentimentos de raiva, medo e angústia nos demais (parentes e amigos do primeiro).

Como expusemos em Cunha (2020b), diferentes reações podem decorrer da quebra de uma regra de conduta. Ao terem (parte de) suas expectativas contrariadas, interpretando como inesperado o comportamento de um dos interlocutores, os demais podem, por exemplo, tentar compatibilizar esse comportamento com a imagem que têm da interação, a fim de inseri-lo no fluxo dos acontecimentos, ou podem buscar reenquadrar a interação, reavaliando-a como mais ou menos séria, tensa ou formal, e, com isso, reinterpretar o tipo de elo que os liga ao participante que agiu de modo inesperado (GARFINKEL, 2018 [1967]; GOFFMAN, 1967, 1973, 2012 [1986]; VION, 1992; JACQUIN, 2014). Essas (re)ações dos demais participantes da interação têm a finalidade de manter a interação em curso e se materializam em objeções<sup>4</sup> cujo efeito é complexo. Se, de um lado, permitem tentar mitigar os danos causados pela ofensa, de outro tornam o participante em falta consciente da ofensa que cometeu (CUNHA, 2020b). Por isso, uma objeção do interlocutor ofendido, mesmo que recaia sobre aspectos puramente informacionais, constitui uma ofensa ao infrator, podendo até, dependendo da forma que assume e do que objeta, constituir uma retaliação pela ofensa primeiramente cometida (GOFFMAN, 1967).

Nessa perspectiva, as relações de discurso surgem como um elemento central do processo de coordenação de ações e de negociação de imagens identitárias:

[...] as relações de discurso que o locutor estabelece entre as informações que expressa permitem a ele antecipar-se a possíveis objeções do outro (interlocutor ou terceiro) quanto à natureza ofensiva de sua intervenção, na busca por fazer com que o outro não avalie essa intervenção como um ataque à sua face ou uma invasão de seu território. (CUNHA, 2020a, p. 110).

Assim, estabelecendo relações de causalidade, concessão, contra-argumento, comentário, preparação, condição, reformulação, exemplificação etc., o locutor busca anular implicaturas que seriam prejudiciais para si, para um dos interlocutores ou para todos, mostrando ao/s interlocutor/es que ele segue um comportamento obediente às regras de conduta que subjazem ao encontro e, portanto, não ofensivo. Desse modo, as relações constituem um recurso que permite ao locutor, antecipando-se a possíveis objeções do/s interlocutor/es, bloqueá-las e evidenciar seu respeito a essas regras de conduta (CUNHA, 2019, 2020a, 2020b).

---

4 Essas objeções assumem pelo menos duas formas: 1) abertura pelo interlocutor de trocas secundárias ou subordinadas em que pede esclarecimentos ao locutor; 2) elaboração pelo interlocutor de reações negativas (refutações) (CUNHA, 2019b, 2020a).

Não por acaso, muitos dos recursos apresentados por Kerbrat-Orecchioni (1998) como formas especializadas na evitação de possíveis ofensas são relações de discurso, como no exemplo (1) em que o locutor, com o ato introduzido por *mais [mas]*, se antecipa à inferência do interlocutor de que o ato “São oito horas” constitui uma ordem indireta (*Apressa-te!*), bloqueando uma objeção como *Você está me apressando?*

1. Il est huit heures mais ce n'est pas la peine de te presser comme ça (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998, p. 40).

[São oito horas, mas não quero te apressar]

Negando o valor ilocucionário do ato indireto e fazendo parecer que “São oito horas” é uma mera asserção, o locutor revela sua tentativa de não infringir a máxima de tato (“dê um baixo valor aos desejos do Falante” (LEECH, 2014, p. 91)), atenuando a invasão ao território do interlocutor.

Assim consideradas, as relações de discurso surgem como parte essencial da dinâmica interacional, exercendo papel importante na co-construção de imagens identitárias. Afinal, o modo como os interlocutores coordenam suas ações recíprocas, estabelecendo ou deixando de estabelecer relações de discurso, evidencia o grau de compartilhamento das representações sobre o que seja a interação em curso, sobre o que seus participantes podem ou não dizer/fazer e sobre quais regras de conduta devem seguir. As relações de discurso constituem, assim, um recurso de que se valem para tentar evitar objeções e negociar (ajustar, questionar) suas expectativas, construindo conjuntamente imagens identitárias (CUNHA, 2020b). No próximo item, abordaremos apenas a relação de causalidade sinalizada pelo conector *porque* à luz dessa perspectiva.

## **Relações de causalidade sinalizadas pelo conector *porque***

No que concerne especificamente às relações sinalizadas pelo conector *porque*, elas exercem a função geral de permitir ao locutor antecipar-se à objeção do/s interlocutor/es de que ele estaria infringindo determinadas regras de conduta, evidenciando seu respeito a elas (CUNHA, 2020a). Como ilustra o excerto (2), extraído do debate que analisaremos mais detidamente adiante, o constituinte textual introduzido pelo conector permite à candidata evitar uma objeção do adversário sobre a pertinência da informação trazida pelo constituinte textual anterior.

2. candidato/ não planejar no estado mais rico do país [São Paulo, governado à época por Geraldo Alckmin, então correligionário de Aécio Neves] é uma vergonha/é uma vergonha candidato\ **porque** o nordeste enfrentando a mesma seca e em nenhum você tem um quadro com essa gravidade\ (Dilma Rousseff)

Se a candidata não estabelecesse a relação sinalizada pelo *porque* e dissesse apenas “candidato/ não planejar no estado mais rico do país é uma vergonha/ é uma vergonha candidato\”, o adversário poderia fazer objeções, evidenciando que ela infringiu uma regra de conduta, ao não fornecer evidências para o que afirma (máxima da qualidade ou lei de sinceridade). Essas objeções poderiam se materializar, por exemplo, em um pedido de clarificação (3) ou em uma refutação (4).

3. Em que evidência você se baseia para afirmar que em São Paulo não se planeja?
4. Não é verdade que em São Paulo não se planeja.

Por meio de objeções como essas, o adversário sugeriria que, para ele, a candidata não tem conhecimento suficiente sobre o tópico abordado, é injusta e caluniosa ou crítica de forma leviana. Todas essas implicaturas são prejudiciais para a face da candidata.

A relação sinalizada pelo *porque* bloqueia essas objeções ou, no mínimo, as torna menos aceitáveis, como revela a troca abaixo (5), e permite à candidata evidenciar sua percepção de que, no contexto de um debate, um candidato *deve* fornecer evidências adequadas para o que afirma.

5. A: candidato/ não planejar no estado mais rico do país é uma vergonha/ é uma vergonha candidato\ **porque** o nordeste enfrentando a mesma seca e em nenhum você tem um quadro com essa gravidade\ (Dilma Rousseff)

B1: Em que evidência você se baseia para afirmar em que São Paulo não se planeja?

B2: Não é verdade que em São Paulo não se planeja.

A partir dessa função geral de permitir ao locutor antecipar-se à objeção do/s interlocutor/es, cabe especificar os tipos de objeções que as relações sinalizadas pelo *porque* podem bloquear. Para isso, deve-se considerar a própria multifuncionalidade do conector em questão e a variedade de relações que ele pode sinalizar. Na perspectiva cognitivo-funcional de Sweetser (1990), as relações sinalizadas pelo *because* [*porque*] podem pertencer a três domínios: *conteúdo*, *epistêmico* ou dos *atos de fala*<sup>5</sup>.

---

5 Exemplos de trabalhos que utilizam e/ou discutem a perspectiva de Sweetser (1990) para o estudo de conjunções causais do português são Neves (1999, 2000), Lopes (2012), Nuss (2017), Cunha e Oliveira (no prelo).

As relações de *conteúdo* estão ligadas ao “mundo real” e estabelecem ligações entre conteúdos proposicionais. Como observa Neves (1999), não se trata da realidade em si, mas de o falante fazer parecer que se trata de uma relação entre eventos reais. No exemplo (6) (SWEETSER, 1990), o amor de John foi a causa real de sua volta. No domínio *epistêmico*, o efeito, informado na sentença principal, é apresentado como um fato possível ou um julgamento do falante (NEVES, 2000), como no exemplo (7) (SWEETSER, 1990). No domínio dos *atos de fala*, a relação se estabelece entre um ato de fala e a justificativa para esse ato, como ilustra (8) (SWEETSER, 1990), em que a sentença introduzida pelo *porque* justifica a pergunta ou o convite indireto, expressando uma de suas condições preparatórias.

6. John came back *because* he loved her.  
[João voltou *porque* a amava.]
7. John loved her, *because* he came back.  
[John a amava, *porque* ele voltou.]
8. What are you doing tonight, *because* there's a good movie on.  
[O que você fará esta noite, *porque* está passando um bom filme.]

Considerando a classificação de Sweetser (1990) à luz da perspectiva pragmática que adotamos para o estudo das relações de discurso, é possível verificar que, em cada um desses domínios, a relação causal sinalizada pelo conector permite ao locutor tentar revelar ao/s interlocutor/es sua busca por não infringir determinada/s regra/s de conduta e, desse modo, evitar as objeções que essa infração poderia implicar.

Assim, as relações de conteúdo permitem ao locutor tentar evitar objeções que o acusem de infringir as regras de caráter linguístico, que, como vimos, se relacionam ao conteúdo semântico do texto e correspondem a uma parte das máximas de Grice (1975) e das leis de discurso de Ducrot (1987) – leis de informatividade e exaustividade e máximas de quantidade, qualidade e modo (maneira) –, bem como aos princípios de sinceridade (KERBRAT-ORECCHIONI, 1998) e relevância (SPERBER; WILSON, 1995). Nesse caso, o locutor, com o *porque*, introduz a causa do efeito previamente informado, buscando tornar seu enunciado mais claro, informativo, plausível, relevante e demandando por parte do/s interlocutor/es menos esforços cognitivos para a compreensão do efeito. Retomando o exemplo (6), verifica-se que o segmento introduzido pelo *porque* (“a amava”) evita uma objeção como “por que John voltou?”, que recai exatamente sobre a clareza do enunciado.

As relações pertencentes aos domínios epistêmico e dos atos de fala, domínios que Sanders (1997) reúne em um único, o pragmático, permitem ao locutor evitar objeções que o acusem de infringir as regras de caráter comportamental (ou ritual), como as regras/

máximas de polidez. Afinal, ao justificar uma crença prejudicial para uma ou várias das faces em jogo na interação (domínio epistêmico), o locutor a torna menos agressiva ou invasiva. E, ao apresentar os motivos para a realização de um ato ameaçador de face (*Face Threatening Act* – FTA (BROWN; LEVINSON, 1987)) (domínio dos atos de fala), ele reduz as chances de uma objeção sobre a gratuidade ou a leviandade do ataque perpetrado por meio do ato.

As relações pertencentes ao domínio epistêmico permitem ainda ao locutor evitar objeções que o acusem de infringir a lei de sinceridade (máxima de qualidade). Nesse caso, o conector introduz as evidências/provas que lhe permitem expressar o fato possível, a opinião, o julgamento ou a crença. No exemplo (7), o segmento “*porque* ele voltou” bloqueia exatamente uma objeção como: “em que evidências você se baseia para afirmar que John a amava?”.

Por sua vez, as relações pertencentes ao domínio dos atos de fala permitem ainda ao locutor evitar objeções que o acusem de infringir ou ignorar as condições de felicidade de realização desses atos. Nesse caso, o constituinte introduzido pelo *porque* traz uma das condições de felicidade do ato como justificativa para sua realização. Como revelado por estudiosos da polidez a partir da abordagem de Searle (1995) sobre os atos indiretos, expressar uma das condições de felicidade do ato ameniza seu grau de agressividade, como no exemplo clássico: “Você pode me passar o sal?”. No caso das relações sinalizadas pelo *porque*, a diferença, como mostra o exemplo (8) anteriormente apresentado, está no fato de que a condição de felicidade é apresentada após o ato (“O que você fará esta noite”), como uma justificativa para sua realização (“*porque* está passando um bom filme”).

No quadro 1, apresentamos a correspondência sugerida entre os domínios a que as relações sinalizadas pelo *porque* pertencem e as leis de discurso que, por meio dessas relações, o locutor busca atender, para evitar objeções.

**Quadro 1. Correspondência entre domínios e leis de discurso**

<b>Domínios</b>	<b>Leis de discurso</b>
<b>Conteúdo</b>	Leis de informatividade e de exaustividade, máximas qualidade e de modo (maneira), princípio de relevância.
<b>Epistêmico</b>	Regras/máximas de polidez, lei de sinceridade (máxima de qualidade).
<b>Atos de fala</b>	Regras/máximas de polidez, condições de felicidade.

**Fonte:** Elaboração própria

Neste item e no anterior, expusemos a abordagem teórica que nos orientou no estudo das relações de causalidade sinalizadas pelo *porque* em um debate eleitoral presidencial. No

próximo item, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo, bem como as etapas em que se desenvolveu e os resultados obtidos em cada uma delas. Por fim, no último item deste trabalho, discutiremos esses resultados.

## **Percurso de análise**

O *corpus* desta pesquisa é composto pelo último debate eleitoral da campanha presidencial de 2014 ou, mais especificamente, pelas relações de causalidade sinalizadas pelo conector *porque* presentes nesse debate<sup>6</sup>. Desse debate, promovido pela emissora de televisão Rede Globo em 24 de outubro de 2014, participaram os então candidatos Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) e Aécio Neves (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB). À época, Dilma Rousseff era a presidenta da República e disputava a reeleição.

A análise das relações sinalizadas pelo conector *porque* se realizou em algumas etapas, que serão informadas a seguir. Na etapa inicial, que correspondeu à transcrição do debate, partimos da que está disponível no *site* do veículo de comunicação que o promoveu<sup>7</sup>. Para obtermos uma transcrição que correspondesse à interação de fato desenvolvida pelos candidatos, a transcrição disponível no *site* foi revisada, a partir da audição do debate completo<sup>8</sup>.

A etapa seguinte do estudo consistiu na verificação do total de ocorrências de relações sinalizadas pelo *porque* e da distribuição dessas ocorrências pelos locutores (Quadro 2).

---

6 Em Cunha (2020a), realizamos um estudo preliminar dessas ocorrências do conector *porque*. As relações de comentário metadiscursivo presentes nesse debate eleitoral foram analisadas em Cunha e Braga (2018) e Cunha, Braga e Brito (2019).

7 A filmagem está disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html>.

8 Na transcrição, foram utilizadas estas convenções: / - \ (contorno melódico continuativo ascendente, plano ou descendente), // = \\ (contorno melódico conclusivo ascendente, plano ou descendente), . . . (pausa mais ou menos longa), : :: (alongamento mais ou menos acentuado), sublinhado (recobrimento de fala), [ ] comentário, risos, mudança de elocução ou de amplitude, ( ) palavra cuja compreensão é incerta, (X) sílaba incompreensível (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 407).

**Quadro 2.** Ocorrências de *porque* (total e por candidato)

Candidatos	PORQUE	
	Nº	%
Aécio Neves	29	54.7
Dilma Rousseff	24	45.3
Total	53	100

**Fonte:** Elaboração própria

Posteriormente, verificamos o quantitativo de relações sinalizadas pelo *porque* pertencentes a cada um dos domínios definidos por Sweetser (1990). A verificação do domínio a que pertence cada ocorrência de *porque* identificada no *corpus* se fez por meio do teste da paráfrase proposto por Sanders (1997). Um enunciado pode ser parafraseado como (A), se a relação de causa e efeito pertence ao domínio do conteúdo (relação semântica), e pode ser parafraseado por (B), se a relação pertence seja ao domínio epistêmico, seja ao dos atos de fala (relações pragmáticas).

- A) O fato de que Q causa o fato de que P.
- B) O fato de que Q causa a afirmação/o aviso/a conclusão do F de que P.

Em nossos dados, alguns enunciados pareciam pertencer, ao mesmo tempo, aos domínios epistêmico e dos atos de fala. A fim de eliminar essa ambiguidade, utilizamos a paráfrase suplementar (C), que, proposta por Cunha e Oliveira (no prelo), evidencia que o segmento pertence ao domínio epistêmico.

- C) O fato de que Q leva F a crer/julgar que P.

O resultado dessa etapa revelou o predomínio, no debate, de relações pertencentes ao domínio pragmático, que abarca os domínios epistêmico e dos atos de fala (SANDERS, 1997)<sup>9</sup> (Quadro 3).

---

<sup>9</sup> Em estudo de outro debate eleitoral presidencial, Cunha e Oliveira (no prelo) obtiveram resultado semelhante.

**Quadro 3.** Ocorrências de *porque* por domínio

Domínios	PORQUE	
	Nº	%
Conteúdo	16	30.2
Epistêmico	22	41.5
Atos de fala	15	28.3
Total	53	100

Fonte: Elaboração própria

Por fim, verificamos quantas ocorrências de relações pertencentes a cada um dos domínios foram produzidas por candidato (Quadro 4).

**Quadro 4.** Ocorrências de *porque* por domínio e por candidato

Domínios	Candidatos			
	Aécio Neves		Dilma Rousseff	
	Nº	%	Nº	%
Conteúdo	10	34.5	6	25
Epistêmico	8	27.6	14	58.4
Atos de fala	11	37.9	4	16.6
Totais	29	100	24	100

Fonte: Elaboração própria

O próximo item discute os resultados apresentados nos quadros 2, 3 e 4. Nessa discussão, analisaremos o papel das relações de causalidade sinalizadas pelo *porque* no bloqueio de objeções. Verificaremos que as relações pertencentes a cada um dos domínios bloqueiam ou impedem objeções do interlocutor (adversário) quanto à infração das regras de conduta que, como apontado no quadro 1, se ligam a cada um desses domínios. Verificaremos, desse modo, que as relações sinalizadas pelo *porque* exercem diferentes papéis na negociação de imagens identitárias pelos candidatos.

## Estudo das ocorrências de *porque* no debate eleitoral

À luz da abordagem teórica proposta, observamos que as relações de discurso sinalizadas pelo *porque* exercem a função geral de permitir ao locutor antecipar-se à objeção do/s interlocutor/es de que ele estaria infringindo determinada regra de conduta. Mas observamos ainda que essas relações permitem a realização de ações mais específicas,

já que, em cada um dos domínios a que essas relações pertencem (conteúdo, epistêmico, atos de fala), a relação causal sinalizada pelo *porque* permite ao locutor tentar revelar ao/s interlocutor/es sua busca por não infringir determinada/s regra/s de conduta (cf. Quadro 1). Por isso, neste item, nossa análise das ocorrências do *porque* no debate eleitoral abordará separadamente o papel dessas ocorrências em cada um dos domínios.

## Domínio do conteúdo

Como exposto, as relações pertencentes ao domínio de conteúdo permitem ao locutor tentar evitar objeções que o acusem de infringir as leis relacionadas ao conteúdo semântico do texto (leis de informatividade e exaustividade e máximas de quantidade, qualidade e modo (maneira)), assim como o princípio de relevância. Com o constituinte textual introduzido pelo *porque*, o locutor busca evitar objeções que apontem a falta de clareza, a inverdade ou a irrelevância de sua fala, introduzindo a causa do efeito informado no constituinte em que o conector se liga.

No contexto de um debate eleitoral, um candidato, ao estabelecer relações do domínio de conteúdo, evidencia que, para ele, o adversário poderá avaliar negativamente seu comportamento linguageiro, se elaborar enunciados insuficientemente claros, completos e relevantes ou se expressar fatos para os quais não possui evidência, e que essa avaliação constitui uma fonte importante de descrédito. De fato, em debates, objeções dessa natureza constituem uma estratégia por meio da qual um dos adversários tenta levar o eleitorado a inferir que o outro, por não ter sido claro o suficiente ou apresentado informações verdadeiras, não reuniria qualidades para o cargo em disputa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2017). Nesse sentido, essas objeções têm implicações bastante negativas para a face do candidato que as recebe. É o que evidencia esta objeção de AN à fala de DR<sup>10</sup>: “candidata/ muito confusa essa sua explicação\”, que revela que a clareza na produção do discurso constitui uma das expectativas que regulam um debate eleitoral. As relações de conteúdo fazem, portanto, parte dos recursos mobilizados pelos candidatos para evitar objeções como essa.

Em (9), que é parte da resposta de DR a uma pergunta de uma integrante da plateia sobre saneamento básico, há duas ocorrências do conector sinalizando relações de conteúdo.

9. nós estamos colocando hoje setenta seis bilhões em parceria com estados e municípios\ por que em parceria Elizabeth// **porque** não é o governo federal que realiza diretamente a obra/ **porque** a constituição passou o saneamento para os estados e para os municípios\\ (Dilma Rousseff)

---

10 Deste ponto em diante do trabalho, os candidatos serão referidos pelas siglas AN (Aécio Neves) e DR (Dilma Rousseff).

A primeira ocorrência do conector é reveladora do papel das relações de discurso na antecipação de objeções prejudiciais para a face do locutor. Por meio da pergunta “por que em parceria Elizabeth//”, a candidata faz a objeção que, de seu ponto de vista, a eleitora poderia lhe endereçar. Estabelecendo a relação causal e a sinalizando com o *porque* (“**porque** não é o governo federal que realiza diretamente a obra/”), DR evidencia sua percepção de que, no contexto de um debate eleitoral, é preciso ser o mais claro possível, dando informações sobre gestão pública que supostamente o eleitorado desconhece, a saber, informando a causa de o governo federal precisar fazer parcerias com estados e municípios.

Nesse mesmo excerto, a segunda ocorrência do conector evidencia a percepção de DR de que a própria informação “não é o governo federal que realiza diretamente a obra/” pode ser considerada ou insuficientemente informativa pela eleitora, já que nem todos sabem por que “não é o governo federal que realiza diretamente a obra”, ou mesmo falsa, já que o eleitorado pode crer que, ao contrário do que afirma a candidata, é o governo federal que realiza diretamente a obra. Estabelecendo a segunda relação causal (“**porque** a constituição passou o saneamento para os estados e para os municípios\\”), a candidata bloqueia a realização de objeções como: “Por que não é o governo federal que realiza diretamente a obra?” ou “Não é verdade que não é o governo federal que realiza diretamente a obra”.

Como ilustram os excertos (10) e (11), produzidos por AN, as relações de conteúdo podem ter ainda um papel claramente desqualificador da imagem do adversário enquanto gestor público.

10. a grande verdade é que o governo atual perdeu a capacidade de recuperar o crescimento/ **porque** não gera confiança nos investidores (Aécio Neves)
11. temos uma taxa de investimentos hoje de dezesseis e meio por cento do pib [Produto Interno Bruto] / a pior da década\ **porque** o seu governo afugentou os investimentos (Aécio Neves)

Nos dois excertos, a sentença principal é uma crítica indireta à adversária, cujo governo teria perdido a capacidade de recuperar o crescimento (10) e estaria investindo menos do que o necessário (11). Com as sentenças introduzidas pelo conector, o candidato informa a causa dos problemas expressos nas sentenças principais. Como a crítica se assenta em uma relação de causa e efeito, que articula eventos supostamente reais ou apresentados como tais (NEVES, 1999), cria-se um efeito de maior imparcialidade e diminui-se a possibilidade de objeções quanto à falsidade das proposições que trazem o efeito (a crítica).

## Domínio epistêmico

Como informado, as relações pertencentes ao domínio epistêmico permitem ao locutor tentar evitar objeções que o acusem de infringir leis de caráter comportamental (ou ritual), como as regras/máximas de polidez, e objeções que o acusem de infringir a lei de sinceridade (máxima de qualidade). Assim, ao justificar uma opinião/crença prejudicial para uma ou várias das faces em jogo, introduzindo evidências/provas, o locutor tenta tornar essa opinião/crença menos agressiva e amenizar os danos provocados pela quebra da máxima de reticência de opinião (“dê um baixo valor às opiniões do Falante” (LEECH, 2014, p. 91)). Em debates, o estabelecimento das relações do domínio epistêmico evidencia, assim, a expectativa do locutor de que crenças e opiniões não justificadas serão alvo de objeções, que o colocarão em uma situação potencialmente embaraçosa diante do eleitorado. Não por acaso, as relações sinalizadas pelo *porque* pertencentes a esse domínio foram as que apresentaram maior número de ocorrências (22/41.5%), das quais a maior parte (14) foi estabelecida por DR (cf. Quadro 3).

Em algumas ocorrências, produzidas apenas por DR, a opinião que se justifica por meio da relação epistêmica constitui a refutação de informação anteriormente expressa pelo adversário. Em debates eleitorais, o desrespeito à máxima da concordância (“dê um alto valor às opiniões do Outro” (LEECH, 2014)) é natural e mesmo esperado (KERBRAT-ORECCHIONI, 2016). Para constatar isso, basta pensar em quão atípico seria um debate em que os adversários concordassem sobre os pontos em discussão. Porém, em razão dos danos que a refutação provoca, sua produção, mesmo em contexto em que sua ocorrência é esperada, costuma ser acompanhada de justificativa, como revelado por Moeschler (1982). Essa justificativa, se não anula os danos, ao menos revela ao interlocutor atacado que o ataque (a refutação) tem uma razão de ser ou é fundamentado. É o que ocorre nos excertos (12), (13) e (14).

12. eu não acredito nisso **porque** vocês sistematicamente ao longo de todo o governo Fernando Henrique foram contra o subsídio\ (Dilma Rousseff)
13. me desculpe candidato\ eu não acredito\ sabe por que// **porque** a prática fala muito mais que palavras vazias\ e a prática de vocês é uma\ (Dilma Rousseff)
14. eu acho que o senhor está mal informado **porque** quem deixou o país com uma inflação maior do que recebeu foi o governo tucano do Fernando Henrique\\ (Dilma Rousseff)

Apresentando um funcionamento semelhante, muitas ocorrências de relações epistêmicas sinalizadas com *porque* articulam uma crença claramente prejudicial para a face do adversário e, em seguida, no segmento introduzido pelo conector, uma justificativa para essa crença, como ilustram os excertos (15), (16) e (17).

15. nessas últimas semanas as denúncias em relação ao Pronatec [Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego] são graves candidata\ em relação às estatísticas\ **porque** vocês contabilizam o aluno quando ele entra\ e se ele ficou ali uma semana duas semanas e depois saiu/ ele continua fazendo parte da estatística\\ (Aécio Neves)
16. o caminho que nos espera/ se não tiver uma mudança radical na condução da nossa política econômica/ é o pior de todos\ **porque** o que vem acontecendo com os investidores impacta na condição dos trabalhadores\\ (Aécio Neves)
17. candidato eu acho que o senhor não tem interesse na reforma política\ **porque** a única coisa que o senhor fala é sobre reeleição\\ (Dilma Rousseff)

Nesses excertos, a opinião dada à esquerda do conector é uma crítica seja ao governo da adversária (15, 16), seja às propostas do adversário (17). Sem as justificativas para as opiniões, o adversário atacado poderia produzir objeções tanto sobre sua veracidade (*não é verdade que as denúncias em relação ao Pronatec são graves; o caminho que nos espera não é o pior de todos; não é verdade que não tenho interesse na reforma política*), quanto sobre o comportamento de quem o atacou (*você não pode – não é justo – me acusar/criticar sem provas/evidências/argumentos!*).

Há ainda algumas ocorrências em que a opinião expressa pelo locutor é prejudicial para sua própria face. Como ilustra o excerto (18), se a candidata não justificasse a opinião de que “esse avanço [em saneamento básico] ainda não é suficiente”, a culpa pela falta de investimento em saneamento básico recairia apenas sobre seu governo, o que poderia ser objetado por correligionários e apoiadores. Com a justificativa, ela divide com governos passados essa culpa e ameniza o grau de agressividade da crítica que endereça a si mesma.

18. nós conseguimos um avanço [em saneamento básico] nos últimos quatro anos\ mas esse avanço ainda não é suficiente/ **porque** durante muitos anos nesse país não se investiu em esgoto tratado\\ (Dilma Rousseff)

Esse exemplo revela que a modéstia, expectativa ou regra que regula tacitamente grande parte das nossas interações (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 1998; LEECH, 1983, 2014), não é própria dos debates eleitorais. Afinal, o candidato que não se vangloria de seu passado político, que não reconhece e alardeia seus méritos ou que se critica, revelando fraquezas e limitações, estará em desvantagem em relação ao adversário e poderá não conquistar a credibilidade do eleitorado.

## Domínio dos atos de fala

Como revelado por Cunha e Oliveira (no prelo), em debates, os candidatos empregam sentenças introduzidas por *porque* para justificar a realização de uma gama bastante variada de atos de fala diretos e indiretos. Como exposto no presente trabalho, essas sentenças permitem ao locutor justificar a realização de um ato ameaçador, apresentando o motivo para a infração de uma regra de caráter comportamental, como uma máxima de polidez, e revelar seu respeito a uma das condições de felicidade desse ato. Justificando a realização do ato, o locutor reduz as chances de uma objeção sobre a gratuidade ou a leviandade do ataque perpetrado e, assim, de danos à sua própria face. Nesse sentido, a ocorrência de relações pertencentes ao domínio dos atos de fala no debate estudado revela que faz parte das expectativas dos candidatos (mas, em especial, de AN, que produziu 11 das 15 ocorrências, cf. Quadro 4) a suposição de que atos ameaçadores podem ser produzidos em um debate eleitoral, desde que esses atos sejam justificados, sob pena de seu produtor aparecer aos olhos do eleitorado como excessivamente grosseiro ou impolido.

No debate em análise, o conector introduz justificativas para a realização de diferentes atos: críticas, ordens, pedidos, promessas, refutações e conselhos. Alguns desses atos são ameaçadores para a face do interlocutor (adversário ou integrante da plateia), como críticas indiretas (19) e refutações (20). Em (19), o motivo da candidata para realizar a crítica é a suposta diferença entre os candidatos no que se refere à liberdade de imprensa. Em (20), seu motivo para refutar é seu desacordo em relação à afirmação do adversário<sup>11</sup>.

19. candidato eu fico muito estarecida com o senhor\ **porque** eu na minha vida política na minha vida pública jamais persegui jornalista\ jamais reprimi a imprensa\\ (Dilma Rousseff)
20. Elizabeth ele [adversário] não pode fazer isso\ [fazer o governo federal tratar diretamente do saneamento básico] **porque** não é atribuição da União fazer isso\\ (Dilma Rousseff)

Outros atos são ameaçadores para o território do interlocutor, como ordens (21), conselhos (22) e pedidos (23).

21. é preciso que o seu governo reconheça isso\ [que a situação do Brasil é extremamente grave] **porque** os mercados de outros países e os brasileiros já reconhecem\\ (Aécio Neves)

---

11 Para Moeschler (1982), o desacordo é uma das condições de felicidade (ou de emprego) do ato de refutação e corresponde à condição de conteúdo proposicional de Searle (1995).

22. o que eu acho Elisabete/ é que seria interessante que você olhasse entre os vários cursos que têm sido oferecidos inclusive pelo Senai/ são cursos para pessoas que têm a possibilidade de conseguir um salário e um emprego melhor se você não acha colocação\ **porque** eles têm uma carência imensa de trabalho qualificado no Brasil\ (Dilma Rousseff)
23. fique tranquila candidata/ fiquem tranquilos brasileiros/ **porque** nós vamos avançar [na realização de programas sociais] e avançar muito mais também no programa habitacional\ (Aécio Neves)

Nessas três ocorrências do conector, o locutor justifica a realização do ato por meio da enunciação de uma condição preparatória: há sempre um fato externo e anterior à realização do ato que o leva a restringir a liberdade de ação do interlocutor, ordenando, aconselhando ou pedindo. Porém, ainda que o locutor, com a justificativa, reduza as chances de uma objeção sobre a gratuidade do ataque, a própria justificativa pode ser considerada ofensiva pelo interlocutor e motivar a realização de objeções não previstas pelo locutor (CUNHA, 2019b).

Identificamos ainda atos (promessas) que ameaçam a face negativa do próprio locutor, por colocá-lo no dever de realizar uma ação futura (24). Nesse caso, a justificativa tem como fim revelar o grau de comprometimento do candidato com a realização do ato futuro e, por isso, explicita a condição de sinceridade do ato.

24. assim Luiz Alexandre/ nós vamos fazer se eu for eleita/ mais três milhões de casas do Minha Casa Minha Vida [programa habitacional] e vamos reajustar as faixas de renda/ ampliando as faixas de renda\ **porque** de quatro em quatro anos a gente faz isso\ a gente amplia as faixas de renda\ (Dilma Rousseff)

Nesse excerto, o fato de o governo ampliar a cada quatro anos as faixas de renda do programa habitacional Minha Casa, Minha Vida é apresentado pela candidata como uma prova de sua sinceridade, ao produzir o ato. Com essa justificativa, ela bloqueia objeções prejudiciais para sua face, como: *Que garantias você dá de que realizará mesmo essa promessa?*

## Considerações finais

Desenvolvendo pesquisas que vimos realizando nos últimos anos sobre o estudo das relações de discurso, este estudo buscou evidenciar o papel de primeira importância que as relações de discurso exercem na negociação de imagens identitárias (faces e territórios). Para isso, apresentamos inicialmente uma abordagem pragmática para o estudo das relações de discurso. Nessa abordagem, as relações constituem recursos de que o locutor se vale para se antecipar a possíveis objeções do/s interlocutor/es,

mostrando a ele/s que seu comportamento não infringe regras de conduta que subjazem ao encontro, não sendo, portanto, ofensivo. Focalizando especificamente as relações de causalidade sinalizadas pelo *porque*, verificamos que essas relações permitem a realização de ações mais específicas, ligadas ao domínio (*conteúdo, epistêmico* ou *atos de fala*) a que cada relação pertence, e que as relações pertencentes a cada um desses domínios permitem ao locutor tentar revelar sua obediência a determinada/s regra/s de conduta.

À luz da abordagem proposta, analisamos as relações de causalidade sinalizadas pelo conector *porque* no último debate eleitoral da campanha pela Presidência da República do Brasil, em 2014, debate protagonizado por Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB). Nesse debate, o predomínio de relações sinalizadas pelo *porque* pertencentes ao domínio pragmático (epistêmico e de atos de fala) revela a importância nesse contexto das normas comportamentais (rituais), da lei de sinceridade (máxima de qualidade) e das condições de felicidade dos atos. Esse predomínio sugere que, em debate eleitoral, objeções sobre a infração dessas regras podem ter um custo mais alto para as faces e territórios em jogo do que aquelas sobre a infração às regras de natureza linguística ou semântica, ainda que, como vimos, mesmo essas objeções também sejam prejudiciais.

Os resultados deste estudo sobre as relações de causalidade marcadas pelo *porque* forneceram evidências para a hipótese geral que subjaz à nossa proposta para o estudo das relações de discurso: essas relações parecem constituir recursos que permitem ao locutor antecipar-se a possíveis objeções do interlocutor quanto à natureza ofensiva de sua intervenção, na busca por fazer com que o interlocutor não avalie essa intervenção como um ataque à sua face ou uma invasão de seu território (CUNHA, 2020a). Por isso, a compreensão pelos interlocutores de quem são uns para os outros se dá, em grande medida, no próprio processo de estabelecer relações de discurso.

## Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão da bolsa de Produtividade em Pesquisa (nível 2) a Gustavo Ximenes Cunha – Processo: 304244/2019-8.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BLAKEMORE, D. *Understanding utterances: an introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell, 1992.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness*. Some universals in language use. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CULPEPER, J.; TERKOURAFI, M. Pragmatic approaches (im)politeness. In: CULPEPER, J.; HAUGH, M.; KÁDÁR, D. Z. (org.). *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. London: Palgrave, 2017. p. 11-38.

CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. *Forma y Función*, Bogotá, v. 34, p. 01-24, 2021.

CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. *Linguística*, Montevideu, v. 36, n. 2, p. 107-129, 2020a. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2079-312x.20200017>.

CUNHA, G. X. Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção conjunta de imagens identitárias. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 22, p. 151-170, 2020b.

CUNHA, G. X. Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-28, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350208>.

CUNHA, G. X. Caracterização e funcionamento da refutação em debate eleitoral. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 30, n. 59, p. 147-176, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2019n59a696>.

CUNHA, G. X. Conectores e processo de negociação: uma proposta discursiva para o estudo dos conectores. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, p. 1699-1716, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n1p1699>.

CUNHA, G. X. O papel dos conectores na co-construção de imagens identitárias: o uso do *mas* em debates eleitorais. *ALFA*, São José do Rio Preto, v. 61, p. 599-623, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-6>.

CUNHA, G. X. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 47, p. 205-238, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i47.30>.

CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B. Definindo o comentário metadiscursivo em uma perspectiva interacionista da Análise do Discurso. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 22, p. 171-188, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2018v22n44p171>.

CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B.; BRITO, D. M. As funções figurativas do comentário metadiscursivo em debates eleitorais. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 168-187, 2019.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. *Estudos da língua(gem)*, Feira de Santana, v. 18, p. 135-162, 2020.

CUNHA, G. X.; PICININ, R. V. C. As relações de poder em uma abordagem modular da organização do discurso. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 77-96, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v20i1p77-96>.

CUNHA, G. X.; TOMAZI, M. M. O uso agressivo da linguagem em uma audiência: uma abordagem discursiva e interacionista para o estudo da im/polidez. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, p. 297-319, 2019. DOI: 10.4013/cld.2019.172.05.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. As relações de causalidade sinalizadas pelo conector *porque*: articulando perspectivas cognitivo-funcionais e discursivo-interacionais. (no prelo).

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema. *Estudos da língua(gem)*, Candeias, v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v18i2.6409>.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DUCROT, O.; BOURCIER, D.; BRUXELLES, S.; DILLER, A. M.; FOUQUIER, E; GOUAZE, J.; SIRDAR-ISKANDAR, C. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

FILLIETTAZ, L. La compétence interactionnelle: un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente*, Paris, v. 220/221, p. 185-194, 2019.

FILLIETTAZ, L. L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In: FRIEDRICH, J.; CASTRO, J. C. P. (org.). *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon: Éditions Raison et Passions, 2014. p. 127-162.

GARFINKEL, H. *Estudos de etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 2018 [1967].

GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes, 2012 [1986].

GOFFMAN, E. The Interaction Order. *American Sociological Review*, New York, v. 48, n. 1, p. 1-17, 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/2095141>.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. *Interaction Ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (org.). *Syntax and semantics. Speech acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

JACQUIN, J. *Débattre: l'argumentation et l'identité au coeur d'une pratique verbale*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises: constantes et évolutions d'un genre*. Paris : L'Harmattan, 2017.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Le désaccord, réaction "non préférée"? Les cas des débats présidentiels. *Cahiers de praxématique*, Montpellier, n. 67, p. 1-20, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/praxematique.4524>.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Paris: Armand Colin, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990.

LAKOFF, R. What you can do with words: politeness, pragmatics and performatives. In: ROGERS, A.; WALL, B.; MURPHY, J. P. (org.). *Proceedings of the Texas Conference on performatives, presuppositions and implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1977. p. 94-120.

LEECH, G. *The pragmatics of politeness*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

LOPES, A. C. M. Contributos para uma análise semântico-pragmática das causais de enunciação no português europeu contemporâneo. *ALFA*, São José do Rio Preto, v. 56, n. 2, p. 451-468, 2012.

MANN, W.; THOMPSON, S. A. Two Views of Rhetorical Structure Theory. *Verbum*, v. 23, n. 1, p. 9-29, 2001.

MANN, W.; THOMPSON, S. A. Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOESCHLER, J. Connecteurs pragmatiques, inferences directionnelles et representations mentales. *Cahiers Chronos*, Paris, v. 12, p. 35-50, 2005.

MOESCHLER, J. Le Modèle de Inferences Directionnelles. *Cahiers de linguistique Française*, Genebra, v. 22, p. 57-99, 2000.

MOESCHLER, J. *Dire et contredire: pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne: Peter Lang, 1982.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. As construções causais. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora Unicamp, 1999. v. VII, p. 461-496.

NUSS, V. M. *As relações retóricas e o campo da causalidade das orações hipotáticas adverbiais na construção da argumentatividade e da coerência textual*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PEKAREK DOEHLER, S. Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Genebra, v. 84, p. 09-45, 2006.

REBOUL, A. La representation des eventualities dans la Théorie des Représentations Mentales. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, v. 22, p. 13-55, 2000.

ROULET, E.; AUCHLIN, A.; MOESCHLER, J.; RUBATTEL, C.; SCHELLING, M. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang, 1985.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang, 2001.

SANDERS, T. Semantic and pragmatic sources of coherence: on the categorization of coherence relations in context. *Discourse Processes*, Abingdon, v. 24, p. 119-147, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638539709545009>.

SCHEGLOFF, E. A. *Sequence organization in interaction: a primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos da fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

SWEETSER, E. *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VION, R. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

# As línguas e *rankings* no Oscar da internacionalização das produções científicas latino-americanas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3180>

**Kyria Rebeca Finardi<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo tem o objetivo duplo de resumir a discussão sobre políticas linguísticas e de internacionalização em relação à produção, avaliação e disseminação do conhecimento na América Latina iniciada no Seminário GEL 2021, e expandir/continuar o diálogo por meio da socialização das reflexões feitas no evento. A abordagem de questões relativas ao uso das línguas e métricas na produção, avaliação e circulação do conhecimento na América Latina é feita a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, usando a metáfora do Oscar em relação ao uso do inglês e dos *rankings*. A reflexão conclui que, a fim de permitir uma ecologia de locais de produção e de línguas no “cinema” internacional, as estratégias e critérios de produção, avaliação e circulação da ciência, bem como de internacionalização do ensino superior latino-americano, devem ser revisadas.

**Palavras-chave:** políticas linguísticas; internacionalização; produção, avaliação e circulação do conhecimento; América Latina.

---

1 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; [kyria.finardi@gmail.com](mailto:kyria.finardi@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0001-7983-2165>

## Languages and Oscar rankings of the internationalization of Latin American scientific productions

### Abstract

This article has the dual purpose of summarizing the discussion on language and internationalization policies in relation to the production, evaluation and dissemination of knowledge in Latin America initiated at the GEL 2021 Seminar, and to expand/continue the dialogue through the socialization of the reflections made at that event. Issues related to the use of languages and metrics in the production, evaluation and circulation of knowledge in Latin America are addressed from a critical and decolonial perspective, using the Oscar metaphor in relation to the use of English and rankings. The reflection concludes that in order to allow an ecology of places of production and languages in the international "cinema", the strategies and criteria for the production, evaluation and circulation of science, as well as for the internationalization of Latin American higher education, must be revised.

**Keywords:** language policies; internationalization; production, evaluation and circulation of knowledge; Latin America.

### Introdução

Este artigo tem o objetivo duplo de resumir a discussão iniciada no Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) de 2021 e expandir/continuar o diálogo por meio da socialização das reflexões feitas a partir desse evento, discutindo questões relativas ao uso de línguas e métricas na produção, avaliação e circulação do conhecimento na América Latina desde uma perspectiva crítica. Para tanto, uso a metáfora do Oscar do cinema norte-americano para discutir a produção, avaliação e circulação do conhecimento na América Latina, focando o papel das línguas e dos *rankings* na produção e internacionalização do conhecimento latino-americano.

Hamel (2021), em sua discussão do uso das línguas e dos sistemas de avaliação neoliberal no campo das ciências e no ensino superior (CES), critica o uso de bibliometria nesse processo. O argumento, muito bem colocado pelo autor durante sua fala no evento, é que o campo das ciências e da educação superior nos permite observar impactos da globalização evidenciados na expansão do inglês como única língua hipercentral que desloca outras línguas de importante circulação internacional, como é o caso do francês, do espanhol e do português, penetrando cada vez mais em seus territórios nacionais.

Considerando o objetivo deste texto de refletir sobre a possibilidade de uma ecologia de línguas e saberes na produção e internacionalização da ciência na América Latina, a análise feita aqui se deterá mais particularmente na situação do espanhol e do português.

Com base em Guimarães e Finardi (2021), no caso do português como língua estrangeira (PLE), e em Céspedes (2021), Finardi e Guzmán-Valenzuela (2021) e Macedo (2021) no caso do português e do espanhol como línguas locais e internacionais, argumentarei que o uso dessas duas línguas precisa ser revisto na produção do conhecimento latino-americano.

Voltando à questão da produção, avaliação e circulação do conhecimento no campo das CES, e ainda segundo Hamel (2021), esses processos estão ligados à internacionalização do ensino superior, uma vez que são promovidos e incentivados por sistemas de avaliação baseados em *rankings* e bibliometria que têm sérias consequências negativas, tais como, a fragmentação do campo das CES, já que consideram apenas a produção de artigos e não os outros fazeres da universidade como o ensino/formação e a pesquisa/produção. Outra consequência negativa do uso desse sistema de *rankings* e bibliometria é o isolamento das publicações feitas na América Latina. Conforme as Epistemologias do Sul e o conceito de linhas abissais de Boaventura de Sousa Santos (2007), usados como lentes epistemológicas do diálogo proposto neste texto, esse isolamento é visto como o apagamento ou invisibilidade das produções feitas do lado de cá das linhas abissais, ou seja, no Sul Global. Importante notar que o conceito de Sul Global é geopolítico e não geográfico, razão pela qual alinho a América Latina ao Sul Global nesta reflexão sem, no entanto, me referir à posição geográfica dessa região.

Outra consequência negativa desse sistema de avaliação baseado no fator de impacto como métrica para avaliar a produção acadêmica é sua inadequação, uma vez que esse sistema trata apenas da produção científica indexada, visível e quantificável, e como veremos na discussão proposta aqui, as línguas têm um importante papel na visibilidade e avaliação da produção nacional. Assim, comparo a produção científica nacional em termos de local e língua de produção, usando a metáfora do Oscar do cinema norte-americano, já que, segundo as métricas hollywoodianas, alguns filmes têm mais “circulação” e chance de ganhar o Oscar do que outros, dependendo de onde sejam feitos e em qual língua. Assim como o Oscar foi feito por e para os norte-americanos, premiando principalmente filmes produzidos segundo os critérios hollywoodianos, avanço a ideia de que os *rankings* e as métricas usados na produção científica internacional foram pensados por e para o Norte Global, de tal sorte que o filme/produção estrangeira só concorre nessa categoria e em condições de desigualdade com as outras, como veremos no que segue.

O atual sistema de produção e avaliação da ciência mundial hegemônico não é capaz de avaliar aspectos qualitativos e de impacto social dos vários fazeres do ensino superior, dentre os quais destaco a formação, produção e circulação do conhecimento dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade. O argumento que pretendo avançar aqui é que essa “invisibilidade” da produção do Sul Global tem uma estreita relação com as línguas e os sistemas de avaliação/internacionalização usados nesse campo.

Outra consequência nefasta desse sistema de produção e avaliação quantitativa/objetiva com base em *rankings* e fator de impacto usados com o fim de internacionalizar a universidade (e não como meio de melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão da educação superior)<sup>2</sup> é a hierarquização de línguas, saberes e fazeres dentro do campo CES que, em última análise, distancia a universidade da sociedade, agravando sua crise de legitimidade, relevância e autonomia (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Desde uma perspectiva crítica e de luta contra essa crise universitária, a tríplice missão da universidade traduzida na oferta de ações de ensino, pesquisa e extensão deve estar sintonizada com a sociedade e a realidade em torno da universidade. Como fazer isso em uma língua que a sociedade/comunidade acadêmica não fala? No “cinema” da produção científica nacional não é possível o uso de ‘legendas’ em todas as ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Além disso, segundo Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização do ensino superior, vista por esses autores como a quarta missão da universidade, deve ser incluída no fazer da universidade para garantir sua relevância local e global. Ainda que eu não concorde plenamente com a visão desses autores, já que vejo a internacionalização como parte dos fazeres da universidade dentro de sua tríplice missão (ensino, pesquisa e extensão) e não necessariamente como uma quarta missão, entendo que a tensão entre internacionalizar e manter a relevância local não é tarefa fácil e perpassa a discussão das políticas linguísticas, de internacionalização e da produção de ciência e saberes da universidade que pretendo desenvolver neste texto com um olhar focado na América Latina e suas línguas e saberes. No que segue, trago algumas reflexões sobre o uso de línguas na produção, avaliação e internacionalização do conhecimento na América Latina para ilustrar e continuar essa discussão.

## **Internacionalizando ou localizando a América Latina na geopolítica da CES?**

Desde uma perspectiva decolonial, Chiappa e Finardi (2021) analisaram os principais programas de internacionalização do Chile e do Brasil, a saber, o Becas Chile (BC) e o Ciência sem Fronteiras (CsF), respectivamente, a fim de revelar suas pegadas coloniais. Segundo as autoras, as estratégias de produção, avaliação, circulação e internacionalização do conhecimento que não tornem visível o legado colonial que constitui essas estratégias acabam se tornando catalisadoras da intensificação e reprodução das assimetrias entre universidades, pessoas e conhecimentos. A essa lista eu ainda acrescentaria as línguas. Conforme Finardi (2021), o reconhecimento das pegadas coloniais com a consequente inclusão de saberes do Sul representa um importante passo na emancipação do processo

---

<sup>2</sup> Importante notar a crítica que Knight (2017), entre outros, faz à visão da internacionalização como fim e não como meio.

de internacionalização na América Latina. Novamente, à inclusão de saberes do Sul eu proponho que suas línguas sejam consideradas, uma vez que elas não são apenas veículos de transmissão/circulação de conhecimento, mas principalmente, de produção de conhecimento.

A fim de incluir e dar visibilidade às línguas e conhecimentos nelas produzidos na América Latina, me apoio nas epistemologias do Sul (SANTOS, 2014) e nas contribuições do grupo decolonial latino-americano (por exemplo, QUIJANO, 2000, GROSFUGUEL, 2007, MALDONADO-TORRES, 2007, MIGNOLO, 2011, LEAL; MORAES, 2018) trazendo reflexões para mostrar como as línguas e métricas usadas na produção, avaliação e internacionalização do conhecimento não têm nos favorecido com suas hierarquias e critérios enviesados. Aliás, essa afirmação não deveria causar surpresa uma vez que, assim como no provérbio africano<sup>3</sup>, os caçadores são sempre os heróis, nós seremos sempre retratados como os leões enquanto os caçadores continuarem a contar a história da caça em suas línguas.

Argumento, desde essa perspectiva crítica e decolonial, que os fazeres da universidade traduzidos na produção, avaliação e internacionalização do conhecimento podem ser mais relevantes e reveladores, combatendo o racismo e a miopia epistemológica, se tivermos mais “caçadores” publicando em nossas línguas e desde nossos locais de enunciação (DINIZ FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2021). Para usar outro pensamento africano que eu adoro, desta vez de autoria de Mandela<sup>4</sup>, proponho que, a fim de termos relações de internacionalização mais baseadas na compreensão/colaboração mútua do que na competição/entendimento unilateral, usemos as línguas nativas, quando possível, em nossos intercâmbios, bem como na produção, avaliação e circulação do conhecimento. Voltando à metáfora do cinema, e mesmo ciente de que muitos monolíngues convictos só assistem filme estrangeiro se for dublado, sugiro que, sempre que possível, vejamos o filme em seu idioma original, ainda que para tanto precisemos de legenda.

Vamos então nos debruçar sobre algumas questões que afetam a produção do conhecimento da CES, iniciando essa geo/localização/política. Na dinâmica da CES, a língua de publicação determina o *status*, a circulação e a avaliação de um artigo e da revista acadêmica onde é publicado, sendo que, segundo Alperin, Fischman e Willinsky (2011), quando se fala em publicação internacional se subentende que estamos falando de uma publicação em inglês. O mesmo podemos dizer de um filme: para que ele seja considerado internacional não basta que ele seja falado no idioma correto, mas tem que

---

3 Até que os leões contem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.

4 “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart.”

vir do local correto, conforme nos mostra o cinema bollywoodiano<sup>5</sup> que, apesar de ser em inglês, não tem o mesmo alcance e *status* do cinema hollywoodiano.

Altbach (1991) denuncia a desigualdade na visibilidade da produção acadêmica mundial sendo que, de nossa parte, argumento que essa desigualdade e invisibilidade passam pela língua e local de enunciação dessa produção. Dito de outra forma, dependendo da língua na qual um artigo for escrito e do local onde esse conhecimento for produzido, desde uma perspectiva decolonial e das epistemologias do Sul, podemos dizer que esse conhecimento é incompreensível e invisível por estar do “lado errado” das linhas abissais ou no Sul Global, onde, para efeitos da discussão proposta neste texto e em última análise, a América Latina está “localizada”. Na metáfora do cinema, o local e a língua do filme determinam se ele concorre ao Oscar hollywoodiano (ainda que somente na categoria de melhor filme estrangeiro) ou se o filme é visto apenas localmente como no cinema bollywoodiano.

Vessuri, Guédon e Cetto (2014) analisaram a produção acadêmica latino-americana concluindo que o fetiche da internacionalização como sinônimo de qualidade, fator de impacto e *rankings* afeta a avaliação da produção nessa/dessa região. Como resultado, as revistas locais têm que se adaptar a esse sistema de avaliação num modelo de “A escolha de Sofia”<sup>6</sup>, optando entre manter sua relevância local e impacto social por meio de publicações em idiomas locais ou buscar visibilidade internacional por meio da publicação em inglês, uma escolha duríssima (como a de Sofia no filme supramencionado) e um eterno jogo de troca-troca (*tradeoffs*) entre fator de impacto e impacto social.

Vale ressaltar que, nesse jogo, todos perdem já que acabamos não fazendo bem nenhuma das duas coisas, ou seja, não conseguimos manter nossa relevância local por meio do fator social, nem conseguimos “competir” no jogo do fator de impacto do Norte Global, já que as regras são feitas por e para eles. Voltando ao provérbio africano, não podemos deixar de ser caça enquanto forem os caçadores que contam a história com suas línguas. Quando conseguimos publicar em inglês para sermos admitidos no jogo deles, nossos papéis são secundários, meros figurantes, extras ou, no máximo, dublês, cuja função é dar visibilidade/credibilidade/audiência ao herói caçador anglo-saxão, enquanto nós aqui na América Latina continuamos como pumas e/ou onças, sim, porque aqui não há leões!

Nessa busca pela “Arca Perdida” da internacionalização das CES com seu tesouro de *rankings* e fator de impacto, treinamos nosso sotaque para fazer o papel Harrison Ford na série Indiana Jones, mas na hora do *casting* nossa síndrome do impostor nos denuncia

---

5 Bollywood é certamente a maior indústria de filmes da Índia, produzindo aproximadamente 400 filmes por ano com quase metade das bilheterias no país.

6 Filme/drama americano de 1982 dirigido e roteirizado por Alan J. Pakula e baseado no romance de 1979 de William Styron.

(JORDÃO, 2018, JORDÃO; MARTINEZ, 2021) e acabamos ficando com o papel dos carregadores da arca perdida. Se você já viu esse filme<sup>7</sup>, provavelmente está tentando se lembrar dos carregadores da arca... mas só nos lembramos do Indiana Jones.

Eis porque eu citei filmes hollywoodianos ao invés de usar outras referências de filmes latino-americanos que adoro, mas que não têm “legenda”, “dublagem”, nem circulação internacional. Esse é o caso de filmes como *Narradores de Javé*, produção brasileira que conta a história de um vilarejo com esse nome que corre o risco de desaparecer sob as águas de uma hidrelétrica. A fim de tentar poupar o vilarejo desse destino, os moradores decidem contar sua história transformando o local em patrimônio a ser preservado. O único problema é que os moradores são analfabetos e o único habitante que sabe escrever é o bêbado/louco da vila.

Eu poderia ter citado também o filme *Mi Mejor Enemigo*, um drama chileno-argentino que ganhou o Pudú de Prata de melhor filme chileno no Festival de Cinema de Valdivia, em 2005, e conta a história do conflito de Beagle entre Chile e Argentina em dezembro de 1978. O filme faz uma crítica velada ao conflito considerado desnecessário entre dois países vizinhos, terminando com o abandono dos soldados no final do conflito. Interessante notar que os soldados inimigos se tornam “amigos” por meio da linguagem comum do futebol.

Se você não assistiu a nenhum desses dois filmes latino-americanos, nunca ouviu falar do Pudú de Prata ou do Festival de Cinema de Gramado, então vai entender por que usei referências hollywoodianas para ilustrar o argumento que estou tentando desenvolver neste texto. Como disse uma escritora brasileira em uma entrevista à *Folha*, “Escrevi em inglês para ser lida”<sup>8</sup>, ou no caso deste texto, usei referências hollywoodianas para ser entendida.

No “filme” da produção na área de CES na América Latina, produções latino-americanas só concorrem ao Oscar na categoria de melhor filme estrangeiro sendo que, mesmo nessa categoria e segundo Hamel (2013), podemos ver a predominância de autores/atores americanos falando em espanhol para tomar o papel do mocinho latino-americano. Me refiro aos resultados de Hamel (2013) sobre o papel dos locais e das línguas da produção científica mundial.

Nesse estudo, Hamel (2013) traz um levantamento feito na base de citações da Arts & Humanities Index para mostrar o viés nos artigos aceitos/publicados segundo o país de

---

7 Caçadores da arca perdida.

8 <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/02/1235347-escrevi-em-ingles-para-ser-lida-diz-autora-lilian-carmine.shtml>

origem e a língua da produção. A distribuição de 62.513 publicações em inglês nessa base mostra os Estados Unidos em primeiro lugar com 18.617 artigos publicados, a Inglaterra em segundo com 5.776, o Canadá em terceiro com 1.788, a Austrália em quarto com 970, a Escócia em quinto com 792, a Alemanha em sexto com 590, a Holanda em sétimo com 408, a França em oitavo com 356, o País de Gales em nono com 335, a Itália em décimo com 322, Israel na décima primeira posição com 276, Nova Zelândia na décima segunda posição com 251, Irlanda em 13º lugar com 209 e finalmente a Espanha em 14º lugar com 191. Na tabela trazida por Hamel (2013), é importante notar que a Escócia fica acima da Alemanha e que o País de Gales, com apenas duas universidades, fica na frente da França!

Não é apenas o local de produção que conta. Ao mudar a análise para artigos escritos em espanhol na mesma base e no mesmo recorte temporal para verificar se o viés linguístico permanecia, as evidências trazidas por Hamel (2013) são, no mínimo, perturbadoras. No caso do espanhol, a distribuição de 1.384 artigos é bem menor do que a produção em inglês e em primeiro lugar vemos ninguém menos do que os Estados Unidos (*surprise, surprise*) com 245 artigos, seguido da Espanha com 205, o Chile em terceiro lugar com 45, a Argentina em quarto com 28, o México em quinto com 27, a França em sexto com 22, o Canadá em sétimo com 7 artigos, a Inglaterra e Itália na oitava e nona posições com 6 produções cada e, pasmem, o Peru em décima posição com 5 artigos apenas!

O fato de os Estados Unidos aparecerem na frente de países hispano falantes como a Espanha, o Chile e o México, e o fato de o Peru estar em décima posição corroboram meu argumento de que a língua é apenas parte da história da caça. O local onde esses trabalhos são produzidos também importa e, em muitos casos, determina a circulação, visibilidade, impacto e relevância que esses trabalhos terão.

De fato, em outro trabalho, Hamel (2017) discute o papel do inglês como língua hipercentral que representa mais de 70% das produções na área de humanidades e mais de 90% das produções das áreas de ciências sociais e da natureza, invisibilizando e deslocando outras línguas e saberes produzidos nelas, assim como discutido em sua fala no Seminário GEL 2021 (HAMEL, 2021). Desde uma perspectiva decolonial, podemos argumentar que os locais de enunciação, as línguas e as áreas do conhecimento se relacionam entre si em um hierarquização/invisibilização dos conhecimentos produzidos nos dois lados das linhas abissais.

Continuando com a metáfora de *tradeoffs* nas publicações e nos filmes hollywoodianos, Beigel (2014) sugere que os papéis principais, ou seja, as publicações internacionais, são produzidas por duas elites diferentes. A primeira elite é a dos que publicam em inglês e que, na nossa metáfora, concorrem ao Oscar em todas as categorias, ainda que sejam invisíveis (pelo menos como publicação ainda que não como filme, desde que tenham legenda) localmente. A segunda elite é formada pelos que publicam em idiomas locais

e, na nossa metáfora, concorrem ao Oscar apenas na categoria de filme estrangeiro, desde que tenham legenda e sigam os critérios de avaliação de Hollywood. O problema com a segunda categoria de filmes e produções é que eles concorrem, em condições desiguais, com todos, inclusive com autores/atores americanos e cujas produções (e filmes!) não carecem de legendas, dublagens ou notas explicativas, uma vez que utilizam a “linguagem universal da ciência e do cinema”, ou seja, o inglês.

Apesar de iniciativas latino-americanas no melhor estilo “O império, digo, o colonizado, contra-ataca”<sup>9</sup> ou “Bollywood x Hollywood” para dar visibilidade à produção acadêmica latino-americana como a criação das bases Redalint, Latindex, SciELO e Redalyc, Alperin, Fischman y Willinsky (2011) afirmam que a SciELO se converteu na versão latino-americana do *Science Citation Index* (SCI) (Oscar da bibliometria na nossa metáfora) com todas as suas virtudes e problemas. Uma das respostas da SciELO à predominância das ciências duras em detrimento das ciências sociais e humanas foi a criação da Redalyc, em 2002, para incluir a produção ibero-americana.

Entretanto e apesar dessas excelentes iniciativas, Bernasconi (2012) pontua que esses modelos importados do Norte Global (Oscar para nós) reforçam a visibilidade das publicações/filmes em inglês e das áreas ditas duras em detrimento de todo o conhecimento/filme feito em outras línguas, regiões e áreas do conhecimento. De fato, se considerarmos a inquietante afirmação de Brunner e Salazar (2009) de que quase 90% de todos os artigos científicos nunca são citados e que metade deles nunca chega a ser lido por mais de três pessoas (autor, revisor, editor), então vemos a importância de escolher bem onde e como publicamos/produzimos nossos filmes para que eles não caiam na linha da invisibilidade dos que estão do lado errado das linhas abissais.

Dito de outra forma, o ‘onde’ e ‘a língua’ na qual produzimos um artigo (ou filme na nossa metáfora) determinará a visibilidade (e portanto, avaliação e chances de ganhar o Oscar) dessa produção mais do que o conteúdo em si. No caso da produção brasileira, Meneghini e Packer (2007) mostram que mais da metade dela está em português, ainda que dados mais atuais de Céspedes (2021) com a análise da produção latino-americana no Scopus e no Web of Science de 2020 em termos de idioma e país de publicação mostrem a liderança do Brasil, embora essa liderança não encontre a devida correspondência com o uso do português nessas publicações.

Essa invisibilidade do português permanece mesmo quando olhamos para o uso dessa língua em outros fazeres da universidade, como é o caso do ensino por meio do português para fins de internacionalização. Em um levantamento da oferta de curso de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil, Guimarães e Finardi (2021) concluíram que essa oferta fica muito aquém do desejado se o objetivo for uma internacionalização mais crítica e situada que inclua as ações de ensino, pesquisa e extensão.

---

9 Faço aqui um trocadilho com o filme hollywoodiano *O Império Contra-Ataca*.

Voltando às publicações, os resultados de Céspedes (2021) mostram que o espanhol é o idioma predominante nas principais revistas latino-americanas, especialmente nas ciências sociais e humanas, ao passo que as revistas multilíngues tendem a associar o espanhol ou português ao inglês. Os resultados desse estudo mostram ainda que a combinação de espanhol e português, as duas principais línguas da América Latina, é significativamente menor do que a combinação de uma delas com o inglês, concluindo então pela necessidade de repensarmos a produção científica latino-americana em relação ao papel do inglês como língua franca acadêmica e do espanhol e português como línguas locais e internacionais.

Vários autores, dentre eles os do grupo latino americano de decolonialidade citados anteriormente aqui, destacam a hierarquização entre as áreas do conhecimento, sendo que autores como Céspedes (2021), Guzmán-Vallenzuela e Gomes (2019), entre outros, sugerem que as ciências sociais e humanas são mais sensíveis aos contextos e, portanto, aos idiomas nos quais essas produções são feitas. Não surpreende, assim, que na busca pelo Oscar dos *rankings* e do fator de impacto, as ciências exatas/duras, que publicam mais em inglês e em revistas internacionais, sejam mais visíveis/competitivas do que as ciências humanas e sociais/moles, que publicam em suas línguas locais e são mais dependentes de seus contextos.

Aqui retornamos à fala de Hamel (2021) sobre o papel do inglês como língua hipercentral deslocando outras línguas internacionais, como é o caso do espanhol, quarta língua mais falada no mundo, com mais de meio bilhão de falantes, e do português, oitava língua mais falada no mundo com mais de 250 milhões de falantes. Se olharmos para o papel de colaboração/inclusão das línguas nos diálogos científicos internacionais, veremos como o português e espanhol têm um papel importantíssimo na visibilidade da produção do Sul Global.

O espanhol e o português são as principais línguas de produção e circulação do conhecimento no Sul Global e segundo a fala de Susana Catita, do Centro de Ciência em Língua Portuguesa (<https://www.ciencialp.pt/>), no evento organizado pela Organização dos Estados Iberoamericanos em julho de 2021 sobre os desafios para a ciência em espanhol e português (OEI, 2021, evento *on-line*)<sup>10</sup>, o português é a língua mais usada no Sul (se referindo principalmente ao papel dessa língua no acesso à informação na África). Vemos que o desafio não é apenas publicar em espanhol, português ou inglês, mas manter a relevância social e local ao mesmo tempo em que encetamos diálogos internacionais, dando visibilidade para a produção do Sul Global sem, contudo, sermos excluídos ou minorizados por esse sistema de avaliação e *rankings* que não foram pensados por nós, nem para nós (FINARDI; GUIMARÃES, 2017).

---

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Bue0tfGLKwk>

## **As línguas na localização e internacionalização do conhecimento**

Considerando o papel das línguas no processo de produção, avaliação e circulação do conhecimento, Guzmán-Valenzuela e Gómez (2019) sugerem que os pesquisadores latino-americanos sofrem uma pressão dupla para manter o reconhecimento local publicando em espanhol e português ao mesmo tempo em que visam aumentar sua visibilidade/internacionalização/audiência publicando em inglês. Nesse dilema digno de uma Sofia latino-americana, Hamel (2017) propõe algumas alternativas, como a preferência por textos em seu original, quando possível, assim como a citação de textos em seu original, usando traduções somente quando necessário, tal como fiz aqui com a citação da Mandela e na sugestão de vermos filmes com legendas ao invés de dublagens.

Além dessas alternativas, Hamel (2017) sugere o uso do bilinguismo receptivo ou de intercompreensão no campo das CES, tendo ainda a língua nacional como a principal língua dos subcampos da produção e formação, e como língua co-presente no subcampo da circulação/internacionalização, criando condições para uma integração regional, privilegiando o espanhol e o português na América Latina. A sugestão de Hamel não exclui possibilidades de cooperação com o Norte Global, mas questiona a posição subalterna das línguas e conhecimentos produzidos na América Latina.

Sobre o uso da abordagem de intercompreensão, Guimarães (2021) trata do uso do francês como língua internacional no campo da produção CES brasileira. Considerando a lei que tornou o ensino de inglês obrigatório na educação básica brasileira, Finardi (2017) sugere o uso da abordagem de intercompreensão para incluir o espanhol, francês e italiano no currículo da educação formal. Finalmente, considerando a sugestão de Hamel (2017) de que a língua nacional seja usada no subcampo de formação (ensino), importa lembrar os resultados do levantamento feito por Guimarães e Finardi (2021), mostrando que a oferta de cursos de português como língua estrangeira no Brasil ainda está muito distante de concorrer a um Pudú de Prata e mais ainda de um Oscar de ouro (aliás, a hierarquia entre os dois metais e prêmios daria outro texto).

## **Concluindo no Pódio da Prata do Pudú e do Ouro do Oscar**

Escrevo este texto durante as Olimpíadas de Tóquio e, para não sair da metáfora do cinema, concluo com a prata e o ouro do Pudú e do Oscar, em vez de falar das medalhas, para não mudar abruptamente de cenário. Entretanto, registro aqui a relação e hierarquização desses dois prêmios/metais com a colonialidade/invisibilidade da produção acadêmica latino-americana e de suas línguas no pódio mundial. Os jogos olímpicos, assim como a internacionalização do ensino superior, apesar de suas boas intenções de criar cooperação/integração entre os povos e seus saberes/habilidades, criaram uma competição em que nem todos os atletas/atores têm o uniforme/idioma correto para concorrer a um lugar no pódio.

Neste trabalho, propus a reflexão sobre a produção, avaliação e disseminação do conhecimento na América Latina, abordando questões relativas ao local de produção e ao uso das línguas na produção, avaliação e circulação do conhecimento desde uma perspectiva crítica e decolonial. Para tanto, lancei mão da metáfora do Oscar do cinema hollywoodiano, estabelecendo uma relação com a produção acadêmica internacional, concluindo que a área das CES se encontra em um dilema entre ter relevância/visibilidade local, produzindo em espanhol e português numa espécie de resistência bollywoodiana, ou concorrer e se contentar com lugares e papéis secundários no pódio internacional por meio da publicação em inglês. Discutimos o papel dos locais e das línguas nas ciências, focando na tensão entre manter relevância local e obter visibilidade internacional, propondo algumas alternativas para uma ecologia de línguas e saberes no pódio internacional.

## Agradecimentos

A autora agradece ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALPERIN, J. P.; FISCHMAN, G. E.; WILLINSKY, J. Scholarly communication strategies in Latin America's research-intensive universities. *Educación superior y sociedad*, v. 16, n. 2, p. 1-19, 2011.

ALTBACH, P. G. Trends in comparative education. *Comparative education review*, v. 35, n. 3, p. 491-507, 1991.

BEIGEL, F. Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, v. 62, n. 5, p. 743-765, 2014.

BERNASCONI, A. Are global rankings unfair to Latin American universities? *International Higher Education*, v. 72, p. 12-13, 2012.

CÉSPEDES, L. Revistas Latino-Americanas e Línguas Hegemônicas para publicação Acadêmica no Scopus e Web of Science. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 1, p. 141-154, 2021.

CHIAPPA, R.; FINARDI, K. R. Coloniality prints in internationalization of higher education: The case of Brazilian and Chilean international scholarships. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, v. 5, n. 1, p. 25-45, 2021.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.

FINARDI, K. R. Internacionalización desde una perspectiva del sur, crítica y emancipadora. *Revista REDALINT*, Universidad, Internacionalización e Integración Regional, v. 1, n. 2, p. 95-117, 2021.

FINARDI, K. R. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 39, n. 2, p. 219-228, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, *rankings* e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUZMÁN-VALENZUELA, C. Pensando a internacionalização do ensino superior na América Latina a partir de evidências da produção científica do Brasil e do Chile. In: WASSEM, J.; PEREIRA, E. M. A.; FERREIRA, E. B. (org.). *Novos e velhos desafios da internacionalização da educação superior na contemporaneidade*. São Paulo: Annablume Editora, 2021. p. 179-193.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 63-77, 2007.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e Português como Língua Estrangeira (PLE): levantamento e discussão. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, p. e022003-e022003, 2022.

GUZMÁN-VALENZUELA, C.; GÓMEZ, C. Advancing a knowledge ecology: Changing patterns of higher education studies in Latin America. *Higher Education*, v. 77, n. 1, p. 115-133, 2019.

HAMEL, R. E. Políticas de linguagem, internacionalização e construção de modelos plurilíngües nas universidades latino-americanas. In: SEMINÁRIO DO GEL, 68, 2021. São Paulo: GEL, 2021.

HAMEL, R. E. Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 229-261.

HAMEL, R. E. L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, n. 8, p. 53-66, 2013.

JORDÃO, C. M. Intelligibility, mimicry and internationalization: Localized practices in higher education, or can the Global South speak? In: *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective*. Routledge, 2018. p. 32-45.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 577-604, 2021.

KNIGHT, J. Global: Five Truths about Internationalization: International Higher Education, Fall 2012, Number 69. In: *Understanding higher education internationalization*. Brill Sense, 2017. p. 13-15.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Decoloniality as epistemology for the theoretical field of the internationalization of Higher Education. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, p. 87, 2018.

MACEDO, M. do S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. *Laplage em Revista, [S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 91-103, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/495>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, p. 127-167, 2007.

MENEGHINI, R.; PACKER, A. L. Is there science beyond English? Initiatives to increase the quality and visibility of non-English publications might help to break down language barriers in scientific communication. *EMBO reports*, v. 8, n. 2, p. 112-116, 2007.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western modernity*. Duke University Press, 2011.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.



SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, p. 71-94, 2007.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*, p. 949-951, 2014.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Almedina, 2008.

SANTOS, F. S.; DE ALMEIDA FILHO, N. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

VESSURI, H.; GUÉDON, J. C.; CETTO, A. M. Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current sociology*, v. 62, n. 5, p. 647-665, 2014.

# Multimodalidade em cenas de atenção conjunta com criança cega: estudo de caso único

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3344>

**Renata Fonseca Lima da Fonte<sup>1</sup>**

## Resumo

Este estudo propõe discutir o funcionamento multimodal da linguagem na interação entre mãe e criança cega. A partir de estudos sobre atenção conjunta e da perspectiva linguística multimodal, analisamos dados filmados de interação entre mãe e filho cego em seu ambiente domiciliar. Para transcrição, o *software* Eudico Linguistic Annotator (ELAN) tem sido uma ferramenta utilizada, pois possibilita os registros dos modos semióticos no tempo exato de sua ocorrência. Os resultados deste estudo revelam iniciativas de atenção conjunta e pistas de engajamento mútuo em diversas cenas interativas cotidianas, nas quais olhares/toques, gestos táteis, movimentos corporais e produções vocais com marcações prosódicas constituíram semioses significativas na matriz multimodal da linguagem em interações de atenção conjunta entre mãe e criança cega.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; atenção conjunta; cegueira.

---

<sup>1</sup> Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil, [renata.fonte@unicap.br](mailto:renata.fonte@unicap.br), <https://orcid.org/0000-0002-3407-4409>

## Multimodality in scenes of joint attention with blind child: single case study

### Abstract

This study proposes to discuss the multimodal functioning of language in the interaction between mother and blind child. From studies on joint attention and the multimodal linguistic perspective, we analyzed filmed data of interaction between mother and blind child in their home environment. For transcription, the *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN) has been a used tool for this purpose, because it allows the records of semiotic modes at the exact time of their occurrence. The results of this study reveal initiatives of joint attention and clues of mutual engagement in diverse everyday interactive scenes, in which looks/touches, tactile gestures, body movements and vocal productions with prosodic markings constituted significant semioses in the multimodal matrix of language in interactions of joint attention between mother and blind child.

**Keywords:** multimodality; joint attention; blindness.

### Introdução

Nas interações cotidianas, a linguagem humana possui uma dinâmica multimodal, uma vez que diferentes semioses são coatuantes no funcionamento linguístico. Para direcionar a atenção do seu parceiro interativo, os interlocutores mesclam semioses na constituição de sentidos dos seus enunciados multimodais que revelam o foco atencional (objetos, pessoas, eventos) dirigido para o estabelecimento da atenção compartilhada. Alguns aspectos semióticos da linguagem são privilegiados por influência do contexto interativo ou de alguma condição atípica, como a cegueira, por exemplo.

A partir da perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e produção vocal constituem uma única matriz de funcionamento linguístico-cognitivo, conforme propõem Kendon (1982, 2000, 2009, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000, 2006), Butcher e Goldin-Meadow (2000), Fonte *et al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros, este trabalho teve como objetivo principal discutir o funcionamento multimodal da linguagem na interação mãe e criança cega. Para a discussão proposta, especificamente, analisamos a relação entre a tríade olhar/toque, produção vocal e gesto em cenas de atenção conjunta ocorridas em interações cotidianas entre mãe e filho cego.

Estudos anteriores sinalizam especificidades diante da interação peculiar entre mãe e criança cega. Preisler (1995) constatou que crianças cegas reagem à iniciativa de interação da mãe através de vocalizações, sorrisos ou movimentos corporais, bem como usavam as sobranceiras como recursos interativos. Em situações específicas, produziam apontares com a cabeça ou parte superior do corpo diante da presença de

sons. Já as mães usavam suas vozes e o tocar para estabelecer contato com a criança cega. Iverson e Goldin-Meadow (1997) também destacaram que a criança cega usa pistas corporais para interagir com seu interlocutor. Segundo Fonte (2009, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b), a prosódia da fala materna e o toque foram evidenciados em contextos de atenção conjunta entre mãe e criança cega. Fonte (2006, 2009, 2011a, 2021) observou que os gestos maternos utilizaram o sentido tátil como estratégia interativa, uma vez que contemplaram o toque. Diante disso, o tato foi um sentido primordial na produção e percepção dos gestos pela criança cega na interação com a mãe. A partir da investigação do estabelecimento e da manutenção da atenção conjunta em um bebê com deficiência visual severa, Colus e Amorim (2019) constaram o uso de recursos perceptuais variados e integrados em interações no contexto familiar, contemplando pistas táteis, sonoras e olfativas.

Discutir o funcionamento multimodal da linguagem em cenas de atenção conjunta entre mãe e criança cega, considerando as relações estabelecidas entre as semioses visuais, táteis, gestuais e vocais possibilitará compreender as semioses privilegiadas, seus papéis e de que forma coparticipam no processo interativo diante da especificidade da cegueira. Os resultados desta investigação poderão contribuir para pensar em estratégias peculiares direcionadas à especificidade da cegueira, de forma a contribuir ao engajamento de crianças cegas nas cenas interativas, bem como a sua inclusão em diferentes âmbitos sociais.

Para tal discussão proposta, inicialmente, iremos discorrer sobre multimodalidade e atenção conjunta, situando conceitos basilares e inter-relacionando-os às dinâmicas interacionais. Em seguida, apresentaremos os aspectos metodológicos adotados para análise e discussão de dados interativos entre mãe-criança cega. Na sequência, exemplificaremos o funcionamento multimodal da linguagem em cena de atenção conjunta e destacaremos as manifestações da linguagem evidenciadas e mais salientes em iniciativas maternas de atenção conjunta e as pistas multimodais de engajamento da criança cega a partir de dados longitudinais coletados em ambiente domiciliar. Por fim, destacaremos as peculiaridades e papéis das semioses na matriz multimodal da linguagem em contextos de atenção conjunta entre mãe e criança cega.

## **Multimodalidade e atenção conjunta: conceitos e inter-relações**

A multimodalidade incorpora em sua definição as múltiplas linguagens, ou seja, as diversas modalidades de uso da língua que contribuem para constituição de sentido do enunciado linguístico. Dionísio (2007, 2011) menciona diferentes semioses na construção linguística, incluindo: palavras, imagens, cores, marcas tipográficas; bem como gestos, olhares, entonação, entre outras manifestações.

Situando-se na relação gesto e produção vocal, há os estudos de Kendon (1982, 2000, 2009, 2016), McNeill (1992, 2006), Cavalcante (2009, 2018), Fonte *et al.* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Ávila Nóbrega (2018), entre outros, que defendem as semioses vocais e as gestuais como uma mesma matriz da linguagem. Nessa perspectiva, segundo McNeill (2002), a palavra *gesto* contempla uma variedade de movimentos corporais comunicativos, principalmente das mãos e braços, podendo incluir outras partes do corpo. Quek *et al.* (2002) destacam um sentido mais abrangente, no qual o gesto incorpora também expressão facial e troca de olhares em interações. Nesta perspectiva, o gesto possui estatuto linguístico, sendo copartícipe da aquisição da linguagem (CAVALCANTE, 2009, 2018; FONTE *et al.*, 2014). A partir dessa perspectiva, neste trabalho, focaremos a tríade olhar/toque, gesto e produção vocal para discutir o funcionamento multimodal da linguagem em cenas de atenção conjunta na singularidade da cegueira.

Para Tomasello (2019), cenas de atenção conjunta são definidas como interações sociais em que os parceiros interativos prestam mutualmente a atenção a um foco na interação, e à atenção um do outro ao foco, por um período de tempo. Esse termo é adotado com o propósito de salientar dois aspectos primordiais: (i) a composição da própria cena que contempla três elementos: a entidade da atenção conjunta (objeto ou ações), o adulto e a própria criança; (ii) a compreensão que a criança possui de uma cena de atenção e de seu papel nessa interação, que possibilita o início de uma postura triádica, favorecendo a coordenação entre a entidade da atenção conjunta, o adulto e ela própria.

Atenção conjunta tem sido definida como a habilidade da criança e do adulto em compartilhar sua atenção para um terceiro elemento (objeto ou eventos) durante a interação (TOMASELLO, 1995, 2019). O olhar direcionado e os gestos podem ser usados com o papel de dirigir a atenção e o comportamento dos outros para objetos ou eventos na interação (FONTE; CAVALCANTE, 2018); sendo considerados dêiticos por desempenhar o papel de coordenar o foco atencional dentro da cena interativa, possibilitando o estabelecimento da atenção conjunta (DIESSEL, 2006). Outro papel dos gestos dêiticos é indicar a localização de objetos/ações no espaço físico da interação (MCNEILL, 1992; 2006). O olhar e os gestos dêiticos (apontar ou mostrar) podem ocorrer de forma simultânea à produção vocal a partir de comentários (JONES; CARR; FEELEY, 2006). O papel da prosódia enquanto forma de direcionar a atenção para um foco da interação em contextos típicos foi observado em algumas pesquisas. A entonação ascendente caracterizada pelo tom agudo da fala materna, ou seja, a voz em *falseto* pode ser usada como recurso para atrair a atenção, conforme sinalizam Fernald e Mazzie (1991), Fernald (1992), Snow (1997), Barros e Cavalcante (2010).

Em relação às pistas de engajamento na atenção conjunta, ou seja, os indicadores de resposta ao direcionamento da atenção realizada pelo parceiro interativo, podem ser observados os olhares dirigidos para o foco atencional e como forma mais sofisticada, a alternância do olhar entre o objeto e o parceiro da interação (JONES; CARR; FEELEY, 2006).

Ressaltamos que iniciativas interativas de atenção conjunta e pistas de engajamento mútuo configuram-se a partir do funcionamento multimodal da linguagem, uma vez que diferentes semioses articulam-se sincronicamente tanto com o papel de dirigir a atenção do interlocutor quanto para indicar o engajamento mútuo para o mesmo foco interativo. A partir do estudo da atenção conjunta na aquisição da linguagem, Ávila Nóbrega (2010, 2018) propõe a noção de envelope multimodal que considera a simultaneidade entre gestos, produção vocal e olhar no processo de interação. Logo, há uma inter-relação entre multimodalidade e atenção conjunta.

A atenção conjunta tem sido predominantemente estudada com base em interlocutores videntes. Nesse contexto, a semiose visual encontra-se sempre presente, ou seja, o olhar é observado nas iniciativas de atenção conjunta e em contexto de engajamento mútuo. Neste estudo, focaremos o processo de atenção conjunta a partir de uma condição atípica: a cegueira, para discutirmos a dinâmica multimodal da linguagem nessa singularidade.

Baron-Cohen (1995), Bigelow (2003), Sousa, Bosa e Hugo (2005), Fonte (2011a, 2011b, 2013a, 2013b, 2015) e Colus e Amorim (2019) compartilham a ideia de que a atenção conjunta em crianças cegas acontece, principalmente, a partir do acesso à informação auditiva e à tátil. Neste artigo, discutiremos e refletiremos sobre a inter-relação entre os olhares/toques, gestos e produções vocais em cena de atenção conjunta entre mãe e filho cego.

## **Aspectos metodológicos**

Para discussão da matriz multimodal da linguagem em cenas de atenção conjunta com criança cega, realizamos um estudo de caso único a partir de dados longitudinais de interação entre uma mãe e seu filho cego que foram filmados no ambiente domiciliar da cidade.

A criança possui capacidade visual restrita à percepção luminosa. A mãe é orientada a estimular o resíduo visual com o uso de uma lanterna, bem como a trabalhar as sensações táteis a partir de diferentes texturas e as sensações de movimento com o filho. Diferentes exames, incluindo neurológicos, que foram realizados na criança, descartaram qualquer tipo de comprometimento correlacionado ao visual.

Em relação aos procedimentos de coleta, os dados de interações cotidianas entre a mãe e o filho cego foram videografados com o uso de uma câmera JVC modelo VHS doméstica. Esses dados foram coletados em intervalos quinzenais por um período de aproximadamente um ano após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley – CEP/HULW da UFPB – Protocolo CEP/HULW n° 353/10. Para a análise longitudinal proposta neste trabalho, consideramos o intervalo mensal entre as cenas interativas. Nesse recorte temporal, o *corpus* foi constituído por sete cenas

interativas entre mãe e criança cega, considerando a faixa etária entre 1 ano, 8 meses e 15 dias e 2 anos, 2 meses e 19 dias. Este *corpus* faz parte da tese de doutorado.

Com foco na análise qualitativa, para exemplificação da dinâmica multimodal da linguagem entre mãe e criança cega, selecionamos uma cena interativa de contexto de atenção conjunta entre a díade, considerando uma situação cotidiana, o momento de banho. Vale salientar que, para a análise longitudinal, outras situações cotidianas registradas foram consideradas, incluindo também momentos de alimentação e de brincadeiras. O *software* Eudico Linguistic Annotator (ELAN) tem sido uma ferramenta utilizada para transcrição das produções vocais e das descrições dos gestos e do olhar/toque no tempo exato de sua ocorrência.

Para a análise e discussão dos dados com base em um estudo de caso único entre uma díade mãe e filho cego, adotamos a representação dos planos de composição do envelope multimodal, proposto por Ávila Nóbrega (2010, 2018): olhar, vocal e gestual, com o acréscimo do toque e da prosódia, conforme o estudo de Fonte (2011a). Logo, consideramos como categorias de análise os planos de composição da cena de atenção conjunta: olhar, toque, gestual, vocal e prosódico para discutir a dinâmica multimodal na interação entre mãe e filho cego.

### **Multimodalidade em cenas de atenção conjunta entre mãe e criança cega: uma discussão**

A partir de dados longitudinais em contextos de atenção conjunta, discutiremos o funcionamento multimodal da linguagem em interações peculiares entre mãe e filho cego. Primeiramente, discutiremos um recorte de uma cena, na qual poderemos compreender a consolidação da atenção conjunta entre mãe e criança cega. Em seguida, destacaremos os recursos multimodais da linguagem privilegiados em contextos cotidianos diversos de atenção conjunta entre mãe e criança cega.

**Quadro 1.** Atenção conjunta entre mãe-criança cega

<b>CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA: momento do banho da criança cega.</b>				
<b>IDADE: 1 ano, 8 meses e 15 dias</b>				
<b>PLANOS DE COMPOSIÇÃO DA CENA DE ATENÇÃO CONJUNTA</b>				
<b>OLHAR/ TOCAR (M)</b>	<b>GESTUAL (M)</b>	<b>VOCAL/ PROSÓDICO (M)</b>	<b>TOCAR (C)</b>	<b>GESTUAL (C)</b>
Olha para o sabonete.	Pega a mão da criança, direcionando-a para o sabonete.	(falsetto) ó u SABONE:TI		Pega no sabonete com as duas mãos com a cabeça direcionada para baixo.
Olha para o sabonete, tocando nele e na mão da criança.		(falsetto) é u sabuneti como é li::su (...)		Desliza as mãos sobre o objeto

**Fonte:** Elaborada pela autora

Diante da iniciativa materna de atrair a atenção do filho cego para o sabonete, a mãe direciona a mão dele para o objeto e, na sequência temporal, com o olhar dirigido ao sabonete, a mãe nomeia o foco atencional com a marcação prosódica em *falsetto* e o prolongamento da duração da emissão na sílaba tônica da palavra. Desse modo, o nome do objeto é realçado pela ênfase do enunciado materno. O envelope multimodal constituído pelo olhar, toque dirigido, produção vocal e prosódia tiveram o papel de direcionar a atenção da criança para o sabonete.

Simultaneamente, a criança cega direciona sua atenção tátil para o sabonete ao realizar o gesto de pegá-lo com ambas as mãos. O olhar materno direcionado para o objeto sinaliza a atenção da mãe para o mesmo e permite a ela acompanhar a gestualidade e a atenção do filho para esse referente. Desse modo, os interlocutores focalizam sua atenção para o sabonete, o foco da atenção conjunta.

A atenção tátil compartilhada entre a mãe e a criança cega em relação ao sabonete acontece nesta cena. O toque simultâneo ao objeto possibilita que ambos os interlocutores percebam que partilham o mesmo foco de atenção. Além do toque, a mãe direciona o olhar para o sabonete e explicita sua atenção ao descrever sua qualidade com o uso da qualidade vocal em *falsetto* e do alongamento da duração de sua emissão. Além da entonação ascendente caracterizada pela voz em *falsetto* contribuir para atrair a atenção

da criança para o foco interativo, assim como observam Fernald e Mazzie (1991), Fernald (1992), Snow (1997), Barros e Cavalcante (2010), a descrição da qualidade do objeto também funciona como recurso importante para estabelecer a atenção conjunta, conforme afirmam Bono e Stifter (2003). Em comparação aos estudos realizados com crianças videntes, este trabalho revela que, diante da especificidade da cegueira, a entonação ascendente a partir do uso do *falsetto* foi ainda mais evidenciada na fala materna com o foco de dirigir a atenção da criança cega.

A pista de engajamento da criança na cena interativa é de natureza tátil, uma vez que a criança desliza suas mãos sobre o objeto, o que possibilita identificar a sua textura e perceber a atenção tátil materna para ele. Logo, o toque substitui o papel do olhar a partir da realização do toque exploratório. Nessa cena, há sincronização e coordenação entre a mãe e a criança diante da atenção compartilhada do sabonete, configurando-se uma atenção conjunta tátil.

Para uma análise e discussão longitudinal das cenas de atenção conjunta entre a mãe e a criança cega, apresentaremos dois quadros, o primeiro com os aspectos multimodais da linguagem privilegiados nas iniciativas maternas de dirigir a atenção do filho cego para um foco na interação; já o segundo referente às pistas multimodais do engajamento da criança cega na cena de atenção conjunta.

**Quadro 2.** Aspectos multimodais da linguagem privilegiados nas iniciativas maternas de atenção conjunta com a criança cega

Idade da criança	MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM MATERNA							
	Ano; mês. dia	Olhar dêitico	Gesto de pôr ou de deslizar a mão da criança	Gesto de estender o braço	Voz em <i>falsetto</i>	Emissão de itens referenciais (ó; óia)	Nomeação do foco da interação	Dêitico espacial "aqui"
1;8.15								
1;9.21								
1;10.11								
1;11.16								
2.5								
2;1.21								
2;2.19								

**Fonte:** Elaboração própria

Legenda:

Presença
Ausência

Em iniciativas maternas de atenção conjunta, observamos, em praticamente todas as cenas, o olhar da mãe direcionado ao foco da interação. Essa semiose visual possui um papel dêitico, principalmente diante da atenção conjunta visual. Em virtude da cegueira, essa pista visual isolada não era percebida pela criança, diante disso, a mãe integrava, na matriz multimodal da linguagem, outras semioses que tiveram papéis mais significativos para estabelecer a atenção conjunta com a criança cega, como gestos que promovem o contato tátil infantil com o foco interativo e a produção vocal em *falseto*.

Nas cenas interativas, os gestos táteis de pôr e o de deslizar a mão da criança sobre o foco da interação tiveram um papel dêitico e foram realizados até 1 ano, 10 meses e 11 dias de vida da criança. Após esse período, ele foi surgindo com uma menor frequência. Essa diminuição gestual acompanhou o aumento da independência da criança de direcionar sua atenção tátil para o foco da atenção conjunta, sem necessitar do monitoramento materno.

Vale salientar que encontramos diferentes tipos e papéis do toque na interação entre mãe e filho cego, que denominamos: (i) toque exploratório; (ii) toque dêitico e (iii) toque interativo. O primeiro realizado pela criança cega substituiu o papel do olhar, pois teve o propósito de conhecer e perceber características de objetos ou pessoas nas cenas interativas; o segundo, que foi promovido pela mãe com a mão da criança, bem como produzido pela própria criança, teve o papel dêitico ao fazer referência ao objeto (o foco da interação), de forma a dirigir a atenção do outro, estabelecendo uma cena de atenção conjunta; já o terceiro foi realizado pela mãe com o papel de convocar a criança cega para a interação, assim como para chamar sua atenção para realizar algum comentário, por exemplo.

Com o aumento do engajamento da criança em se inserir na cena de atenção conjunta, para direcionar a atenção do filho cego, a mãe passou a realizar o gesto de estender o braço com o papel de mostrar ou entregar o objeto (foco da interação) para a criança. O primeiro uso desse gesto foi observado no momento que a criança apresentava 1 ano, 10 meses e 11 dias. A partir deste momento, a mãe realizou esse mesmo gesto em outras cenas interativas.

A fala materna com entonação ascendente, que caracterizou a voz em *falseto*, foi bastante evidenciada e teve papel de direcionar ou manter a atenção da criança para o foco da interação, conforme ocorreu em diferentes períodos da vida da criança. Inicialmente, o uso do *falseto* ocorreu praticamente sem intervalos em todas as cenas interativas até o período de 2 anos, 1 mês e 21 dias. Após esse momento cronológico, a ausência do *falseto* passou a ser mais frequente, possivelmente por outras semioses substituírem seu papel nas cenas de atenção conjunta.

Para dirigir a atenção da criança, na maioria das cenas interativas, a mãe usava itens referenciais “ó/óia”, ou seja, diretivos de atenção para introduzir o nome do foco da interação em sua fala ou utilizava tais diretivos apenas para atrair a atenção tátil da criança para tal foco, sem mencionar seu nome. O uso do termo dêitico espacial “aqui” para fazer referência à própria entidade externa situada no espaço próximo da díade ou para indicar a sua localização também foi observado em determinadas cenas interativas de atenção conjunta. Não observamos diminuições desses itens em relação ao aumento da idade da criança.

Diante da iniciativa materna para estabelecer uma cena de atenção conjunta com o filho cego, diferentes aspectos da linguagem emergiram enquanto resposta infantil, indicando engajamento ou não na cena interativa. Para compreender a multimodalidade nesse processo, discutiremos as pistas multimodais que indicaram o engajamento infantil na interação a partir dos dados expostos no quadro a seguir.

**Quadro 3.** Pistas multimodais de engajamento da criança cega na cena de atenção conjunta

Idade da criança	MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM DA CRIANÇA CEGA							
	Ano; mês. dia	Gesto de tocar ou de \ pegar na entidade externa	Erguer a cabeça	Direcionar a cabeça para o foco atencional	Orientar ou movimentar o corpo na direção do foco atencional	Estender o braço	Sorriso	Produção vocal
1;8.15								
1;9.21								
1;10.11								
1;11.16								
2.5								
2;1.21								
2;2.19								

**Fonte:** Elaboração própria

Legenda:

Presença
Ausência

Em relação às pistas de engajamento da criança cega em cena de atenção conjunta, o toque, enquanto estatuto do olhar, tem se revelado como semiose relevante para a

mãe interpretar e perceber o foco atencional estabelecido pelo filho. O gesto de tocar ou de pegar no foco atencional (objeto ou parte do corpo, por exemplo) foi encontrado na maioria das interações entre criança e mãe. Não teve relação com a idade, pois foi influenciado pelo interesse da criança cega e pelo contexto interativo. Ressaltamos que esse gesto tátil funcionou como uma pista privilegiada que indicou o engajamento infantil na cena de atenção conjunta.

Outras pistas do engajamento da criança na cena de atenção conjunta foram o movimento com a cabeça ao erguê-la e ao direcioná-la para o objeto (foco atencional) e a gestualidade de orientar ou movimentar o corpo na direção do foco direcionado pela mãe. Além disso, o gesto de erguer o braço surgiu diante da iniciativa materna de entregar um objeto ou de mostrar a sua presença ou localização no espaço interativo. A expressão facial de sorriso indicou a satisfação e o interesse da criança em participar do momento de atenção conjunta, podendo ser considerado um sinal de sua inserção na interação.

Constatamos que os movimentos de cabeça, o direcionamento do corpo para o foco da atenção conjunta, o gesto de erguer o braço e o sorriso surgiram em diferentes momentos cronológicos, nos quais a criança cega engajava-se ou mantinha-se inserida na cena de atenção conjunta.

Já a produção vocal da criança cega em situações de engajamento na cena de atenção conjunta teve relação com a sua idade, seu primeiro surgimento aconteceu na cena, na qual a criança estava com 2 anos, 1 mês e 21 dias. No contexto interativo, a criança ocupou o turno discursivo com o uso da fala, marcando seu lugar na interação. A partir deste momento, a linguagem estava mais estruturada e com maior variedade de semioses na sua constituição.

## **Considerações finais**

Este estudo promove discussões relevantes sobre o papel da multimodalidade no processo de atenção conjunta a partir da singularidade da cegueira, destacando dois recursos privilegiados: (i) Toque (exploratório, dêitico e interativo), ou seja, o toque enquanto estatuto do olhar, do gesto dêitico e estratégia interativa; (ii) Prosódia com papel de dirigir a atenção infantil para o foco interativo.

As iniciativas maternas para estabelecer a atenção conjunta com o filho cego aconteceram a partir do uso de diferentes recursos semióticos, principalmente os recursos táteis e os vocais/prosódicos. Tanto a promoção do toque no foco atencional quanto o realce vocal a partir da entonação ascendente caracterizada pelo tom mais agudizado da voz, como é o caso do *falsetto*, tiveram papéis de direcionar a atenção da criança para o foco da interação. Desse modo, o arcabouço prosódico-tátil da linguagem materna funcionou como via de acesso da criança cega em cenas de atenção conjunta.

O toque, os movimentos com a cabeça, o direcionamento corporal foram as pistas mais salientes no processo de engajamento da criança cega em cenas de atenção conjunta. Logo, a matriz gestual-tátil do funcionamento multimodal da linguagem da criança teve papel peculiar na inserção da criança cega nas interações de atenção conjunta.

Os resultados revelam recursos semióticos privilegiados em contextos de atenção conjunta entre mãe e criança cega. Diante disso, poderão sensibilizar diferentes parceiros sociais e interativos, incluindo professores, terapeutas e famílias, que lidam com a especificidade da cegueira, a refletirem sobre estratégias e condutas que incluam a integração da produção vocal, prosódia e toque na matriz multimodal da linguagem, pois as semioses vocais, prosódicas e táteis em sincronia contribuíram ao engajamento da criança cega em contextos interativos de atenção conjunta.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, P. V. *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018.

ÁVILA NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em cenas de atenção conjunta*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BARON-COHEN, S. The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (org.). *Joint attention: its origins and role in development* New York: Psychology Press, 1995. p. 41-59.

BARROS, A. T.; CAVALCANTE, M. C. Diversidade prosódica na fala materna: o colorido vocal nas interações mãe-bebê. In: MOURA, D. (org.). *Novos desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EdUFAL, 2010. p. 95-98.

BIGELOW, A. The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, v. 15, p. 259-275, 2003.

BUTCHER, C.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 235-257.

CAVALCANTE, M. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, UCPel, v. 21, p. 1-31, 2018.

CAVALCANTE, M. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, UFPE. Impresso, v. 21, p. 153-170, 2009.

COLUS, K.; AMORIM, K. O Estabelecimento da Atenção Conjunta em um Bebê com Deficiência Visual Severa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 35, p. 1-10, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/mtbSqZ7ZGvqXvds46Jbhmvd/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

DIESSEL, H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, v. 17, p. 463-489, 2006.

DIONÍSIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSWKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

DIONÍSIO, A. Modalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 177-203.

FERNALD, A. Meaningful melodies in mother's speech to infants. In: PAPOUSEK, H.; JÚRGENS, U.; PAPOUSEK, M. (org.). *Nonverbal vocal communication: comparative and developmental approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 262-282.

FERNALD, A.; MAZZIE, C. Prosody and Focus in Speech to Infants and Adults. *Developmental Psychology*, v. 27, n. 2, p. 209-221, 1991.

FONTE, R. O estatuto do toque na interação mãe-criança cega: contribuições para a atenção conjunta. In: ÁVILA NÓBREGA, P. V. (org.). *Nuances da linguagem em uso: o sujeito sob diferentes perspectivas*. Paraíba: Ed UEPB, 2021. v. 3, p. 247-262.

FONTE, R. Aquisição da linguagem e cegueira: uma abordagem multimodal. In: CAVALCANTE, M.; FARIA, E. M. (org.). *Cenas de aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015. v. 1, p. 125-139.

FONTE, R. Cenas de atenção conjunta na interação mãe-criança cega: contribuições à aquisição da linguagem. *Signótica*, v. 25, n. 2, p. 393-412, 2013a.

FONTE, R. Compreendendo a atenção conjunta e aquisição de linguagem nas especificidades da cegueira. *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, v. 10, n. 1 e 2, p. 33-46, 2013b.

FONTE, R. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2011a.

FONTE, R. A linguagem e seu funcionamento na interação mãe-criança cega. *In: AZEVEDO, N.; FONTE, R. (org.). Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, 2011b. p. 53-70.

FONTE, R. A subjetividade e a constituição do sujeito na relação mãe-filho cego. *In: OLIVEIRA, E.; FERREIRA, S.; BARRETO, T. A. (org.). As interfaces da Clínica com Bebês*. Recife: Bagaço, 2009. p. 17-51.

FONTE, R. *Estratégias maternas na interação com gêmeos, cego e vidente na aquisição da linguagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FONTE, R. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. *In: RÊGO BARROS, I. et al. Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 11-26.

FONTE, R.; CAVALCANTE, M. Gestos dêiticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal. *In: ÁVILA NÓBREGA, P. V. (org.). Nuances da Linguagem em Uso*. Campina Grande: EdUEPB, 2018. v. 1, p. 192-220.

FONTE, R.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. *In: MONTENEGRO, C.; RÊGO BARROS, I.; AZEVEDO, N. (org.). Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática*. Curitiba: Appris, 2016. v. 1, p. 205-225.

IVERSON, J.; GOLDIN-MEADOW, S. What's Communication Got to Do With It? Gesture in Children Blind From Birth. *Developmental Psychology*, v. 33, n. 3, p. 453-467, 1997.

JONES, E.; CARR, E.; FEELEY, K. Multiple effects of Joint Attention Intervention for Children with Autism. *Behavior Modification*, v. 30, n. 6, p. 782-834, 2006.

KENDON, A. Reflections on the "gesture-first" hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2016.

KENDON, A. Language matrix. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 352-372, 2009.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 47-63.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.

MCNEILL, D. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 1-15.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

PREISLER, G. The development of communication in blind and in deaf infants – Similarities and differences. *Child: care, health and development*, v. 21, n. 2, p. 79-110, 1995.

QUEK, F. *et al.* Multimodal human discourse: gesture and speech. *ACM transactions on computer-human interactions*, v. 9, n. 3, p. 171-193, 2002.

SOUSA, A.; BOSA, C.; HUGO, C. As relações entre deficiência visual congênita, condutas do espectro do autismo e estilo materno de interação. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 22, n. 4, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 jun. 2021.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

TOMASELLO, M. Joint Attention as Social Cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. (org.). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. New York: Psychology Press, 1995. p. 103-130.

SNOW, C. E. Questões no estudo do INPUT: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: P. FLETCHER, P.; GARMAN, M (ed.). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Tradução M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 153-163.

# Habilidades afetivas em livros didáticos: o gerenciamento tensivo do gosto pela leitura

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3342>

**Poliana Quintiliano Silveiro de França<sup>1</sup>**

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir as estratégias utilizadas em duas seções do livro destinado ao 6º ano escolar da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) para a disciplina de Língua Inglesa. Interessam-nos as estratégias que dialogam com o domínio afetivo da aprendizagem. Em relação aos objetivos afetivos, dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as reformulações dos livros didáticos, ocorridas nos últimos três anos, visam estabelecer vínculos com eles. Para esta discussão, exploramos a habilidade “interessar-se pelo texto lido” (EF06LI12), conforme disposta na BNCC. Elegemos a Semiótica Tensiva, fundamentada por Zilberberg (2011), desdobramento teórico da Semiótica Discursiva, como ferramenta teórico-metodológica. Da mesma forma, partimos do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982), uma classificação de objetivos educacionais do campo.

**Palavras-chave:** semiótica tensiva; ensino; BNCC; livro didático; competências socioafetivas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; poliana.silveiro@ufms.br; <http://orcid.org/0000-0002-4329-2782>

## Affective skills in textbooks: the tension management of the taste for reading

### Abstract

This paper aims to discuss the strategies used in two sections of the book *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) intended for Brazilian English language learners from 6th grade. We are interested in the strategies that dialogue with the affective domain of learning. Concerning the affective goals set forth in the Common National Curriculum Base (BNCC), the textbooks' reformulations, which occurred in the last three years, tried to establish links with the document. For this discussion, we explored the skill "take interest in the text read" (EF06LI12), as stated in the BNCC. We elected the Tensive Semiotics, based on Zilberberg (2011), a theoretical unfolding of Discursive Semiotics, as a theoretical and methodological tool. Similarly, we started from the affective scheme proposed by Bloom, Krathwohl and Masia (1982), a classification of educational objectives in the field.

**Keywords:** tensive semiotics; teaching; BNCC; textbook; socio-affective competencies.

### Introdução

Após entrar em vigor em 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe uma série de mudanças e desafios ao campo educacional. Dentre elas, está a introdução de habilidades afetivas, anteriormente enfatizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de forma ampla, assim como está a adaptação de livros didáticos para atender a essa demanda. Sabemos que todas as mudanças no campo educacional trazem consigo questionamentos diversos. É com base nisso que este trabalho pretende delinear algumas perguntas. As adaptações promovidas nesses livros didáticos dialogam com a promoção do domínio afetivo? Em caso positivo, qual é o nível de comprometimento desses materiais com as fases afetivas da aprendizagem?

Para responder a essas perguntas, nosso objetivo é abrir algumas possibilidades de análise de livros didáticos. Procuramos iniciar a discussão e delimitar uma perspectiva, entendendo que esses questionamentos são amplos para as medidas deste artigo. Selecionamos duas seções do livro de Língua Inglesa, destinado ao 6º ano escolar, da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020). Primeiro, porque a Língua Inglesa é um componente curricular novo para os anos finais do ensino fundamental e isso nos coloca em diálogo com a recepção afetiva dos aprendizes. Segundo, porque o processo de aquisição de uma língua adicional apresenta a nós um universo afetivo, convocado por valores culturais, conteúdos e formas de expressão diferentes das nossas. Entendemos que esses são desafios com os quais os materiais de língua estrangeira já se comprometiam geralmente. Porém, diante do novo contexto, esse processo tornou-se mais explícito, principalmente aos envolvidos na utilização dos livros.

A coleção escolhida (nível fundamental) é a mais distribuída no Brasil, considerado o informe nº 35/2020 sobre o quantitativo de livros distribuídos por municípios e estados do PNLD. As seções analisadas do livro correspondem à abertura do primeiro capítulo, em que se promove a estratégia *warming up*, e, à página posterior: espaço eleito pelo enunciador como promotor da habilidade afetiva “interessar-se pelo texto lido”, EF06LI12, conforme dispõe a BNCC. Apesar do *Warming up* não ser considerado lugar de fomento da habilidade citada, ele compreende uma fase anterior, “uma chamada de atenção”, entendida como preparação para as atividades seguintes, cujo valor também é afetivo.

Nossa análise se alinha à Semiótica Tensiva (ZILBERBERG, 2011), um desdobramento teórico da Semiótica Discursiva fundamentada por Greimas (1973, 1993, 2014). Nosso objetivo é observar como o campo tensivo, construído na interação entre sujeito da percepção e objeto-valor afetivo, gerencia o acolhimento e a resposta à habilidade “interessar-se pelo texto lido” (EF06LI12). Em especial, interessam-nos as proposições de Lima (2014), sobre os *modos de interação afetiva*, sendo fundamental para esta análise a noção de interação afetiva. Tais formulações viabilizam a análise, no contexto deste trabalho, das “particularidades sintáticas, mais gerais e abstratas” (*ibidem*, 2014, p. 17) de afetos como: interesse, capacidade reflexiva, práticas cooperativas, dentre outros que se encontram nos documentos oficiais da educação básica e permeiam o currículo (PCNS, 1997; BNCC, 2018). Além disso, no decorrer deste artigo, lidamos com os chamados *indicadores de afetividade*, termos integrantes do esquema afetivo proposto por Bloom, Krathwohl e Masia (1982) para classificar objetivos educacionais da área. Como demonstramos, a distinção entre os *indicadores* é sutil, mas podem ser descritos quanto ao modo de interação afetiva, que para Lima (*ibidem*, p. 17) permite explicar “as diferenças qualitativas de paixões semelhantes”, assim como estabelecer uma tipologia de afetos.

A obra desenvolvida por Bloom, Krathwohl e Masia (1982) visa delimitar as paixões emergentes no âmbito escolar (quais são os afetos que integram culturalmente o sistema de ensino? – talvez essa seja a pergunta norteadora). Dessa forma, a partir de uma pesquisa extensiva nos anos sessenta, que incluiu a catalogação de materiais pedagógicos, especialmente as avaliações praticadas em nível *college* nos Estados Unidos, os pesquisadores lançam a *Taxionomia de objetivos educacionais 2 – domínio afetivo*, o segundo compêndio da série. O primeiro dedica-se ao domínio cognitivo, obra que popularizou as discussões sobre objetivos educacionais (LUCKESI, 2011; MARZANO; KENDALL, 2007; SANT’ANNA F. *et al.*, 1993; LÜCK; CARNEIRO, 1983). Tais classificações seguem uma divisão trípleta estabelecida por Bloom e Krathwohl (EISS; HARBECK, 1969): domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.

O domínio cognitivo, tradicionalmente integrado ao nosso sistema de ensino, diz respeito às habilidades ligadas à recordação, reprodução, resolução de tarefas intelectuais em que o estudante seja capaz de associar conhecimentos e habilidades anteriormente

aprendidas. O domínio afetivo ou socioafetivo, por sua vez, abarca os valores, as atitudes e os interesses que o sujeito desenvolve. Essa divisão é puramente didática, pois não é possível desassociá-los no processo de ensino-aprendizagem, algo enfatizado pelos teóricos que propuseram a obra: “O fato de que tentamos analisar a área afetiva, separadamente da cognitiva, não tem a intenção de sugerir que haja uma separação fundamental. Não há nenhuma.” (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 45). Quanto à BNCC (BRASIL, 2020), ela firma o compromisso com a educação integral:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

De nossa parte, consideramos que a separação em domínios, para fins analíticos, cumpre uma função didática, sendo possível, em outros trabalhos, conferir a reciprocidade entre as categorias taxionômicas dos dois modelos, proposta esboçada por Bloom, Krathwohl e Masia (1982).

No tópico que segue, discutimos as grandezas taxionômicas (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982). Apresentamos os *indicadores de afetividade*, e estabelecemos uma diferença terminológica entre *interesse* e *apreciação*. Levantamos hipóteses sobre o posicionamento que eles ocupam no esquematismo tensivo e abordamos a noção semiótica de interação.

Na sequência, buscamos responder às perguntas levantadas no início da introdução, analisamos os elementos verbais e plásticos que compõem as subseções do livro didático (TAVARES; FRANCO, 2020) e propomos um gráfico tensivo para os *modos de interação afetiva* da subseção *Reading* (*ibidem*, 2020). Salientamos, ainda, que este artigo faz parte de pesquisa de *corpus* amplo, iniciada em curso de mestrado e que continua a ser desenvolvida em nível de doutoramento. Por ora, apresentamos discussões iniciais.

## Discussões iniciais

As grandezas classificadas pelos autores da taxionomia (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982) nos ajudam a compreender os níveis em que se encontram as habilidades afetivas da BNCC. Neste caso, o exame de alguns dos *indicadores de afetividade* (termos gerais concebidos por esses teóricos para organizar as categorias afetivas) se faz pertinente. Discutimos brevemente os *indicadores interesse* e *apreciação*. Eles abarcam as categorias elementares, acolhimento (1.0), resposta (2.0) e a categoria valorização (3.0), principais responsáveis, por sua vez, conforme nosso entendimento, pela habilidade selecionada para este trabalho. O quadro 1 (adiante) apresenta um resumo de como essas grandezas estão distribuídas.

À medida que se dá o desenvolvimento do sujeito, os outros termos gerais do contínuo passam a interagir no processo de aprendizagem. É o caso dos *indicadores atitudes, valores e ajustamento*, que apontam para a maturidade afetiva do aprendiz, ou seja, a relação estabelecida entre o sujeito e os conteúdos com os quais interage é mediada por maior nível de racionalização e criticidade. É importante ressaltar que as evoluções no contínuo, conforme os propositores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982), são ascendentes e iterativas. Enquanto o sujeito amadurece e ocupa categorias do contínuo, ele continua reproduzindo e reiniciando o esquema taxionômico, pois sempre estará diante de novos conteúdos a serem assimilados:

É inteiramente possível que a aprendizagem dos comportamentos mais difíceis e internalizados deva ser na forma de um *loop*, que começa com os comportamentos mais simples e mais notórios, que gradualmente se dirija aos comportamentos mais complexos e mais internalizados, e repita todo o procedimento em novas áreas de conteúdo e comportamento, até que finalmente seja desenvolvido um conjunto de comportamentos afetivos, altamente internalizado, consistente e complexo. (BLOOM; KRAYHWOHL; MASIA, 1973, p. 79).

O estudante atinge constância no processo e desenvolve habilidades afetivas mais complexas, porque a aprendizagem não se dá de forma estanque ou em doses acumulativas. Os autores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1982) nos chamam a atenção para a dinâmica fluída do processo de ensino aprendizagem, ou seja, ao interagir com novos conteúdos, os estudantes precisam ser levados a construir *interesse, apreciação, atitudes*, e assim por diante. Nesse contexto, aulas expositivas possuem pouco efeito em comparação às aulas em que estudantes e professores dialogam e discutem de maneira ativa os tópicos das aulas. Dessa forma, o desenvolvimento do complexo de afetos também está interligado às práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Antes de falarmos em estratégias didáticas, nos parece pertinente discutir os termos amplos que norteiam a taxionomia.



O campo de atuação de alguns *indicadores* compreende as mesmas categorias, como é possível averiguar no quadro 1. É o caso de *apreciação, atitudes e valores*. *Interesse e ajustamento* estão alocados nos extremos mais baixos e mais altos, respectivamente, sendo responsáveis por segmentos próprios do contínuo. Como a taxionomia é um sistema que referencia objetivos, alguns objetivos ou habilidades socioemocionais podem se referir *mais* ao *interesse* e *menos* à *apreciação* ou o contrário. Para os autores da taxionomia (BLOOM; KRATHWHOL; MASIA, 1982, p. 25, tradução nossa<sup>2</sup>):

O termo *apreciação*, assim como *interesse*, refere-se a comportamentos simples, como o sujeito estar cômico de um fenômeno e ser capaz de reconhecê-los. Pode indicar a necessidade de verbalizar isso (de forma que se aproximará mais de objetivos cognitivos do que afetivos). Os termos podem ainda referir-se apenas a experiências agradáveis quando reconhecido um fenômeno.

Como citado, os termos são tratados no compêndio de forma similar. Diante disso, procuramos outras definições para *interesse* e *apreciação*. Primeiramente, consultamos um dicionário de psicologia à época (REBER, 1986), porém, o significado atribuído cobre um grande leque de vocabulários: “[...] algumas vezes tem sido usado para referir-se aos vocábulos seguintes: atenção, curiosidade, motivação, foco, preocupação, orientação, percepção, valor e desejo” (*ibidem*, p. 367, tradução nossa)<sup>3</sup>. Por sua vez, o *APA Dictionary of Psychology* (2007, p. 551, tradução nossa<sup>4</sup>) define assim: “uma atitude caracterizada por uma necessidade ou desejo de dar atenção seletiva a algo significativa para o indivíduo, como uma atividade, uma meta, uma pesquisa”. Fazemos uso da segunda definição.

Ao pesquisar por *apreciação*, entretanto, não a encontramos nos dicionários citados. Em nossa compreensão, isso se deve ao fato de a palavra ser menos abrangente do que o termo *interesse*, pressupondo um efeito afetivo mais pontual. Quanto à compreensão do verbete em dicionário de uso comum, o Houaiss (2022) dispõe de sete entradas para o termo. Dentre elas, nos pareceu pertinente: “atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética etc.”, o que vai ao encontro da ideia de pontualidade, e “apreço, estima que se tem por (alguém ou algo)”, o que pressupõe um efeito durativo, nesse caso, em que haveria a participação dos demais vetores (*atitude, valores, ajustamento*).

---

2 No original: “The term ‘appreciation’, like ‘interest’, may refer to such a simple behavior as a person’s being aware of a phenomenon and *being able to perceive it*. It may require that the individual be able to verbalize it (in which instance it may become almost a cognitive rather than an affective objective). It may require only that the individual *experience a pleasant feeling* when he perceives the phenomenon.”

3 No original: “[...] at one time or another has been used to imply all of the following: attention, curiosity, motivation, focus, concern, goal-directedness, awareness, worthiness and desire”.

4 No original: “an attitude characterized by a need or desire to give selective attention to something that is significant to the individual, such as an activity, goal, or research area.”

Em estudos mais recentes que retomam esta discussão<sup>5</sup>, o *interesse* integra o sistema afetivo prévio do sujeito. As novas experiências são mediadas por esse sistema, de forma que a *apreciação* se tornará um efeito posterior. Nesse contexto, a disposição dos dois indicadores de afetividade, conforme o esquema taxionômico, se justifica.

O intervalo [s1.1 percepção → s1.3 atenção controlada ou seletiva], conforme a disposição dos valores no quadro 1, delimita a principal diferença entre eles e coloca a categoria acolhimento (1.0) em discussão. Nesse nível, o sujeito passa do repouso à disposição para acolher fenômenos e estímulos, ou melhor, se sensibilizar em relação a eles, de forma que a relação entre os dois vetores se torna recativa. A *apreciação* dependerá de uma regra progressiva [resolução → assomo], pois como afirma Zilberberg (2011, p. 20): “quando o discurso contempla a resolução num primeiro momento e cria a expectativa do assomo num momento posterior”, temos um movimento ascendente. Enquanto o *interesse* é um agrupamento de traços *mais* extensivos, a *apreciação*, fomentada por expectativas, resulta em um agrupamento *mais* intensivo. Quando nos referimos ao traço extensivo que o *interesse* comporta, pensamos na duração que ele ocupa ao longo do contínuo afetivo.

Segundo Bloom, Krathwhol e Masia (1982), ao lidar com objetivos educacionais desse nível, a interação entre professor, estudante e objeto afetivo demandará *mais* intensidade. Se delimitarmos um esquematismo tensivo para a passagem que procede do *interesse* à *apreciação*, esse terá em seu extremo mais alto a atenção controlada ou seletiva (1.3) e na extremidade baixa a percepção (1.1). A correlação inicial é inversa e ascendente, como esboçamos antes:

**Figura 1.** Passagem *interesse* → *apreciação*



**Fonte:** Elaboração própria

---

5 ANDERSON, L. W.; BOURKE, S. F. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. New York: Routledge, 2000 e MCCOACH, D. B.; GABLE, R. K.; MADURA, J. P. *Instrument Development in the Affective Domain*. New York: Springer, 2013.

Para Bloom e seus colaboradores (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1973, p. 100), o intervalo [s1.1 → s1.3] “leva consigo um forte componente cognitivo”. Em outras fundamentações do teórico, a percepção é uma característica inicial do sujeito e está ligada à noção de autoconhecimento, que em conjunto com as características do sistema afetivo inicial e os valores cognitivos, gerencia o acesso às novas experiências de aprendizagem; isso explica a sua posição em (1.1). Se lembrarmos, por sua vez, que a atenção controlada (1.3) pertence igualmente ao campo do *interesse*, então o crescimento deste implica também o aumento da *apreciação*. Assim, à medida que a passagem entre as subcategorias [s1.1 → s1.3] ganha intensidade, a correlação estabelecida entre as grandezas torna-se correlação conversa no intervalo [s1.3 atenção controlada ou seletiva → s3.2 preferência por um valor].

Nessa configuração, a diferença entre valores inteligíveis e sensíveis é neutralizada, pois temos maior densidade de presença dos valores que revestem o objeto percebido, a profundidade do campo de presença torna-se mais concentrada. Como afirma Tatit (2019, p. 78): “[...] toda grandeza que ingressa no campo tensivo terá, portanto, *menos* ou *mais* presença, a depender do estágio de intensidade em que se encontre”.

Como disposto na habilidade “interessar-se pelo texto lido (EF06LI12)”, o objeto-valor a ser considerado, nesta análise, é o texto. As interações inerentes ao campo tensivo [*interesse* ↔ *apreciação*] dependem da densidade de presença das grandezas que ali adentram. Nesse caso, o ponto de vista levantado por Lima (2014) sobre os *modos de interação afetiva* nos ajudam a compreender como o engajamento afetivo do sujeito é construído na sua relação com o objeto. Sobre isso, a autora aponta (LIMA, 2014, p. 39):

Nesse sentido, o que temos chamado *modos de interação* está, como pretendemos demonstrar, intimamente relacionado à problemática dos *modos de presença* – segundo a concebe a vertente tensiva –, aos *modos* de convocação e de articulação do sensível e do inteligível no momento de emergência da significação e da afetividade, entendendo a interação não só como uma relação de comunicação em que se privilegiam as atividades persuasiva e interpretativa, mas também como aquela que se fundamenta em uma relação de transitividade perceptiva entre sujeito (da percepção) e objeto (percebido).

A interação estabelecida entre sujeito da percepção e objeto-valor pode ser *mais* sensível ou *mais* inteligível a depender das articulações subjacentes ao campo tensivo. Selecionamos dois campos de interação, a abertura da unidade 1 do livro *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020) para estudantes do 6º ano escolar e a página seguinte, em que o enunciador entende ser o espaço de promoção da habilidade EF06LI12. A concepção de compreensão escrita (*Reading*) segundo os autores do livro didático, também se fundamenta na ideia de interação:

Seguindo as orientações da BNCC de Língua Inglesa e os fundamentos teórico-metodológicos já apresentados, esta coleção adota uma concepção sociointeracional da leitura, segundo a qual os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos inseridos em determinado momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, através da mediação do texto. Dessa forma, buscamos levar os alunos a perceber que a leitura não se restringe à mera decodificação e assimilação das informações apresentadas no texto e, com isso, estimulamos a formação de um leitor crítico. (TAVARES; FRANCO, 2020, p. 9).

Podemos estabelecer relações entre a noção sociointeracional e tensiva de interação. Podemos dizer que a primeira noção se dirige à construção de sentidos mediada pelo texto, em que o leitor deixa de ser um mero receptor de conteúdos e passa a ser entendido como coparticipante dessa construção, o que não é diferente para a segunda abordagem. Para o modelo sociointeracionista, os conhecimentos prévios do leitor são contemplados; ele atribui sentido e constrói outros no ato de leitura, o texto se ressignifica nesse processo, pois como afirmam Koch e Elias (2011, p. 61): “Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos [...]”. Ainda que nos dizeres das autoras a dimensão afetiva não esteja explicitada, ela está vinculada de forma intuitiva, pois a ideia de “contexto” pressupõe o arcabouço valorativo do sujeito.

Por sua vez, dentro dessa perspectiva, encontramos poucas referências sobre interação afetiva em relação às práticas de leitura. Podemos destacar o trabalho desenvolvido pelo Grupo do Afeto<sup>6</sup>, vinculado ao grupo Alle-Aula, cujas pesquisas têm propiciado debates sobre a afetividade entre professores e alunos no processo de letramento. Uma orientação ampla, comparada à perspectiva que nos interessa, a emergência dos afetos na relação direta entre leitor-autor-texto (coprodutores de sentido), igualmente essencial para a formação crítica do sujeito.

Para Freire (2011), a criticidade só é interessante quando acompanhada de traços sensíveis, e que não se desvencilham na aproximação com o objeto, de forma que a interação conveniente à formação do sujeito é essa que contempla o jogo entre valores sensíveis e inteligíveis. Diante disso, do ponto de vista que elegemos, podemos dizer que a noção sociointeracional, da forma como é abordada, ainda se encontra próxima à relação de comunicação – persuasiva e interpretativa – apontada por Lima (2014), sem se deter na relação de transitividade perceptiva, elemento diferenciador. É por isso que as ampliações semióticas de interação, segundo as formulações da autora se adéquam à proposta desta análise, pois queremos entender como o interesse pelo texto acontece na articulação entre as grandezas sensíveis e inteligíveis.

---

6 ALLEAULA. *Apresentação*. Disponível em: <https://bit.ly/3PCBSI7>. Acesso em: 10 out. 2020.

É importante destacar que Lima (2014) propõe dois *modos de interação afetiva*, os *modos primários de interação* e os *modos complexos de interação*. O primeiro responde por uma microssintaxe passional, por uma convocação sensível e uma apreensão inteligível elementar. O segundo, por sua vez, diz respeito a uma macrossintaxe passional. Isso quer dizer que nesse nível já estamos falando de um objeto-valor específico, “um objeto-valor da paixão, porque a ele a afetividade resultante é dirigida” (*ibidem*, 2014, p. 52). Ainda que falemos em um gerenciamento tensivo do gosto pela leitura, a habilidade afetiva em questão corresponde a interações afetivas primárias, pois o campo do *interesse* e da *apreciação* não fomentam paixões propriamente, mas uma sensibilização do sujeito. Essas sensibilizações fazem parte de uma “interação afetiva complexa englobante, um estado de alma que toma o sujeito por inteiro, mobilizando-o afetivamente” (*ibidem*, 2014, p. 52), e que entendemos como resultantes das interações dos *indicadores atitude, valores e ajustamento*.

Dessa forma, nas próximas páginas, lançamos mão da abordagem tensiva para compreender as interações subjacentes ao campo [*interesse* ↔ *apreciação*], integrantes de uma relação ampla, responsável pelo engajamento sensível do sujeito. Nesta análise, consideramos um perfil enunciatário que desenvolverá o gosto pela leitura de textos em língua inglesa.

### **Os modos de interação afetiva do *Warming up, Before reading e Reading***

Compreendemos o “interesse pelo texto lido” como uma habilidade afetiva inicial, própria ao espaço tensivo em que o interesse e a apreciação são convocados. Como dissemos, as interações afetivas podem ser mais sensíveis ou mais inteligíveis. Nas considerações levantadas anteriormente, o interesse possui um valor mais cognitivo e se desenvolve de forma mais delongada. A *apreciação*, contudo, exhibe certa pontualidade, e é uma condição de passagem para as paixões duradouras. A habilidade afetiva “interessar-se pelo texto lido” pode ser classificada no intervalo [s1.1 percepção → s3.2 preferência por um valor] onde os dois termos se relacionam. Diante dessas condições, ainda não estamos falando da assimilação do gosto pela leitura, mas de um envolvimento afetivo pontual com o texto lido. Vamos observar, então, por meio da análise das páginas citadas, o gerenciamento tensivo das condições de interação entre os interactantes, indicando, ao final, os efeitos produzidos.

Figura 2. Espaço tensivo do *Warming up*



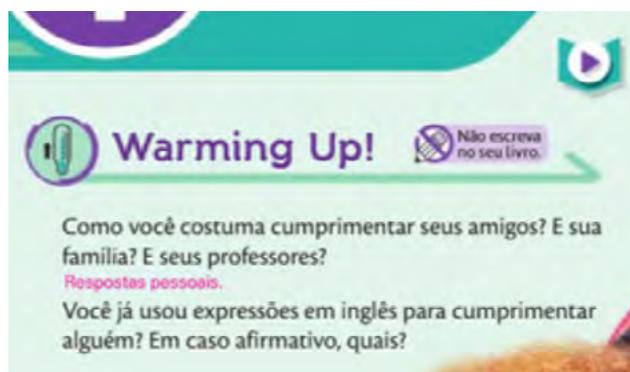
Fonte: Tavares e Franco (2020, p. 22-23)

No espaço *tensivo do Warming up*<sup>7</sup> (figura 2), os valores mobilizados pelo enunciador promovem uma *aceleração* suficiente para uma “chamada de atenção”, por referirmos aos elementos plásticos (figuras humanas) que ocupam quase a totalidade das páginas do livro. O que mais chama a atenção é a figura das duas adolescentes. A oposição de cores *quentes vs. frias*, bem como as proporções ampliadas, são suficientes para destacá-las entre os demais elementos visuais e verbais. Entretanto, por serem elas familiares ao sistema axiológico do sujeito, ou seja, figuras comuns ao universo cotidiano, a força de convocação sensível é fraca. Após o primeiro contato estabelecido entre os coparticipantes dessa interação, a percepção é conduzida até as perguntas do *Warming up* (figura 3), pois o *mix* de cores frias (roxo e verde) se sobressai em relação ao bloco de textos à direita. Nesse momento, a interação mantém o traço sensível inicial. Por meio da segunda pessoa do singular<sup>8</sup>, as questões subjetivas aproximam o sujeito da percepção do objeto-valor (temas da unidade). Além disso, elas se dirigem ao sistema de conhecimentos familiares do sujeito, sem limitar respostas certas ou erradas.

7 O *warming up* (esquenta) é uma estratégia comum no contexto de ensino de línguas. Geralmente, são utilizadas atividades lúdicas (brincadeiras, jogos) ou recursos audiovisuais para iniciar um tema a ser estudado. A ideia é despertar o interesse do estudante.

8 Conforme o uso informal da língua portuguesa.

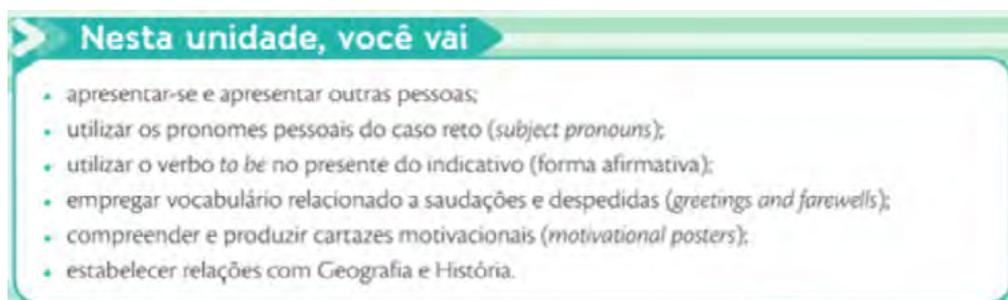
**Figura 3.** Perguntas do *Warming up*



**Fonte:** Tavares e Franco (2020, p. 22)

Se, no primeiro momento, a percepção foi dirigida por valores *mais* sensíveis, na sequência, a apreensão passa a ser guiada por uma lógica implicativa, tendo em vista que o enunciador mantém a expectativa do sujeito, informando, por meio dos objetivos da unidade, o que será conhecido. Estamos falando de escolhas que “desaceleram o conteúdo e não demandam tanto engajamento do enunciatário, [...] o que define um modo de engajamento sensível modulado pelo conforto” (MANCINI, 2020 p. 77), como podemos ver na ampliação:

**Figura 4.** Objetivos da unidade



**Fonte:** Tavares e Franco (2020, p. 23)

A configuração plástica do informe participa do plano de fundo (em tons verdes) e se insere no espaço tensivo com *menos* tonicidade, *desacelerando* a percepção. Assim, o distanciamento estabelecido permite uma apreensão *mais* inteligível dos objetivos da unidade. Disso, podemos inferir que o campo tensivo construído nas páginas do *Warming up* limita-se ao estágio [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] da taxionomia.

A página subsequente, como mencionamos anteriormente, está convencionada como espaço de fomento da habilidade EF06LI12. Ademais, a habilidade cognitiva “localizar informações específicas em texto” também integra a seção. Trata-se de um objetivo

cognitivo simples, que não demanda grandes abstrações do sujeito ou um conhecimento aprofundado da língua inglesa.

**Figura 5.** Correspondência do conteúdo, objetivos e habilidades da BNCC

<b>Unit 1: Seção Reading Comprehension</b>	<b>Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)</b>	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
	<b>Partilha de leitura com mediação do professor</b>	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

**Fonte:** Tavares e Franco (2020, p. XXII)

**Figura 6.** Before Reading, Reading

## Reading Comprehension

### Before Reading

1 Responda às perguntas a seguir no seu caderno.

a. Você costuma ler histórias em quadrinhos (comics)? *Resposta pessoal.*

b. Quais histórias em quadrinhos você conhece? Qual é a sua preferida? *Respostas pessoais.*

c. Quais elementos são comuns nas histórias em quadrinhos?

balões de fala  balões de pensamento  travessão

onomatopeias (boom, splash)

2 Take a look at the **pictures** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item (A or B) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

a. The text is a  cartoon.  comic strip.

b. The text is from a  book.  website.

c. The main character is a  dog.  girl.

3 Observe as imagens novamente e escolha os itens que você espera encontrar no texto. Escreva as respostas no seu caderno. *Respostas pessoais.*

expressões de cumprimento  expressões de despedida

expressões de sentimento  uma frase engraçada

**tip**  
Observe as imagens e a fonte (source) do texto. Isso ajudará você a compreendê-lo.

**tip**  
A partir das imagens, faça previsões sobre o que você vai ler. Isso vai ajudar você a compreender o texto.

**tip**  
Ao ler histórias em quadrinhos, observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.

### Reading

Now read the text below to check your predictions.



From: Charles Schulz. The Complete Peanuts 1965-1966. Seattle: Fantagraphics Books, 1ª edição, 2013.

24 Unit 1

**Fonte:** Tavares e Franco (2020, p. 24)

Não analisamos toda a seção *Reading Comprehension*, apenas as subseções iniciais: *Before reading e Reading*. Inicialmente, notamos que o espaço tensivo da interação estabelece um menor liame interactancial. Inicialmente, notamos que o espaço tensivo da interação estabelece um menor liame interactancial, pois as grandezas apresentam-se no campo de presença de forma átona, minimizadas por maior volume de componentes verbais, comparado à seção anterior. Lembramos que ao final da seção de abertura da unidade (*Warming up*) a apreensão foi conduzida de forma *desacelerada*.

Na página seguinte, o objeto-valor da afetividade (texto lido) encontra-se disposto na parte inferior. Como ponto de entrada do campo tensivo, a *comic strip Classic peanuts* convoca sensivelmente o sujeito. Tendo em vista as divisões de categorias visuais (FLOCH, 1987), o seu conjunto cromático (cores *quentes vs. frias*) e eidético (*redondo vs. retilíneo*) destaca-se entre os elementos predominantemente verbais. Primeiro o *Before Reading*, depois o *Reading*. O espaço-tempo é *difuso*, o que privilegia, como apontamos no tópico anterior, ao falarmos da hierarquia entre *interesse* e *apreciação*, um esquematismo ascendente, cuja orientação vai da atonia à tonicidade.

Nas parcelas da apreensão, a interação continua sendo dirigida de forma *desacelerada*. O diálogo com o sistema de valores do sujeito passa, agora, a ser sistematizado pela escrita. As perguntas iniciais, mesmo subjetivas, são revestidas por valores *mais* inteligíveis, tendo em vista o comando no imperativo: "Responda às questões a seguir no seu caderno". Adiante, a questão [2] diminui *mais* o liame interactancial, pois trata-se de uma questão em língua inglesa. O realce das palavras *pictures* e *source*, bem como os ícones não são suficientes para uma aproximação afetiva, pois além de estranha ao sistema linguístico do enunciatário, ela é mais extensa do que as demais questões em língua materna. A condição de interação promovida pelo contato com a questão [3] é igualmente átona. Diferente das questões abertas do *Warming up*, a subseção *Before reading* faz o uso do imperativo, da modalidade escrita e de opções de resposta, o que mantém a *interação afetiva* no intervalo [1.1 percepção → 1.2 disposição para receber] do esquema taxionômico.

A tensão dos valores mobilizados na perspectiva global da página está distribuída na extensão do campo de presença. Todavia, o espaço tensivo do *Reading* tem forte convocação sensível, tendo em vista o que citamos anteriormente. Nessa passagem, os conteúdos sensíveis ganham intensidade e se projetam de forma equiparada aos conteúdos inteligíveis. Não há excesso de elementos verbais ou vocabulários complexos. Essa configuração é suficiente, a nosso ver, para produzir o efeito de "apreciação do texto lido". Vale ressaltar que as *comic strip* (tirinhas) são textos que pertencem ao universo sensível do enunciatário, cujo perfil direciona as seleções de estratégias mobilizadas pelo enunciador. Nesse contexto, o ato de leitura configura-se, portanto, como espaço tensivo a colocar *interesse* e *apreciação* em uma correlação conversa. Julgamos o intervalo [1.3 atenção controlada ou seletiva → 2.3 satisfação na resposta] adequado a essa interação. Ilustramos por meio do esquematismo tensivo:

**Figura 7.** Esquema tensivo [modos de interação afetiva do Reading]



**Fonte:** Elaboração própria

Na correlação conversiva proposta, o uso da terminologia *maior interação cognitiva* justifica-se no fato de que o *interesse* é concebido – nas páginas analisadas –, como um valor próprio ao eixo da extensidade, o que abarca a noção sociocognitivo-interacional de linguagem, abordagem elegida pelos autores da coleção.

## Considerações finais

Para este artigo, não consideramos os *modos complexos de interação afetiva*, conforme as formulações de Lima (2014), por entendermos que o *interesse* e a *apreciação*, assim como os demais *indicadores de afetividade* são termos gerais a organizar as grandezas taxionômicas, não caracterizando, dessa forma, paixões, mas parte do processo gerador das paixões. Por ora, acreditamos pertinente considerá-los a partir dos *modos primários de interação afetiva*. Por sua vez, na análise dos quatro livros, parte da coleção *Way to English* (TAVARES; FRANCO, 2020), nos colocamos diante de novos objetivos afetivos, em uma visão geral da coleção; parece, então, pertinente contemplar os *modos complexos*.

No caso do esquema tensivo conversivo, em que valores inteligíveis e sensíveis crescem em mesma proporção, consideramos uma interação também conduzida por *maior interação cognitiva*. A análise que realizamos é simbólica diante da dimensão deste tema e de sua relevância no campo do ensino, das discussões sobre currículos e estratégias que conduzem a leitura. As deduções que propomos ainda são iniciais, mas ilustram as possibilidades de discussão e de contribuições da semiótica tensiva para esta abordagem.

Quanto às estratégias gerenciadas pelo enunciador dos conteúdos curriculares, em relação às habilidades de compreensão leitora, elas refletem propostas metodológicas atualizadas, e dão conta de promover o acesso à leitura em língua estrangeira. Porém, quanto ao fomento da habilidade “interessar-se pelo texto lido”, as estratégias mantêm o privilégio do domínio cognitivo da aprendizagem. O peso reside na promoção da habilidade “localizar informações específicas em texto”, como observamos na divisão operada sobre a apreensão sensível do texto *Classic peanuts*, típica das estratégias *skimming* e *scanning*.

Ainda que o conhecimento sobre o texto seja uma abordagem importante na construção da compreensão leitora, em nossa opinião, as subseções *Before-reading* e *Reading* poderiam gerar mais engajamento sensível do sujeito. A diminuição de usos no imperativo, estabelecendo escolhas linguísticas aproximativas, questões abertas ou que não pressuponham uma resposta certa, são exemplos que gostaríamos de propor. Além disso, a passagem [2.3 satisfação na resposta → 3.2 preferência por um valor], inerente a um campo tensivo amplo, pode ser alcançada, caso as estratégias anteriores estabeleçam uma diminuição no liame interactancial. Ressaltamos que a fase [3.2], na qual os demais *indicadores de afetividade* passam a interagir, caracteriza o ápice do *interesse*, o que seria ideal para a habilidade EF06LI12.

## REFERÊNCIAS

APRECIACÃO. In: HOUAISS, *Grande Dicionário Houaiss*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Rio Grande do Sul: Globo, 1973.

BLOOM, B.; KRATHWOHL, D.; MASIA, B. *Taxionomy of Educational Objectives: affective domain, handbook II*. New York: Longman, 1982.

EISS A. F.; HABERCK, M. B. *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington: National science teachers association, 1969.

FLOCH, J.-M. Semiótica plástica e linguagem publicitária. *Significação: Revista de cultura audiovisual*, v. 6, p. 29-50, 1987. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.1985.90495>.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: Nankin: EdUSP, 2014.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões: dos estados de coisa aos estados de alma*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural: pesquisa de método*. Tradução Haquira Osakabe e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

INTERESSE. In: *APA Dictionary of Psychology*. Washington: American Psychological Association, 2007.

INTERESSE. In: REBER, A. S. *Dictionary of psychology*. New York: Peguin books, 1985.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, E. S. de. *Entre compaixão e piedade: o estudo das paixões em semiótica*. 2014. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÜCK, H.; CARNEIRO, D. G. *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCINI, R. A tensão entre tradução intersemiótica e linguagens híbridadas. In: MANCINI, R.; GOMES, R. (org.). *Semiótica do sensível: questões do plano da expressão*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.

MARZANO, R. J.; KENDALL, J. S. *Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. California: Corwin Press, 2007.

SANT'ANNA F. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



TATIT, L. *Passos da semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

TAVARES, K.; FRANCO, C. *Way to English for brazilian learners*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2020.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Tradução de I. C. Lopes, L. Tatit e W. Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011a.

# Ensino híbrido como ferramenta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura no ensino médio

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3191>

**Arthur Vinícius Feitosa Furtado<sup>1</sup>**  
**Dirce Charara Monteiro<sup>2</sup>**

## Resumo

Considerando os baixos índices de letramento literário no Ensino Médio (FAILLA, 2016), o objetivo deste estudo foi investigar se as contribuições do ensino híbrido podem influenciar a formação de leitores nessa etapa escolar. O suporte teórico foi oferecido por autores que refletissem sobre a importância da leitura das obras clássicas e sobre o ensino híbrido. A opção metodológica foi por um estudo de caso, uma intervenção realizada em duas salas de uma escola pública do interior de São Paulo, com atividades de leitura sobre a obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, desenvolvidas com o apoio do ensino híbrido. Essa metodologia híbrida resultou em um envolvimento elevado com a leitura, uma satisfação relevante do alunado com as atividades desenvolvidas e com as formas mais participativas de avaliação, e um intenso envolvimento nos jogos e debates.

**Palavras-chave:** ensino de leitura; Ensino Médio; livros clássicos; ensino híbrido.

---

1 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; [arthur.furtado@etecbebedouro.com.br](mailto:arthur.furtado@etecbebedouro.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-8097-8257>

2 Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, São Paulo, Brasil; [dcharara@terra.com.br](mailto:dcharara@terra.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-5025-2148>

## Blended learning as a tool to encourage reading classics in high school

### Abstract

Considering the low indicators of literary literacy of high school students (FAILLA, 2016), the aim of this study was to investigate if the contributions of hybrid education can influence the formation of readers in this school stage. The theoretical support was offered by authors who reflect on the importance of reading classical works and on hybrid teaching. The methodological option was for a case study, an intervention carried out in two rooms of a public school in the interior of São Paulo, with reading activities on Jorge Amado's novel *Capitães da Areia*, developed with the support of hybrid teaching. This hybrid methodology resulted in a high involvement with reading, a relevant satisfaction of the students with the developed activities and with the more participatory forms of assessment and an intense involvement in games and debates.

**Keywords:** the teaching of reading; high school; classical books; hybrid teaching.

### Introdução

Como professor de Língua Portuguesa, sempre me preocupei com a formação de leitores e com o cenário que encontrava em muitas escolas: bibliotecas vazias, alunos distantes dos livros e ausência de projetos literários consistentes no ambiente escolar. Ao me tornar docente do Ensino Médio, encontrei um quadro ainda mais preocupante, pois o foco é o trabalho com os livros clássicos da literatura portuguesa e brasileira, o que cria um verdadeiro abismo entre, de um lado, a capacidade leitora e o gosto do aluno e, de outro, livros que exigem um leitor mais experiente, com bagagem intelectual e com um nível de letramento adequado para a sua idade.

Outro aspecto que sempre me pareceu problemático é a forma pouco envolvente como esses livros são trabalhados em sala de aula, limitando-se, muitas vezes, a uma breve apresentação da obra, seguida da leitura feita em casa e da avaliação escrita ao final do período de leitura. Em geral, não há acompanhamento da leitura enquanto ela está sendo realizada, nem estímulo para que os alunos mais resistentes se dediquem a essa atividade. Tais práticas pouco incentivam os discentes a ler e contribuem também para o baixo engajamento desses com as obras selecionadas.

Algumas dessas percepções, de certa forma, são confirmadas pelas pesquisas mais recentes disponíveis, como é o caso de "Retratos da Leitura", coordenada por Failla (2020), do Instituto Pró-Livro, que aponta que 48% (quarenta e oito por cento) dos brasileiros são considerados não leitores – declararam não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa –, 31% (trinta e um por cento) nunca compraram um livro e apenas

14% (catorze por cento) identificam a leitura como uma prática prazerosa. Outro dado preocupante é que, embora o professor seja identificado como a maior influência para o estímulo do gosto pela leitura (11%), à frente das mães (8%) e dos pais (4%), a maioria esmagadora dos entrevistados (66%) afirmou que não se lembra de ninguém em especial que tenha os incentivado a ler em algum momento da vida (FAILLA, 2020). A mediação de um adulto — pai, mãe, bibliotecária ou professor — é essencial para a formação de novos leitores.

Ademais, acrescenta-se que, na faixa de idade do Ensino Médio, dos 14 aos 17 anos, 31% (trinta e um por cento) dos alunos simplesmente não leem os livros de literatura indicados pela escola e 11% (onze por cento) leem menos de uma obra por mês (FAILLA, 2020), o que reforça a necessidade de alterações nas práticas pedagógicas destinadas a esse público em formação.

Assim, diante desses e de outros dados disponíveis, parece que a escola brasileira vem falhando em sua missão de formar leitores competentes, críticos e que percebam o papel vital que os livros desempenham na vida das pessoas.

As considerações acima levaram à realização de uma pesquisa (FURTADO, 2020)<sup>3</sup> com o objetivo de investigar se as contribuições do ensino híbrido podem influenciar a formação de leitores nessa etapa escolar.

Preliminarmente, como hipótese inicial, partiu-se do princípio de que um dos problemas para engajar os educandos nas leituras seja o método de trabalho dos docentes do Ensino Médio nas escolas públicas, o qual se limita à apresentação do livro literário indicado aos educandos e de uma avaliação final, sem o devido acompanhamento durante o processo de leitura.

Segundo Cosson (2019, p. 21), o ensino da literatura brasileira no Ensino Médio limita-se

[...] à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos e época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas.

---

3 Este artigo traz alguns resultados do processo de intervenção desenvolvido na referida Dissertação de Mestrado, realizada no PPG em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (UNIARA).

Nesse diapasão, para o efetivo engajamento com a leitura, haveria a necessidade de aprimorar o acompanhamento desse processo por parte do professor. Esse incremento poderia ser alcançado por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas ao longo do período de leitura, bem como pela criação de espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em um sistema de ensino híbrido, com a vantagem adicional, neste último caso, de usar ferramentas apreciadas pelos educandos e que vão ao encontro de seus gostos e expectativas.

O professor, assim, poderia acompanhar, frequentemente, a leitura feita pelos alunos, em sala de aula e por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, onde promoveria atividades e debates constantes sobre o livro e efetivamente envolveria os discentes com o ato de ler. Essas práticas poderiam aumentar o interesse desses jovens leitores pelas atividades literárias, trazendo a leitura para o centro do trabalho pedagógico e incrementando o letramento dos educandos.

Antes, porém, de focalizar a nossa atenção no estudo de caso realizado, faz-se necessário compreender o que é o texto literário, o que são os livros clássicos e refletir sobre a importância da leitura deles para a formação integral do alunado.

## **O que é um texto literário, o que são os clássicos e por que lê-los?**

A esse propósito, Moisés (2003) esclarece que nem todo o texto escrito se classifica como literário. Por outro lado, cabe frisar que não há consenso entre os estudiosos sobre critérios objetivos para a definição do que é um texto literário ou Literatura, embora muito já se tenha escrito a respeito desse tópico. Nesse passo, cabe atentar para as considerações de Jonathan Culler (1995 *apud* CEIA, 2009) em seu artigo sobre “A literariedade”, no qual relata a dificuldade de se chegar a uma definição satisfatória de literariedade e confessa que não encontrou nenhum critério distintivo e suficiente susceptível para defini-la.

Para Wellek (1976 *apud* MOISÉS, 2003, p. 28), em seu *Theory of Literature*, a questão central se encontra na linguagem. Comparada com a linguagem científica, denotativa por excelência – transparente, que remete de modo inequívoco ao que designa – a linguagem literária é sumamente conotativa, opaca, ambígua, equívoca. Wellek aponta também a qualidade de fictício, invenção ou imaginação como característica distinta da literatura.

Ceia (2009), mesmo reconhecendo que os critérios são falhos, entende que o texto literário é aquele que, dentre outros fatores, é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa e que apresenta intenção criacionista, ou seja, no momento da criação, o autor desejava fazer um texto literário.

Para Moisés (2003), uma das características do texto literário é a presença da linguagem literária, a qual é conotativa por excelência, caracterizando-se pelo “emprego sistemático da metáfora, aproximação de dois termos para designar um objeto impermeável a cada um deles isoladamente”, e desenvolve-se como “uma constelação de signos carregada de uma enorme taxa de subjetividade” (MOISÉS, 2003, p. 35). Ainda segundo este autor, a Literatura, da mesma forma que as demais Artes, a Filosofia, as Religiões e as Ciências, é uma forma ou tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente e que representam a realidade de maneira deformada, posto que Literatura é ficção.

Desse modo, para prosseguimento da presente análise, entender-se-á que o texto literário é aquele que: 1 – foi criado para ser um texto literário e é reconhecido como tal por toda uma comunidade interpretativa; 2 – possui caráter ficcional; 3 – é expresso por uma linguagem literária, a qual é substancialmente conotativa e subjetiva. Esse entendimento se harmoniza com os estudos de Ceia (2009) e Moisés (2003), incluindo a poesia, o romance, o conto, a novela, a crônica, o teatro, a fábula e a parábola.

Esclarecido o conceito de texto literário adotado, procurar-se-á, em seguida, compreender o que é uma obra literária clássica e por que a sua leitura é relevante para a formação do jovem do século XXI.

Nesse sentido, Ceia (2009) lembra que os primeiros a se preocuparem com essa questão foram os acadêmicos alexandrinos, os quais propuseram a designação de clássicos para os textos literários da cultura grega arcaica e criaram regras próprias para as obras contemporâneas que pudessem suportar tal categoria. Fixou-se, então, a ideia de clássico como obra exemplar cuja excelência é capaz de resistir ao tempo. Posteriormente, a cultura romana garantiu a canonização da cultura grega e cultivou a ideia que ainda hoje temos de um clássico, ou seja, uma obra que deve ser anterior a nós e constituir um modelo de referência (CEIA, 2009).

Na Idade Moderna, consagra-se a ideia de clássico para as grandes obras da cultura greco-romana, as quais deveriam ser respeitadas e servir como modelo de boa literatura (CEIA, 2009).

Durante o Neoclassicismo, o qual perdurou entre 1756 e 1825, esta reverência aos clássicos greco-latinos tornou-se norma de estudo e de referência em relação à qual toda a obra de arte devia ser comparada. Nesse diapasão, o árcade português Correia Garção asseverava que: “Os Gregos e os Latinos, que dia e noite não devemos largar das mãos, estes soberbos originais, são a única fonte de que manam boas odes, boas tragédias e excelentes epopeias” (1757 *apud* CEIA, 2009).

O termo serviu depois para designar toda a obra que não era moderna e, ainda, como oposto de “romântico”. Nesse rumo, cabe lembrar que os árcades defendiam a submissão aos modelos clássicos advindos da cultura greco-latina, enquanto os poetas românticos refutavam essa visão conservadora, valorizando o novo, a criatividade, a imaginação, a inspiração e a subjetividade. Essa oposição entre pró-românticos e pró-clássicos sobreviveu até a segunda metade do século XIX, quando o termo passou a significar apenas uma temática específica, segundo regras que respeitam as normas retóricas antigas (CEIA, 2009).

Depois dos românticos, assistiu-se à generalização e banalização do conceito, tornando a sua aplicação bastante difícil, ainda que permaneça a ideia de que um livro clássico seria aquele que, nas palavras proferidas por Matthew Arnold (*apud* CEIA, 2009), em seu *The Study of Poetry*, é “melhor que tudo o mais”.

No texto *What Is a Classic?*, T. S. Eliot (2014) defende que só numa perspectiva histórica podemos determinar o que é clássico e que este só pode ocorrer quando uma civilização, uma língua, uma literatura e um autor atingiram a maturidade. Desse modo, para esse poeta e crítico literário, o clássico deve ter como qualidades a maturidade de espírito, de maneiras e de linguagem, além da perfeição do estilo médio e “compreensividade”, ou seja, deve exprimir toda a gama de sentimento que representa o carácter do povo que fala essa língua.

Nessa toada, Ítalo Calvino (2007, p. 10/11) afirma que os clássicos são aqueles que “constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”, os que exercem uma “influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo ou individual”. Um clássico seria um livro que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, que chega até nós “trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)”.

Harold Bloom (1995), em seu “O Cânone Ocidental”, usa o termo “canônico” no lugar de “clássico”, afirmando que o que torna canônicos o autor e as obras são a estranheza, a originalidade, a surpresa misteriosa com a qual se depara o leitor ao lê-las. Esse crítico literário acrescenta que a questão também é de mortalidade ou imortalidade das obras literárias, uma vez que as obras que se tornaram canônicas (clássicas) sobreviveram a uma imensa luta nas relações sociais e entre valores estéticos emanados da luta entre textos (BLOOM, 1995).

De acordo com Carlos Ceia (2009), um clássico tanto pode ser “uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, o que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objetivos”.

Para Marisa Lajolo (1989), pode-se conceber como clássica uma obra definida por leitores ou estudiosos do assunto como excelente, de boa qualidade, etc., independentemente do tempo e do lugar.

Para efeitos da presente pesquisa, entender-se-á como clássico tanto o livro que passou pelo crivo do tempo em razão de sua excelência quanto as obras que se destacam como referência fundamental de uma determinada época ou sociedade, entendimento esse que se harmoniza com o de Ceia, Lajolo e de outros autores consultados.

Definida o que é uma obra clássica, uma nova pergunta já se adianta: por que ler os clássicos? E mais especificamente: por que ler os livros clássicos na escola e por que eles são importantes para o alunado?

Sobre esse assunto, Zilberman (1989), embora critique a prevalência excessiva dos textos literários em sala de aula, reforça que a justificativa para a presença deles é a necessidade de conhecimento da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres, bem como o estímulo à leitura e ao gosto de ler. Cada obra literária, representante individual do grande acervo de livros designado como literatura, desempenha a função de mediadora entre as metas pedagógicas e a prática docente. Ela se credencia, assim, como material preferido de leitura, recebendo um privilégio condizente com a posição que detém na sociedade e na cultura.

A escritora Ana Maria Machado (2002), após considerar que os clássicos universais da literatura representam os conhecimentos e tesouros acumulados pela humanidade ao longo de sua trajetória, reflete que:

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício.

Talvez essa seja a primeira razão pela qual eu sempre quis explorar tudo o que eu pudesse nessa arca e, mais tarde, aproximar meus filhos dos clássicos. Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Seria uma estupidez e um absurdo não exigir nossa parte ou simplesmente abrir mão da parte que nos pertence e deixar que os outros se apoderem de tudo sem dividir conosco. (MACHADO, 2002, p. 24).

Calvino (2007), embora afirme que os clássicos não devem ser lidos por uma razão utilitarista, assevera que a função da escola seria a de fazer com que o estudante conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais (ou em relação aos quais) poderá depois, com as ferramentas obtidas ao longo de sua educação acadêmica, reconhecer os “seus” clássicos.

Destarte, concluímos que a leitura dos clássicos, a qual não exclui, por óbvio, a apreciação de textos dos mais diversos gêneros, é muito importante para a formação dos futuros leitores, uma vez que os colocará em contato com a riquíssima herança cultural produzida por nossos antepassados, por possibilitar a construção de elevados valores estéticos, por permitir a reflexão e o crescimento individual, por fornecer modelos e paradigmas da boa literatura e, muito especialmente, por permitir que os estudantes criem o seu próprio cânone de bons livros e autores.

Como bem ressalta Zilberman (1989, p. 10), a escola é onde se conhece a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Ou então “estes objetivos não se concretizam, ocasionando dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação”.

Definido nosso entendimento sobre os critérios para se considerar uma obra como um clássico e justificada a necessidade da leitura dessas obras, apresentamos, na próxima subseção, considerações sobre o ensino híbrido.

## **Ensino híbrido**

Moran (2015, p. 27) ensina que híbrido significa misturado, mesclado, *blended*, ressaltando que, na educação, acontecem vários tipos de mistura: de saberes e valores, de metodologias, de processos de ensino e aprendizagem mais formais e os informais, e de tecnologias, as quais “integram as atividades em sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais”.

Lilian Bacich (2016) salienta que é possível encontrar diferentes definições para o ensino híbrido, mas que todas elas apresentam a convergência de dois modelos de aprendizagem, quais sejam: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, e o modelo *on-line*, que promove o ensino por meio das tecnologias digitais. Bacich destaca que a ideia é que não há uma forma única de aprender, que a aprendizagem é um processo contínuo e que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados.

As vantagens do uso do ensino híbrido são muitas. Bacich (2016) destaca que ele permite a personalização do ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos, fazendo com que a aprendizagem não fique mais restrita às imposições de horário, às paredes da sala de aula, à metodologia do professor e ao ritmo da turma. Para Moran (2015), um dos benefícios do ensino híbrido é combinar algumas das dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca, que é aquela em que a pessoa não depende de controle externo, premiação ou punição. Horn e Staker (2015), por sua vez, predizem que, à medida que o conteúdo e o ensino forem se tornando *on-line*, sobrarão mais tempo para que as escolas se dediquem a atividades de aplicação do conhecimento e geradoras

de habilidades, além de aprendizagens mais reflexivas, que envolvam a exploração intelectual, a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração.

Segundo Horn e Staker (2015), seguidos por Bacich (2016), existem quatro modelos principais de ensino híbrido: Rotação, Flex, **À la Carte** e Virtual Enriquecido. O modelo de rotação implica que os estudantes alternem, em uma sequência fixa ou a critério do professor, entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line*. Pode ocorrer por Estações — dentro de uma sala de aula ou de um conjunto de salas de aula — ou por Laboratório Rotacional, hipótese em que uma das estações será necessariamente o laboratório de informática, onde os estudantes desenvolverão a parte de ensino *on-line* da aula (HORN; STAKER, 2015). No caso do modelo Flex, os cursos ou matérias têm o ensino *on-line* como a espinha dorsal da aprendizagem do aluno, mesmo que, às vezes, direcionem o estudante para atividades presenciais (HORN; STAKER, 2015). Os alunos têm uma lista a ser cumprida, com ênfase na aprendizagem *on-line*. O ritmo é personalizado, o docente fica presencialmente disponível para esclarecer dúvidas e os alunos podem aprender uns com os outros, de maneira colaborativa, por meio da *internet*, independentemente da organização por anos ou séries (BACICH, 2016). O modelo *À la Carte* é aquele no qual, pelo menos, uma disciplina do curso é feita inteiramente *on-line*, embora o estudante também frequente uma escola física tradicional. Os cursos *À la Carte* podem ter componentes presenciais, diferenciando-se da modalidade Flex por ter um professor tutor *on-line*, enquanto o Flex trabalha com professor presencial (HORN; STAKER, 2015). Por fim, no modelo Virtual Enriquecido, os educandos dividem o seu tempo entre a aprendizagem presencial e a *on-line*, podendo se apresentar na escola apenas uma ou duas vezes por semana (BACICH, 2016).

No presente trabalho, buscou-se adotar, nas atividades aplicadas aos alunos envolvidos na pesquisa, algo mais próximo do modelo *Flex*, uma vez que o ensino *on-line* foi central na aprendizagem dos discentes, ainda que as atividades iniciais, como a apresentação e o diálogo inicial sobre o livro, tenham sido presenciais. A ênfase, porém, foi na aprendizagem *on-line*, com os alunos tendo que cumprir uma lista de tarefas, como a participação em um jogo, debates programados e redação de textos, havendo, inclusive, a liberdade de escolher o dia e o horário em que realizariam algumas dessas atividades, como a leitura do livro e a elaboração do texto dissertativo. O docente ficou disponível para esclarecer dúvidas, inicialmente de maneira presencial e, depois, por conta da pandemia do Coronavírus/Covid-19, na modalidade *on-line*.

## **Descrição das atividades desenvolvidas na intervenção**

As atividades de intervenção foram realizadas com 65 (sessenta e cinco) alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública do interior paulista, localizada em uma cidade com cerca de 70 mil habitantes. A instituição escolar apresenta boa infraestrutura, sendo dotada de biblioteca, laboratórios de informática, quadra

poliesportiva, salas climatizadas e sinal de *wi-fi*, disponível para discentes e docentes. A idade média dos participantes era de 17 anos. Todos participaram voluntariamente, com consentimento prévio dos responsáveis e da diretora da unidade.

O intuito foi averiguar se alterações nas práticas pedagógicas, favorecendo o acompanhamento do processo de leitura por meio da realização de atividades mais variadas e espaçadas, bem como pela criação de novos espaços de diálogo sobre os livros, presenciais e em ambientes virtuais de aprendizagem, com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, em um sistema de ensino híbrido, podem influenciar positivamente a formação de jovens leitores.

Desse modo, realizou-se a atividade de leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, o qual foi escolhido por frequentar constantemente as listas de leituras obrigatórias dos grandes vestibulares, por abordar muitos assuntos polêmicos e atuais, e por ter sido o único livro clássico citado espontaneamente na pesquisa de Oliveira (2013) como um dos preferidos dos educandos. Todos tiveram 40 (quarenta) dias para ler a obra, a qual foi acompanhada e avaliada por meio das TDICs, com atividades presenciais e *on-line*.

Nesse ínterim, faz-se importante trazer algumas informações sobre a referida obra, a qual foi publicada em 1937 e narra as aventuras de um grupo de crianças e adolescentes abandonados, que moram em um trapiche e sobrevivem por meio da prática de golpes e furtos. Esses meninos são temidos e desprezados por toda a sociedade local, mas, embora pratiquem crimes e tenham atitudes de adultos, continuam a ser crianças, que gostam de brincar no carrossel e ouvir as histórias do “Professor”. Todos nutrem muitos sonhos e a obra deixa claro o quanto poderiam produzir e contribuir socialmente caso lhes fosse dada uma oportunidade. É um livro que aborda muitos temas de interesse do alunado, como amizade, amor, sexo, criminalidade, denúncia social, violência policial, abandono, dentre muitos outros, o que favorece o debate e a criação de conexões com o presente, pois a obra continua muito atual.

Desse modo, o primeiro passo da intervenção foi realizado em sala de aula presencial, quando o ora pesquisador fez a apresentação oral da obra e das regras para leitura e avaliação, apresentando um pouco do enredo, dos personagens e do seu autor. Nessa oportunidade, dividiu a leitura em dois períodos de 20 (vinte) dias, explicando que em cada um desses períodos seria solicitada a leitura de uma parte do livro. Ainda nesta oportunidade, o pesquisador fez um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre alguns dos assuntos mais relevantes abordados no livro, como a questão da violência urbana, da desigualdade social e das crianças que vivem nas ruas das cidades brasileiras, a fim de estimular o engajamento com a leitura.

Ao final do primeiro período, o professor-pesquisador passou à segunda etapa da intervenção, desenvolvendo duas atividades virtuais com os alunos, para avaliar a leitura

da primeira metade da obra literária: debate em sala de aula virtual e *quiz* sobre os personagens da narrativa, com participação efetiva de cinquenta e oito estudantes.

O *quiz* consistiu em um jogo com doze perguntas sobre os personagens da obra, podendo o aluno fazer individualmente ou em dupla. O jogo foi elaborado pela plataforma *Kahoot*, o que permitiu o uso de alguns elementos típicos dos *games*, como a música, o pódio dos vencedores e o *feedback* constante sobre erros e acertos, contribuindo para a participação ativa dos educandos. Para exemplificar, seguem duas das perguntas constantes do *quiz* (FURTADO, 2020):

- 1 - Sou alto, magro, cara seca e amarelada. Sou carola, adoro rezar e quero ser um sacerdote. Meu verdadeiro nome é Antônio, mas todos me conhecem como...  
Sem-Pernas  
Pirulito  
Volta Seca  
José Pedro
  
- 2 - Tenho 15 anos e lidero os Capitães da Areia. Sou bravo, destemido, esperto e bom de luta. Meu cabelo é loiro e tenho uma cicatriz no rosto. Meu nome é...  
Raimundo  
João Grande  
Barandão  
Pedro Bala

Ambas as atividades tiveram boa participação dos educandos e o debate foi bastante intenso, permitindo que eles partilhassem as suas impressões sobre a história e os personagens, contestando atitudes e refletindo sobre os aspectos sociais que aparecem ao longo do enredo.

Passados os outros 20 (vinte) dias de leitura, realizou-se novo debate virtual sobre a segunda parte do livro, com participação de cinquenta e sete alunos, momento em que puderam interagir sobre o restante da trama, trocando ideias, expondo dúvidas e contribuindo com impressões e opiniões sobre o enredo, os personagens e a realidade social abordada pela obra. A importância desse acompanhamento foi apontada por Cosson (2019) como uma etapa essencial do letramento literário, mas, usualmente, o professor apenas solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado à leitura, nada mais faz, o que não é um procedimento adequado, pois a leitura escolar precisa dessa proximidade entre docente e discente, a fim de não perder o seu objetivo e possibilitar o auxílio adequado aos discentes em suas dificuldades.

Finalmente, duas semanas depois, os alunos ainda produziram textos dissertativo-argumentativos sobre a principal problemática abordada na obra, o abandono de crianças carentes nas ruas do país, analisando criticamente a questão e usando os personagens e as situações literárias para fortalecer os seus argumentos. Segue a forma como foi proposta a atividade final (FURTADO, 2020) e um dos textos de apoio:

#### **Atividade – Elaboração de Texto Dissertativo-Argumentativo – Prof. Arthur Furtado**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo, entre 7 e 30 linhas, em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Meninos de Rua do Brasil: a infância perdida por conta do descaso e do abandono”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. **Atenção:** obrigatoriamente, **um dos parágrafos argumentativos deve ser baseado no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado.**

#### **TEXTO I – Capitães da Areia, capítulo “As luzes do Carrossel”, de Jorge Amado**

[...] Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o lorgnon de ouro.

– O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentalha...

– São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

– Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...” [...]

– Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são criança – repetiu com nojo.

[...] Pela madrugada os Capitães da Areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de lorgnon. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. (AMADO, 2008, p. 68).

Com a produção textual resultante da proposta apresentada, foi possível perceber o quanto os educandos crescem com a leitura dos livros, quantas reflexões de qualidade as obras literárias fazem emergir e o quanto assimilaram da mensagem de Jorge Amado, como se pode ver pela leitura de alguns trechos dos textos que eles produziram:

Em “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, os meninos do trapiche são afetados pelo descaso da sociedade, a qual os vê como uma ameaça e os obriga a tomar condutas que não correspondem às da sua infância. À medida que a nação não se importa com essa problemática, os pequenos moradores de rua tendem a ser adotados pela pobreza e, a partir disso, alguns se tornam marginalizados, esquecidos e adentram no mundo do crime para sobreviverem e terem o mínimo de dignidade (K.F.R.).

É importante ressaltar as consequências que um lar desestruturado acarreta na vida dos menores. Um exemplo disso é visto no livro “Capitães da Areia”, de Jorge Amado, que retrata a vida de vários meninos de rua, que executam inúmeros crimes para sobreviver. Um dos personagens, Sem-Pernas, chama a atenção pela sua incapacidade de sentir amor, compaixão e piedade pelo próximo, pela falta de um carinho materno que ele nunca teve o prazer de conhecer. Esse garoto só reforça a ideia de que meninos de rua são crianças para as quais falta a atenção das famílias e do Estado (J.C.A).

As produções textuais expressam os diferentes olhares dos alunos, ora salientando o abandono familiar, ora o descaso da sociedade ou, ainda, comparando o contexto da obra com o contexto atual.

## **Avaliação da intervenção**

Ao final da intervenção, foi aplicado um questionário aos alunos, com perguntas abertas e de múltipla escolha, para verificação da experiência de leitura feita com o acompanhamento pelo ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo foi compreender se, de acordo com o método de trabalho utilizado, os educandos se sentiram mais ou menos estimulados a ler o livro solicitado, se gostaram da forma como foram avaliados e qual é o impacto do ensino híbrido nos hábitos de leitura e no trabalho com obras literárias na escola.

Quando questionados sobre a efetiva leitura do livro, 52,6% dos alunos leram-no integralmente, 39,5% leram parcialmente e 7,9% não o leram. A leitura foi prazerosa para 73,7% dos estudantes, enquanto 15,8% acharam-na desafiadora e 2,6%, difícil.

Sobre as atividades desenvolvidas pelo docente para acompanhar, estimular e avaliar a leitura da obra, essas foram, de maneira geral, bem recebidas pelo alunado. Os debates, por exemplo, foram avaliados como muito interessantes ou interessantes por 86,8% do alunado. Com relação ao *quiz*, as respostas mais frequentes foram: fácil (39,5%), desafiador (26,3%) e prazeroso (21,1%). Finalmente, sobre a produção textual baseada no livro, 94,7% opinaram que foi positiva, pois incentivou a reflexão (52,6%), conseguiram enriquecer os seus textos com os exemplos do livro (26,3%), ou sentiram que os seus novos conhecimentos foram valorizados (15,8%).

Sobre a importância de o professor proporcionar espaço para que os alunos compartilhem opiniões e impressões sobre os livros lidos, 71,1% consideram muito importante e 28,9% entendem que é importante, não havendo respostas que considerem pouco ou nada relevante.

Nesse mesmo rumo, pediu-se, em questão aberta, que os discentes comentassem a atividade de debate e fizessem sugestões de melhoria. As respostas parecem confirmar que a grande maioria gosta bastante de debater e trocar ideias sobre os livros, conforme a amostra que segue abaixo:

Foram produtivas, podemos ver diversas visões, opiniões, a atividade nos proporcionou uma visão mais ampla de vários assuntos, às vezes eu tenho conhecimento de um assunto, meu amigo de outro, com base na leitura, vamos colocando os exemplos.

No meu ponto de vista elas foram produtivas. Acredito que quando compartilhamos e debatemos sobre o livro, as informações se ajeitam melhor no cérebro, tanto que alguns livros literários não são fáceis de ler, mas o livro "Capitães da areia", de Jorge Amado, foi bem interessante e emocionante.

Os nossos dados confirmam, assim, as pesquisas e os resultados obtidos por outros pesquisadores. Lacerda (2018), ao investir em momentos de diálogo *on-line* sobre a obra lida, conseguiu envolver os educandos de maneira mais efetiva, pois eles, além de debaterem sobre o livro, produziram textos nos fóruns, confrontaram as suas opiniões com a dos colegas e ainda aprenderam a dialogar. Lopes (2008, p. 8), ao instituir um diário de leitura como instrumento de registro dos textos lidos e dos diálogos estabelecidos entre "o aluno e o escritor, aluno e professor e aluno e aluno", conseguiu com que os seus alunos desenvolvessem potencialidades de leitura, interpretação e produção de textos, com ganhos qualitativos significativos em Língua Portuguesa e em outras matérias. Finalmente, Girotto e Mello (2007), ao promover a tertúlia literária dialógica com crianças e adolescentes, uma prática de leitura compartilhada semanal, realizada em espaços culturais, sob a condução de um moderador, obtiveram transformações positivas, com a melhoria na leitura e na escrita, nos diálogos entre os jovens e até na convivência familiar e nos hábitos pessoais.

Outro dado relevante obtido pelo nosso estudo é que 47,4% dos estudantes afirmaram que o uso do computador, da *internet*, de jogos e de debates virtuais estimulou muito mais a leitura do livro, enquanto 34,2% acham que estimulou um pouco mais, 10,5% entendem que foi indiferente e apenas 7,9% opinam que prejudicou.

Ainda nesse sentido, 92,1% dos alunos entendem que os métodos de avaliação utilizados pelo professor foram adequados e avaliaram bem a leitura, enquanto 7,9% acreditam que esses métodos foram razoavelmente adequados, mas podiam ser melhorados. Cabe salientar que nenhum aluno afirmou que seria melhor ter aplicado apenas uma avaliação escrita, o que parece confirmar a suspeita de que mesmo os discentes que leem os livros integralmente rejeitam essa forma de avaliação, preferindo os debates, os jogos e as atividades criativas.

## Considerações finais

Por meio da intervenção pedagógica realizada por este pesquisador, verificou-se que o computador pode ser um grande aliado no incentivo à leitura, pois atividades híbridas, como debates virtuais e jogos *on-line*, foram capazes de facilitar o acompanhamento do processo de leitura, aproximar professor e alunos, criar momentos de diálogo e interação, solucionar dúvidas e incrementar o interesse pelo livro.

Em nossa opinião, as escolas caminham, inevitavelmente, para um ensino de modelagem mais híbrida, em que o essencial trabalho do professor em sala de aula será complementado pelo trabalho *on-line*, em ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que o excesso de conteúdos a ensinar, a baixa carga horária das disciplinas escolares e os próprios problemas estruturais das escolas, como a ausência ou a precariedade de laboratórios de informática, dificultam ou minimizam o desenvolvimento de diversas atividades importantes, inclusive o processo de letramento literário e de leitura de livros.

Ao oportunizar novos espaços de debate sobre os livros lidos, em um ambiente virtual de aprendizagem, o professor se liberta das limitações impostas pela falta de tempo em sala de aula, aprimorando o acompanhamento do processo de leitura e dando espaço para que o alunado expresse o que pensa sobre o enredo e os personagens, tornando toda a atividade pedagógica muito mais rica e repleta de significados.

Dessa forma, salta aos olhos a existência de um vasto campo para mudança e consequente melhoria dos índices de envolvimento do alunado com as obras literárias clássicas indicadas pelas instituições escolares. Tal transformação passa necessariamente por mudanças nas práticas dos docentes e o ensino híbrido pode ser um importante fator impulsionador, por aproximar alunos e professores, permitir maiores oportunidades de diálogo e possibilitar um maior número de atividades lúdicas.

No entanto, ressalte-se que as potencialidades acima apontadas não devem nos fazer esquecer das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente, em diversas instituições educacionais públicas, para promover a leitura na escola — inclusive na modalidade híbrida — como bibliotecas sem acervo adequado, prédios sem acesso à *internet* e o notório assoberbamento do professorado, dentre outras questões discutidas anteriormente.

Embora o ensino híbrido aponte para algumas soluções, como os acervos digitais e as atividades assíncronas, não se pode olvidar que persiste a necessidade de maiores investimentos na área e de priorização da leitura no processo de ensino-aprendizagem, por ser ela indispensável ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Diante da relevância dessa questão para o desenvolvimento integral dos discentes, protesta-se, desde já, por mais estudos focalizados nas atividades de leitura no Ensino Médio, nas práticas docentes, nos gostos e opiniões dos alunos e na participação do restante da comunidade escolar no desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens.

Nessa toada, cumpre salientar a necessidade de maior envolvimento do restante da comunidade escolar — pais, coordenadores, diretores e demais professores — com a promoção do hábito de ler, não podendo essa responsabilidade permanecer a cargo somente dos docentes de Língua Portuguesa. A continuar dessa forma, perde-se uma grande oportunidade, qual seja: transmitir a mensagem de que ler é importante para todos, que transforma vidas e mentalidades, que deve ser não apenas uma atividade escolar, necessária para a aprovação, mas um hábito perene que devemos carregar para toda a vida, porque ler nos faz pessoas melhores e um povo leitor pode construir também um país melhor.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a formação e prática pedagógica dos professores de Português do Ensino Médio no sentido de apontar caminhos mais produtivos e prazerosos para o ensino de leitura de textos literários nas fases finais da educação básica.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Capitães da Areia*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BACICH, L. Ensino Híbrido: proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 22, Uberlândia. *Anais eletrônicos*. Uberlândia, 2016. p. 679-687. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6875>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BLOOM, H. *O Cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo*. 3. ed. São Paulo: Objetiva, 1995.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CEIA, C. E (coord.) *Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. 2009. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019.

ELIOT, T. S. *Ensaio Escolhidos*. 3. ed. Lisboa: Cotovia, 2014.

FAILLA, Z. (coord.). *Retratos da leitura no Brasil 5*. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FURTADO, A. V. *Uma proposta de incentivo à leitura dos clássicos da literatura com o auxílio das tecnologias digitais*. 2020. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, São Paulo, 2020.

GIROTTO, V. C.; MELLO, R. R. de. Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. 2007. In: REUNIÃO DA ANPED, 30. 2007 (Anais eletrônicos) Disponível em: <http://30.reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, N. P. *Leitura e relações dialógicas em fóruns escolares de discussão*. Universidade. 2018. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10061>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LAJOLO, M. *O que é Literatura?* 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOPES, R. S. *Aprendizagem significativa nas aulas de leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, A. M. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Objetiva, 2002.

MOISÉS, M. *A criação literária: poesia*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.



MORAN, J. M. Educação híbrida. um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. *Ensino Híbrido*. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

OLIVEIRA, G. R. de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, R. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1989.

# Mapeamento de publicações da área de Português como Língua Adicional nas revistas *Estudos Linguísticos* (1978-2020) e *Revista do GEL* (2002-2020)

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3185>

**Matheus Granato<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste trabalho, é apresentado um mapeamento das publicações da área de Português como Língua Adicional (PLA) nas 49 edições da revista *Estudos Linguísticos* (1978-2020) e 17 edições da *Revista do GEL* (2002-2020), ambas promovidas pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). O objetivo foi avaliar qual a presença de estudos em PLA nas publicações da associação e quais os contextos sociais e temas mais investigados. O estudo se baseou em pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, particularmente na técnica de mapeamento (COELHO; NÓBREGA; ALVES, 2021), e em bibliografia especializada sobre a área de PLA no Brasil (BRASIL, 2021; BULLA; KUHN, 2020; ROCHA, 2019).

**Palavras-chave:** historiografia linguística; Português como Língua Adicional; produção científica.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [matheus.granato@unesp.br](mailto:matheus.granato@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0002-7210-6328>

# Mapeo de las publicaciones del área de Portugués como Lengua Adicional en las revistas *Estudos Linguísticos* (1978-2020) y *Revista do GEL* (2002-2020)

## Resumen

En este estudio se presenta un mapeo de las publicaciones del área de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en las 49 ediciones de la revista *Estudos Linguísticos* (1978-2020) y 17 ediciones de la *Revista do GEL* (2002-2020), ambas publicaciones promovidas por el *Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo* (GEL). Se objetivó evaluar la presencia de estudios en PLA en las publicaciones de la asociación y cuáles son los contextos sociales y temas más investigados. El estudio se basó en supuestos teóricos y procedimientos metodológicos de la Historiografía Lingüística, particularmente en la técnica de mapeo (COELHO; NÓBREGA; ALVES, 2021), y en la bibliografía especializada sobre el área de PLA en Brasil (BRASIL, 2021; BULLA; KUHN, 2020; ROCHA, 2019).

**Palabras-clave:** Historiografía lingüística; Portugués como Lengua Adicional; Producción científica.

## Introdução

Em 29 de janeiro de 1969, reunia-se na Universidade de São Paulo (USP) um grupo de pesquisadores linguistas com o propósito de pensar e promover a formação e a pesquisa em Linguística na região. Dessa reunião, cria-se o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, o GEL, que, juntamente à Associação Brasileira de Linguistas (ABRALIN), fundada naquele mesmo ano, são as primeiras associações científicas no campo dos estudos linguísticos no Brasil.

A principal atividade do grupo tem sido a promoção do Seminário do GEL, evento que teve sua primeira edição ainda no ano de 1969, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, e que vem sendo realizado de forma ininterrupta desde então, embora com periodicidade variável. Até o ano de 2020, foram promovidas 67 edições do evento, reunindo centenas de pesquisadores, principalmente do estado de São Paulo, mas também de outras unidades federativas do país e do exterior, sendo um dos eventos brasileiros mais tradicionais na área dos estudos linguísticos.

A partir de 1978, parte dos trabalhos apresentados no Seminário passaram a ser publicados na revista *Estudos Linguísticos*, então promovida como anais do evento e que passa por diferentes reformulações em seus critérios, procedimentos e periodicidade de publicação ao longo dos anos, adequando-se a demandas contemporâneas. Foram 49 as

edições da revista até 2020, algumas delas com dois ou três volumes, reunindo um total aproximado de 5.000 textos<sup>2</sup>.

A *Revista do GEL*, por sua vez, é fundada apenas no ano de 2002 com a publicação de um número temático em homenagem ao professor Carlos Franchi (1938-2001) e se manteve como parte das atividades regulares da associação, mas com um propósito diverso ao da *Estudos Linguísticos*: a revista não está relacionada aos trabalhos apresentados no seminário e tem como exigência para submissão a titulação de doutorado por pelo menos um dos autores. Em 2020, foi publicada a 17<sup>a</sup> edição da revista, em três volumes, que se somou a um arquivo formado por mais de 350 artigos.

O conjunto dessas publicações conforma um importante registro da trajetória dos estudos linguísticos no estado de São Paulo e no Brasil e tem servido como corpúsculo produtivo de análises no campo da historiografia linguística, tendo em vista sua historicidade e periodicidade. Nas palavras de Altman (2020, p. 45), trata-se de um

[...] respeitável material documental sobre a evolução de boa parte da pesquisa linguística brasileira e constituem [as revistas], dessa maneira, uma das fontes mais representativas dos problemas linguísticos considerados relevantes pela comunidade científica da especialidade. Inegavelmente, a história e relevância do GEL se confundem em grande parte com a história das mudanças relativas à concepção dos problemas e das formas de tratamento e ensino do objeto linguagem/línguas naturais, e com a história da institucionalização e profissionalização da linguística brasileira.

Têm sido predominantes nas publicações os estudos em análise e descrição de línguas, principalmente o português brasileiro, e analisadas majoritariamente, pelo menos a partir de meados dos anos 1990, em nível textual-discursivo (FRANÇA *et al.*, 1995; COELHO, 2020). As atividades da associação têm abrangido, no entanto, outras especialidades dos estudos de Letras e Linguística, incluindo temas em literatura, tradução, ensino e aprendizagem de línguas (maternas e adicionais), dentre outros.

Especificamente no campo do Português como Língua Adicional (PLA)<sup>3</sup>, verificamos, em consulta à programação geral (mesas-redondas, minicursos e conferências) dos eventos

---

2 As publicações da revista abarcam certa diversidade de gêneros de divulgação científica. Especialmente nas primeiras décadas, mais do que artigos científicos, encontram-se relatórios de grupos de trabalhos, ensaios e resumos expandidos.

3 "Língua Adicional" é empregado aqui como termo mais abrangente, abarcando os diferentes contextos sociais em que o português é ensinado, aprendido e utilizado por sujeitos que não o têm como língua de socialização inicial.

promovidos pelo GEL nos últimos cinco anos, a presença de atividades específicas sobre o PLA em quatro deles:

- a) A mesa-redonda “Línguas e (i)migração no século XXI”, realizada no 68º Seminário do GEL (2021), em que participaram Lúcia Maria Assunção Barbosa e Leandro Rodrigues Alves Diniz;
- b) O minicurso “Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) e suas interfaces”, realizado na I Escola de Estudos Linguísticos do GEL (2020) e ministrado por Nildicéia Aparecida Rocha e Nelson Viana;
- c) A conferência “Ensino e formação de professor bilíngue: Língua de sinais brasileira – Português como segunda língua (LSB-PSL)”, realizada no 67º Seminário do GEL (2019) e proferida por Enilde Leite de Jesus Faulstich;
- d) A conferência “Ensino e aprendizagem de Português como língua estrangeira: contextos e especificidades”, realizada no 66º Seminário do GEL (2018) e proferida por Nelson Viana.

Observa-se, assim, um interesse da associação em pautar e promover os estudos da área em suas atividades mais recentes. Das programações consultadas, apenas no 65º Seminário do GEL (2017) não houve mesa-redonda, conferência ou minicurso que enfocasse o PLA, mas sim questões mais amplas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais, como o teletandem, que o contemplam, sem contar outras atividades da programação, como painéis, comunicações orais e simpósios.

Nesse sentido, a inquietação que fundamentou o trabalho aqui apresentado é a de se analisar qual a presença de publicações da área de PLA nas revistas do GEL e quais os contextos sociais e temas de investigação mais revisitados. Para isso, foi realizado um mapeamento e análise das publicações em PLA nas revistas *Estudos Linguísticos* (EL) e *Revista do GEL* (RG), no período de sua fundação até o ano de 2020. O estudo se baseou em pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, particularmente na técnica de mapeamento (COELHO; NÓBREGA; ALVES, 2021), e em bibliografia especializada sobre a área de PLA no Brasil (BRASIL, 2021; BULLA; KUHN, 2020; ROCHA, 2019).

Não se pretende, e nem seria possível com este estudo, abranger a pesquisa em PLA no Brasil em sua completude. Busca-se entender se, e como, os estudos em PLA têm aparecido neste espaço específico de circulação do conhecimento científico, as revistas do GEL, assumidas aqui como um espaço tradicional e representativo da área dos estudos linguísticos no país.

## O português como língua adicional no Brasil

Como destaca Rocha (2019), as práticas de ensino e aprendizagem de português no Brasil são tão antigas quanto a sua história pós-invasão portuguesa no século XVI. Por processos mais formais ou menos formais, a língua tem sido ensinada e aprendida em território brasileiro desde os primeiros contatos dos europeus com as sociedades indígenas que aqui habita(va)m. Também desde o período colonial e até os dias atuais, a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa tem sido posta aos diversos contingentes imigratórios ao país. Nesse processo, destaca-se particularmente o período do Estado Novo (1937-1945), com a campanha de nacionalização implementada por Getúlio Vargas, em que o português se torna a única língua de instrução permitida, bane-se nas escolas o ensino de outras línguas estrangeiras modernas e, a partir de 1939, proíbe-se o uso de outras línguas em território brasileiro, mesmo em ambiente familiar (MOMBACH, 2012).

Embora o português tenha sido ensinado e aprendido ao longo de todo esse período, não é até o final do século XX que se tem a institucionalização do PLA como área de ensino e pesquisa, acompanhando os processos de institucionalização da própria Linguística e Linguística Aplicada nas universidades brasileiras após a década de 1960.

Especificamente na especialidade do português para estrangeiros, como observam Bulla e Kuhn (2020), pode-se localizar entre as décadas de 1960 e 1980 as primeiras ações que possibilitaram o estabelecimento posterior da área. É nesse período em que se tem uma publicação mais regular de materiais didáticos brasileiros para o ensino de português para estrangeiros<sup>4</sup>, as primeiras ações extensionistas<sup>5</sup> nas universidades para o ensino do idioma, também as primeiras publicações científicas na área<sup>6</sup>, além da realização do seminário “O ensino de português para estrangeiros no Brasil”, na UNICAMP, em 1979, considerado o primeiro evento acadêmico da área promovido no país (BRASIL, 2021).

---

4 Conforme mapeamento apresentado por Silveira (2021), houve a publicação de materiais didáticos anteriores a esse período, como o de Rudolf Damm, de 1901, e o de Mercedes Merchand, de 1954. É só a partir de 1973, no entanto, que se pode identificar um número maior e mais constante de publicações.

5 Como destacado no “Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português” (BRASIL, 2021, p. 169), “a extensão universitária pode ser considerada como elemento fundador da área de PLE/PLA nas IES brasileiras, sendo até hoje o espaço mais consolidado em termos de ensino de português para falantes de outras línguas”. Ainda segundo o documento, as primeiras universidades a ofertarem cursos de PLA foram a PUC-RS e a UFBA, em 1961.

6 Pode-se destacar a dissertação de Arai, de 1985, como primeiro trabalho de pós-graduação na área (FURTOSO, 2015), o trabalho de Baleeiro, El-Dash e Lombello, de 1983, como primeiro artigo científico (UNICAMP, 2007) e a coletânea organizada por Almeida Filho e Lombello, de 1989, como primeiro livro acadêmico específico sobre o PLA no Brasil (CUNHA, 2007).

Os trabalhos que se propuseram a analisar a implementação do PLA no Brasil coincidem na constatação dos anos de 1990 como período marcante para a área. Para Rocha (2019), a década representou um “Boom” do Português para Estrangeiros e, para Zoppi-Fontana (2009), o início de uma nova fase na gramaticalização do português brasileiro, que passaria a enunciar-se como língua transnacional.

Efetivamente, são várias as ações nesse período que marcam a área de PLA. Além da continuidade da produção de materiais didáticos, trabalhos acadêmicos e cursos de extensão em universidades brasileiras, destacam-se a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, tendo o português e o espanhol como línguas oficiais, do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 1994, a primeira aplicação do Celpe-Bras em 1998, a implementação da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília (UnB) nesse mesmo ano, além do próprio processo de redemocratização do Brasil, com o fim da ditadura civil-militar na metade da década de 1980.

A implementação e expansão da área se estende ainda pelos anos 2000 e segue até os dias atuais. Pode-se destacar como importantes marcos da área no século XXI a criação de novas licenciaturas em PLA: na UFBA em 2005, na UNILA em 2015 e na UNICAMP em 2017; a criação da área “Português para Estrangeiros” como uma das frentes de atuação do então Programa Idiomas sem Fronteiras em 2014 (hoje Rede Andifes IsF), a publicação de propostas curriculares para o ensino do português nas unidades do Itamaraty em 2020<sup>7</sup>, além da emergência de novos contextos sociais de ensino e aprendizagem da língua, como é o caso dos imigrantes de crise e refugiados.

As especialidades de ensino de português para surdos e indígenas têm seguido percursos particulares nesse processo, intimamente relacionados às lutas pelos direitos dessas comunidades.

No que se refere à educação de surdos, é impreterível mencionar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1856, à época nomeado Collégio Nacional para Surdos-Mudos, e que exerce importante papel na formação de surdos brasileiros e na própria difusão da libras<sup>8</sup>. É só devido à militância ativa de comunidades surdas brasileiras ao longo de décadas, no entanto, que, em 2002, pela lei federal nº 10.436, o estado brasileiro reconhece a libras como idioma de comunicação dos surdos no Brasil e, em 2005, pelo decreto nº 5.626, garante e planifica o direito à educação bilíngue de

---

7 Cf. <http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1-1>. Acesso em: 17 jul. 2021.

8 Cf. <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 17 jul. 2021.

surdos, instituindo, por exemplo, a obrigatoriedade de oferta de disciplinas de libras em cursos de ensino superior de formação de professores.

Mais recentemente, tem sido crescente o número de cursos de graduação na área de linguagens que enfocam a libras, seja para a formação de pesquisadores, professores ou intérpretes: em busca no E-MEC com a palavra-chave “Libras”<sup>9</sup>, foram encontrados 46 registros de cursos de graduação ativos em universidades públicas brasileiras, sendo o mais antigo deles o curso de Letras-Libras da UFSC, criado em 2006. No estado de São Paulo, o único curso identificado é o de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), da UFSCar, criado em 2014, e que, embora tenha por foco a formação de tradutores-intérpretes, inclui como disciplinas obrigatórias “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: libras”, “Aquisição e desenvolvimento da linguagem: língua portuguesa” e “Português como segunda língua para surdos”.

Cabe destacar também como política linguística recente a publicação em 2021 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) da “Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos”<sup>10</sup>.

No caso das comunidades indígenas brasileiras, um marco importante na garantia e promoção de seus direitos, incluídos os direitos linguísticos, foi a promulgação da Constituição de 1988, que, em seu capítulo VIII, “Dos índios”, reconhece o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, abrindo espaço à promoção da educação intercultural indígena.

Também nos últimos anos, a formação de professores para educação indígena tem sido preocupação mais presente do estado, marcada pela abertura de cursos de graduação específicos. Em consulta ao E-MEC, foram encontrados sete cursos de graduação destinados à formação de professores indígenas, em universidades de MG, GO, AM e AC, sendo o primeiro deles criado em 2006 na UFG. Além disso, tem sido prática em outras instituições, como a UFSCar e a UNICAMP em SP, a reserva de vagas e realização de vestibulares indígenas, garantindo maior acesso desses sujeitos ao ensino superior, inclusive em cursos de formação de professores de português.

Tem se mostrado como estratégia importante também a política linguística gestada em nível municipal, como ressaltava Rodrigues (2019). Em 2002, o município amazonense de São Gabriel da Cachoeira reconheceu como línguas cooficiais o nheengatu, o baniwa e

---

9 Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 17 jul. 2021.

10 Cf. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos>. Acesso em: 17 jul. 2021.

o tukano, garantindo, na lei, igual *status* ao da língua portuguesa. Até meados de 2021, outros 37 municípios brasileiros aprovaram normativas similares, que cooficializam em nível municipal línguas indígenas ou de imigração histórica<sup>11</sup>. Embora essa instituição de cooficialidade nem sempre se concretize em ações efetivas para a promoção desses idiomas ou dos direitos de seus falantes, é gesto significativo para o reconhecimento de espaços em que o português circula como língua adicional, colocando em xeque o mito do Brasil como país monolíngue.

Um diagnóstico amplo das pesquisas em PLA foi realizado por Furtoso (2015), que analisou os trabalhos de pós-graduação na área disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A pesquisadora identificou um número crescente de publicações: 7 trabalhos no período de 1985 a 1990, 28 de 1991 a 2000, 92 de 2001 a 2010 e 49 trabalhos de 2011 a 2014. Entre os temas mais pesquisados, destacaram-se os estudos sobre materiais didáticos e aspectos da (sala de) aula, sendo particularmente mais comuns estes temas nas décadas de 1980 e 1990, o que, na interpretação da autora, corresponde ao movimento inicial da área, que surge a partir da prática e da reflexão sobre a prática em projetos de extensão universitária. Já nos últimos anos englobados no mapeamento, observou-se a emergência de novos campos de investigação, particularmente aqueles relativos ao Celpe-Bras e práticas de avaliação, à formação de professores e às políticas linguísticas. Foram identificados poucos trabalhos com foco nas comunidades surdas e indígenas, o que, segundo Furtoso (2015, p. 172), pode ser devido a limitações das estratégias de mapeamento utilizadas.

Como se buscou discutir introdutoriamente nesta seção, o PLA, como campo de ensino e pesquisa no Brasil, tem se institucionalizado em um intenso processo, intimamente relacionado ao próprio desenvolvimento sócio-político do país e à institucionalização das áreas de Linguística e Linguística Aplicada nas universidades brasileiras, sendo muitos ainda os desafios por se vencer. Ao mapear as publicações em PLA nas revistas mantidas pelo GEL, espera-se compreender como a associação, enquanto grupo de especialidade (ALTMAN, 2020), tem contribuído para a discussão, o fomento e a institucionalização da área, em seus múltiplos contextos, no Brasil.

## O levantamento de dados

Como se tem discutido amplamente (Cf. COELHO, 2020), o fazer historiográfico é, antes que nada, um fazer interpretativo, orientado por ferramentas e instrumentos reconhecidos de seleção, classificação e análise de dados, que lhe garantem confiabilidade e validade,

---

11 Conforme levantamento do IPOL, são 9 municípios, nos estados de AM, PA, RR, TO e MS, que têm cooficializadas (ou em cooficialização) línguas indígenas brasileiras e 29 municípios, em SC, RS e ES, que têm cooficializadas línguas de imigração histórica. Cf. <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

mas que tem por resultado uma representação possível do objeto investigado, em diversos aspectos influenciada pelo olhar e pelas escolhas do pesquisador, nunca um resultado absoluto ou inquestionável.

A partir de Coelho, Nóbrega e Alves (2021, p. 15), nos orientamos metodologicamente pela técnica de mapeamento, entendida como

[...] uma espécie de descrição inicial da documentação de pesquisa, que procura trazer à tona suas características mais básicas enquanto 'reflexo (ou depósito) material' (nas palavras de SWIGGERS, 2013, p. 42) do conhecimento linguístico produzido em determinadas circunstâncias ao longo do tempo.

O levantamento de fontes nas revistas EL e RG foi realizado no período de março a maio de 2021. Devido à multiplicidade de nomenclaturas da área<sup>12</sup> e de questões relativas à indexação das edições da revista EL<sup>13</sup>, optou-se por realizar uma análise individual das publicações que conformam o acervo das revistas, para seleção daquelas que seriam incluídas no mapeamento. Essa seleção se pautou, em ordem, conforme necessário para destacar trabalhos que tratavam do PLA: i) no título do trabalho, ii) nas palavras-chave (quando havia), iii) no resumo, iv) na introdução e metodologia do texto.

Esses procedimentos apresentam, evidentemente, limitações e risco de exclusões indevidas, embora se tenham empreendido esforços de observação atenta e revisões para evitá-lo. A consulta individual aos trabalhos, no entanto, teve por vantagem a possibilidade de identificar trabalhos que versam sobre algum aspecto pertinente ao PLA, embora não explicitem qualquer filiação à área nas palavras-chave ou no título, e que poderiam não ser identificados por outros recursos de busca.

Os critérios para inclusão de trabalhos no mapeamento foram três:

---

12 Além do termo PLA, que marca um posicionamento epistemológico/político específico, a área tem sido referida, a partir de outros contextos e lugares teóricos, como Português para Estrangeiros, Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua não Materna (PLNM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua de Fronteira, Português como Língua Intercultural, dentre outros.

13 Até meados da década de 1990, as publicações não traziam palavras-chave para busca, estando indexadas apenas pelo título e nome do autor. Ainda outras edições, particularmente as de 2000 a 2002, não estão indexadas no buscador principal da revista, apenas disponibilizadas para consulta *on-line* ou *download*.

- a) Ano de publicação: foram incluídos apenas os textos publicados até dezembro de 2020.
- b) Contexto da pesquisa: foram incluídos apenas os textos que versavam sobre temas relativos a contextos sociais<sup>14</sup> em que o português fosse, explicitamente no trabalho, uma língua adicional<sup>15</sup>.
- c) Foco da pesquisa: foram incluídos apenas os textos cujo objetivo estivesse relacionado diretamente ao ensino, à aprendizagem, ao uso e à avaliação do PLA, ou temas correlatos, como formação de professores de PLA, análise e elaboração de materiais didáticos, políticas linguísticas na área etc.<sup>16</sup>.

Os trabalhos mapeados foram classificados a partir de parâmetros externos (autor(es), instituição do(s) autor(es), revista e ano de publicação) e internos (título do texto, contexto social investigado e tema do trabalho).

Para a classificação dos contextos sociais, tomou-se como base aqueles que têm sido os principais campos reconhecidos de atuação na área de PLA (Cf. BULLA; KUHN, 2020), mas foram feitas adequações para que se pudesse melhor representar as especificidades do corpus investigado. As categorias de classificação adotadas foram: comunidades de imigração histórica; comunidades de imigrantes de crise; surdos; indígenas; fronteira; CPLP; estrangeiros; estrangeiros universitários; professores em formação; teletandem; contexto não específico.

Também para a classificação dos temas, partiu-se das categorias estabelecidas por Furtoso (2015), mas foram feitas adequações para melhor representação do corpus. As categorias de classificação adotadas para este critério foram: abordagens e práticas de ensino; Celpe-Bras; crenças e atitudes linguísticas; descrição e análise linguística; formação de professores; material didático; políticas linguísticas.

---

14 Por "contexto social" referimo-nos ao conjunto de características regionais, culturais, linguísticas e identitárias dos sujeitos investigados.

15 Com base neste critério, excluíram-se alguns trabalhos que analisavam, por exemplo, o uso do português por comunidades indígenas, de imigração histórica bilíngues, da CPLP, ou outro, mas que não explicitavam, em qualquer momento do texto, se o português era língua materna ou adicional desses sujeitos.

16 Por este critério, excluíram-se alguns estudos sobre contextos em que se tem o PLA, tal como o teletandem, mas cujo foco da pesquisa não estava relacionado a qualquer especificidade do PLA, mas a outro tema, como a aprendizagem do inglês por brasileiros, por exemplo.

## O PLA nas publicações do GEL

Dos mais de 5.000 textos que conformam o arquivo das duas revistas, foram identificadas 59 publicações na área de PLA (pouco mais de 1% do total), sendo 50 delas na EL e 9 na RG.

A distribuição de publicações por ano e revista pode ser conferida no gráfico a seguir. A lista completa de trabalhos está disponível no Apêndice.

**Gráfico 1. Publicações em PLA na EL e RG por ano**



**Fonte:** Elaboração própria

No caso da EL, a primeira publicação em PLA data de 1984 e tem se mantido de forma constante, mas com presença significativamente baixa, até aproximadamente 2005, quando passa a ter frequência mais constante, e aumenta substancialmente após 2010. O pico de publicações foi em 2013, com um total de 5 artigos.

Já na RG, a primeira publicação mapeada é de 2011, quase dez anos após a fundação da revista. Os estudos em PLA têm aparecido também de forma esporádica desde então, sendo em 2018 o pico de publicações, o que se justifica, no caso, pela organização do número temático "Telecolaboração transcultural e transcontinental para aprendizagem de línguas estrangeiras: propostas e desafios", que favorece particularmente a presença de trabalhos em PLA.

Analisando conjuntamente as duas revistas, o pico de publicações na área foi em 2020, com 6 trabalhos.

Considerando, no entanto, que a variação de trabalhos por ano pode ser influenciada por fatores como a proposição de um número temático ou, no caso da EL, a própria programação do evento, optou-se por uma análise desse mapeamento a partir de uma divisão em quatro períodos, mais ou menos correspondentes a cada década: de 1978 a 1990, de 1991 a 2000, de 2001 a 2010 e de 2011 a 2020.

**Tabela 1.** Publicações em PLA e total na EL e na RG por década

Período	EL		RG	
	Textos em PLA	Total de textos <sup>17</sup>	Textos em PLA	Total de Textos
1978 – 1990	4	779	-	-
1991 – 2000	10	1449	-	-
2001 – 2010	11	1817	0	124
2011 – 2020	25	1004	9	231

**Fonte:** Elaboração própria

Como a tabela deixa entrever, há, em termos absolutos, um aumento progressivo de publicações ao longo dos quatro períodos analisados, acompanhando a institucionalização da área no Brasil e a tendência observada por Furtoso (2015). Em termos proporcionais, no entanto, tem-se uma quantidade bastante próxima nos três primeiros períodos (~0,6% do total de trabalhos), com alguma oscilação, e apenas na última década há um aumento mais significativo de estudos em PLA (~2,75%).

Quanto às instituições de origem do(s) autor(es), observou-se uma maior participação de universidades paulistas: USP (15 publicações), UNICAMP (08), UFSCar (4) e UNESP-Assis (4), mas foram identificadas publicações de outras 22 instituições brasileiras e estrangeiras: SEMED-Concórdia, Unioeste, UNILA, UnB, UFTM, UFSJ, UFS, UFSC, UFMG, Unimonte, UESB, UEPG, UEL, UEFS, PUC-Campinas, Faccar, University of Arkansas, Université Lille 3, Universidade de Lisboa, Georgetown University, Columbia University, Hankuk University of Foreign Studies, além de um trabalho sem indicação de vinculação acadêmica.

No que se refere aos temas investigados, nota-se um predomínio de estudos em análise e descrição linguística e em abordagens e práticas de ensino, como representado no Gráfico 2, a seguir.

---

17 Os números são aproximativos. Principalmente entre os anos de 1990 e 2000, há edições da EL não indexadas devidamente na plataforma ou que apresentam os trabalhos por autor, não por título, de modo que há algumas duplicações ou triplicações em casos de trabalhos com coautoria, o que dificulta a contagem manual dos trabalhos.

**Gráfico 2. Publicações em PLA na EL e RG por ano**



**Fonte:** Elaboração própria

Esses dados corroboram as constatações de Furtoso (2015), havendo um predomínio de estudos que enfocam a produção linguística em PLA e reflexões sobre as práticas pedagógicas, sobretudo nas primeiras décadas observadas, marcando um momento inicial de construção do PLA como campo de investigação e pesquisa.

Entre os estudos em análise e descrição linguística, encontram-se trabalhos inscritos em diferentes perspectivas teóricas, sendo mais comuns aqueles que alinham a análise de dados a teorias de aquisição e aprendizagem de línguas. É o caso, por exemplo, de Fonseca (1984), primeiro trabalho mapeado, que investiga a influência da fonologia do japonês na pronúncia do /r/ e do /l/ por sujeitos bilíngues de comunidades de imigração histórica japonesas no Brasil.

Já entre os estudos sobre abordagens e práticas de ensino, diferenciados neste mapeamento dos trabalhos que se ocupam da análise de materiais didáticos, predominam estudos narrativos que registram experiências de ensino de PLA em diferentes contextos e que refletem sobre os limites e potencialidades das abordagens adotadas. Destacam-se, dentre esses, os estudos de Celia, Gehring e Falcão (1986) e de Celia (1987), que analisam a experiência de oferta dos primeiros cursos de PLA na UFRGS, assim como o trabalho de Barbosa (1996), que analisa a primeira oferta de curso de PLA na UFSCar.

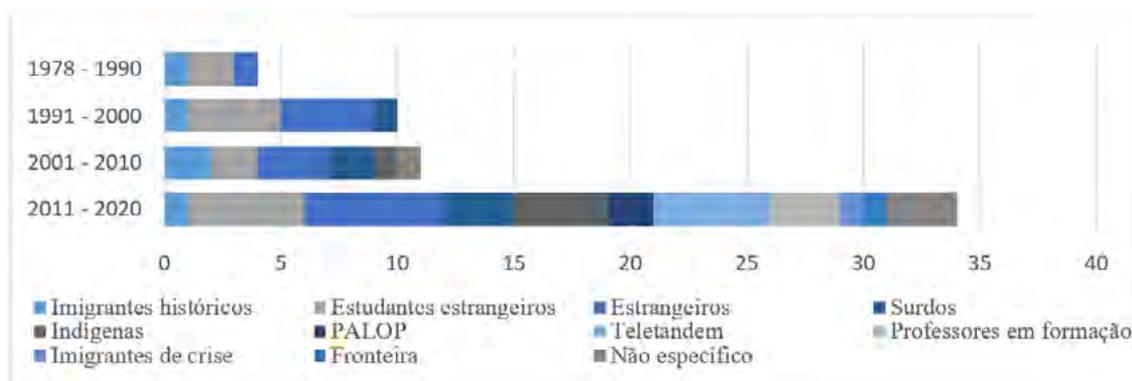
Nos três casos, as experiências narradas registram o caráter extensionista e prático de introdução do PLA nas universidades brasileiras, com cursos ofertados em caráter emergencial, a pedido da administração das universidades, para que se pudesse atender a estudantes estrangeiros intercambistas, tendo por professoras docentes que se dedicavam ao ensino de outras disciplinas e línguas adicionais e que, a partir dessa primeira experiência, se propõem a refletir e construir a área de PLA em suas instituições.

Outros temas, como a formação de professores, o Celpe-Bras, a análise de materiais didáticos e as políticas linguísticas, aparecem só mais recentemente, representando uma

maior diversidade de temas investigados na área na última década, sem substituir os temas até então pesquisados, mas somando-se a eles.

Já quanto aos contextos sociais investigados, nota-se um interesse de pesquisa predominante pelo PLA para estrangeiros, sejam estes abordados no estudo de maneira ampla ou na especificidade de estrangeiros universitários (que aprendem o idioma no Brasil, durante período de intercâmbio acadêmico, ou no exterior).

**Gráfico 3. Publicações em PLA na EL e RG por ano**



**Fonte:** Elaboração própria

No que se refere aos contextos brasileiros (comunidades de imigração histórica, indígenas, surdos e fronteira), vemos um número relativamente baixo de trabalhos (apenas 17 do total de 59) e que apareceram mais regularmente apenas nas últimas duas décadas. Também entre esses estudos predominam as investigações em análise e descrição do português falado por essas comunidades, ou que tem por foco crenças e atitudes linguísticas, investigando a relação entre o português e as demais línguas faladas por essas comunidades na percepção subjetiva dos falantes. Há também estudos sobre abordagens e práticas pedagógicas, ou políticas linguísticas, mas em menor proporção.

A maior preocupação com os aprendentes estrangeiros representada nos dados corrobora a construção da área de PLA no Brasil como desdobramento, antes, de esforços de internacionalização das universidades e de expansão do mercado laboral para estrangeiros no país, do que como política de reconhecimento das próprias comunidades brasileiras para quem o português não é língua de socialização inicial.

Assim como os temas, os contextos sociais investigados apresentam uma maior diversificação na última década analisada, incluindo o estudo de comunidades emergentes, como os imigrantes de crise e cidadãos da CPLP (no corpus analisado, especificamente Cabo Verde e Timor Leste), mas ainda em baixo número.

Os estudos indicados como contexto de investigação não específico são predominantemente aqueles que analisam a própria área de PLA, no campo das políticas linguísticas, ou o Celpe-Bras.

## Considerações finais

Foi objetivo deste estudo investigar se, e como, as pesquisas em PLA têm circulado nas revistas do GEL, entendidas como espaço privilegiado e representativo da história dos estudos linguísticos em SP e no Brasil, devido à íntima relação da associação ao processo de construção e implementação da área no país. Ao analisar as publicações nas revistas e mapear aquelas cujos contextos sociais e temas de investigação diziam respeito ao PLA, observou-se que as publicações na área estão presentes nos periódicos mantidos pelo GEL desde a década de 1980 e se mantêm de maneira esporádica até meados dos anos 2000. A partir de então, e mais expressivamente após 2010, essas publicações aparecem de forma mais constante e em maior número (absoluto ou proporcional ao total de publicações).

Observou-se um predomínio de estudos com foco em aspectos de análise e descrição linguística e contextos de aprendentes estrangeiros, principalmente nas primeiras décadas. A partir de 2011, tem-se uma maior diversificação de temas e contextos investigados, incluindo temas emergentes, mas ainda com pouca presença.

Os contextos brasileiros de PLA, como as comunidades surdas, indígenas, de imigração histórica ou fronteira, estão presentes, embora com pouca representatividade (menos de 30% do total de estudos mapeados). Nesse sentido, a presença e a evolução histórica dos temas e contextos investigados no cópuz corroboram a interpretação de que os estudos de PLA, no Brasil, surgem e se institucionalizam a partir de uma demanda, principalmente, universitária e laboral, de recepção e formação linguística em PLA de estrangeiros, não das demandas internas da realidade multilíngue brasileira, que passa a ser mais representada nesses estudos só mais recentemente.

Destaca-se, no cópuz analisado, um número ainda baixo de investigações sobre os contextos de imigração de crise, de fronteira, de políticas linguísticas, do Celpe-Bras e da análise de materiais didáticos. Particularmente entre os contextos indígenas e surdos, faltam trabalhos que se ocupem também das práticas de educação linguística.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. A. Relato de uma experiência com o ensino de português para estrangeiros. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 25, p. 279-281, 1996. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308581051\\_47.barbosa\\_lucia.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308581051_47.barbosa_lucia.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

ALTMAN, C. Formação de grupos em ciências da linguagem: o caso do GEL. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 36-47, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2812/1673>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Relações exteriores. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português*. Brasília: FUNAG, 2021.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. Português como língua adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. *ReVEL na Escola*, Porto Alegre, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CELIA, M. H. C.; GEHRING, S.; FALCÃO, V. L. S. B. Português para estrangeiros: teoria e prática no planejamento de um curso. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 13, p. 95-104, 1986. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305563787\\_11.celia\\_maria\\_etal.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305563787_11.celia_maria_etal.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

CELIA, M. H. C. O processo de implementar um curso de Português para Estrangeiros. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 15, p. 100-116, 1987. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305640182\\_11.celia\\_maria2.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305640182_11.celia_maria2.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

COELHO, O. F. 50 anos do GEL: caminhos da linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 22-35, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2508>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COELHO, O. F.; NÓBREGA, R.; ALVES, B. F. A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. In: COELHO, O. (org.). *Fontes para a historiografia linguística: caminhos para a pesquisa documental*. Campinas: Pontes, 2021. p. 13-28.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa analítica de bibliografia da área de português-língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. Campinas: Pontes; Brasília: EdUnB, 2007. p. 101-127.

FRANÇA, Â. M. R. *et al.* Mapeamento historiográfico da produção linguística nos 25 anos do GEL. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 18, p. 50-57, 1995. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308258497\\_70.franca\\_etal.pdf?/arquivo/anais/1308258497\\_70.franca\\_etal.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1308258497_70.franca_etal.pdf?/arquivo/anais/1308258497_70.franca_etal.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

FONSECA, O. Um caso de interferência linguística: nisseis que trocam /l/ por /r/ (brando). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 9, p. 216-219, 1984. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305053836\\_36.fonseca\\_onosor.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/arquivo/anais/1305053836_36.fonseca_onosor.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada)*. vol. 1. Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, 2015. p. 153-196.

MOMBACH, C. O governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. *Literatura e autoritarismo*, Santa Maria, n. 10, p. 31-44, 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie10/RevLitAut\\_art03.pdf](http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie10/RevLitAut_art03.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, F. C. La cooficialización de lenguas en municipios de Brasil: el caso de São Gabriel da Cachoeira y los efectos de lo jurídico sobre las subjetividades. *Chuy – Revista de estudios literarios latino-americanos*, Buenos Aires, v. 6, n. 6, p. 107-132, jul. 2019. Disponível em: <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy/article/view/309>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVEIRA, T. L. dos S. *Português como Língua Adicional e Saúde: análise de materiais didáticos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

UNICAMP. Português para estrangeiros, 2002. Teses, livros e artigo. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~matilde/pesqbiblio.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O Português do Brasil como Língua Transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: RG-Editora, 2009. p. 13-42.

## APÊNDICE

### Mapeamento de publicações da área PLA nas revistas do GEL

a) Revista *Estudos Linguísticos*

<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Onor Fonseca	1984	Um caso de interferência linguística: nisseis que trocam /l/ por /r/ (brando)
Maria Helena Curcio Celia, Sônia Gehring e Vânia L. S. de Barros Falcão	1986	Português para estrangeiros: teoria e prática no planejamento de um curso
Maria Helena Curcio Celia	1987	O processo de implementar um curso de Português para Estrangeiros
Helena Confortin e Isabel Gretel M. Eres Fernandez	1989	As variantes comportamentais em falantes bilíngües.
Ana Clotilde Thomé	1991	A interferência do francês no português oral nos níveis lexical morfológico e sintático
Marina Macrae	1992	Bilingualism and code switching
Ester Mirian Scarpa e Ximena Salas Muñoz	1992	Code-switching e discurso relatado. Um estudo da aquisição bilíngüe espanhol-português
Denise de Aragão Costa Martins	1994	A simplificação comunicativa nas interações com estrangeiros em cursos de Português
Lucia M. de A. Barbosa	1996	Relato de experiência com o ensino de Português para Estrangeiros
Myriam Jeannette Serey Leiva	1996	Falsos cognatos em português e espanhol
Keum Joa Choi	1998	O português falado por coreanos residentes em São Paulo: evidências de transferências/interferências da língua materna na aquisição de segunda língua
Sebastião Carlos Leite Gonçalves	1998	A transferência de linguagem na aquisição do português como segunda língua
Gildete Rocha Xavier	2000	Aquisição do Português Brasileiro por um falante chinês
Maria Christina de Mello Midena	2000	O surdo e a linguagem escrita na clínica fonoaudiológica
Luciana Romano Morilas	2003	Português para adolescentes coreanos: uma experiência no ensino de português como LE
Alessandra Dutra	2004	As vibrantes na fala de americanos aprendizes do Português

Alessandra Dutra, Cláudia Sordi-Ichikawa	2005	Análise das vibrantes e líquidas laterais da língua portuguesa na fala de uma informante nativa do japonês
Ivani Rodrigues Silva, Eunice R. S. Camilo, Fatima Aparecida G Mendes e Juliane A. M. Corradi	2005	Teatro com surdos: facilitador da leitura e da escrita
Lílian Abram dos Santos	2006	Interferências da fonologia Wajãpi (TG) na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa
Junko Ota e Luiz Maximiliano Santin Gardenal	2006	As línguas japonesa e portuguesa em duas comunidades nipo-brasileiras: a relação entre os domínios e as gerações
Valdete de Lima Ank Morais	2007	Projeções imaginárias na enunciação de imigrantes hispano-americanos em relação ao português-brasileiro, como língua estrangeira
Sônia Maria Sechandt- Brochado	2007	Um olhar sobre os textos de crianças surdas sinalizadoras
Mônica Graciela Zoppi- Fontana e Leandro Rodrigues Alves Diniz	2008	Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE)
Noemia Fumi Sakaguchi	2009	Escrita espontânea na alfabetização em português de crianças coreanas: contribuições do letramento digital.
Letícia Fraga	2009	Os "holandeses" de Carambeí e suas línguas: um estudo sobre atitudes lingüísticas.
Liliane Santos	2011	Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados.
Érica Lima	2011	Advanced Portuguese: como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet?
Juliana Chaves Souza e Rosane de Sá Amado	2011	Português como segunda língua entre os índios Timbira: elementos dificultadores na aquisição verbal
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos	2012	O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos
Rosana Passos e Thaís Cristófaró Silva	2012	Vozeamento de obstruintes: um estudo com surdos e ouvintes
Neide Tomiko Takahashi	2013	O emprego de pronomes pessoais no ensino de português do Brasil para estrangeiros
Pamela Andrade	2013	Atos de fala e cultura no livro didático de português como língua estrangeira

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos	2013	Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem
Miley Antonia Almeida Guimarães	2013	Ausência de assimilação de vozeamento no português como L2 por anglófonos – uma análise via Teoria da Otimidade
Gustavo Massami Nomura	2013	A influência da escrita na pronúncia do português falado por japoneses
Neide Tomiko Takahashi	2014	Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário.
Rosa Yokota	2014	Brasileiro falando espanhol e argentino falando português: uma análise do objeto direto anafórico na produção não nativa.
Rosane de Sá Amado	2014	Notas sobre a flexão nominal do português adquirido por falantes indígenas
Carlos Maroto Guerola	2015	A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva
Lucinéa da Silva Santana	2015	Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado
Maria Gabriela S. Pileggi	2017	Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras
Juliana Bertucci Barbosa e Deolinda de Jesus Freire	2017	Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional
Elisangela Wilchak Queiroz	2018	Proficiência e atitudes linguísticas de estudantes Kaingang de ensino fundamental e médio da terra indígena de Faxinal (Cândido de Abreu/PR): diagnóstico inicial
Monica Panigassi Vicentini	2019	As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização
Gabriele Franco	2019	A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas
Edenize Ponzo Peres e Maria do Socorro Vieira Coelho	2019	A realização variável da segunda pessoa por bilíngues em vêneto e português em uma comunidade rural do Espírito Santo
Ana Letícia Carneiro de Oliveira	2020	Ensino de português para refugiadas e refugiados: pode entrar?
José André Teodoro- Torres	2020	Percepções sobre o <i>code-switching</i> : espanhol e português na cidade de São Paulo
Juliana Bertucci Barbosa e Deolinda de Jesus Freire	2020	A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira

Telma Rosa Andrade e Heloísa Maria Moreira Salles	2020	Pronomes pessoais na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2) escrito
---	------	--

b) *Revista do GEL*

<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>
Ana Paula Huback	2011	A aquisição de ser e estar no ensino de português como língua estrangeira
Laura Ferreira	2014	O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor
Isis Ribeiro Berger	2015	Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira
Joice Eloi Guimarães e Cleusa Todescatto	2017	Produção de texto na escola: uma experiência de formação com professores timorenses
Gabriela Rossatto Franco	2018	Episódios relacionados à língua em interações de teletandem: implicações para a formação de professores de PLE
Edvan P. Brito	2018	The variation of obligatory preposition-article contractions in the interlanguage of adult learners of Portuguese
Rozana Aparecida Lopes Messias e Michael J. Ferreira	2018	Desenvolvimento da competência comunicativa oral em PLE: teletandem em foco
Laura Camila Braz de Almeida	2020	Efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem do português: um estudo qualitativo
Pinto Jorge	2020	O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

# Cadeias de gênero em meio digital: um olhar teórico sobre sua composição e pertinência de estudo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3334>

**Sergio Mikio Kobayashi<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo apresenta um debate teórico a respeito da concepção de cadeias de gênero e a pertinência do estudo deste fenômeno em textos digitais, através de uma análise ilustrativa. Para isso, percorremos um caminho teórico sobre a definição de gêneros em cadeia na perspectiva da Análise Crítica do Discurso faircloughiana (2001, 2003, 2010 [1995]), promovendo um diálogo com as contribuições do Círculo de Bakhtin (2011 [1979]) sobre gêneros do discurso. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre as características da internet, de modo a argumentar sobre a pertinência do estudo de gêneros digitais em cadeia. Por fim, realizamos uma análise da *live* presidencial de Jair Bolsonaro, transmitida em maio de 2020, junto a alguns exemplos de respostas contrárias à fala presidencial. Como resultado, demonstramos possibilidades de análise que se abrem a partir da concepção do estudo discursivo através de gêneros em cadeia.

**Palavras-chave:** análise do discurso; cadeias de gênero; discurso digital.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [kobayashisergio@gmail.com](mailto:kobayashisergio@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-8987-2811>

## Genre chains in digital media: a theoretical approach about their composition and relevance

### Abstract

This article discusses a theoretical perspective on the conception of genre chains and the relevance of studying this phenomenon in digital texts, through an illustrative analysis. For this, we followed a theoretical path on the definition of genres in chain from the perspective of Fairclough's Critical Discourse Analysis (2001, 2003, 2010 [1995]), also promoting a dialogue with the contributions of the Bakhtin Circle (2011 [1979]) about discourse genres. Then, we present a reflection on the characteristics of the internet in order to argue about the pertinence of studying digital genres arranged on chain. Finally, we presented an analysis of Jair Bolsonaro's presidential live, broadcast in May 2020, along with some examples of responses contrary to the presidential speech. As a result, we demonstrate possibilities of analysis that open up from the conception of the discursive study through genre chain.

**Keywords:** discourse analysis; genre chains; digital discourse.

### Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão teórica sobre o estudo de gêneros do discurso em cadeias, apontando a pertinência desta concepção de estudos em textos digitais, bem como apresentando uma análise ilustrativa com este fim. Para isso, apresentaremos um breve percurso deste tema nos estudos discursivos e uma análise de uma cadeia de gêneros que possui a *live* presidencial de Jair Bolsonaro, transmitida em maio de 2020, como enunciado-fonte.

Parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, este estudo ancora-se na área da Análise Crítica do Discurso faircloughiana em diálogo com as proposições do Círculo de Bakhtin sobre dialogismo e gêneros do discurso, de modo a contribuir para a conceptualização das cadeias de gêneros e, assim, para a pertinência de seu estudo no meio digital.

O advento da internet trouxe mudanças significativas nos modos de agir: a instantaneidade e o dinamismo têm colocado em xeque os limites do real e do digital, transformando nossa percepção do que afeta e o que não afeta a vida material. Ao observarmos, no entanto, que cada vez mais o meio digital é parte integrante da vida em sociedade, o estudo crítico discursivo sobre este fenômeno torna-se fundamental.

Diante do caráter horizontal e menos centralizado destas novas tecnologias, isto é, em que as pessoas de modo geral têm mais espaço para construir suas opiniões, o estudo

das cadeias de gênero torna-se uma possível chave de análise para compreender os impactos sociais dos discursos que circulam na *internet*.

Para dar conta de realizar esta proposição teórica, dividimos este artigo em três seções distintas: a primeira traz um diálogo entre as proposições do Círculo de Bakhtin (2011 [1979]) e as contribuições de Fairclough (2001, 2003, 2010 [1995]), de modo a localizar teoricamente a noção de gêneros do discurso e cadeias de gênero; a segunda seção é destinada a contextualizar as características da internet e da *Web 2.0* que justificam a utilização da categoria de análise das cadeias discursivas; e, por fim, propomos uma breve análise ilustrativa buscando demonstrar a importância do estudo deste fenômeno.

## Cadeias de gênero

São gigantescas as contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos discursivos; o olhar dialético (e dialógico) sobre a linguagem, assim como a perspectiva de enunciados organizados em gêneros, é a força motriz de muitas das pesquisas e debates científicos desta área. Bakhtin (2010 [1963]) proporciona um salto de qualidade na compreensão da linguagem a partir da concepção de língua como uma manifestação viva e concreta. O autor defende que a relação entre enunciados não pode ser compreendida através de um sistema abstrato de signos linguísticos, de modo que a língua reflete e refrata a realidade.

Foi a partir deste modo de olhar os fenômenos linguísticos que os autores do Círculo desenvolveram o conceito de dialogismo. Bakhtin (1979) parte do entendimento de que os enunciados que construímos também remetem a enunciados anteriores que, por sua vez, integram as palavras de um outro, e assim sucessivamente. Isso significa, portanto, sempre estarmos em constante diálogo com outros enunciados no uso da língua. Assim, é justamente essa “alternância entre os sujeitos” que determina o enunciado, uma vez que sempre tem como limite os enunciados-resposta de outros, assim como os enunciados a quem responde. Nas palavras do referido autor:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos [...] O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 299-300).

Dessa forma, a compreensão dialógica de um enunciado permite levar em conta diversas relações que vão além dos limites da linguística e de abordagens estruturalistas que partem do pressuposto da linguagem enquanto um sistema fechado e/ou isolado (KOBAYASHI, 2018). As relações dialógicas, portanto, só existem quando determinada forma lógica e um dado conteúdo semântico concreto materializam-se em dois diferentes

enunciados de dois sujeitos diferentes; assim, essa materialização passa a existir no discurso. No âmbito desta perspectiva dialógica, o Círculo propõe a noção de enunciado concreto. Voloshinov (1987 [1926], p. 198 *apud* SOUZA, 2002, p. 88) aponta que este “nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Sua significação e sua forma são determinadas, essencialmente, pela forma e pelo caráter dessa interação”. Não é possível considerar, portanto, o enunciado como dissociado de um contexto interativo – um evento social – em que sua significação é constantemente negociada com outros interlocutores, vozes autorais, atores sociais etc.

A partir da caracterização apresentada até aqui, o Círculo também dá um passo no que diz respeito à organização dos enunciados: a proposição da existência de gêneros do discurso. Bakhtin (2011 [1979], p. 262, grifos do autor) define os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, que surgem e se tornam complexos de acordo com cada campo da atividade humana. O autor defende que cada um destes campos tem propensão para desenvolver e organizar determinados tipos de enunciados, implicando a determinação e orientação dos gêneros de acordo com o uso em determinadas situações reais da vida. Tal qual o enunciado concreto, portanto, a noção de gêneros está calcada no contexto interativo social, isto é, “o enunciado concreto é, em relação aos enunciados anteriores, um enunciado típico da organização social da linguagem em gêneros do discurso de uma ou [de] outra esfera” (SOUZA, 2002, p. 103). Assim, é imprescindível conceber os gêneros do discurso através da alternância dos sujeitos que constitui o enunciado.

Bakhtin (2011 [1979]) aponta que os gêneros possuem um determinado conteúdo temático, uma construção composicional e estilos indissolivelmente ligados no todo do enunciado, determinados pelas especificidades de cada esfera da atividade humana; isto é, os gêneros do discurso, a partir de seu uso em determinada esfera, constrangem, ainda que relativamente, a maneira pela qual os enunciados são produzidos. O autor também faz uma distinção entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos), associando aqueles ao “diálogo espontâneo”, e esses, ao “diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado” (MARCHEZAN, 2006, p. 119), propondo que os de características complexas sejam oriundos dos de características primárias a partir do desenvolvimento social e cultural das sociedades e, em especial, da institucionalização dos discursos. Nessa perspectiva, Marchezan (2006, p. 119, *itálico da autora*) afirma que a distinção entre esses dois tipos de gênero, respectivamente, retoma “as duas maneiras de se considerar o diálogo [...]: em *stricto sensu*, o diálogo espontâneo e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui todo e qualquer enunciado”.

Já para a Análise Crítica do Discurso (ACD) faircloughiana, o conceito de gêneros do discurso diz respeito às diferentes maneiras de agir e praticar atividades sociais por meio de diversas semioses, isto é, os gêneros são constituídos de diferentes padrões sociossemióticos de agir (cf. KOBAYASHI, 2018). É bem verdade que a contribuição de Fairclough (2001, 2003, 2010 [1995]) e da ACD de maneira geral, no que diz respeito

às características constitutivas dos gêneros do discurso, não contrapõe a proposta do círculo de Bakhtin, mas avança no sentido de assumir os gêneros ancorados em uma rede de práticas em que o discurso está inserido, permitindo que os gêneros sejam compreendidos em uma perspectiva mais ampla.

Os Estudos Críticos do Discurso<sup>2</sup> (cf. Van DIJK, 2012) enfocam as práticas discursivas e o modo como elas modificam as práticas sociais e, por conseguinte, a estrutura social, da mesma sorte que por elas são modificadas. Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem que as práticas são constituídas através das estruturas sociais e por seus respectivos mecanismos de reprodução. Portanto, as práticas são “modos rotinizados, ligados a espaços e tempos particulares, por meio dos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir conjuntamente no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Nesse sentido, os gêneros do discurso, i.e., as formas de agir sociosemioticamente, devem ser compreendidos como prática social ao invés de um fenômeno estritamente individual (FAIRCLOUGH, 2001). O objetivo da Análise Crítica do Discurso é teorizar “em particular [...] a mediação entre o social e o linguístico” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16). Desse modo, a teoria permite compreender como a mudança social emerge da mudança discursiva e como esta refrata aquela.

Da mesma forma que Bakhtin (2011 [1979]) considera o enunciado como um elo em uma cadeia muito complexa de outros enunciados, Fairclough (2003, p. 166, tradução nossa) propõe o conceito de gêneros em cadeia<sup>3</sup>; de acordo com o autor, estas cadeias de gêneros são compreendidas como “séries de tipos de texto que são transformacionalmente relacionadas umas às outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível”. O autor ainda argumenta que, dada a variedade de gêneros e “tipos de textos”, seria possível presumir que haveria um interminável número de cadeias. Contudo, as cadeias reais possuem número limitado, pois sua conformação é baseada em regularidade, previsibilidade e sistematicidade, logo, uma produção cinematográfica como um filme, por exemplo, alimenta regular e sistematicamente outros gêneros do discurso, tais como críticas em revistas especializadas, trabalhos acadêmicos, conversas do cotidiano etc. (cf. KOBAYASHI, 2018).

Tomando como base a proposição faircloughiana a respeito do valor qualitativo das cadeias de gênero, Nobre e Biasi-Rodrigues (2012) propõem as categorias de “simples” e “complexas” para caracterizar este fenômeno. Diferentemente da proposição bakhtiniana sobre os gêneros simples e complexos, que leva em consideração, dentre outros fatores, a

---

2 Assumimos a denominação “Estudos Críticos do Discurso”, proposta por van Dijk (2012), como sinônimo de “Análise Crítica do Discurso”.

3 Inicialmente o autor utiliza o conceito de “Cadeias Intertextuais”, mas preferimos utilizar a terminologia mais recente, “Cadeias de gêneros”.

institucionalização dos enunciados, os referidos autores ancoram-se na lógica funcional, de que as cadeias produzidas em um âmbito institucional particular, obedecendo a funcionalidade das normas internas e gerando um “bom funcionamento das práticas de uma dada ordem do discurso” (*ibid.*, p. 224), são consideradas simples; já as práticas sociodiscursivas regulares, sistemáticas e previsíveis de uma instituição, quando passam a servir aos interesses de outras, engendram uma cadeia de gêneros que se torna, de acordo com os autores, complexa.

Nessa perspectiva, *a priori*, todas as cadeias são simples, mas podem passar por esse processo de transformação, tornando-se complexas “por meio de práticas discursivas regulares de domínios institucionais que porventura mantenham uma relação de intercontextualidade” (NOBRE; BIASI-RODRIGUES, 2012, p. 226). Fairclough (2001) aponta essa complexidade por meio de um exemplo envolvendo o discurso presidencial, argumentando que esse discurso será transformado em textos da mídia, como reportagens, será comentado em livros e artigos acadêmicos, bem como será parafraseado em outros discursos etc.

O estudo sistemático das cadeias de gênero ainda é um campo bastante inexplorado nos estudos discursivos, sobretudo pela ausência de um modelo metodológico capaz de dar conta de produzir uma análise desse fenômeno. As cadeias em que os gêneros se localizam são, portanto, quase sempre, secundárias nas análises discursivas. Kobayashi (2018) traz o exemplo do estudo de campanhas digitais que possuem o gênero Meme como nó central para justificar um enfoque específico e mais detido para as cadeias de gênero, defendendo não ser possível compreendê-las (assim como analisar o Meme digital em si), tampouco realizar um debate sociodiscursivo sobre sua ocorrência, desprezando a origem textual, seus desdobramentos multigenéricos e a relação dialética (e dialógica) que estabelecem entre si.

## **Os estudos discursivos em meio digital**

A internet é, sem dúvidas, uma das principais revoluções do século XX e do século XXI. Desde o ponto de vista da comunicação, passando pelos costumes e impactando até mesmo a cultura, o surgimento e, principalmente, o desenvolvimento desta ferramenta tem afetado a condição humana em seus mais diversos níveis de existência. Pela importância e complexidade que a caracterizam, é possível que, até os dias atuais, não exista, ao certo, uma resposta para sua definição, importância e impacto em nossas vidas. Desse modo, podemos afirmar que, apesar de transformadora e já contar com algumas décadas de existência, tal experiência humana é relativamente nova, sobretudo quando lançamos olhar para o modo que vem se desenvolvendo.

A partir do crescente número de usuários da rede e a criação de outras ferramentas como o “hipertexto”, a “*World Wide Web*” e o “TCP/IP”<sup>4</sup>, empresas passaram a comercializar o serviço de redes, gerindo domínios e provedores (cf. KOBAYASHI, 2018; ABREU, 2009). Em um primeiro momento, até metade dos anos 2000, as empresas revolucionaram a interface de troca de dados para algo mais palatável para o conhecimento médio das pessoas, possibilitando uma adesão maior do público geral comum. Nesta primeira fase, ocorreu uma *digitalização* dos gêneros comumente utilizados no meio material/concreto: o *e-mail* correspondendo à carta; os *sites* de notícias estruturado de maneira similar ao jornal impresso; os jogos eletrônicos como entretenimento; e, posteriormente, os bate-papos e *chats* instantâneos como as conversas faladas; os diários pessoais em formato de *weblog* etc.

Nessa primeira versão da internet, enquanto produto comercial, há uma transposição quase completa dos modos de agir do meio material/concreto para o ambiente virtual; em que a rede de computadores era uma plataforma acessória à “vida real”. Em outras palavras, a internet era um instrumento pelo qual poderíamos acessar um determinado conteúdo; uma prática que era, embora conectada em rede, solitária do ponto de vista do usuário. Estamos defendendo que o uso da *web*, naquele período, consistia na troca de informações circunstanciais e pontuais: as mensagens eram enviadas diretamente às pessoas selecionadas e os conteúdos eram produzidos e utilizados/acessados, como em uma grande biblioteca e, logo depois, fechados. A internet era uma mídia, um suporte de difusão de informação.

Em meados dos anos 2000, com a crescente popularização dos aparelhos eletrônicos (computadores) e do desenvolvimento tecnológico que permitiu ao usuário o acesso à internet de alta velocidade, a *web* passou por uma significativa alteração em sua forma de intermediar as relações sociais. Ora, se antes havia uma transposição dos gêneros discursivos para o meio digital, tais avanços tecnológicos possibilitaram a transposição de outros âmbitos da vida para o meio digital, isto é, as relações sociais propriamente ditas. Esse novo período da internet foi chamado de *Web 2.0*, termo cunhado após um *brainstorm* entre pesquisadores que culminou em uma conferência em 2004 (cf. O'REILLY, 2006).

O avanço e desenvolvimento da internet na última década apresentou ao mundo uma nova forma de se comunicar/interagir; através de plataformas digitais, fóruns *on-line*, redes sociais, dentre outros; esta ferramenta impulsionou um dinamismo de interação – concebida aqui de maneira ampla – nunca antes experimentada pela humanidade. O que antes estava condicionado ao uso de uma máquina de mesa, desenvolveu-se paulatinamente até fazer parte da vida cotidiana: dos *smartphones* em nossos bolsos até a “realidade aumentada” e, mais recentemente, a “internet das coisas”.

---

4 Não nos interessa, neste estudo, debater as especificidades técnicas e tecnológicas de cada um dos avanços feitos durante a evolução da internet.

Não é exagero afirmar que as fronteiras entre o que acontece na internet e o que ocorre no “mundo real” está cada vez menos perceptível; em outras palavras, diferentemente de como se concebiam os textos digitais em seu início, não é mais possível descrever a categoria “digital” como algo apartado ou antonímico do conceito de “realidade” e de “vida real”. Isso significa que interações, textos e discursos que circulam de modo *on-line* afetam (e são afetados por) acontecimentos da “vida material”. Podemos citar diversos exemplos desta relação, facilmente identificáveis, por exemplo, campanhas realizadas na plataforma Twitter que boicotam empresas e, mais recentemente, o impacto das redes sociais nos processos eleitorais no Brasil e no mundo.

Diversos autores (CASTELLS, 2015; MOROZOV, 2018; SHIFMAN, 2013; SOUZA-JUNIOR, 2013; KOBAYASHI, 2018) têm procurado descrever os impactos dos discursos *on-line* na vida material, tanto no âmbito da comunicação em si, nas transformações linguísticas e discursivas, quanto nos aspectos econômicos que caracterizam a sociedade atual. Castells (2015) defende que historicamente os movimentos sociais<sup>5</sup> necessitaram de diversas ferramentas de comunicação para que pudessem existir: panfletos, manifestos, a própria imprensa, entre outros. Já os tempos atuais são marcados pela autonomia, interatividade e autossuficiência dos atores sociais, de modo que a produção e distribuição de conteúdo passa a ganhar uma amplitude outrora irrealizável. Isso significa que cada vez mais existem vozes com certa independência, influenciando, ainda que relativamente, as relações políticas e sociais mundo afora. Já Morozov (2018) traz a reflexão sobre a utilização de dados como “mercadoria”, de modo que as experiências e os comportamentos dos usuários da internet transformam-se em informações relevantes (e caras) obtidas por empresas.

Ora, se antes da *web 2.0* os estudos, em especial os linguísticos, buscavam reproduzir os métodos de análise dos gêneros “*offline*”, a partir da concepção da “digitalização dos gêneros”<sup>6</sup> (cf. KOBAYASHI, 2018), as transformações digitais e tecnológicas possibilitaram a criação de gêneros com características distintas (o tuíte, o comentário em rede social, os Memes digitais, etc.), de modo que a análise de um *e-mail* como uma “carta eletrônica”, por exemplo, não se aplica aos gêneros digitais, justamente por não haver uma correspondência imediata e relativamente precisa como esta. Justificando, assim, o esforço de compreender a problemática dos estudos linguísticos e discursivos

---

5 Embora o termo “movimentos sociais”, sobretudo no Brasil, possa remeter imediatamente às organizações de viés mais concreto, como os movimentos da Via Campesina (MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, etc.) e as organizações da luta por moradia (MTST – Movimento dos Trabalhadores sem Teto, CMP – Central de Movimento Populares, etc.), assumimos que Castells (2015) versa sobre qualquer agrupamento ativista que tenha uma atuação restrita à determinada pauta de interesse, mesmo que momentânea e dispersa.

6 Embora Kobayashi (2018) não utilize esta terminologia, encapsulamos aqui o conceito discutido a respeito da transposição de alguns gêneros ao modo digital.

em meio digital, na perspectiva da elaboração teórica e metodológica de análise destes gêneros.

Pelo uso da internet possibilitar, dentre tantas coisas, um menor controle daquilo que é produzido e distribuído – sobretudo em comparação aos meios de comunicação tradicionais, como a imprensa –, muitos atores sociais podem contribuir para a construção das informações, gerando um menor impacto na produção discursiva no âmbito individual. Em outras palavras, a internet deu espaço para que as pessoas publiquem, comentem, enfim, coloquem sua opinião e posicionamento; no entanto, por ser mais horizontal e diversa, os discursos que circulam, por exemplo, nas redes sociais, têm menor impacto imediato do ponto de vista individual, fazendo-se necessário olhar para um conjunto de textos.

## **Cadeias de gêneros digitais: uma análise ilustrativa**

A análise aqui apresentada tem por objetivo demonstrar a pertinência dos estudos de gêneros interligados/em cadeia; estamos, pois, desenvolvendo seus aspectos constitutivos. Uma análise de cadeias de gêneros demandaria envolver outras perspectivas teórico-metodológicas que dessem cabo de analisar tanto os elos das cadeias, quanto sua implicação social e discursiva<sup>7</sup>. Portanto, para exemplificar a pertinência dos estudos de gêneros digitais através da noção de cadeias de gêneros, propomos uma breve análise ilustrativa do Meme digital que passaremos a chamar “Cloroquina/Tubaína”.

A pandemia da COVID-19 afetou o mundo de maneira marcante em diversos aspectos, um deles, talvez o mais relevante, diz respeito ao número de mortes *versus* as respostas sanitárias que os países buscaram construir. O Brasil, um dos países mais afetados pelo vírus SARS-CoV-2, teve uma das atuações mais questionadas de todo o mundo. O presidente da república, Jair Bolsonaro (JB), notadamente contrário às orientações de distanciamento social e, até há pouco, em consonância com sua base de apoio, negacionista com relação aos estudos científicos acerca da doença, foi um dos líderes mundiais entusiastas do uso de cloroquina/hidroxicloroquina como tratamento precoce à infecção, mesmo depois da comprovação científica da ineficácia dessas drogas com esse fim<sup>8</sup>.

Essa postura do governo federal gerou uma série de impactos na construção de políticas públicas durante a pandemia: da troca sucessiva de ministros da saúde com objetivo de

---

7 Algumas possíveis ferramentas para subsidiar esse tipo de análise podem ser encontradas nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, da Linguística Textual, da Linguística de Corpus, dentre outras abordagens.

8 Cabe ressaltar que existiam diversos aspectos políticos envolvidos nessa escolha por parte do governo federal brasileiro; entretanto não disporemos energia nesta discussão no presente artigo.

sustentar as “crenças” do governo, até a ausência de campanhas por distanciamento social – comprovadamente um dos métodos mais eficazes de contenção do vírus – e, mais recentemente a vacinação. Além disso, diversas reações (contrárias e favoráveis) surgiram no sentido de dialogar com a postura presidencial, resultando nos mais variados tipos de textos/gêneros discursivos: editoriais, artigos de opinião, memes, protestos, músicas/paródia, dentre outros.

Os exemplos<sup>9</sup> a seguir refletem uma resposta, através de Memes Digitais, a um dos argumentos mais utilizados por JB, que consistia em minimizar os estudos científicos sobre a ineficácia das drogas (e até seus malefícios), por exemplo, afirmando que seria melhor tomar, “por via das dúvidas”, do que morrer de COVID-19. Essa defesa pode ser observada em uma das *lives* do Presidente, em maio de 2020, em que ele satiriza a preocupação com os malefícios da droga, ao afirmar que: “quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda toma tubaína”.

Figura 1. Meme 1



Fonte: <https://images.app.goo.gl/FSuhRX9RtPCp91RX8>. Acesso em: 11 ago. 2021

<sup>9</sup> Os exemplos utilizados neste artigo fazem parte do *corpus* de nosso trabalho de doutorado em andamento.

**Figura 2.** Meme 2



**Fonte:** <https://images.app.goo.gl/8Ly6ZM1Nks7PvSwFA>. Acesso em: 11 ago. 2021

A figura 1 apresenta duas imagens constitutivas do Meme. A imagem superior trata-se de um *print da live*, com a legenda enfatizando a fala de JB e a imagem inferior traz uma foto genérica de diversas marcas de tubaína, ressaltando, através da modalidade escrita, que, ao contrário da cloroquina, a tubaína não mata e não faz mal. A figura 2, por outro lado, traz as fotos de três políticos brasileiros: o ex-presidente Lula, JB e o deputado federal Aécio Neves, a cada um deles atribui uma característica: Tubaína, Cloroquina e “...” (reticências).

As duas figuras fazem referência direta e explícita à fala de JB na referida *live*, a primeira argumentando contrariamente e a segunda trazendo dois atores que não estavam diretamente citados no enunciado-fonte. Lula, como representante da esquerda, justifica a legenda “Tubaína”, em contraposição ao próprio JB (autointitulado como pertencente à direita conservadora). Já a presença de Aécio Neves, caracterizado pelas reticências, marca o ponto central do Meme, pois faz mobilizar, através de uma possível rima constitutiva da sátira de JB, o conhecimento acerca dos diversos rumores e investigações sobre Aécio Neves ser usuário e estar envolvido no tráfico de Cocaína. Embora o primeiro meme tenha um conteúdo mais explicitamente contrário à proposição de JB, é possível inferir que a figura 2, ainda que mais discretamente, ataca o espectro político da direita, haja vista o fato de que Aécio Neves foi um dos candidatos à presidência da república em 2014, representando oposição aos governos anteriores, concebidos como de esquerda.

Além dos memes digitais sob análise, dentre tantas manifestações em resposta à JB, também podemos citar a nota da Afrebras<sup>10</sup> (Associação dos Fabricantes de Refrigerantes

---

10 Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/20/associacao-de-refrigerantes-critica-bolsonaro-por-piada-citando-tubaina.htm>. Acesso em: 11 ago. 2021.

do Brasil) (ver anexo 1), posicionando-se de maneira crítica à declaração de JB, e o *site* de notícias UOL, que tratou de falar da história da Tubaína<sup>11</sup>. A Afrebras critica a politização da medicação, enquanto o *site* ajuda a evidenciar a associação entre a tubaína e os mais pobres, um dos efeitos de sentido que justifica, em parte, a provável escolha do refrigerante como contraposição ao medicamento.

Observamos, então, que o mesmo enunciado-fonte gerou, neste recorte, dois exemplares do gênero Meme. A despeito desse gênero ser constituído a partir de replicadores que sofrem variação (cf. DAWKINS, 1976; SHIFMAN, 2013; KOBAYASHI, 2019), o que implica algum conhecimento prévio do enunciado-fonte para que este tenha condições de se fazer compreendido, o próprio enunciado-fonte abre a possibilidade para a ocorrência de outros gêneros. No entanto, o efeito de sentido gerado por esses memes e, sobretudo, o impacto social que causam, não possui contornos nítidos. Estamos argumentando aqui no sentido de, ao olhar apenas para alguns destes Memes, não ser possível realizar uma análise social precisa, haja vista que podem refletir apenas o posicionamento individual de alguns usuários.

Da mesma forma que a *live* de JB deu origem aos Memes aqui analisados, também provocou a resposta de um portal de notícias, através de uma reportagem e de uma nota de repúdio da associação representativa dos fabricantes de refrigerantes do Brasil. Desse modo, ao expandirmos nossa cadeia para outros gêneros e textos, tornam-se mais visíveis os impactos sociais do enunciado-fonte. Uma outra possível chave de análise seria coletar e analisar os discursos que sustentam esse posicionamento de JB (memes favoráveis ao uso da cloroquina, veículos e *sites* pró-governo), além da própria resposta do presidente às avaliações negativas que decorreram de sua fala.

Não estamos propondo, no entanto, uma análise meramente quantitativa – ainda que esse tipo de análise tenha sua importância – com relação aos desdobramentos de um determinado texto. A análise dos gêneros em cadeia permite verificar como uma determinada ideologia possui maior ou menor penetração social, além de como ela transforma os enunciados e, sobretudo, os impactos sociais – como as políticas públicas – ao longo do tempo. Nesse sentido, é fundamental, para recortar uma cadeia de gêneros, ter em vista os diversos posicionamentos axiológicos emergentes de um determinado ponto de partida, um enunciado-fonte, para que se possa verificar, ao longo do tempo, a transformação ideológica, i.e., a luta por hegemonia em uma determinada ordem do discurso.

---

11 Disponível em: <https://bit.ly/38HzJEh>. Acesso em: 12 ago. 2021.

## Considerações finais

Este artigo apresentou um olhar teórico sobre gêneros em cadeia, buscando argumentar no sentido de sua pertinência para analisar textos no ambiente digital. Pudemos demonstrar, através de uma breve análise ilustrativa, a importância de conceber os gêneros digitais a partir de um conjunto de textos mais amplo, apresentando algumas possibilidades analíticas para a abordagem deste fenômeno.

Além de impactarem em políticas públicas e na disputa ideológica propriamente dita, os gêneros digitais contribuem, segundo a análise realizada, para um olhar mais amplo sobre a sociedade, uma vez que se possibilita investigar a hegemonia de determinados pontos de vista. Suas características, conforme aqui sugerimos, demandam um olhar mais amplo e complexo para que se possa identificar os efeitos de sentido daquilo que circula na *web*.

Embora seja de grande relevância para os estudos discursivos sobre o meio digital, o estudo de gêneros em cadeia não possui uma proposta metodológica de análise sistemática, dificultando, pois, sua aplicação. Chamamos a atenção para a necessidade da proposição de categorias de análise para os gêneros, para considerar a relação intertextual e interdiscursiva entre eles, bem como dimensionar a funcionalidade da relação cronológica, que permite interpretar a movimentação hegemônica dos discursos.

Assim, acreditamos que este estudo possa contribuir para a área dos estudos críticos do discurso, apresentando a problemática e a relevância da análise de gêneros em cadeia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, K. C. K. História e usos da internet. In: *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/abreu-karen-historia-e-usos-da-internet.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979 [1929].

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. tradução direta do Russo por Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.

CASTELLS, M. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age – Second Edition*. Pollity Press: Malden, USA, 2015 [2012].

CHOUILIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethink Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DAWKINS, R. *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press, 1976

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*: 2th ed. Harlow: Longman, 2010 [1995].

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

KOBAYASHI, S. M. *Entre o meme e a campanha: representação e ação na cultura digital*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-28022019-133545>.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

MOROZOV, E. *Big Tech: ascensão dos dados e a morte da política*. Tradução Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

NOBRE, K. C.; BIASI-RODRIGUES, B. Sobre cadeias de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 213-230, 2012.

O'REILLY, T. O que é Web 2.0: Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de *software*. Tradução Miriam Medeiros. Disponível em: <http://oreilly.com>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge, MA: The MITpress, 2013.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Voloshinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.



SOUZA JUNIOR, J. Memes da internet e a produtividade funcional: um argumento sistêmico-funcional e crítico-discursivo para a propagação dos fenômenos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia: Periódicos UFMG*, v. 6, n. 2, p. 106-124, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16647>. Acesso em: 08 ago. 2021.

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

VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism. A Critical Sketch*. Tradução I. R. Titunik. Indiana, Indiana University Press, 1987 [1927].

# Análise semiótica das estratégias discursivas de planos de aula *on-line*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3215>

**Ana Carolina Cortez Noronha<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Nossa pesquisa de doutorado buscou, por meio de análises discursivas, apreender a concepção teórica e prática do professor sobre suas aulas por meio da análise de planos de aula disponíveis *on-line*, nos quais se encontram o planejamento das aulas, o fazer interpretativo do professor sobre documentos legais e seu fazer persuasivo sobre os alunos. Entendemos que, dessa maneira, seria possível apreender sobre a transmissão e a construção do conhecimento nas salas de aula brasileiras no início do século XXI, nosso objetivo mais amplo. As análises foram feitas utilizando-nos da teoria semiótica discursiva (FIORIN, 2002; BARROS, 2001) e tensiva (ZILBERBERG, 2011). Este artigo apresenta os resultados das análises das estratégias discursivas de pessoa, espaço e tempo e quais efeitos de sentido decorreram dessas escolhas e da relação enunciador – enunciatário constituída.

**Palavras-chave:** semiótica discursiva; enunciação; estratégias discursivas; semiótica e educação; planos de aula.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [anacoronha@yahoo.com](mailto:anacoronha@yahoo.com); <https://orcid.org/0000-0002-4045-677X>

## Semiotic analysis of discursive strategies of online lesson plans

### Abstract

Our doctoral research sought, through discourse analysis, to apprehend the theoretical and practical conception of the teacher about his or her classes through the analysis of lesson plans available online, in which one can find the planning of the classes, the teacher's interpretation of legal documents, and his or her persuasive action over the students. We understand that, in this way, it would be possible to learn about the transmission and construction of knowledge in Brazilian classrooms at the beginning of the 21st century, our broader objective. The analyses were done using discourse semiotic theory (FIORIN, 2002; BARROS, 2001) and tensive theory (ZILBERBERG, 2011). This paper presents the results of the analyses of the discursive strategies of person, space and time, and what effects of meaning resulted from these choices and the constituted enunciator – enunciate relationship.

**Keywords:** discursive semiotics; enunciation; discursive strategies; semiotics and education; lesson plans.

### Introdução

Em nossa pesquisa de doutorado<sup>2</sup>, finalizada em dezembro de 2020, buscamos, por meio de análises discursivas, nos aproximar da sala de aula e apreender a concepção teórica e prática do professor sobre suas aulas. No gênero textual escolhido para compor nosso *corpus*, o plano de aula disponível *on-line*, encontram-se discursivizados o planejamento das aulas, o fazer interpretativo do professor sobre documentos legais vigentes, como os PCN<sup>3</sup>, e seu fazer persuasivo sobre os alunos, enunciatórios da aula. Entendemos que, por meio dessa análise, seria possível apreender um pouco de como se concebe a transmissão e a construção do conhecimento nas salas de aula brasileiras no início do século XXI, que tivemos como objetivo mais amplo de nossa pesquisa.

Para tal investigação, nosso *corpus* constituiu-se de planos de aula disponibilizados *on-line*, no Portal do Professor, *site* do MEC criado em 2008 e que teve seu auge entre os anos 2009-2012. Foram eleitos sete planos para aulas da disciplina de Língua Portuguesa, das

---

2 Este artigo apresenta parte dos resultados de nossa pesquisa de doutorado, defendido em dezembro de 2020. NORONHA, Ana Carolina Cortez. *Semiótica, educação e o uso da tecnologia digital em sala de aula*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

3 Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, eram as diretrizes curriculares vigentes à época em que foram publicados os planos analisados. Em 2017, foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

séries finais do ensino fundamental, os quais foram selecionados dentre os apontados como mais relevantes a partir dos critérios de filtros do *site*. Nossas análises foram feitas utilizando-nos da teoria semiótica discursiva, em especial, dos estudos de José Luiz Fiorin (2002) e de Diana Barros (2001) sobre a enunciação e Claude Zilberberg (2011) sobre o regime concessivo.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados das análises das estratégias discursivas de pessoa, espaço e tempo de que se valeu o enunciador desses textos e da relação constituída entre enunciador e enunciatário. Desse modo, ao se analisarem essas estratégias, primeiro em cada um dos planos, e em um segundo momento na totalidade do *corpus*, foram reveladas características desse sujeito da enunciação, por meio de suas escolhas sobre as marcas deixadas no texto. Essas características, reveladoras da subjetividade que lhes é inerente, permitem também entrever ao menos uma parte da subjetividade da educação escolar brasileira neste início do século XXI.

## **O corpus**

Para a investigação discursiva que fizemos, selecionamos planos de aula que houvessem sido compartilhados *on-line* no Portal do Professor<sup>4</sup>. Trata-se de um *site* criado pelo MEC em 2008 e que tinha esse compartilhamento como uma de suas finalidades principais. A maior parte dos planos que lá se encontram foram postados entre 2009 e 2014. Em 2015, quando iniciamos nossa pesquisa, ele já contava com mais de quinze mil planos de aula para todas as disciplinas e níveis de ensino.

Nosso *corpus* foi selecionado entre os planos que apontavam para o componente curricular Língua Portuguesa, séries finais do ensino fundamental. Aplicamos filtros do próprio *site* para encontrar os “mais relevantes” e os “melhor classificados” – embora não se encontre lá mais explicações sobre o que esses critérios significam. Depois, vimos quais dentre eles tratavam de língua portuguesa como disciplina principal, uma vez que havia planos que se classificavam assim por, ao final, por exemplo, de um experimento químico, pedir que o aluno produza um relatório “de língua portuguesa”. A partir disso, ainda eliminamos aqueles que apareciam no topo da lista e haviam sido elaborados por uma mesma pessoa, buscando diversificar nosso *corpus*. Desse conjunto, escolhemos sete para análises. Foram eles: (01) UCA – As potencialidades do conhecimento pela navegação na internet: uma visita ao Museu de Língua Portuguesa; (02) Entendendo as funções da linguagem; (03) Coesão textual: o pronome na construção do texto; (04) Publicando com Cecília Meireles; (05) Debate Deliberativo sobre *Bullying*; (06) As várias facetas de Machado de Assis; (07) Lições de língua crítica e culta<sup>5</sup>.

---

4 Disponível em: [www.portaldoprofessor.mec.gov.br](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br)

5 Esses planos podem ser buscados no Portal do Professor e também se encontram em anexo ao final de nossa tese.

## Brevíssima explicação sobre as estratégias discursivas

Para a teoria semiótica discursiva, a apreensão das marcas da enunciação no enunciado é feita por meio de dois mecanismos: a debreagem e a embreagem. O Dicionário de Semiótica (GREIMAS; COURTÉS, s/d [1979], p. 95), define que a debreagem é a operação pela qual a enunciação “disjunge e projeta para fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação”, as categorias de pessoa, espaço e tempo. O momento em que isso é feito é chamado de discursivização (“ato de linguagem”, no Dicionário), que também é o nome dado ao mecanismo de criação da pessoa, tempo e espaço da enunciação e, ao mesmo tempo, da representação actancial, espacial e temporal do enunciado (BARROS, 2001; FIORIN, 2002). Como coloca Fiorin (2002, p. 43):

Na medida em que, como mostra Benveniste, a constituição da categoria de pessoa é essencial para a constituição do discurso e o eu está inserido num tempo e num espaço, a debreagem é um elemento fundamental do ato constitutivo do enunciado e, dado que a enunciação é a instância linguística pressuposta pelo enunciado, contribui também para articular a própria instância da enunciação.

Assim, tem-se a debreagem actancial, que consiste na disjunção de um sujeito da enunciação que projeta no enunciado um *não-eu*, a debreagem temporal, que projeta um *não-agora* distinto do tempo da enunciação e a debreagem espacial, que opõe o lugar da enunciação a um *não-aqui* (GREIMAS; COURTÉS, s/d [1979]).

A embreagem, por sua vez, é o nome que se dá ao efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre certos termos da categoria de pessoa, espaço, tempo. Não há embreagem sem uma debreagem que lhe seja anterior, da qual se podem encontrar marcas no enunciado e, do mesmo modo que a debreagem, ela também se aplica às categorias de pessoa, espaço e tempo. O *Dicionário de Semiótica* também traz a ressalva de que não é possível conceber a embreagem total, uma vez que isso equivaleria a apagar todas as marcas do discurso, do mesmo modo que, acrescentam Greimas e Courtés, não há segredo sem que haja, de alguma maneira, alguma desconfiança de sua existência.

Debreagem e embreagem, actanciais, espaciais ou temporais, podem ser de dois tipos. A debreagem é enunciativa quando se projeta como um *eu-aqui-agora* no enunciado, e enuncia quando se projeta no enunciado um *ele-lá-então*. Para a embreagem, diz-se que é enunciativa quando o termo embreante (o enunciado produzido) é enunciativo; e quando o termo embreante for enuncivo, ela recebe a mesma denominação. Essas operações discursivas resultam de escolhas do sujeito da enunciação que, desse modo, cria efeitos de sentido. Para o sistema enunciativo tem-se, principalmente, um efeito de sentido de aproximação entre enunciador e enunciatário, porque remete à subjetividade, projetando no enunciado um *eu* e todo o sistema de dêiticos em seu entorno. O sistema

enuncivo, por sua vez, provoca o efeito de objetividade, e conseqüente distanciamento, ao utilizar-se do *ele*, não-pessoa, o *então*, que é o *não-agora*, e o *lá*, que não é *aqui*, ou seja, distantes no tempo e no espaço.

## Estratégia discursiva actancial

A análise das estratégias discursivas actanciais nos revela que todos os planos de aula trazem, em sua integralidade (planos 02 e 06), ou em algum momento (todos os outros), o uso da debreagem enunciativa, em que o enunciador se projeta no discurso como um “eu” (plano 05) ou se dirige a seu enunciatário como um “tu” (todos os demais) que instala, sem explicitar, um “eu”. Nos planos 01, 03 e 07, há predomínio de debreagem enunciva, na qual o enunciador se instaura no discurso como um não-eu (como um “ele”, “o professor” ou com a indeterminação do sujeito). Neles se busca apagar um pouco mais as marcas da enunciação no enunciado, o que resulta numa estratégia discursiva que produz o efeito de o texto parecer mais objetivo. O plano 04 se utiliza pouco da debreagem enunciativa (apenas duas ocorrências de verbos no imperativo) e, ainda, busca construir uma objetividade mais tônica ao apagar marcas da enunciação ao longo do texto, recorrendo ao uso de verbos com sujeito indeterminado (por exemplo: “Pode-se propor que façam...”). No entanto, a enunciatividade está lá, ainda que atenuada. Pode-se afirmar, com base na presença constante de debreagens enunciativas nos planos, que, mesmo que o enunciador tente colocar-se objetivamente para o enunciatário, há uma recorrência à subjetividade, com a produção de um efeito de proximidade, mesmo quando construída de modo átono, e que os verbos no imperativo que nele se encontram tendem a mais sugerir do que a ordenar. Assim, pensa-se que a estratégia discursiva dos planos de aula *on-line* se dá em graus de aproximação subjetiva e sensorial: há planos em que o enunciador se constrói como mais próximo do enunciatário; em outros, menos.

A alternância entre o uso de debreagens actoriais enuncivas e enunciativas em um mesmo plano de aula faz criar um movimento de oscilação na relação entre enunciador e enunciatário. Enquanto o uso da estratégia enunciva traz objetividade, produzindo um efeito de distanciamento desejável para as relações que se dão na esfera pública, a construção da subjetividade pelo uso das estratégias enunciativas personaliza a relação e faz aproximar os sujeitos. Tal movimento oscilatório tem por efeito a continuidade da relação entre enunciador e enunciatário (cf. TATIT, 2010).

Sobre essa oscilação percebida no uso das estratégias actoriais discursivas pelo sujeito da enunciação no plano de aula, recorreremos a Fontanille e Zilberberg (2001) e ao conceito de presença. Parte-se do pressuposto de que a existência semiótica pode ser apreendida como uma presença que se apresenta como um objeto de saber para o sujeito cognitivo, e que essa relação sujeito e objeto se assenta sobre uma base perceptiva na qual se encontra a apreensão de toda significação. Para se falar em presença, toma-se sempre, no par *presença* e *ausência*, um termo complexo cujos termos articulam-se no espaço

tensivo por combinações *moduladas*, ou seja, por combinações de seus gradientes. A partir desse conceito, nota-se que, nos planos de aula *on-line*, o enunciador modaliza sua presença para o enunciatário, o que se observa na variação que utiliza no modo de projetar-se no enunciado por meio das debreagens empregadas, como mostramos.

Ao mostrar-se próximo, porém distante, ou distante, embora próximo; objetivo, ainda que subjetivo, ou subjetivo, porém objetivo, na esfera pública, porém tratado como se estivesse na esfera privada, e vice-versa, o enunciador do plano de aula *on-line* coloca sua presença para o enunciatário como um termo complexo e mostra operar no regime da concessividade<sup>6</sup>, construindo relações do tipo [e...e]: ele se coloca próximo e distante; objetivo e subjetivo; na esfera pública e na privada, ao mesmo tempo. Há um jogo de surpresa – concebendo-se surpresa como uma concessão gradual, um pequeno acontecimento – colocado em cena quando se colocam esses contrários, inesperados, que estabelecerão esse movimento modulatório, em um discurso que é tão programado (LANDOWSKI, 2014), que opera de modo tão adequado ao exercício<sup>7</sup>. A modalização, assim, tonifica a relação, ainda que, em se tratando do plano de aula, também a tonificação não seja tão acentuada e se situe mais próxima da esfera da “justa medida”.

## Estratégia discursiva temporal

O tempo linguístico, tempo da enunciação (que não é o tempo cronológico), liga-se intrinsecamente ao tempo da fala, que é definido e ordenado a partir do discurso, em função de um *agora* gerado pelo ato de linguagem (FIORIN, 2002). Assim, tem-se o momento da enunciação e a necessidade de organizar os acontecimentos – estados e transformações – narrados no texto a partir dele. Dessa combinação desenvolvem-se dois sistemas linguísticos: o enunciativo, que fica em torno de o tempo do discurso produzir o efeito de ser concomitante ao tempo da enunciação, *agora*, e o enuncivo, no qual a ilusão é de não-concomitância entre essas duas temporalidades, o *não-agora*, e, por isso, instala-se um momento de referência temporal no enunciado, no passado ou no futuro, a partir do qual se desenvolverá o discurso.

O uso da debreagem temporal constitui uma das características mais peculiares do plano de aula *on-line*, destacando-o como gênero textual que utiliza a debreagem

---

6 Os enunciados concessivos são enunciados de ruptura (ZILBERBERG, 2011), dos quais irrompe o inesperado, ou seja, o contraprograma prevalece sobre o programa. Em sua contrapartida, tem-se os enunciados implicativos (que operam sob a lógica [ou...ou]), nos quais se tem a continuidade do esperado. As relações de tipo implicativo pertencem à lógica regida por um *porque*, como em: “ela não saiu porque chovia forte”, e são da ordem do *pervir*; as relações de tipo concessivo, da ordem do *sobrevir*, da surpresa, operam na lógica do *embora*: “embora chovesse forte, ela saiu.”. Trata-se, aí, do inesperado.

7 Concebendo que o exercício está para o *pervir* (esperado), enquanto o acontecimento, ou, no nosso caso, a surpresa, está para o *sobrevir* (inesperado).

enunciava, em que o momento de referência é instaurado não-concomitante ao da enunciação, posteriormente, no futuro. A instalação do momento de referência no futuro é um procedimento bem menos utilizado nos discursos do que o de estabelecimento do momento de referência no passado (FIORIN, 2002). Ocorre, em geral, em horóscopos, previsão do tempo, profecias em geral ou em narrativas apocalípticas, nas quais se constrói um efeito de alguém que enuncia sabendo dos acontecimentos que virão. Ela pode ser considerada uma característica do plano de aula disponível *on-line*. O uso dessa estratégia traz o efeito de um enunciador que se instaura nesse tempo futuro e passa a narrar a partir de então. Desse modo, cria-se no plano de aula o efeito de um simulacro da aula e de um enunciador que é conhecedor dos fatos que acontecerão, por já ter passado por aquela experiência e, por isso, estar revestido de um *saber fazer*.

Trazemos trecho inicial do plano de aula 01 para ilustrar essa questão:

#### Atividade 1

A aula **será desenvolvida** a partir dos *classmates* dos alunos conectados à internet. O professor **ao mesmo tempo estará** acessando a *web* e sua navegação **deverá ser exposta** aos alunos por meio de um *data show*.

Os alunos **receberão** um tutorial e **deverão** em duplas seguir as orientações. As respostas aos tutoriais **deverão** ser digitadas no KWord e salvas. [negritos nossos]

Observa-se a utilização do futuro do presente para descrever o que será feito durante a aula: “será desenvolvida”, “estará”, “deverá ser”, “receberão”, “deverão”. Observa-se também o uso de um advérbio de tempo “ao mesmo tempo”, que indica a concomitância dessas atividades que acontecem nesse tempo futuro. A partir desse advérbio de tempo, pode-se afirmar que o *agora* do enunciador está instaurado em um momento não-concomitante ao momento presente da enunciação, um momento de referência futuro. A observação apenas do uso do futuro do presente para os tempos verbais tenderia a nos indicar tratar-se de um sistema enunciativo, mas não é esse o caso. Fiorin (2002) nos explica que o discurso se instaura em um *agora* do momento da enunciação, o que funda as oposições temporais da língua. Esse *agora* do enunciador passa a ser também o do enunciatário: é preciso que a temporalidade de um seja aceita pelo outro. Esse *agora* que não se refere ao momento concomitante ao da enunciação, mas a um momento não-concomitante, posterior, passa a operar como o momento de referência desse plano de aula, construindo o que se denomina *debreagem enunciva* (referente ao enunciado, com a instauração de um sistema que gravita em torno de referentes *ele, lá, então*, por oposição à *debreagem enunciativa*, da enunciação, cujo sistema tem por referência *eu, aqui, agora*). O enunciador então projeta a aula, narrando-a. Desse modo, cria-se, com essa *debreagem enunciva*, um efeito de predição, de profecia, como se o enunciador construísse com o enunciatário a competência de se transportarem para um tempo futuro no qual a aula estaria realizada e fazendo produzir, por meio dessa estratégia discursiva, um simulacro da aula.

Do mesmo modo que no plano 01, instaura-se a debreagem temporal enunciativa nos planos de aula analisados sob números 03, 05 e 07. O plano 04 apresenta uma outra estratégia de instauração desse tempo enuncivo, dessa vez como uma embreagem. Nesse plano, inicia a seção de Estratégias e Recursos da aula com o seguinte trecho:

1ª Etapa:

Conhecendo Cecília Meireles...

**Para iniciar as atividades, o professor lê** para os alunos a poesia 'Ou isto ou aquilo', de Cecília Meireles.

[segue o poema]

**Provoca-se que comentem** sobre o conteúdo apresentado e as escolhas que permeiam nosso cotidiano. **Em seguida**, para que os alunos conheçam a autora, **propõe-se que vejam** o vídeo Cecília Meireles e façam anotações sobre sua vida e obra. [negritos nossos]

Verifica-se o uso de debreagem enunciativa de pessoa no presente simples – “o professor lê para os alunos”, “provoca-se que comentem”, “propõe-se que”. As expressões de sequenciação que aparecem nesse trecho, “Para iniciar as atividades” e “Em seguida”, mostram seu desenrolar. Detemo-nos, no entanto, na primeira dessas duas expressões, que remete a um tempo posterior ao da enunciação, a um não-agora – quando a aula irá se iniciar (enuncia-se uma ação que dará início à aula, ou seja, a ação será posterior ao momento enunciado). Ela instaura no texto um momento de referência não-concomitante, no futuro, em vez do presente simples concomitante à enunciação, como se poderia crer observando-se apenas o tempo verbal utilizado. Constrói-se, portanto, uma embreagem de tempo, com a utilização do presente simples como presente do momento de referência futuro, o que é reforçado pela segunda expressão sequencial, “em seguida”. Levantamos essa hipótese com base em Fiorin (2002) que nos traz o seguinte exemplo, tirado de Machado de Assis: “Vá jantar comigo em Santa Tereza, disse Palha ao despedir-se. Não tem que hesitar, lá o espero [=esperarei]”. Esse exemplo mostra que esse tipo de embreagem é possível, e também demonstra que, para o interlocutor, a presença do interlocutário em Santa Tereza não estava na ordem da possibilidade, como normalmente acontece quando se usa o tempo futuro, mas da certeza. Entretanto, para se poder afirmar que se trata de uma embreagem, é necessário que tenha sido deixado no enunciado uma marca discursiva da debreagem anterior, conforme afirmam Greimas e Courtés no *Dicionário de Semiótica* (s/d [1979] *apud* FIORIN, 2002). Olhamos, assim, para a expressão incoativa “Para iniciar as atividades...”, que avisa que o que vem a seguir tem a finalidade de começar alguma coisa, ou seja, se situa no futuro, deixando entrever a debreagem enunciativa anterior que instaurava o tempo no futuro do presente e que faz com que se possa compreender esse enunciado como equivalente a “Para iniciar as atividades, o professor lerá para os alunos...”. Com isso, o enunciador constrói como efeito de sentido o transporte do enunciatário para o momento da aula, futuro,

apresentando-lhe os personagens professor e aluno no cenário da sala de aula e dizendo o que acontece como quem faz uma profecia e, mais ainda, com o efeito de certeza do acontecimento (FIORIN, 2002). Por isso, pode-se afirmar que se tem instaurado o momento de referência da enunciação no futuro, o que também é encontrado em outros planos de aula, embora neste caso se observe a diferença de sua construção por meio de uma embreagem. O uso da embreagem faz com que o “então” torne-se um “agora” e o “lá” da sala de aula torne-se um “aqui”.

Dentre os planos analisados, apenas dois deles, os de números 02 e 06, utilizam-se de debreagem temporal enunciativa, com verbos no imperativo. Reproduz-se, a seguir, o início do plano 02, onde se pode observá-la:

ETAPA 1: CONHECENDO A FUNÇÃO REFERENCIAL OU DENOTATIVA E A FUNÇÃO CONATIVIVA OU APELATIVA

**Peça** aos alunos que leiam os dois textos que se seguem. O primeiro, da jornalista Poliani Castelo Branco, refere-se ao início da História do voto em nossa pátria, quando ela ainda nem se chamava Brasil. O segundo diz respeito à importância do voto, trata-se de uma campanha organizada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE),<sup>8</sup> (negritos nossos)

Esses dois planos mantêm uma uniformidade do uso de debreagens actoriais também enunciativas. Ambos mostram uma escolha de estratégia discursiva do sujeito da enunciação que é condizente com o que se encontra em manuais de instrução e outros discursos programadores de construção de um objeto valor. O uso do presente como tempo enunciado produz, para além do efeito de subjetividade que lhe é inerente, neste caso, também o efeito de uma certa atemporalidade, mais preocupada com o conteúdo da instrução e seu sequenciamento do que com a alocação do discurso no tempo.

Os planos que utilizam o futuro como momento de referência, por outro lado, não o usam uniforme e exclusivamente, mas o alternam com ocorrências do modo imperativo do sistema enunciativo. Esses planos que apresentam a alternância entre o sistema enuncivo e o enunciativo nas estratégias temporais também o fazem em relação às estratégias discursivas actoriais. Assim, tem-se que operam no regime concessivo não apenas em relação à inserção da pessoa no discurso, mas também em relação ao tempo. Pela combinação das estratégias discursivas actoriais e temporais, tem-se um enunciador que cria um movimento modulatório da enunciação no espaço tensivo, operando na concessividade. Para pessoa, obtinha-se os efeitos de subjetividade e objetividade, proximidade e distância, público e privado. Como resultado da combinação dessa característica nas categorias de pessoa e tempo, tem-se a criação de um discurso

---

8 Esse parágrafo termina com uma vírgula.

que parece estar situado, concomitantemente, na incerteza trazida pelo uso do tempo verbal futuro e na quase-certeza que decorre da estratégia descrita. Daí podermos arriscar dizer que a modalidade que acompanha esse enunciado é a da probabilidade tônica da ocorrência do narrado e que essas construções discursivas fazem intensificar o efeito de predição da aula criado pelo sujeito da enunciação do plano de aula *on-line*.

## **Estratégia discursiva espacial**

Nossa hipótese para a estratégia discursiva espacial construída pelo sujeito da enunciação no plano de aula *on-line* é de que, principalmente nos planos em que a debreagem temporal é instaurada no momento de referência não concomitante à enunciação, no futuro, o espaço da enunciação instaurado esteja fora da cena enunciativa e constitua, portanto, uma debreagem espacial enunciativa. Essa hipótese se constitui também ao se pensar que as categorias de tempo e espaço projetados no enunciado apresentam certa uniformidade entre si<sup>9</sup> e que, desse modo, o uso do futuro como momento de referência temporal não concomitante à enunciação demandaria um acolá como referência espacial, ambos enunciativos. No entanto, a figurativização do espaço tópico como “escola”, por meio dos revestimentos figurativos que lhe são dados pelo enunciador, produz um efeito, para o enunciatário, de referência do espaço para uma sala de aula para que ele produza essa ancoragem, no mundo, da cena discursiva narrada. Cria-se, portanto, um efeito de presentificação desse espaço da aula que se torna o aqui da cena enunciativa para a qual são projetados enunciativo e enunciatário. Constrói-se, de modo análogo ao que seria um “presente do momento de referência futuro”, um “aqui” desse espaço de referência. Essa construção espacial acentua o efeito de predição da aula e faz com que enunciativo e enunciatário “se transportem” para a cena enunciativa da aula que acontecerá.

Como nos traz Fiorin (2002), os espaços linguísticos são especificados pelos espaços tópicos e pela posição do narrador-observador que aí se encontra. Sendo organizados a partir da posição desse enunciativo, os espaços propostos precisam ser aceitos pelo enunciatário. Tem-se, nos planos de aula *on-line*, um enunciativo que não especifica onde é o seu aqui, trazendo o efeito de que ele enuncia a partir de algum outro lugar. Esse não-aqui, no entanto, poderia ser enunciativo, um aqui, cuja referência continua sendo o enunciativo na cena enunciativa, ou um acolá, enunciativo, cuja referência está fora da cena enunciativa. Antes de apontarmos as indicações de espaços tópicos, compreendidos como semantizações do espaço que servem como referenciadores que ancoram o discurso “no mundo”, cabe lembrar que o plano de aula é um gênero textual que visa a apresentar um simulacro de uma aula, descrevendo objetivos, atividades, conteúdo, avaliação e o que se passa no contexto escolar, pelo menos no que se trata dos planos de aula disponíveis no Portal do Professor do MEC. Por isso, coloca-se como pressuposto

---

<sup>9</sup> “Se o tempo deve ser obrigatoriamente manifestado no discurso, e o espaço, não necessariamente, podemos dizer que, ao menos do ponto de vista da manifestação linguística, o espaço está no tempo”. (FIORIN, 2002, p. 296).

que o espaço tópico onde ocorrerão as atividades descritas no plano seja a sala de aula e que, quando isso não é verdadeiro, esse espaço será especificado pelo enunciador, seja ele o laboratório de informática, a biblioteca, o museu ou a comunidade escolar, conforme observado nas análises individuais dos planos.

Há um plano de aula que especifica esse espaço da aula, o de número 07 que enuncia, logo no início: “Na sala de aula o(a) professor(a) deverá explicar aos alunos o que eles irão fazer no Laboratório de Informática.”. Os outros planos não especificam a sala de aula, mas o Laboratório de Informática (planos 03, 04 e 07), a escola (planos 05 e 06), a biblioteca (plano 04) e o museu (plano 01). Apenas o plano 02 não traz nenhuma especificação de espaço tópico. Esses espaços sempre se colocam como um não-aqui para onde os alunos poderão ou deverão ir e os planos sugerem ou prescrevem deslocamentos nesse espaço.

Há dois planos de aula que mostram muito claramente um movimento da cena enunciativa da aula no espaço tópico. O plano de aula 05, intitulado Debate deliberativo sobre *bullying*, apresenta indicações de que a aula se desenvolve pela escola, nomeando os espaços relacionados a ela: “comunidade escolar”, “ambiente escolar”, “toda a escola”, “escola”, “nossa escola”, “pátio da escola”. Trata-se de um discurso que constrói uma aula durante a qual se circula e se percorre todo o espaço escolar. No plano de aula 07, há a indicação de atividades que se fazem em sala de aula e, depois, no laboratório de informática.

Os planos também apresentam um direcionamento do espaço da aula para o exterior, ao apresentarem fontes da internet para consulta<sup>10</sup>, remetendo o enunciatário para fora da sala de aula e para fora dos limites da aula. O enunciador constrói esse efeito de abertura para o mundo e de extensidade do plano de aula com o uso da tecnologia, no espaço digital. Encontram-se, ainda, no plano 01, indicações de circulação das informações: “abrir a roda de discussão”, “disseminar o acervo”, “divulgar o conhecimento”, “disseminar as informações”, “[esses gêneros deverão] circular pela comunidade escolar”. Elas também fazem acentuar a extensidade desse discurso pelas informações e conhecimentos que percorrem o eixo extensivo “do mundo”, para além da sala de aula.

## Considerações finais

Em resumo, as estratégias discursivas que se encontram no plano de aula *on-line* mostram um enunciador que modula sua presença para seu enunciatário, apresentando-se ora de modo subjetivo, com as debragens enunciativas, causando efeito de proximidade e de

---

10 Lembrando que nosso *corpus* se constitui de planos de aula que foram feitos entre 2009 e 2012, quando o uso das tecnologias digitais estava sendo fortemente incentivado pelo MEC e um dos objetivos principais do *site* era familiarizar o professor com esses usos, dentro os quais, as buscas por informações na internet.

se situar em uma esfera mais do afeto e das relações pessoais, ora apresentando-se de modo objetivo, com as debreagens enuncivas que causam efeito de distanciamento e objetividade, mais próprias das relações que se dão na esfera pública. Ao produzir um discurso que combina essas duas estratégias, alternando-as, o plano de aula *on-line* mostra operar em regime concessivo, no qual as relações são do tipo [e...e]: ao mesmo tempo público e privado, objetivo e subjetivo, próximo e distante<sup>11</sup>.

Essa característica discursiva espelha, de certo modo, o papel do professor na sociedade: como primeiro sujeito das relações de socialização fora de casa, ainda muito próximo da esfera familiar (pensando no caso de professores de ensino fundamental, cujos planos de aula analisamos). Corroborando essa nossa percepção, um dos planos de aula (o 07) traz, ao final, um recado: “[...] espero que tudo dê certo, que você possa desenvolver uma excelente aula [...]. Com carinho. Professora Taciana.”. Trata-se de uma ruptura em relação ao gênero, que o direciona à esfera do sensível, quando o esperado seria situar-se na do inteligível. Trata-se, aqui também, de algo da ordem da surpresa, como um pequeno acontecimento inesperado (cf. ZILBERBERG, 2011).

Quanto às estratégias discursivas temporais, elas apontam para uma alternância do uso do tempo enuncivo e do tempo enunciativo e, como característica mais marcante desse gênero textual, a instauração do tempo do enunciado em não-concomitância posterior com o tempo da enunciação, no futuro. Essas duas estratégias, juntas, combinam-se a duas outras. A primeira delas é a modulação da presença do enunciador no discurso, que aparece como estratégia de manutenção da relação entre enunciador e enunciatário. A segunda é o fato de a figurativização do espaço tópico do plano de aula ser, por definição, a sala de aula, o que faz parecer que enunciador e enunciatário, ambos identificados figurativamente no plano como professores, ocupem discursivamente um mesmo espaço no qual se desenvolve essa cena enunciativa. Embora se tenha uma debreagem espacial enunciva, tem-se a produção de um efeito de projeção de proximidade entre ambos nesse espaço e, assim, tem-se o simulacro da aula. A combinação de todas essas estratégias intensifica um *fazer parecer* que o enunciador possui um *saber fazer* capaz de competencializar o enunciatário para que ele seja capaz de realizar uma “boa aula”, objeto valor buscado por esse sujeito. Ela também faz o uso do futuro como tempo verbal parecer menos incerto e a aula parecer ter sido profetizada pelo plano.

## Agradecimentos

Agradecemos à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, à Universidade de São Paulo e à CAPES, pela bolsa de estudos durante a realização da pesquisa.

---

<sup>11</sup> Para essa conclusão, nos apoiamos também na complexidade do discurso na internet apontada por Diana Barros (2015).

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. A complexidade discursiva na internet. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.13, n. 2, p. 13-31, 2015.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do Discurso. Fundamentos Semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2002.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e Significação*. Tradução Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial / Humanitas / FFLCH, USP, 2001.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, s/d. (original francês de 1979).

GREIMAS, A. J. *Sobre o Sentido II*. Ensaios semióticos. Tradução Dilson F. da Cruz. São Paulo: Nakin: EdUSP, 2014.

LANDOWSKI, E. *Interações Arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

PORTAL do Professor. Ministério de Educação e Cultura (MEC). <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

TATIT, L. *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

ZILBERBERG, C. *Elementos de Semiótica Tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

# O espaço de sinalização na libras tátil

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3333>

**Émile Assis Miranda Oliveira<sup>1</sup>**  
**Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira<sup>2</sup>**

## Resumo

Este trabalho se propõe a investigar o espaço de sinalização na língua brasileira de sinais na modalidade tátil, conhecida como libras tátil, utilizada pela comunidade surdocega brasileira. O espaço de sinalização é o espaço tridimensional onde os sinais são realizados. Para as pessoas surdocegas, os sinais precisam ser realizados ao alcance das suas mãos, a fim de que sejam tocados e decodificados pela via do tato. O objetivo desta pesquisa é o de verificar se o uso do espaço de sinalização na libras tátil se caracteriza ou não como o da libras. O *corpus* da pesquisa foi constituído de amostras de libras tátil registradas em vídeos disponíveis no YouTube. Observamos na libras tátil a existência de uma redução do espaço de sinalização decorrente do efeito de modalidade. Os resultados deste estudo indicam ocorrência de alterações articulatórias em sinais da libras tátil devido aos efeitos desse tipo de modalidade.

**Palavras-chave:** libras tátil; espaço de sinalização; libras.

---

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil; [emile.assis@uesb.edu.br](mailto:emile.assis@uesb.edu.br); <https://orcid.org/0000-0003-4862-1781>

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; [adriana.lessa@uesb.edu.br](mailto:adriana.lessa@uesb.edu.br); <https://orcid.org/0000-0003-1524-8386>

## The signal space at Tactile Libras

### Abstract

This work proposes to investigate the signaling space in the Brazilian Sign Language in the tactile modality, known as Tactile Libras, used by the Brazilian deafblind community. The signaling space is the three-dimensional space where signals are performed. For people who are deafblind, signs need to be made within reach of their hands, so that they can be touched and decoded by touch. The objective of this research is to verify if the use of the signaling space in Tactile Libras is characterized or not as that of Libras. The research *corpus* consisted of Tactile Libras samples recorded in videos available on YouTube. We observe in Tactile Libras the existence of a reduction in the signaling space resulting from the modality effect. The results of this study indicate the occurrence of articulatory alterations in Tactile Libras signs due to the effects of this type of modality.

**Keywords:** Tactile Libras; signal space; Libras.

### Introdução

Este trabalho teve por objetivo investigar o espaço de sinalização da língua brasileira de sinais de modalidade tátil, conhecida como libras tátil, sendo este um recorte de um estudo mais amplo<sup>3</sup> sobre essa modalidade de língua, a qual é utilizada pela comunidade surdocega brasileira. Esse tipo de pesquisa se justifica com base nas demandas sociais relativas à surdocegueira e à grande carência de estudos acadêmicos sobre as línguas de sinais táteis.

Esta é uma pesquisa qualitativa e de caráter descritivo, na qual utilizamos como embasamento teórico estudos realizados por: Almeida (2015), Collins e Petronio (1998), Quadros e Karnopp (2004), Raanes (2006, 2011), Prado (2014), Araújo (2016) e Canuto *et al.* (2019).

É pertinente ressaltar que a surdocegueira é uma condição humana única gerada pela perda sensorial conjunta da visão e da audição (ALMEIDA, 2015), isto é, não se trata de uma simples junção de surdez mais cegueira. Trata-se, sim, de um tipo de situação comunicativa humana em que a ausência da visão e da audição gera uma nova condição peculiar à percepção do mundo, para a comunicação e para a realização de uma língua, que, inclusive, circunscreve-se em uma nova modalidade – a tátil. Por assumir essa perspectiva de análise, adotamos a grafia da palavra surdocegueira sem o acréscimo do hífen, conforme outros autores como Lagati (2002 [1995]) e Almeida (2015).

---

3 Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento, cujos objetivos e resultados, até o momento alcançados, englobam vários outros aspectos não tratados no âmbito deste artigo.

Assim, compreendendo a surdocegueira enquanto uma condição única, procuramos focalizar os impactos específicos de uma modalidade linguística articulada gestualmente e decodificada por meio do canal do tato sobre o uso do espaço de sinalização. Partiremos do pressuposto de que a modalidade gesto-tátil deva gerar efeitos linguísticos sobre a libras tátil, sobre os quais discorreremos neste artigo, enfocando eventuais modificações no uso do espaço de sinalização.

O espaço de sinalização também é denominado pelos estudiosos da libras como 'espaço neutro' ou 'espaço de enunciação'. Esse espaço é tridimensional e localiza-se à frente do corpo do emissor (QUADROS; KARNOPP, 2004). Conforme Ferreira-Brito (2010), esse é um espaço finito, que delimita as locações possíveis nas línguas de sinais (LSs).

Este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção discorre sobre a surdocegueira e as singularidades geradas pela perda sensorial dupla. Na seção seguinte, tratamos do sistema linguístico da libras na modalidade tátil. Na penúltima seção, apresentamos, de maneira breve, alguns dados a partir dos quais verificamos os efeitos da modalidade tátil na libras tátil provenientes da redução do espaço de sinalização, bem como os efeitos da modalidade tátil refletidos na substituição de elementos não manuais (expressões faciais e corporais) por outras estratégias. E finalizamos, retomando, na última seção, os resultados que indicam diferenças entre certos sinais da libras e libras tátil provenientes dos efeitos da modalidade tátil sobre a língua sinalizada.

## **A surdocegueira e o recorte deste estudo**

A surdocegueira apresenta diferentes graus, não sendo considerado surdocego apenas o indivíduo de perda total dos sentidos distais. Dependendo do período de acometimento da surdocegueira, podemos classificá-la em congênita, quando ocorre no período pré-natal, peri-natal ou pós-natal (antes da aquisição da linguagem), ou adquirida, quando ocorre após a aquisição de uma língua, seja ela oral ou de sinais (GALVÃO, 2010).

Os diferentes tipos de surdocegueira geram também uma heterogeneidade comunicativa, sendo algumas das formas idiossincráticas, devido a especificidades muitas vezes particulares, relativamente às condições de cada surdocego. O profissional que atua na mediação comunicacional envolvendo pessoas surdocegas, o chamado de guia-intérprete, precisa lidar com essa heterogeneidade e idiossincrasias, tornando-se, além do mediador da comunicação, também um verdadeiro guia, ou seja, esse profissional atua na mediação do surdocego com o ambiente a sua volta. Em seu trabalho, Dorado (2004) elenca diferentes possibilidades comunicacionais, as quais apresentam como ponto de convergência o uso do tato para sua recepção.

Entre as diferentes possibilidades comunicacionais elencadas por essa autora estão as que envolvem a língua oral, por exemplo: o *Tadoma*, que é um tipo de interação

comunicativa que se dá quando a língua oral articulada pelo interlocutor é percebida pelo toque das mãos do surdocego sobre a boca do emissor; e a *Fala ampliada*, quando o interlocutor fala próximo ao ouvido do surdocego, o qual ainda possui resíduos auditivos. Ainda envolvendo a língua oral, a autora informa que a escrita também é utilizada para a comunicação entre surdocegos por meio dos métodos da *Escrita na palma da mão* e da *Escrita braille*, por exemplo.

No caso de surdocegueira congênita ou adquirida por indivíduos surdos que tiveram a oportunidade de adquirir uma língua sinalizada antes de se tornarem surdocegos, os modos de comunicação utilizados se baseiam em sistemas não-alfabéticos (DORADO, 2004), os quais são consideradas como algumas das formas mais eficazes e rápidas de comunicação com as pessoas surdocegas (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010). No Brasil, portanto, onde a língua de sinais falada pelos surdos é a libras, empregam-se as terminologias *libras em campo reduzido* para surdocegos que têm resíduos visuais, e a *libras tátil*, para surdocegos que já não conseguem identificar os sinais visualmente.

Podemos dizer que o chamado “efeito de modalidade” pode interferir em cada um desses tipos comunicativos utilizados por surdocegos, determinando vários aspectos da comunicação. Assim, as modalidades específicas da comunicação dos surdocegos podem interferir em questões relativas à enunciação, bem como à estrutura gramatical, impactando processos tais como o da aquisição da linguagem, entre outros. Temos, sem dúvida, um vasto e complexo campo de investigação sobre esse tema, que exige que façamos um recorte metodológico de modo a abordar um desses tipos comunicativos e apenas alguns dentre os vários aspectos que caracterizam esse modo de comunicação. Nesse sentido, o presente estudo se propõe a refletir especificamente sobre a libras tátil, com foco em aspectos relacionados ao espaço da sinalização.

## **A libras tátil: “comunicação a quatro mãos”**

Segundo Dalum (*apud* RAANES, 2011, p. 58, tradução nossa<sup>4</sup>), “quando duas pessoas surdocegas se comunicam por meio da língua de sinais tátil, é na maioria dos casos a quatro mãos”, fato que é justificado pelo autor pela proximidade entre os interlocutores. Essa citação chama a atenção para uma característica da libras tátil que já indica, a nosso ver, um aspecto relevante sobre o efeito da modalidade tátil em línguas sinalizadas. A libras, que é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira, constitui-se em uma modalidade comunicativa gesto-visual, por ser articulada gestualmente e percebida pela visão. Trata-se de uma língua que se caracteriza por ser natural e autônoma (GESSER, 2009). A libras também é comumente considerada como uma das línguas da comunidade surdocega brasileira. No entanto, para os indivíduos que eram surdos e vão

---

4 No original: “Når to døvblindeblevne kommunikerer gennem taktilt tegnsprog, foregår det i langt de fleste tilfælde firhendig”.

progressivamente perdendo os resíduos visuais e se tornando surdocegos, a modalidade comunicativa da libras altera-se do canal gesto-visual para o canal gesto-tátil, gerando especificidades na percepção dos sinais e alterando componentes linguísticos da língua sinalizada que utilizam. No caso da libras, essa passa então a se chamar libras tátil.

Conforme pesquisa realizada por Oliveira e Lessa-de-Oliveira (2020), a maioria dos pesquisadores na área da surdocegueira referem-se à libras tátil como uma adaptação da libras, uma vez que consideram que a diferença entre ambas se restringe à mudança da percepção dos sinais, que deixa de ser visual e passa a ser tátil. No entanto, no nosso entender, é plausível levantar-se a hipótese de que o efeito de modalidade tátil pode atuar nessa forma de comunicação, promovendo a emergência de um tipo de sistema linguístico diferente da língua de sinais visual, em níveis mais complexos do que um simples processo de adaptação. Assim, entendemos que se fazem necessários estudos linguísticos específicos sobre a gramática<sup>5</sup> da libras tátil de modo a elucidar essa questão. De fato, como constatam Gabarró-López e Mesch (2020), ainda hoje há uma grande escassez de estudos linguísticos sobre as línguas de sinais na modalidade tátil.

Um ponto que consideramos importante é o fato de que, quando mudamos de uma modalidade para outra, vários elementos componentes do sistema linguístico também se alteram, com base nas possibilidades de percepção dos falantes. Assim é que verificamos que os elementos articulatórios acústicos das línguas orais precisam ser substituídos por elementos articulatórios visuais nas línguas sinalizadas para surdos, considerando-se a sua impossibilidade de percepção desses elementos acústicos, mais do que pela falta de condições para a produção de sons por esses indivíduos. O mesmo se dá na mudança da modalidade gesto-visual para a modalidade gesto-tátil das línguas de sinais: o que determina as diferenças entre essas duas modalidades está na condição de percepção das pessoas surdocegas e não na sua condição de produção, tendo em vista que o surdocego pode produzir a libras tal como as pessoas surdas (gestualmente), mas atribuem ao tato, ao invés da visão, a função de captar as informações linguísticas.

Por esse motivo, devido à condição de percepção das pessoas surdocegas, os interlocutores falantes da libras tátil se posicionam, no ato comunicativo, frontalmente ou de lado. As mãos do receptor posicionam-se sobre as mãos do emissor para decodificação dos sinais. Mesch (2001) realizou um estudo, na língua de sinais tátil sueca, sobre este posicionamento manual, o qual, segundo a autora, alterna-se para indicação da troca de turno, ou seja, o emissor posiciona as suas mãos sob as mãos do receptor, ao trocar o turno, altera-se também a posição das mãos. Geralmente, os usuários da libras tátil utilizam as duas mãos em suas interações, conforme a figura 1.

---

<sup>5</sup> Esse termo, neste estudo, refere-se à concepção gerativista de gramática enquanto língua-l, isto é, trata-se de gramática internalizada.

**Figura 1.** Comunicação em libras tátil



**Fonte:** <https://youtu.be/1J50P3sRRv8>. Acesso em: 25 jun. 2021

Sobre os sinais das línguas de sinais táteis (LSTs), Canuto *et al.* (2019, p. 35) discorrem que:

Os sinais são os mesmos usados pela comunidade surda, porém para as pessoas com surdocegueira são feitas algumas adaptações, como a diminuição do campo de sinalização ou outras estratégias de interpretação como a Redução Articulatória, por exemplo, para que não se comprometa a agilidade de uma interpretação simultânea.

Os autores apontam, portanto, a redução articulatória e a diminuição do campo de sinalização como aspectos que sofrem alterações linguísticas na libras tátil, em comparação com a libras. A questão é que essas alterações são vistas por elas como adaptações, sem que tais diferenças sejam associadas à própria natureza do sistema linguístico. Diferentemente dessa posição, seguiremos por um caminho de investigação que explora em que medida o espaço de sinalização na libras tátil, comparativamente à libras, vai além de uma questão meramente adaptativa, podendo caracterizar-se como exclusivo desse sistema linguístico.

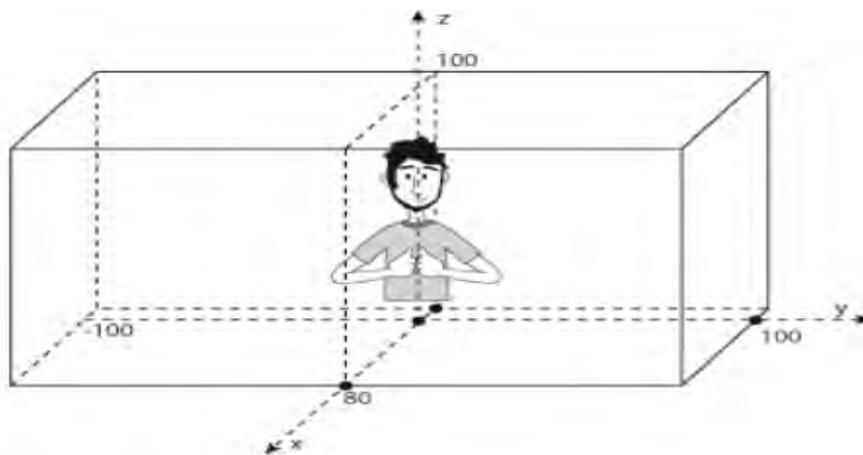
## **O espaço de sinalização nas línguas de sinais**

O espaço de sinalização é o ambiente de produção discursiva nas línguas de sinais. Sobre a demarcação desse espaço, Marinho (2014, p. 183) afirma que ele é:

[...] compreendido pela área à volta do sinalizante e demarcado pelo alcance dos seus braços, funciona na mente do falante como um sistema de coordenadas espaciais. Ele possibilita ao sinalizante a distribuição organizada das entidades às quais ele faz referência durante o seu discurso.

A figura 2 apresenta as dimensões do espaço de sinalização proposto por Langevin e Ferreira-Brito (1988). Nela podemos observar que o espaço está localizado à frente do sinalizante e seus limites se estendem do alto da cabeça à cintura, bem como nas laterais direita e esquerda limitando-se ao alcance dos braços.

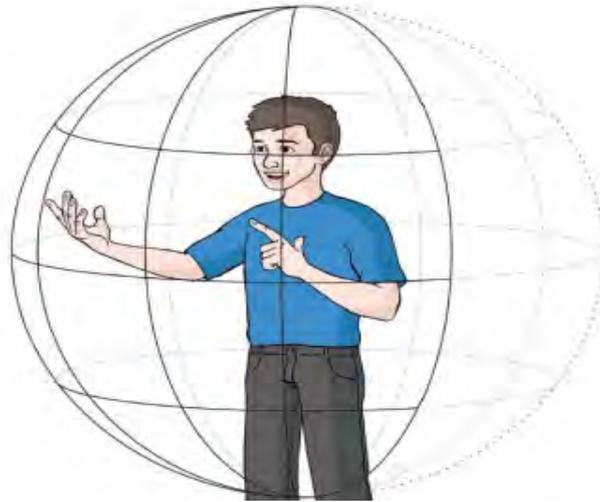
**Figura 2.** Espaço de sinalização na libras



**Fonte:** Langevin e Ferreira-Brito (1988, p. 01)

Nascimento (2009) discorda da demarcação proposta por Langevin e Ferreira-Brito (1988) para o espaço de sinalização. A autora considerou que “o ‘espaço de sinalização’ não tem quinas como tem um caixote” (*ibid.*, p. 156). Para ela, a demarcação do espaço deve ser entendida como uma esfera (ver figura 3), pois existem sinais que são articulados não apenas à frente do corpo, mas também nas costas, assim como podem localizar-se abaixo da cintura. Nascimento (2009, p. 156) considerou ainda que “no espaço de sinalização é possível representar tanto estruturas linguísticas quanto representações discursivas da LS”. Conforme Karnopp (2006, p. 39), o espaço de sinalização ou “espaço de enunciação é uma área que contém todos os pontos dentro do raio de alcance das mãos em que os sinais são articulados. Dentro desse [...], pode-se determinar um número finito (limitado) de pontos, que são denominados ‘pontos de articulação’”.

**Figura 3.** Demarcação do espaço de sinalização



**Fonte:** Nascimento (2009, p. 158)

Sobre o uso do espaço de sinalização na libras, Pizzio *et al.* (2009, p. 1) afirmam que:

Na língua de sinais brasileira, assim como verificado na ASL (SIPLE, 1978), as relações gramaticais são especificadas através da manipulação dos sinais no espaço. As sentenças ocorrem dentro de um espaço definido na frente do corpo, consistindo de uma área limitada pelo topo da cabeça e estendendo-se até os quadris [...].

Por ser uma língua visual, os sinais precisam estar ao alcance da visão, restringindo o uso do campo de sinalização àquele que os olhos podem alcançar. As autoras apontam que é nesse espaço que as produções sintáticas ocorrerão. Em outras palavras, a libras caracteriza-se como uma língua tridimensional que gera uma “sintaxe espacial”, tendo em vista que “apresenta possibilidade de estabelecimento de relações gramaticais no espaço [...]” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127). Ou seja, o sujeito e o(s) objeto(s) de um verbo, por exemplo, são identificados em pontos específicos marcados no espaço físico, os quais se inter-relacionam por meio da trajetória do movimento do verbo. Corroborando a afirmação de Quadros e Karnopp (2004), Bernardino (2012, p. 251) destacou que:

O espaço de sinalização, ou o espaço neutro, nas línguas de sinais, é utilizado para marcação e identificação dos referentes [...] Além desse uso, o espaço neutro ou a localização física à frente do sinalizador é utilizado para a realização das construções gramaticais com verbos espaciais e de concordância, e também para a realização de construções usando classificadores (CLs).

Hockett (1960), citado por Xavier (2016), lembra que uma das propriedades das línguas naturais é o deslocamento<sup>6</sup>. Esta propriedade é identificada nas línguas de sinais por meio do uso do espaço de sinalização, no qual é possível referenciar pessoas, tempos e espaços que não estão relacionados ao tempo presente, como mostra a figura 4.

**Figura 4.** Espaço de sinalização com interlocutores ausentes



**Fonte:** Quadros (1997, p. 52) adaptado de Lillo Martin & Klima, (1990, p. 193)

É possível observar que a compreensão do discurso estará diretamente ligada ao bom uso do espaço de sinalização. Tal fato pode ser exemplificado no contexto de uma narrativa com a referência de vários personagens que estarão dispostos no espaço de sinalização (ver figura 4). Assim, o sinalizante não pode confundir os espaços delimitados para cada referente da história, caso contrário fará interpretações equivocadas.

O uso do espaço tem sido objeto de diferentes pesquisas na libras em seus mais diferentes níveis de análise linguística (BERNARDINO, 2012; PRADO, 2014; ARAÚJO, 2016). Diferentemente de gestos soltos no ar, as línguas de sinais revelam sua complexidade em sua articulação tridimensional espacial, capaz de referenciar, marcar o tempo, bem como discutir sobre eventos passados com personagens identificados, mesmo que ausentes. Meir (2002, p. 419) *apud* Lourenço (2014), afirma que “devido à modalidade visual, cada nominal do discurso pode receber uma localização distinta e, portanto, cada localização contém informações suficientes para identificar unicamente seu referente”. A figura 5 exemplifica a referência no espaço de sinalização. Nessa figura, observamos que o autor exemplifica as referências, em libras, no espaço de sinalização. O sinalizante aponta o dedo indicador da mão direita para o dedo indicador da mão esquerda, que é o sinal que referencia uma pessoa, marcada por aquele ponto no espaço, do lado esquerdo do emissor (DIAS-JÚNIOR; SOUZA, 2017).

---

<sup>6</sup> “Deslocamento consiste na possibilidade que as línguas têm de fazer referência a pessoas, tempos, espaços, que não apenas aqueles presentes no momento da fala”. (XAVIER, 2016, s/p).

**Figura 5.** Referenciação no espaço na libras



“Aquele pessoa ali do lado esquerdo”.

**Fonte:** Dias-Júnior e Sousa. Libras III, p. 15

## O espaço de sinalização nas línguas de sinais táteis

Dando continuidade ao que discutimos, na seção anterior, sobre o papel do espaço de sinalização visual nas línguas sinalizadas, na presente seção veremos que a perspectiva desse espaço de sinalização nas línguas de sinais táteis (LSTs) se modifica para atender à condição de percepção via tato.

Ao se referir às LSTs, Raanes (2011, p. 81 e 82, tradução nossa<sup>7</sup>) – parafraseando Skavlan (1875) – discorre que as LSTs consistem em um: “vôo do pensamento através das mãos<sup>8</sup>” e que esta possui um “potencial tátil da linguagem”. Dentre os efeitos gerados pela necessidade de percepção tátil que as LSTs sofrem, destacamos a proximidade entre os interlocutores para identificação dos sinais. Tal proximidade resulta na redução da área de sinalização nessa modalidade de língua.

A compactação do espaço de sinalização já foi descrita em outras línguas de modalidade tátil. No ano de 2011, Raanes (2011, p. 54, tradução nossa<sup>9</sup>) realizou uma pesquisa sobre o espaço de sinalização cujo recorte foi “o uso do espaço de sinalização em língua de sinais tátil norueguesa (TNSL)”. Todos os participantes da pesquisa apresentam surdocegueira adquirida. Ele identificou que uma região do espaço tridimensional pouco usada nas línguas de sinais de modalidade visual, a região inferior do rosto, foi utilizada como espaço de enunciação, além de observar diferenças em relação aos *feedbacks* que, na modalidade tátil, precisam ser táteis ao invés de visuais. Um exemplo é o movimento

---

7 No original: “taktile tegnspråks potensial.”.

8 No original: “Tankens Flugt gjennom Haanden”.

9 No original: “bruken av tegnrommet i taktilt norsk tegnspråk (TNTS).”.

da cabeça em *sim* (para cima e para baixo), indicando concordância com o que está sendo dito em uma dada interlocução. Tal movimento pode ser identificado apenas pela visão, assim, para o surdocego é necessário o acréscimo desse sinal ao contexto, ou ainda pode ser utilizada a comunicação háptica ou o sistema portátil para que ele receba tal *feedback*.

Esse autor ainda identificou que “os diálogos se formam na relação entre interlocutores. O relacionamento e a negociação entre os participantes afetam a comunicação e o uso do espaço de sinalização” (RAANES, 2011, p. 81, tradução nossa<sup>10</sup>). Com isso, o autor quer dizer que a forma como os interlocutores organizam seus corpos, com maior ou menor aproximação, dependerá do nível de familiaridade/formalidade entre eles, considerando que o corpo do receptor também é tocado durante o processo comunicativo.

De acordo com Amundsen (2008, p. 4), citado por Raanes (2011, p. 57, tradução nossa<sup>11</sup>), “[...] o uso ativo do espaço é uma competência absolutamente necessária no *design* de textos em línguas de sinais pelos usuários das línguas de sinais [...] o espaço é usado para estruturar textos em LS norueguesa, para formar o contexto e o significado”. Tal constatação aponta para uma semelhança entre as LSs na modalidade gesto-visual e na modalidade gesto-tátil.

Estudando a LST italiana, Checchetto e colaboradores (2018, p. 2, tradução nossa<sup>12</sup>) apontam que:

Na transição para a modalidade tátil, o tamanho do espaço de sinalização é frequentemente reduzido. Isso pode se depreender do fato de que sinalizadores surdocegos se comunicam mantendo contato físico constante com a mão do interlocutor, movendo-se no espaço de sinalização, o que torna a troca mais fisicamente fatigante. A redução do espaço de sinalização pode resultar na perda de informações ou em uma reconfiguração de como o espaço pode ser usado para marcar fenômenos linguísticos.

---

10 No original: “Dialoger blir utformet i en relasjon mellom samtalepartnere. Relasjonen og forhandlingen mellom deltagerne påvirker kommunikasjonen og bruken av tegnrommet.”.

11 No original: “[...] bruk av rommet er en helt nødvendig kompetanse i tegnspråkbrukeres utforming av tegnspråklige tekster.[...] tegnrommet brukes for å strukturere tekster i NTS, for å danne sammenheng NTS, for å danne sammenheng og mening.”.

12 No original: “In the transition toward the tactile modality, the size of the signing space is often reduced. This may depend on the fact that Deafblind signers communicate by keeping in constant physical contact with the interlocutor’s hand moving in the signing space, which makes the exchange more physically tiring. Reduction of the signing space might result in information loss or in a reconfiguration of how space can be used to mark linguistic phenomena.”.

Os autores chamam a atenção, portanto, para a possibilidade de reorganização espacial nas LSTs. Tendo em vista que, com a perda visual, elementos não manuais, tais como as expressões faciais, deixam de ser percebidos e que, conforme Araújo (2013), esses elementos são explorados no espaço de sinalização, na libras, para fins de coesão no discurso, a pessoa surdocega deve lançar mão de outras estratégias linguísticas que possam substituir esses elementos coesivos do discurso, tornando-os adequados à modalidade gesto-tátil. Nesse contexto, Mesch (2020) afirma que o uso da apontação constante no espaço será utilizada na organização dos espaços mentais<sup>13</sup> nas LSTs. Em relação à perda de informações, fazem-se necessários estudos posteriores para elucidar se de fato há e, havendo, quais seriam essas perdas.

Ainda sobre “apontação” como recurso de organização espacial mental em línguas de sinais, Canuto *et al.* (2019, p. 80) reafirmam que na “Libras tátil devemos usar o espaço mental *token*<sup>14</sup> para apontar onde estão os personagens do discurso, entidades ou coisas das quais se quer falar”, versando então que, assim como ocorrem em outras LSTs, na libras tátil a apontação será a principal forma de referência no espaço de sinalização. Finalmente, identificamos que, na libras tátil, o espaço compactado também interfere na estrutura linguística dos sinais, no entanto, este fato não constitui o foco deste trabalho, que, como mencionamos, traz apenas parte do nosso estudo<sup>15</sup>. Tomando por base os estudos acima citados, na próxima seção veremos os resultados encontrados nesta investigação.

## O espaço de sinalização na libras tátil

Nesta seção, discutimos a delimitação do espaço de sinalização na libras tátil, relacionando-o ao mesmo espaço na libras. Para realização desse estudo, utilizamos amostras de libras tátil coletadas a partir de informantes surdocegos e guias-intérpretes, em contexto comunicativo espontâneo e registrados em vídeos disponíveis no YouTube. Tendo em vista a impossibilidade de perceber os sinais visualmente, surdocegos tateiam os sinais para acessar as mensagens linguísticas. Para os surdocegos congênitos, que adquiriram alguma LST, o tato será o canal de acesso à língua sinalizada desde a sua aquisição, uma vez que eles nunca tiveram acesso a esses sinais na forma visual. Já para os indivíduos com surdocegueira adquirida, esse espaço de sinalização passa a ser ressignificado, pois, ao longo da perda visual, a amplitude do espaço compacta-se ao alcance das suas mãos, conforme as figuras a seguir.

---

13 Para saber mais sobre os espaços mentais na libras, ver Araújo (2016).

14 Conforme Araújo (2013, p. 40), o espaço *token* “[...] é o espaço em que se quer indicar e representar as entidades sob a forma de um ponto fixo no espaço físico, são entidades ‘invisíveis’. Os personagens e as coisas são conceituais, pois as mãos é que vão assumir esses papéis.”

15 Miranda-Oliveira (2022) apresenta uma análise de dados que demonstra aspectos fonológicos e dois aspectos sintáticos em que libras e libras tátil se diferenciam devido aos efeitos de modalidade.

**Figura 6.** Conversação em libras e em libras tátil demonstrando redução no espaço de sinalização



**Fontes:** <https://www.youtube.com/watch?v=PT2j-l43eyE>  
[https://www.youtube.com/watch?v=Nhl\\_dR1r\\_wU&t=7s](https://www.youtube.com/watch?v=Nhl_dR1r_wU&t=7s)

Verificamos que, por haver uma necessidade maior de aproximação entre os interlocutores, há uma redução do espaço de sinalização, que deve limitar-se ao espaço entre as mãos do receptor ou a deslocamentos alcançáveis por essas mãos. Ainda que apresente semelhanças com o uso do espaço na libras, a redução do espaço na libras tátil impõe certos limites marcados não apenas pelo tamanho do espaço, mas principalmente pela forma de marcação e percepção dos pontos definidos nesse espaço, que agora é determinada pelas condições táteis. A figura 7 apresenta um comparativo entre o uso do espaço na libras e na libras tátil, o qual demonstra o posicionamento dos referentes de forma semelhante, entretanto dimensionado de maneira peculiar – em libras dimensionado pela visão; em libras tátil, pelas propriocepções de posição que as mãos do surdocego, dispostas no espaço, passam a ele.

**Figura 7.** Comparativo entre os espaços de sinalização da libras e da libras tátil



Espaço de sinalização na libras



Espaço de sinalização na libras tátil

**Fontes:** Dias-Júnior e Sousa. Libras III, p.15 e <https://www.youtube.com/watch?v=A3U0EWH1XuU&t=75s>

Tal constatação corrobora resultados de estudos sobre as línguas de sinais táteis norueguesa (RAANES, 2011), americana (COLLINS; PETRONIO, 1998) e australiana (WILLOUGHBY *et al.*, 2020). O espaço de sinalização ainda pode ser mais restrito

quando o sinalizante utiliza apenas uma das mãos na identificação dos sinais (COLLINS; PETRONIO,1998), conforme figura 8. Parece haver uma preferência quanto ao número de mãos utilizadas para a percepção dos sinais entre surdocegos, que varia de país para país (BONO *et al.*, 2018).

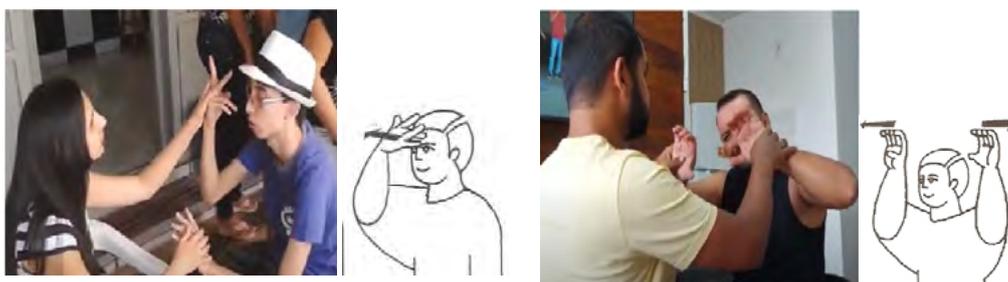
**Figura 8.** Percepção tátil com uma única mão



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=L2JNXjKktIE>

Encontramos em nossa investigação alteração na articulação dos sinais em decorrência da redução do espaço de sinalização na libras tátil. Citamos aqui dois exemplos dentre os vários sinais afetados por esse fenômeno, os sinais PESSOA e CÉU, conforme se verifica na figura a seguir.

**Figura 9.** Comparativo entre os efeitos do espaço de sinalização reduzido da libras e da libras tátil



Sinal PESSOA em libras tátil - PESSOA em libras e Sinal CÉU em libras tátil - CÉU em libras

**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=Nhl\\_dR1r\\_wU&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=Nhl_dR1r_wU&feature=youtu.be) / Capovilla (2001) e <https://www.youtube.com/watch?v=SXtQBtzJpGE&t=176s> /Capovilla (2001)

Observamos que, no caso do sinal PESSOA, a redução do espaço de sinalização provoca a centralização da execução do sinal entre os interlocutores, o qual passa a ser produzido no espaço neutro em libras tátil, em vez de ocorrer com o contato na testa, como em libras. Já no caso do sinal CÉU, enquanto em libras esse sinal é realizado no espaço neutro acima da cabeça do sinalizante, na libras tátil, o sinal CÉU é realizado na posição à frente do sinalizante, sem envolver referência de posição marcada em relação à cabeça desse, porque esse posicionamento das mãos acima da cabeça exigiria dos interlocutores um grande esforço para estender os braços conjuntamente. Tomando como base o modelo fonológico do sinal proposto por Lessa-de-Oliveira (2012, 2019), vimos que o que foi afetado pelo efeito de modalidade tátil foi a locação, que em libras apresenta o traço *parte do corpo – testa* e em libras tátil fica ausente, conforme a proposta dessa autora, uma vez que passa a ser realizado no espaço neutro.

Outro aspecto afetado pelo efeito de modalidade, ligado ao espaço de sinalização, que também podemos mencionar aqui, ainda que de forma breve, é a substituição de elementos não manuais (expressões faciais e corporais) por outras estratégias. Enquanto, na libras, há a possibilidade de utilização de expressões não manuais para marcação de referentes, na libras tátil tal marcação poderá ser feita por meio da apontação em espaço reduzido e ainda por meio da comunicação háptica, conforme figura 10. Segundo Bjorge e Rehder *apud* Canuto *et al.* (2019, p. 113), a comunicação háptica “[...] é um método específico de sinais de toque que se baseia em um conjunto fixo de sinais realizados de uma certa maneira e em uma ordem definida para fornecer informações visuais e ambientais e *feedback* social a um indivíduo surdocego”. Assim, a comunicação háptica pode referenciar nas costas do surdocego o posicionamento de cada referente feito no espaço de sinalização da libras, favorecendo a percepção do espaço pelo toque que substitui a visão desses indivíduos.

**Figura 10.** Narração em libras tátil com a referenciação por meio da comunicação háptica



**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=\\_VVSzslxBB4](https://www.youtube.com/watch?v=_VVSzslxBB4)

A figura 10 corresponde a um vídeo com um trecho de uma narrativa em libras tátil, em que dois guias-intérpretes atuam ao mesmo tempo, um interpretando a libras tátil e a outra, nas costas, por meio da comunicação háptica, faz a referência dos personagens da história. Ou seja, enquanto, na libras, os personagens são referenciados através de apontação com a mão, ou com expressões não manuais como direção do olhar ou do corpo, no caso da libras tátil, as expressões faciais não podem ser exploradas para essa finalidade. Daí a necessidade, na libras tátil, da adoção de uma comunicação háptica em que os pontos de referência marcados no espaço neutro passam a ser marcados nas costas do surdocego por um segundo guia-intérprete. E, no caso de se optar pela apontação no espaço neutro, essa apontação fica limitada às condições do espaço reduzido, presentes na realização de qualquer sinal.

Como viemos esclarecendo, pelos limites deste artigo, trazemos aqui apenas alguns dos aspectos afetados pelo efeito de modalidade, isto é, o uso do espaço que devido à compactação leva à alteração da locação em alguns sinais, bem como, tratamos superficialmente da utilização da comunicação háptica substituindo recursos não manuais.

Entretanto, há outras observações em investigação mais ampla, em que procuramos verificar se tais variações entre os sinais da libras e da libras tátil trazem evidências de que esses dois sistemas se constituem como duas gramáticas distintas. Com base no modelo fonológico proposto por Lessa-de-Oliveira (2012, 2019), empreendemos uma análise cujos resultados indicam que o efeito da modalidade tátil, para além dos aspectos relativos ao espaço reduzido, interfere e altera os sinais em alguns de seus elementos fonológicos formantes, em especial, a locação e as expressões faciais.

## **Considerações finais**

Este estudo discorreu sobre o espaço de sinalização na libras tátil relacionando-o com o da libras. Identificamos que há uma compactação desse espaço na modalidade tátil, bem como que tal redução espacial, a depender do número de mãos usadas na decodificação, pode ser ainda menor. Identificamos ainda que, semelhantemente ao que ocorre na libras, a referência é feita no espaço à frente do corpo do sinalizante. No entanto, na libras tátil, devido à impossibilidade de visualização dos sinais, há diferenças em relação às marcações feitas pelos elementos não manuais da libras, que são realizadas por meio do uso constante da apontação limitada às condições do espaço reduzido e pela comunicação háptica. Desse modo, constatamos alterações articulatórias decorrentes do efeito da modalidade tátil nos sinais da libras tátil realizados por surdocegos e guias-intérpretes.

Trouxemos aqui apenas um dos aspectos estudados em um trabalho de pesquisa mais amplo, que indica que o efeito de modalidade pode estar criando condições de

percepção que determinam variações articulatórias entre os sinais da libras e da libras tátil. Como se trata de tema pouco explorado, a ampliação dos estudos linguísticos sobre a libras tátil para elucidar os efeitos dessa modalidade sobre o espaço de sinalização se faz necessária. As funções do espaço de sinalização em libras tátil ainda não foram plenamente identificadas, assim como as diferenças no uso desse espaço por surdocegos congênitos e com surdocegueira adquirida, podendo ser foco de estudos futuros na área.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. *In*: ALMEIDA, W. G. (org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente* [online]. Ilhéus: Editus, 2015. p. 163-194.
- ARAÚJO, A. D. S. *As expressões e as marcas não-manuais na língua de sinais brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARAÚJO, M. N. O. *Os espaços na Libras*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/230838666\\_O\\_uso\\_de\\_classificadores\\_na\\_Lingua\\_de\\_Sinais\\_Brasileira](https://www.researchgate.net/publication/230838666_O_uso_de_classificadores_na_Lingua_de_Sinais_Brasileira). Acesso em: 18 ago. 2021.
- BONO, M. *et al.* Tactile Japanese Sign Language and Finger Braille: An Example of Data Collection for Minority Languages in Japan. *In: Proceedings of the 2018 LREC conference*, 2018.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação* 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CANUTO, B. S. *et al.* *Práticas de interpretação tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira*. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2019.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EdUSP, FAPESP, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001. v. 2: Sinais de M a Z, p. 835-1620
- CHECCHETTO, A. *et al.* The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LIST) by Deafblind signers. *Glossa: a journal of general linguistics*, v. 3, n. 1: 66, p. 1-28, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.357>

COLLINS, S.; PETRONIO, K. "What happens in Tactile ASL?". Deaf-blind culture and community. 45. 1998. Disponível em: [https://digitalcommons.wou.edu/dbi\\_culture/45/](https://digitalcommons.wou.edu/dbi_culture/45/). Acesso em: 14 jul. 2020.

DIAS-JÚNIOR, J. F.; SOUSA, W. P. A. *Libras III*. UFPB, 2017.

DORADO, M. G. Sistemas de comunicación de personas surdociegas. In: GÓMEZ VINÃS, P.; ROMERO REY, E. (coord.). *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GABARRÓ-LÓPEZ, S.; MESCH, J. *Conveying Environmental Information to Deafblind People: A Study of Tactile Sign Language Interpreting*. 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.00157/full#B7>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GALVÃO, N. de C. S. S. *A comunicação do aluno surdocego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, L. *Fonética e fonologia*. Florianópolis: UFSC, 2006.

LAGATI, S. *Deaf-Blind or Deafblind International Perspectives on Terminology*. Tradução Laura L. M. Ancillotto. São Paulo: Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002 [1995].

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL (Libras articulatory components and SEL writing). *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 103-122, jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3LJNoI3>. Acesso em: 21 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338>.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012.

LANGVIN, R.; FERREIRA-BRITO, L. *Negação em uma língua de sinais brasileira*. Anais do XI Encontro Nacional de Linguística. PUC/SP, 1988.

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

MARINHO, M. L. *Língua de Sinais Brasileira: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MESCH, J. *O uso do espaço de sinalização nas línguas de sinais tácteis: ação construída co-formada*. YouTube, 22 de out. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IUWG-xb0jtl>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MESCH, J. Tactile sign language: turn taking and questions in signed conversations of deaf-blind people. *In: International Studies on Sign Language and Communications of the Deaf*. Hamburg: Signum, 2001. v. 38.

MIRANDA-OLIVEIRA, E. A. *Tateando a língua: um estudo linguístico sobre a libras tátil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

NASCIMENTO, S. P. F. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira*. Uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, E. A. M.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras Tátil: um estudo bibliográfico. *In: XIX SPLIN*, 2020, São Carlos. *Anais eletrônicos do XIX SPLIN*. São Carlos: UFSCar. Disponível em: <https://ufscarsplin.wordpress.com/anais/>. Acesso em: 29 out. 2021.

PIZZIO, A. L. *et al. Língua Brasileira de Sinais III*. UFSC. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wJKhvy>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PRADO, L. *Sintaxe dos determinantes na língua brasileira de sinais e aspectos de sua aquisição*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Efeitos de modalidade de língua: as línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.



QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAANES, E. Tegnrom og taktilt tegnspråk. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*. Årgang 29. p. 54-86, 2011.

WILLOUGHBY, L. *et al.* Tactile sign language. DOI: <https://doi.org/10.1075/hop.21.tac1>. Published online: 10 December 2018. *Handbook of Pragmatics*. 2018. v. 21.

XAVIER, A. LIBRAS – Aula 09 – A linguística das línguas de Sinais I – Propriedades das línguas naturais. 2016 Vídeo: 20:58. YouTube.

# Sujeito constituído e escrita constituinte

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3321>

**Simone Maximo Pelis<sup>1</sup>**  
**Nirvana Ferraz Santos Sampaio<sup>2</sup>**

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a escrita como possibilidade de significação do sujeito afásico. O olhar para a escrita fundamenta-se na concepção de linguagem, seja verbal ou não verbal, enquanto atividade constitutiva do ser humano. Dessa forma, o afásico pode recorrer a ela para se (re)constituir enquanto sujeito, posicionando-se social e historicamente, mediado pela afetividade. Para tanto, apresenta-se a análise de dados de um sujeito afásico com hemiplegia à direita em decorrência de acidente vascular cerebral. Este trabalho fundamenta-se na neurolinguística discursiva alinhada a conceitos da Linguística e da Psicanálise. Considera-se a escrita, enquanto ato de linguagem, como ordenadora do mundo caótico do sujeito afásico e como possibilidade de reapropriação da sua história e da sua identidade.

**Palavras-chave:** escrita; significação; afasia.

---

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; [simone.maximo@gmail.com](mailto:simone.maximo@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6926-240X>

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; [nirvanafs@terra.com.br](mailto:nirvanafs@terra.com.br); <http://orcid.org/0000-0001-5317-6569>

## Constituted subject and constituent writing

### Abstract

The aim of this article is to present writing as a possibility of meaning for the aphasic subject. The look at writing is based on the conception of language, whether verbal or non-verbal, as a constitutive activity of the human being. In this way, the aphasic person can use it to (re)constitute himself as a subject, positioning himself socially and historically, mediated by affectivity. Therefore, we present the data analysis of an aphasic subject with right hemiplegia as a result of a stroke. This work is based on discursive neurolinguistics aligned with concepts of Linguistics and Psychoanalysis. Writing, as a language act, is considered to organize the chaotic world of the aphasic subject and as a possibility of re-appropriating its history and identity.

**Keywords:** writing; meaning; aphasia.

### Considerações iniciais

O trabalho aqui apresentado é fruto de um recorte de pesquisa desenvolvida no doutorado, intitulada "O Silêncio na Afasia", originária de desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada "O Silêncio na linguagem do idoso institucionalizado". Na pesquisa inicial, além de reconhecido como linguagem, o silêncio é analisado como valor linguístico modulado por uma equação que demonstra que ele resulta da soma de todos os sons internos e todos os sons externos em equilíbrio. Logo, o silêncio não é vazio, ele sempre está preenchido por sentidos.

Sampaio (2006), ao trabalhar com questões de linguagem na afasia, chama a atenção para o fato de que pensar sobre o silêncio é pensar que, na história da humanidade, ele tem diferentes funções, usos e estratégias. Dessa forma, pode-se mesmo pensar que momentos de silêncio alternam-se com o ato de falar, tecendo uma intrincada rede de significações, desde o surgimento dos primeiros homens e sua necessidade de formação social. A autora salienta que os estudos de Bauman (1971) e de Burke (1995) indicam que, nas sociedades, as pessoas não falam o tempo todo e que o silêncio tem diversos sentidos. Em seguida, Sampaio recorre ao estudo de Orlandi para organizar os seus argumentos, observar e analisar aspectos do silêncio na afasia.

Ao refletir sobre os sentidos do silêncio, Orlandi (1995) apresenta as seguintes características: (i) há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido, e as próprias palavras transpiram silêncio, alertando que há silêncio nas palavras, uma vez que são atravessadas de silêncio, produzem silêncio e silenciam e (ii) o estudo do silenciamento, que não é o silêncio, mas o "pôr em silêncio". De acordo com Orlandi (1995, p. 12), o primeiro aspecto "livra o silêncio do sentido 'passivo' e 'negativo'

que lhe foi atribuído nas formas sociais da nossa cultura”; e o segundo aspecto “liga [o silêncio a] o não-dizer à história e à ideologia” (ORLANDI, 1995, p. 12). Dessa forma, esse processo de produção do sentido silenciado é distinto do que se tem estudado sob a rubrica do implícito. Assim, Sampaio (2006, p. 45) argumenta que isso ocorre:

Porque a significação implícita ‘aparece como sobreposta a uma outra significação’. Ela [Orlandi] defende que o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio. Dessa forma, o silêncio, relegado a uma posição secundária, como ‘resto’ da linguagem, é um fator essencial como condição do significar.

Estudar a linguagem é considerar toda forma de manifestação pela qual esta se apresenta. Como exemplo, o silêncio, que é linguagem, possui valor linguístico e ocupa lugar nos enunciados, fundamentando e consolidando sentidos. É no sentido que identificamos o sujeito revelado pela e na linguagem, verbal e não-verbal. Resultante de atos de silenciamentos, o silêncio é um processo alternativo de significação possível no rearranjo da linguagem como apresentado por Maximo Pelis (2020), em seu estudo sobre a linguagem do idoso institucionalizado. Nesse trabalho, a autora tipifica formas de silenciamento, entre as quais o silenciamento fisiológico que ocorre quando comprometimentos de ordem orgânica impedem o sujeito de expressar-se por meio da fala e/ou compromete essa forma de expressão, e cita como um dos exemplos a afasia (MAXIMO PELIS, 2020).

Desde a afasiologia, a afasia é considerada como alteração da linguagem decorrente de lesões cerebrais que afetam áreas relacionadas à linguagem. De acordo com Coudry (1988, p. 5), a afasia “se caracteriza por alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais), produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central”, assim, conforme a autora, pode haver privação de recursos linguísticos de produção ou de interpretação por conta dessas lesões corticais e subcorticais.

Na afasia, as funções da linguagem como a capacidade de expressão verbal, encontrar as palavras, compreender, ler e escrever sofrem significativas alterações. Resultante de evento fisiológico, o afásico torna-se um sujeito silenciado, e o silêncio é a maior das manifestações de um universo em desalinho. O mundo do sujeito afásico torna-se caótico: a linguagem que ordena a vida se torna uma ponte que não liga um ponto ao outro, sem começo e sem fim, suspensa em um limbo de ideias sem sentido e sem conexão aparentes. E o sujeito, ora constituído na e pela linguagem, encontra-se esfacelado, ecoando silêncio ruidoso, perturbadoramente desequilibrado pelo som externo que seu universo agora limitado lhe impõe. Afasia é um sintoma e o silêncio nesse sintoma também pode ser observado.

A neurolinguística discursiva, ao considerar que “a linguagem não é a história do homem, mas, ela constrói essa história” (FRANCHI, 2011, p. 11), propõe a possibilidade de a pessoa com afasia retomar e se reapropriar da sua história por meio de rearranjos da linguagem, pronunciados quando esta é posta em movimento. Dessa forma, questiona-se: e quanto à afasia, como se dá com sujeitos afásicos a expressão escrita de seu próprio nome? Que mecanismo de ressignificação pode ser acessado quando faltam os recursos fisiológicos?

O ato de escrever é uma das formas de expressão da linguagem. A linguagem que (re) constrói a história do homem e o (re)constitui. A linguagem pela qual ele se expressa conduz suas subjetividades e consolida seus sentidos. Identificado o silêncio na linguagem de sujeitos afásicos, compreende-se a escrita do nome como mecanismo de ressignificação. Para assimilar como ocorre esse processo, ampara-se esta reflexão em conceitos da linguística, da neurolinguística discursiva e da psicanálise como veremos nas seções seguintes em que são abordados o ato de escrever, os aspectos metodológicos, as observações e as análises de alguns dados que partem de indícios de estabelecimento de sentido na interação de um pesquisador linguista com uma pessoa com afasia, MJ, e para se chegar às considerações finais, vejamos.

## **O Ato de Escrever: exercício da subjetividade**

Antes de abordarmos a escrita, enquanto materialidade linguística e exercício de subjetividade, lembramos a analogia do signo linguístico com uma moeda, feita por Saussure (1916), ao dizer que o signo linguístico tem dois lados indissociáveis: o significante e o significado. O significante diz respeito ao aspecto acústico e o significado ao conceito. Em outras palavras, a moeda é o signo e os lados inseparáveis são o significante e o significado. Saussure postula que a língua e a fala apresentam-se como partes integrantes de um circuito que tem início no cérebro, nos conceitos associados às representações dos signos linguísticos, e deságua em efeito psíquico da ordenação cerebral de impulsos relacionados à imagem aos órgãos responsáveis pelo sistema fonador e auditivo. Esse circuito é denominado por Saussure como “Circuito da Fala” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 43). Saussure nos apresenta e esclarece a dicotomia entre “langue”, que é da ordem do social e “parole”, que é individual. Essas dicotomias são essenciais para compreensão do conceito de valor linguístico, em meio às relações associativas e sintagmáticas, que Saussure traduz pelo exemplo do valor da moeda: o valor da moeda não equivale ao valor do material do qual é produzida, mas sim, ao valor que lhe é concebido por convenção social. Dessa maneira, ele assevera que a língua é forma e não substância (SAUSSURE, 2012 [1916]).

A escrita, enquanto materialidade de signos linguísticos, concebida por convenção, produzida a partir da interpretação individual e imersa em contexto histórico e social, possibilita, também, o indivíduo situar-se no mundo. Isso quer dizer que, para além das

estruturas linguísticas, cada enunciado produzido por um sujeito está inserido em um contexto singular, portanto é único (BAKHTIN, 2012), cada um tem uma forma própria. A escrita só é possível por um exercício de subjetividade, de trabalho linguístico, de heterogeneidade, de possibilidade de conhecimento (SANTANA, 1999, p. 83) pelo qual o sujeito vai se apropriando dos recursos, assumindo seu papel de “sujeito da escrita”.

O sujeito ao nascer encontra-se imerso no universo de linguagem e contínua construção de significados. O sujeito é submetido aos significantes que lhe são concedidos pelas relações ao redor e às normas que possibilitam a construção de novos significantes, bem como a ordem simbólica que institui a linguagem (MAXIMO PELIS, 2020). Como parte da linguagem, o código da mensagem tem a função de apreender a verdade de cada indivíduo, aquilo que faz sentido para ele.

A linguagem de que se trata, como investi tempo, cuidado, trabalho e paciência em articular, é a linguagem em que podemos distinguir, entre outras coisas, o código da mensagem. Sem essa distinção mínima, não há lugar para a fala. É por isso que, quando introduzo esses termos, intitulo-os de *Função e campo da fala* – esta é a função – e *da linguagem* – este é o campo. A fala define o lugar daquilo a que chamamos verdade. (LACAN, 2011, p. 25).

Lacan refere-se aos códigos de mensagem como linguagem, o que traduz o real e a verdade do sujeito. É na expressão de sua verdade que o sujeito se constitui. É a linguagem atividade constitutiva do sujeito, é nela e por ela que expõe e demonstra sua forma, consolidando-se como sujeito.

A expressão de verdade do sujeito é realizada no uso da linguagem que ancora o jogo de significantes e constitui a significação discursiva. A palavra se constitui no fluir das interações, das trocas, tomando forma e significados, a partir de cada singular contexto. As interações sociais, as trocas entre o um e o outro sujeito, formam atividades discursivas, que mesclam a linguagem e a vida como todo. Por sua vez, os códigos de mensagem espelham sentimentos, carregam sentidos, imbuídos em historicidade e afeto.

## Linguagem e afeto

Lacan (2011, p. 25) diz que a língua “define o lugar daquilo a que chamamos verdade”. A língua expressa o resultado de uma seleção entre simbólicos com objetivo de sustentar algo que diz respeito ao sujeito: “é a sustentação necessária de uma sequência discursiva, de cadeias significantes contingentes, onde circuitos afetivos estão implicados” (STARNINO, 2018, p. 134). Circuitos afetivos, no sentido de afetar, e de dar sentido, condutores aos contrastes necessários que revelam, na forma, o sujeito que na/pela linguagem (re)constrói a sua história. É assim, calcado no afeto, que o real se

tenciona e prontamente se manifesta ecoando em transformações e rearranjos das cadeias significantes do sujeito.

Afetar é abalar, tocar, tanger e mover. O que afeta o sujeito é o que tem sentido para ele, o que faz parte de seu universo e de sua história. É pelo afeto que o sentido se manifesta, é pelo afeto que significante e significado são elencados para desvelar o sujeito da linguagem e os sentidos materializados no verbal e no não verbal.

A linguagem comporta a língua e a fala, “e sempre há um trânsito entre a oralidade e a escrita” (COUDRY, 2006, p. 8), mesmo quando ambas estão implicadas. Em sujeitos afásicos, em que a linguagem oral é comprometida, a escrita pode emergir como forma alternativa de significação, o rearranjo possível. A escrita é linguagem, com significante e significado, igualmente comporta sentidos que dão forma e constituem o sujeito como veremos nos dados de MJ, na seção “Dados e análises”.

## **Aspectos metodológicos**

O estudo realizado é de caráter longitudinal e as análises dos dados são de natureza qualitativa. O acompanhamento da linguagem do sujeito MJ, 83 anos, professora aposentada, que apresentou afasia de expressão e hemiplegia à direita, após acidente vascular cerebral hemorrágico (AVC), foi iniciado após aprovação pelo Conselho de Ética Parecer Nº 4.565.671 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presencialmente em seu domicílio. Em relação ao momento pandêmico, informamos que a pesquisadora e MJ já tinham sido imunizadas contra COVID-19 no início das seções de acompanhamento, em 2020, e que foram utilizados equipamentos de proteção individual (touca, luva, máscara, jaleco e uso do álcool em gel) em todas as sessões. Neste texto, são apresentados dados coletados em duas seções.

As análises dos dados estão ancoradas na concepção abrangente de linguagem proposta por Franchi (2011) e que faz parte do arcabouço teórico-metodológico da neurolinguística discursiva. Os dados apresentados neste artigo são produtos de situações enunciativo-discursivas e são possibilitados “pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito” (COUDRY, 2011, p. 17), neste caso entre o ISMP e MJ. Os dados foram analisados e teorizados de forma dinâmica conforme o conceito do dado-achado proposto pela metodologia da Neurolinguística Discursiva. O dado-achado é fundamentado em uma concepção heterogênea e indeterminada de linguagem, em que o sentido é construído e não dado de antemão (COUDRY, 1996; COUDRY; FREIRE, 2011), essa concepção favorece o olhar para o funcionamento da linguagem na interação entre investigador e sujeito.

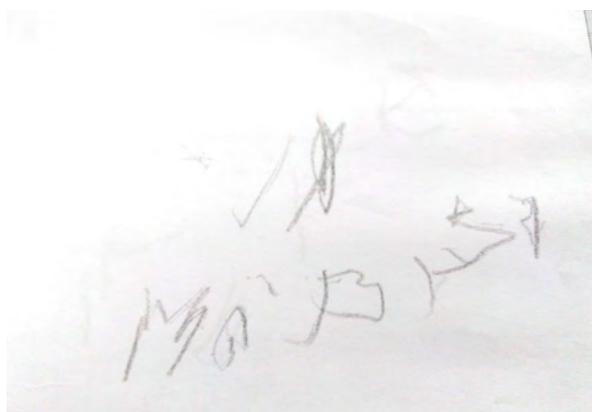
## Dados e análises

MJ, por conta do comprometimento neurológico, não se expressava pela oralidade, o que motivou a pesquisadora a oferecer-lhe instrumentos para prática da escrita: caderno de desenho e gizão (tipo de giz mais encorpado, que facilita a pegada quando não há controle dos movimentos de pinça). Nos primeiros encontros, a pesquisadora traçou “códigos de mensagens” pelo piscar dos olhos e pelos dedos com MJ. A vontade que MJ tinha para se expressar era grandiosa e, como educadora e professora, sabia bem a importância da escrita. Embora destra, significava-se na insistência da escrita com o membro superior afetado pela hemiplegia, demonstrando resistência à sua condição e fortalecendo a afetividade que move sua expressão escrita, e a faz sujeito de sua história, sujeito de linguagem.

No processo de escrita, MJ escolheu fazer o próprio nome. Embora fosse chamada por um apelido, foi seu nome de batismo que optou registrar, reinstituindo-se na e pela linguagem. Nas primeiras tentativas, surgiram traços ilegíveis, indícios de vontade. No entanto, sua escrita tomava forma, conforme sua expressão de vontade aumentava. Nas sessões de fonoaudiologia e de fisioterapia, o fortalecimento muscular global estava sendo promovido.

No momento em que foi produzido o dado apresentado a seguir, na figura 1, MJ conseguia se fazer compreendida por linguagem não verbal: expressões faciais e movimentos com as mãos. Por exemplo, certa vez, quando a pesquisadora chegou, ela conseguiu expressar que estava com fome: a pesquisadora perguntou como ela estava. Ela fez movimento negativo com a cabeça, baixando sua frente. Ação que provocou a pesquisadora a fazer novo questionamento: “O que houve?”. Ela respondeu levando vagarosamente a mão esquerda até a boca, movimentando os dedos, fechando e abrindo a mão. A pesquisadora perguntou: “Quer comer?”. Prontamente respondeu que sim. MJ conseguira dar maior complexidade aos diálogos, que saíram da linearidade do sim ou não.

**Figura 1.** Os primeiros registros



**Fonte:** Banco de Dados da Pesquisadora

Nomear algo é dar visibilidade, assumir singularidade, expressar personalidade. Assim foi com MJ. Aos poucos conseguia novamente expressar sua personalidade, tornando-se visível em sua singularidade. A escrita para MJ era o caminho de volta à vida. Sua afetividade por essa forma de comunicação foi alimentada em sua vida laborativa, como educadora ensinou mais de 600 crianças a escrever o próprio nome e instituir-se como sujeito. Sua memória afetiva alavancou sua vontade em insistir na escrita até o cansaço a dominar e ela pedir para parar.

**Figura 2.** Tentativa de escrita do nome



**Fonte:** Banco de Dados da Pesquisadora

Em outro momento, outro dia, a pesquisadora perguntou se MJ queria escrever e ela disse que sim, balançando a cabeça afirmativamente. Espontaneamente ela se apropria da escrita de seu nome. Após duas tentativas havendo a intervenção da pesquisadora para virar a página do caderno de desenho, MJ consegue escrever seu nome de forma linear (Figura 3) e sorri confirmando o reconhecimento de sua conquista, de seu progresso, de seu reencontro com sua linguagem escrita e toda sua complexidade. Esse reencontro se confirmou com a escrita também de: amor, Ana, fé. Palavras que para ela são mais do que signos, carregam sentidos que hoje ela consegue expressar: *amor*, sentimento que tem pelos filhos, pela profissão e pela vida, *Ana* a filha com quem tem maior proximidade e *fé* representando sua devoção à Nossa Senhora. O que lhe afeta, lhe impulsiona. As escolhas na escrita de MJ não são aleatórias. Há a urgência em se expressar e se mostrar sujeito inserido em um contexto histórico, que tem seus pensamentos e escolhas fundamentados nas relações construídas ao longo de sua vida; relações de, com e por afeto. O que faz com que cada dado seja singular, cuidadosamente elencado para fazer sentido naquele momento, e não em outro, para aquele sujeito e não para outro.

**Figura 3.** A escrita do nome



**Fonte:** Banco de Dados de Pesquisadora

A escrita que é linguagem, nesse momento, é constitutiva do sujeito. Para o sujeito instituído revelou-se a linguagem constituinte, fundamentada no afeto e no contexto histórico e social de MJ.

## **Considerações finais**

Escrever o próprio nome é uma expressão de identidade, propriedade e afetividade. Na afasia, a escrita pode se revelar como mecanismo de ressignificação, cujo acesso se dá pela afetividade e sentidos. O sentido que fundamenta o caráter constituinte da linguagem verbal e não verbal cunha o sujeito histórico e social, reposicionando-o enquanto sujeito de e pela linguagem. Para demonstrar esse mecanismo, foram apresentados dados e análises do sujeito MJ, 83 anos, professora aposentada, que apresentou afasia em decorrência de AVC. Os dados produzidos por MJ, em meio à interação com o pesquisador, revelam processo de (re)significação e (re)constituição do sujeito fragmentado em decorrência de acidentes cerebrais, na e pela linguagem escrita. A (re)significação de sujeitos afásicos, silenciados, ocorre na consolidação de sentidos, em que a afetividade impulsiona o sujeito em direção à expressão escrita (meio possível de comunicação enquanto a comunicação oral não é viável), e o faz sujeito de sua história, sujeito de linguagem. A escrita, ato de linguagem que ordena o caos no universo fragmentado do sujeito afásico, pode possibilitar a reapropriação de sua história e de sua identidade, sua reconstituição.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução M. Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAUMAN, R. Speaking in the light: the role of the Quaker minister. *In*: BAUMAN, R.; SHERZER, J. *Explorations in the ethnography of speaking*. London: Cambridge University Press, 1974.

BURKE, P. Anotações para uma história social do silêncio no início da Europa Moderna. *In*: BURKE, P. *A arte da conversação*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística? *In*: CASTRO, M. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 179-194.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). *In*: COUDRY, M. I. H. (org.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 23-48.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; GOMES, T. de M. Sem falar, nem ler e ainda sujeito de linguagem. *Estudos Linguísticos XXXV*, p. 1375-1384, 2006.

FRANCHI, C.; FIORIN, J. L. *Linguagem Atividade Constitutiva*. São Paulo: Editora Parábola, 2011. p. 11-31.

LACAN, J. *O Seminário – livro onze – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

MAXIMO PELIS, S. *Silêncio à linguagem em uma instituição de longa permanência para idosos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) .- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolinguística da afasia: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.



SANTANA, A. P. O. *O lugar da linguagem escrita na afasiologia: implicações e perspectivas para a neurolinguística*. 1999. Tese. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.  
Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000188790](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000188790).  
Acesso em: 18 jun. 2021.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012 [1916].

STARNINO, A. *Entre o couro e carne: Jacques Lacan e a questão de identidade e identificação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

# Registro lexicográfico de “coronavírus”: contribuições de não linguistas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3350>

**Rafael Prearo-Lima<sup>1</sup>**

## Resumo

O objetivo deste trabalho é investigar a contribuição de não linguistas à Lexicografia, examinando sua produção linguística em verbetes de dicionários informais. Fundamentados nos princípios teórico-metodológicos quanto à organização de dicionários, analisaremos as definições de “coronavírus” em dois dicionários de língua portuguesa, *Aulete* e *Houaiss*, comparando-as com o mesmo verbete de dois dicionários informais, a saber, o *Dicionário InFormal*, de língua portuguesa, e o *Urban Dictionary*, de língua inglesa. Os resultados da análise indicam que as contribuições de não linguistas em dicionários informais funcionam como uma ruptura da normatividade na/da língua, comumente observada na elaboração de dicionários tradicionais, por não se fundamentarem na valoração entre certo e errado, mas por apresentarem definições de acordo com os discursos que circulam na/da sociedade.

**Palavras-chave:** coronavírus; dicionários informais; linguística popular; lexicografia.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-BRA), Bragança Paulista, São Paulo, Brasil; [rprearo@ifsp.edu.br](mailto:rprearo@ifsp.edu.br); <https://orcid.org/0000-0002-6667-7298>

## Lexicographical record of “coronavirus”: contributions from non-linguists

### Abstract

The goal of this article is to investigate the contribution of non-linguists to the field of Lexicography, examining their linguistic production in the entries of informal dictionaries. Based on the theoretical-methodological principles regarding the organization of dictionaries, we will analyze the definitions of “coronavirus” in two dictionaries published in Portuguese, *Aulete* and *Houaiss*, comparing them to the same entry in two informal dictionaries, namely, the Brazilian Portuguese dictionary *Dicionário inFormal*, and the North American English dictionary *Urban Dictionary*. The results of the analysis show that the contributions of non-linguists to informal dictionaries work as a rupture in the production of informal dictionaries because they are not based on the value of what is right or wrong, but because they present definitions according to the discourses in the society.

**Keywords:** coronavirus; informal dictionaries; folk linguistics; lexicography.

### Considerações iniciais

Ao discorrer sobre a pertinência da produção de saberes por não linguistas, Paveau (2018) propõe categorizar linguistas e não linguistas em uma escala decrescente, segundo seus conhecimentos e suas práticas. Partindo de linguistas profissionais, fornecedores de descrições linguísticas, a autora finaliza sua lista com falantes comuns: entre outros, autores desconhecidos de mensagens em blogs e fóruns na/da internet. De acordo com a autora, ser um não linguista não implica um estado permanente, mas diz respeito à atuação em um momento e lugar determinados pelos linguistas.

Com base nessas considerações, decidimos investigar a contribuição de não linguistas à Lexicografia. Especificamente, analisaremos como esses falantes se inserem em uma área cuja produção de saberes era, até recentemente, direcionada apenas a estudiosos e eruditos da língua: as definições em verbetes de dicionários.

Fundamentados nos princípios teórico-metodológicos quanto à organização de dicionários de língua conforme proposto por Biderman (2000), Borba (2003) e Nunes (2006), compararemos como as definições de um verbe de dicionários informais se assemelham e/ou se diferem das definições encontradas em dicionários tradicionais. Para isso, analisaremos as definições do verbe “coronavírus” em dois dicionários de língua, os dicionários *Aulete* e *Houaiss*, comparando-as com as definições de dois dicionários informais, a saber, o *Dicionário inFormal*, de língua portuguesa, e o *Urban Dictionary*, de língua inglesa, distintos de outros dicionários por terem uma plataforma virtual cujo funcionamento é similar ao de redes sociais.

## Sobre dicionários tradicionais e dicionários informais

Em um passado recente, havia no Brasil – e ainda parece haver – uma longa tradição de atribuir a dicionários uma posição de incontestabilidade, dado seu caráter normativo entre a(s) comunidade(s) de falantes. Há quase três décadas, Biderman (1984, p. 27) definiu esse tipo de dicionário como

[...] um instrumento para orientar os seus consulentes sobre os significados e os usos das palavras e para que eles possam expressar suas ideias e sentimentos com a maior precisão e propriedade possíveis, utilizando o tesouro léxico que a língua põe à disposição dos falantes do idioma.

Não há dúvida de que esses dicionários, que aqui denominaremos de “tradicionais”, orientam com certa precisão quanto a significados disponíveis em um idioma. Entretanto, ainda que remetam “a enunciados culturais” e “a uma visão de mundo”, como também afirma Biderman (1984, p. 28), tais dicionários, em geral, tendem a carregar em seus verbetes a visão de mundo de (uma equipe de) lexicógrafos à frente de sua produção. Não caberia, portanto, aos consulentes, mesmo sendo falantes da língua, participar da construção de significados; em última instância, eles apenas recorreriam a essa fonte para consulta e “aceitariam” os termos ali propostos, que, em tese, devem considerados como “certos”<sup>2</sup>.

Borba (2003), por sua vez, vai um pouco além ao defender que dicionários são ideologicamente marcados. Segundo o autor,

[...] um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do sistema linguístico num determinado momento da vida de uma comunidade. Por isso, é organizado a partir de uma ideologia. Ela pode estar explícita na introdução ou pode ser inferida da seleção dos verbetes, da rotulação, de entradas, do sistema definitório etc. (BORBA, 2003, p. 308).

Nunes (2006), ao dar uma abordagem discursiva para produção lexicográfica, defende que dicionários também são um tipo de produção discursiva e que, como tal, são não apenas atravessados pela ideologia, como também marcados pela historicidade. Para o autor,

---

2 Em um passado recente, enunciados como “consultar o pai dos burros” eram – e talvez ainda sejam – usados em referência à necessidade de se atestar o significado de um termo a partir de um dicionário, que seria, assim, uma fonte incontestável quanto à legitimidade de alguma definição.

[...] se, por um lado, o dicionário tem essa aura de “discurso do sério”, de um espaço sem falhas e de uma definição modelar e estável, por outro lado, ele tem sua historicidade: ele se reproduz, se transforma, se renova e se atualiza. [...] Ver o dicionário como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude e explicitar gestos de interpretação que subjazem às formulações dos verbetes. (NUNES, 2006, p. 11).

Diante dessas questões, e considerando a inserção de uma parcela considerável da população em ambientes virtuais em décadas recentes, o que possibilitou que muitas vezes passassem a “ser ouvidas”, especialmente em decorrência do surgimento e difusão das redes sociais, observamos o aparecimento de plataformas que permitem aos falantes atuar, como dito anteriormente, em uma área antes restrita a estudiosos e eruditos da língua. Dolar (2021) denomina tais plataformas de dicionários colaborativos *on-line*; Oliveira (2014, 2018), por sua vez, refere-se a elas como dicionários informais, nomenclatura adotada neste trabalho.

A produção lexicográfica de forma colaborativa, explica Dolar (2021), é recente e teve início a partir do *Urban Dictionary*, cujo lançamento, em 1999, foi seguido pelo desenvolvimento de outros dicionários informais em diferentes línguas, por exemplo, o *Dicionário inFormal*, lançado por brasileiros em 2006.

Definidos como um “gênero *dicionarístico* que integra as contribuições de uma comunidade e que cria, via internet, um espaço virtual em que os colaboradores se apoiam e colaboram com a redação dos verbetes” (DOLAR, 2021, p. 113), os dicionários informais se distinguem dos dicionários tradicionais em alguns aspectos. Em primeiro lugar, quaisquer falantes podem contribuir com seus próprios verbetes, cujas definições não são hierarquizadas de acordo com os usos mais correntes, como nos tradicionais, mas organizadas conforme sua popularidade, isto é, segundo o número de “curtidas” (*likes*) e “descurtidas” (*dislikes*), à semelhança de postagens em redes sociais. Por conta disso, muitas definições são repetidas e/ou sobrepostas, o que não constitui um problema, visto o objetivo de possibilitar a contribuição de todos os usuários.

Outra diferença é que os dicionários informais trazem definições (ou descrições)<sup>3</sup> as quais os dicionários tradicionais resistem, como gírias, estrangeirismos e palavras de baixo-calão. Por isso, conseguem acompanhar, de certo modo, a dinamicidade característica da linguagem, servindo, assim, como fonte de consulta de conteúdos e percepções de mundo normalmente não encontradas em dicionários tradicionais.

---

3 Em alguns momentos, as informações trazidas por dicionários informais se assemelham mais a descrições do que a definições *per se*. Por esse motivo, decidimos usar, neste trabalho, ambos os termos.

Em relação à edição (ou não) dos verbetes, Dolar (2021) aponta a existência de três tipos de dicionários informais: (i) os inteiramente colaborativos, sem nenhuma mediação editorial; (ii) os que validam os verbetes antes da publicação, o que pode ser feito pelos administradores da plataforma ou pelos próprios usuários; (iii) os semi-colaborativos, cujas contribuições feitas pelos usuários recebem tratamento editorial. Ambos, o *Urban Dictionary* e o *Dicionário informal*, selecionados para este trabalho, se encaixam na segunda categoria.

Já em relação aos conteúdos produzidos, Oliveira (2014, p. 264) explica que essa abertura para que falantes comuns elaborem suas próprias definições produz um efeito de verossimilhança,

[...] que podem ou não intentar corresponder à realidade do nome ou objeto descrito, ou a sentidos estabilizados sobre eles. Há uma possibilidade de ludicidade para o falante, que escolhe entre representar o lúdico ou representar o que se supõe verdadeiro. A esta liberdade de escolha do falante se junta a aparente ausência de regulação da escolha das entradas, ou tampouco das escolhas lexicais ou da sintaxe da definição.

Ainda que, ao postarem suas definições, os falantes oscilem entre a ludicidade e a (suposta) "verdade", a eles é dada oportunidade para que expressem suas próprias percepções linguísticas. Assim, retomando Paveau (2018), os falantes comuns, por serem usuários da língua, podem desempenhar um papel ativo na construção de saberes lexicográficos. No caso dos dicionários informais, isso é possível tanto por meio da elaboração de definições, quanto pela interação com elas, aprovando ou não o conteúdo apresentado (*likes* e *deslikes*).

## **Análise de um caso**

A seguir, analisaremos as definições apresentadas por dois dicionários tradicionais em sua versão virtual, o *Houaiss* e o *Aulete*. Em seguida, compararemos essas definições com as trazidas por dois dicionários informais que, segundo Oliveira (2018), são exemplos bem-sucedidos desse tipo de dicionário: o *Dicionário InFormal*, de língua portuguesa, e o *Urban Dictionary*, de língua inglesa. Para isso, consideraremos para a análise proposta "coronavírus", verbeito escolhido em decorrência da pandemia global decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020<sup>4</sup>. Ressaltamos que, a fim de mantermos as características originais do gênero, decidimos reproduzir os verbetes tais como disponibilizados nas páginas dos dicionários consultados.

---

<sup>4</sup> Ressaltamos que outros verbetes poderiam ter sido escolhidos sem que houvesse prejuízo à análise proposta.

Começaremos analisando a definição de “coronavírus” segundo o *Houaiss*.

**Figura 1.** Verbetes “coronavírus” (*Houaiss*)

**coronavírus**

princ. etim.

**substantivo masculino de dois números** VIR

**1** gên. de vírus da fam. dos coronavirídeos, causadores de infecções em seres humanos e em animais (p.ex., doenças respiratórias, gastroenterite etc.)

**2** qualquer vírus pertencente a essa família

**coronavírus**

princ. etim.

lat. *corōna,ae* no sentido de 'coroa' (pela aparência dos vírions nas micrografias eletrônicas) + *virus*; ver *coron-* e *vir(i/o)-*

**Fonte:** <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

O dicionário *Houaiss* apresenta duas definições para o verbete “coronavírus”, hierarquizadas de acordo com o uso, como comumente feito em dicionários tradicionais. Também há informações linguísticas sobre o verbete, por exemplo, sua classe morfológica (um substantivo) e sua etimologia (oriundo do latim). Não há, porém, nenhuma informação que, de alguma forma, remeta à recente pandemia global – o que não é uma questão relevante, haja vista que este tipo dado não costuma fazer parte dos registros de dicionários tradicionais.

Consideremos o mesmo verbete no dicionário *Aulete*.

**Figura 2.** Verbetes “coronavírus” (*Aulete*)

Verbetes Novo

**coronavírus**

(co.ro.na.ví.rus) AAAA

sm2n.

**1. Micbiol.** Cada um dos vírus de um grupo que pode causar infecções em aves e diversos mamíferos, inclusive o homem (sua forma lembra a de uma coroa, ao microscópio).

[F.: Do lat. *corona, ae*, 'coroa', + *virus*.]

**Fonte:** <https://www.aulete.com.br/coronavirus/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

O dicionário *Aulete* apresenta apenas uma definição para “coronavírus” e traz, assim como no dicionário *Houaiss*, informações linguísticas sobre o termo. Neste caso, porém, há a indicação de ser este um verbete novo, cuja dicionarização pode ter sido motivada – ainda que não seja possível afirmar categoricamente – pela necessidade de registro de um termo que passou a ser largamente empregado nos mais diferentes discursos em decorrência da já referida pandemia.

A seguir, analisaremos a definição do verbete “coronavírus” como registrado no *Dicionário InFormal*. Como algumas definições são muito parecidas entre si, reproduzimos apenas duas, evitando, assim, a repetição de informações (Figura 3).

Por meio desse verbete do *Dicionário InFormal*, notamos algumas distinções em comparação com os dicionários *Houaiss* e *Aulete*. Primeiramente, não há nessas entradas indicações de informações linguísticas, o que não significa que elas não sejam usadas eventualmente em outros verbetes. Como o objetivo desse tipo de dicionário não é orientar os consulentes sobre significados e usos de palavras, características estas atribuídas aos dicionários tradicionais, como pontua Biderman (1984), o que se nota nessas entradas é a tentativa de se descrever um termo. Isso é evidenciado por meio do uso de uma linguagem com tom que remete ao discurso científico.

Outra questão a se destacar é o registro autoral nas duas definições. Como esse tipo de dicionário funciona à semelhança de plataformas de redes sociais, é possibilitado ao falante comum criar um usuário, usando, para isso, seu próprio nome ou um pseudônimo qualquer. Em qualquer um dos dois casos, o resultado é a possibilidade de indicação de autoria nas definições/descrições postadas, o que não acontece nos dicionários tradicionais.

Figura 3. Verbetes “coronavírus” (*Dicionário inFormal*)

**1. Coronavírus**

Significado de **Coronavírus** Por **Ziuganovismo Brasileiro (ES)** em 24-01-2020

Os **coronavírus** são um grupo de vírus de genoma de RNA simples de sentido positivo, conhecidos desde meados dos anos 1960. A maioria das pessoas se infecta com os **coronavírus** comuns ao longo da vida. Eles são uma causa comum de infecções respiratórias brandas a moderadas de curta duração.

*A possibilidade de uma epidemia de **coronavírus** no Brasil alarma várias pessoas.*

26 1

---

**5. Coronavírus**

Significado de **Coronavírus** Por **Dicionário inFormal (SP)** em 11-11-2020

É uma família de vírus que causam infecções respiratórias que podem ser fatais. O novo **coronavírus** (nCoV-2019) foi descoberto em dezembro de 2019 na China e causou uma pandemia no ano de 2020.

*Muitas pessoas morreram em 2020 por causa do **coronavírus**.*

3 0

Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/coronavírus/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Como as definições/descrições são produzidas por falantes comuns – e não por linguistas profissionais, que, de acordo com Paveau (2018), ocupam o topo da hierarquia de conhecimentos linguísticos –, elas tendem a trazer de forma mais marcada suas visões e percepções de mundo. Nos exemplos do *Dicionário InFormal*, isso é evidenciado pela relação entre o coronavírus e os acontecimentos de então. Na primeira entrada (Figura 3), publicada em janeiro de 2020, dois meses antes da OMS declarar oficialmente a pandemia de Covid-19, a percepção de mundo diz respeito à possibilidade de uma situação alarmante no Brasil. Por sua vez, na segunda entrada, publicada em novembro de 2020, há tanto o registro de a pandemia ter começado na China – dado este presente nos discursos da sociedade brasileira – quanto uma referência ao já elevado número de mortos em nosso país.

A possibilidade de contribuições linguísticas a falantes comuns por meio de dicionários informais não é um fenômeno exclusivo entre os falantes de língua portuguesa. Na língua inglesa, o *Urban Dictionary* é o caso mais antigo e proeminente. Reproduzimos a seguir, para fins de análise, apenas algumas definições do verbete “*coronavirus*” desse dicionário.

À semelhança do *Dicionário InFormal*, os registros de “*coronavirus*” publicados no *Urban Dictionary* apresentam as percepções de falantes comuns quanto aos efeitos da pandemia na sociedade local. Na primeira entrada (Figura 4), há a menção de dois dados observados nos Estados Unidos – onde esse dicionário específico é mais acessado –, que, curiosamente, também ocorreram no Brasil. O primeiro é a questão do acúmulo de alguns produtos, como o papel higiênico, possivelmente motivado pelo eminente cancelamento de todas as atividades sociais e pelo fechamento do comércio para que o avanço do vírus fosse contido. O segundo dado dessa entrada é uma das consequências dessa necessidade de isolamento social, a saber, a migração das aulas presenciais para o mundo virtual a fim de não prejudicar o ano letivo de estudantes, fenômeno observado em praticamente todo o mundo.

A segunda entrada selecionada desse dicionário informal (Figura 4) registra o coronavírus como uma praga, o que é uma imprecisão – outra característica de dicionários informais –, visto que, no discurso médico-científico, vírus não são considerados pragas. Além disso, essa entrada também retoma discursos correntes no ano de 2020 sobre o contágio entre humanos pelo coronavírus ter sido originado a partir do consumo de morcegos, o que, aparentemente, não ficou comprovado.

Figura 4. Verbetes “coronavírus” (Urban Dictionary)<sup>5</sup>

The image shows two screenshots of the Urban Dictionary website. The top screenshot is for the word "coronavirus" and includes a "TOP DEFINITION" label, a definition, two user comments, and a "FLAG" button. The bottom screenshot is for the word "Coronavirus" and includes a definition, a user comment, and a "FLAG" button. Both screenshots show social media sharing icons (Twitter, Facebook, and a share icon).

**TOP DEFINITION**

## coronavirus

A [virus](#) that causes people to buy way to much [toilet paper](#), and makes kids go through the hell that is [online school](#).

Person 1: YOOOOOOO Walmart is out of toilet paper because of the coronavirus  
Person 2: Yeah all of [the Karens](#) took it, but I am [madder](#) that we have to do [online school](#).

by [Perpendicular Bisector](#) April 02, 2020

1087 62

FLAG

5

## Coronavirus

A [plague](#) that causes an upper respiratory [infection](#) caused by some dumbass in China that ate a [bat](#) and got sick and infected everyone else

[I'm in the ER. Got Coronavirus.](#)

by [Gage2003A3](#) January 29, 2020

2039 361

FLAG

Fonte: [www.urbandictionary.com/define.php?term=coronavirus](http://www.urbandictionary.com/define.php?term=coronavirus). Acesso em: 22 jun. 2021.

Outra característica de dicionários informais é a possibilidade de inserir fotos e vídeos em suas definições/descrições, como na imagem acima (Figura 5) publicada no

---

5 Em tradução livre:

### **coronavírus**

Um vírus que faz com que as pessoas comprem muito papel higiênico, e faz com que as crianças passem pelo inferno que é a escola *online*.

*Pessoa 1: Meeeee! O mercado está sem papel higiênico por causa do coronavírus.*

*Pessoa 2: É, todas as mulheres histéricas levaram (acabaram com) o papel, mas estou mais bravo porque a gente tem que fazer aula *online*.*

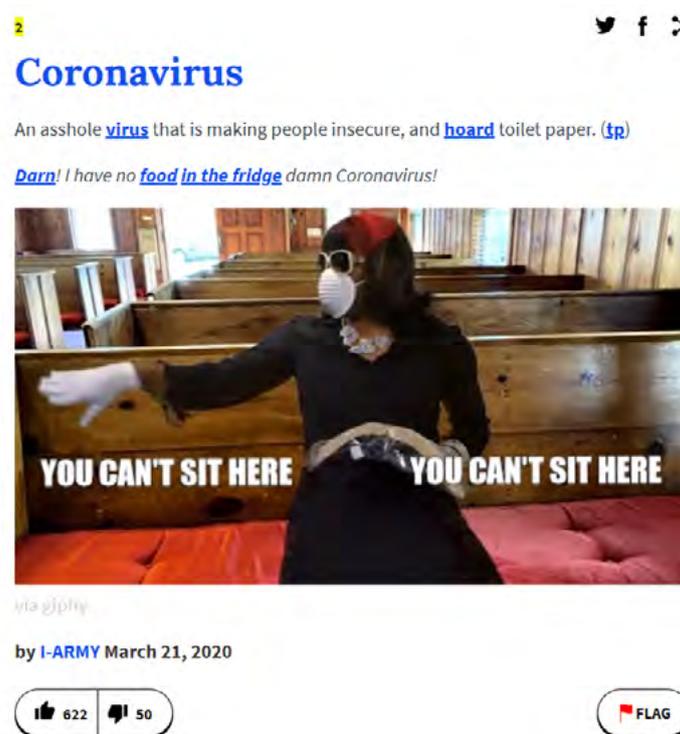
### **Coronavirus**

Uma praga que causa uma infecção no sistema respiratório superior causada por algum idiota na China que comeu um morcego e ficou doente e infectou todo mundo.

*Estou no pronto-socorro. Peguei coronavírus.*

*UrbanDictionary*. Tal imagem, em formato GIF<sup>6</sup>, mostra uma mulher sentada em um banco de igreja, acenando com a mão para ambos os lados, possivelmente para outras pessoas, indicando que não é permitido sentar-se ao seu lado. Essa representação aponta para a questão do distanciamento social, uma das implicações da pandemia. Desse modo, ainda que não ajude na explicação do que é o coronavírus, nem corrobore com a definição/descrição apresentada, que faz alusão à insegurança das pessoas em relação ao vírus e ao fato de acumularem papel higiênico, a imagem remete ao campo semântico do verbete em questão.

**Figura 5.** Imagem no verbete “coronavírus” (*Urban Dictionary*)<sup>7</sup>



**Fonte:** [www.urbandictionary.com/define.php?term=coronavirus](http://www.urbandictionary.com/define.php?term=coronavirus). Acesso em: 22 jun. 2021

6 Abreviação em inglês de *graphics interchange format*, formato de imagem em que é possível compactar várias cenas, permitindo a exibição de movimentos, à semelhança de um vídeo curto, que é repetido continuamente.

7 Em tradução livre:

**Coronavírus**

Um vírus idiota que está deixando as pessoas inseguras e faz com que acumulem papel higiênico.

*Droga! Não tenho comida na geladeira. Droga Coronavírus!*

[na imagem] Você não pode sentar aqui. Você não pode sentar aqui.

As análises aqui apresentadas, ainda que breves, demonstram que, diferentemente dos dicionários tradicionais, os dicionários informais apresentam definições/descrições ligadas a um jogo lúdico e, principalmente, crítico dos termos conforme sua circulação nos discursos da sociedade. Por não serem submetidos a mecanismos de restrição e/ou de censura, ao menos não como aqueles estabelecidos nos dicionários tradicionais<sup>8</sup>, os dicionários informais possibilitam o registro de percepções quanto à significação de termos conforme sua circulação na sociedade. No exemplo apresentado neste trabalho, fica claro que o verbete “coronavírus” em dicionários informais faz referência não apenas ao seu significado, mas, indo além, às percepções de mundo daqueles que participam de sua elaboração.

## Considerações finais

Os resultados da análise indicam que as contribuições dos usuários de dicionários informais – os falantes comuns classificados por Paveau (2008) como não linguistas – funcionam como uma ruptura da normatividade na/da língua, comumente observada na elaboração de dicionários tradicionais, por não se fundamentarem na valoração entre certo e errado, mas por evidenciarem definições segundo posicionamentos conforme sua circulação entre os discursos na/da própria sociedade.

A partir disso, levantamos o questionamento sobre como proceder em relação à emergência de dicionários informais. Por um lado, podemos indagar se estes devem ser considerados irrestritamente, em detrimento da normatividade dos dicionários tradicionais; por outro, podemos questionar se tais dicionários devem ser ignorados, dada a estabilidade de sentidos possibilitada pelos dicionários tradicionais.

Talvez uma saída seja o meio-termo proposto por Paveau (2008), que não adota uma posição rígida, mas defende uma postura antieliminativa quanto à produção de saberes linguísticos. De acordo com a autora,

[...] as informações geradas em práticas disciplinares *folk* são plenamente integráveis à análise linguística [...]. Parece-me necessário, então, propor uma descrição renovada, convincente e sobretudo cientificamente eficaz do objeto da linguística, adotando uma posição antieliminativa, que integre a escala dos saberes linguísticos [...]. Escolher o integracionismo significa ficar com o *e*, em vez do *ou*: o linguista e a vendedora, o escritor e o especialista de programa de TV, o glossomaniaco e o militante político. (PAVEAU, 2008, p. 42, grifos da autora).

---

<sup>8</sup> Ainda assim, há em cada verbete do *Urban Dictionary* e do *Dicionário inFormal* um ícone por meio do qual é possível denunciar quaisquer conteúdos considerados abusivos.

Seguindo a proposta de Paveau (2008) quanto à adoção de uma postura antieliminativa, devem ser considerados, assim, o trabalho de lexicógrafos profissionais em dicionários tradicionais, como o *Houaiss* e o *Aulete*, como também as contribuições de falantes comuns em dicionários informais. Mesmo que não substituam o conteúdo encontrado em dicionários tradicionais, por não se comprometerem com um padrão de língua nem com sua descrição, os saberes populares produzidos em dicionários informais podem ser complementares a eles pela possibilidade de veiculação de percepções de mundo antes restritas, como afirma Borba (2003), aos desenvolvedores de dicionários tradicionais.

Tal posicionamento é possível porque, como afirma Dolar (2021), os dicionários informais se encontram entre o polo científico – por vezes apresentando definições mais próximas às canônicas em semelhança aos dicionários tradicionais – e o polo ordinário, que abrange a produção de conhecimentos linguísticos a partir de, entre outros, os não linguistas. Por vezes, continua a autora, podem-se observar variações em uma mesma entrada, colocando-a em posições diferentes entre esses dois polos, o que aponta a proposta de categorização de Paveau (2018) sobre a produção de saberes linguísticos, que vai de linguistas profissionais a não linguistas, de acordo com seus conhecimentos e suas práticas.

Por romperem com definições “canônicas”, os dicionários informais, como o *Dicionário InFormal* e o *Urban Dictionary*, permitem que falantes comuns, ao definirem – ou descreverem – um termo qualquer, possam adotar um posicionamento crítico, algo inviável em dicionários tradicionais. Em última análise, ao permitirem aos sujeitos uma posição de autoria na dicionarização da língua, os dicionários informais mudam a própria relação dos falantes com a língua.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, v. 28, p. 27-43, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3677>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BIDERMAN, M. T. C. Aurélio: sinônimo de dicionário? *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 27-55, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4198>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BORBA, F. S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

DOLAR, K. Os dicionários colaborativos *on-line*: objetos metalinguísticos profanos. *In*: BARONAS, R. L.; GONÇALVES, M. R. B.; SANTOS, J. A. B. (org.). *Linguística popular: contribuições às ciências da linguagem*. Araraquara: Letraria, 2021. p. 111-131. Disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2021/06/Linguistica-popular-contribuicoes-as-ciencias-da-linguagem.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história*. São Paulo: FAPESP, 2006.

OLIVEIRA, S. E. O Dicionário inFormal e a relação do falante com a língua. *Revista da ANPOLL (Online)*, Florianópolis, n. 37, v. 1, p. 262-272, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.784>. Acesso em: 22 jun. 2021.

OLIVEIRA, S. E. O “Dicionário inFormal” na gramatização do português do Brasil. *In*: OLIVEIRA, S. E. *et al.* (org.). *Linguagem e significação: práticas sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 2, p. 299-318.

PAVEAU, M. A. Não linguistas fazem Linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Policromias*, Rio de Janeiro, ano III, p. 21-45, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/21267>. Acesso em: 22 jun. 2021.

# Humor coletivo: tiras monotemáticas em tempos de pandemia

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3299>

**Paulo Ramos<sup>1</sup>**

## Resumo

É comum que as tiras cômicas dos jornais impressos e digitais abordem temas diferentes. Cada autor cria isoladamente sua história, sem o compromisso de saber previamente o que será criado nas demais séries. Mas há exceções. Houve situações pontuais em que todos os desenhistas compartilharam um mesmo assunto, planejado com antecedência entre eles. Ocorreram três casos assim na *Folha de S. Paulo* durante a pandemia do coronavírus. Um deles será analisado neste artigo: uma ação coletiva sobre a necessidade de uso de máscaras para proteção contra o vírus da Covid-19. A iniciativa foi veiculada em abril de 2020, um mês após o início da pandemia no Brasil, e uniu as sete séries publicadas pelo jornal. O objetivo é mostrar as singularidades de casos como esse na produção do humor, bastante ancorado no compartilhamento temático. O aporte teórico irá se apoiar em estudos textuais que analisaram estratégias humorísticas em tiras.

**Palavras-chave:** quadrinhos; tiras cômicas; humor; pandemia.

---

1 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil; [contatopauloramos@gmail.com](mailto:contatopauloramos@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-9348-4176>

## Collective humor: monothematic strips in pandemic times

### Abstract

It is common that comic strips in print and digital newspapers to address different themes. Each author creates his own story, without the commitment to know in advance what theme will be created in the other series. But there are exceptions. There were specific situations in which all the designers shared the same subject, planned in advance between them. Two such cases occurred in *Folha de S.Paulo* during the coronavirus pandemic. One of them will be analyzed in this article: a collective action on the need to use masks to protect against the Covid-19 virus. The initiative was published in April 2020, one month after the start of the pandemic in Brazil, and joined the seven series published by the newspaper. The objective is to show the singularities of cases like this in the humor production, which is strongly anchored in thematic sharing. The theoretical contribution will be based on textual studies that analyzed humorous strategies in strips.

**Keywords:** comics; comic strips; humor; pandemic.

### Considerações iniciais

É algo esperado ver histórias diferentes nas seções de tiras dos jornais. Trata-se de uma mescla de autores, cada um conduzindo sua própria série em quadrinhos. É esperado também, portanto, que cada narrativa aborde um tema específico, diferente dos presentes nas demais produções, veiculadas contemporaneamente tanto na versão impressa quanto na digital dos diários jornalísticos. Há, no entanto, uma situação peculiar e pouquíssimo vista, em que ocorre uma convergência entre todas as tiras. É o caso em que é proposto um tema comum aos desenhistas. A eles cabe o desafio de criar as situações cômicas a partir dessa pauta prévia.

A proposta deste artigo é analisar esses raros casos de tiras monotemáticas, como optamos por nomear essa estratégia editorial. No Brasil, apenas a *Folha de S.Paulo* tem respondido por exemplos assim. São trabalhos bastante pontuais. Entre março de 2020, mês em que teve início a pandemia do coronavírus no país, e agosto de 2021, data de finalização deste artigo, puderam ser identificadas três experiências assim no jornal paulista. Duas delas abordaram justamente aspectos relacionados à doença. A terceira foi uma homenagem ao cartunista argentino Quino, criador da personagem Mafalda.

Por questões de espaço (algo inerente a um artigo científico), torna-se inviável que todos os casos sejam analisados mais detalhadamente (para isso, haveria a necessidade de reprodução de todas as tiras, o que ocuparia quase um terço do total de páginas permitido). Por esse motivo, optou-se por estudar um dos três exemplos encontrados. Trata-se de um alerta coletivo feito pelos desenhistas para a importância do uso de

máscara de proteção para evitar o contágio do coronavírus. As sete histórias da seção de quadrinhos do jornal abordaram o tema. Todas foram publicadas na edição de 22 de abril de 2020.

Um dos interesses da análise é observar de que modo a presença de um tema unificador interfere ou influencia o processo de produção do sentido humorístico das tiras cômicas. O estudo se vincula a premissas teóricas da Linguística Textual para explicar os processos de produção de sentido. Serão necessários ainda alguns conceitos da Análise da Conversação para que seja exposta a forma como o conceito de tema será trabalhado (de maneira diferente, porém próxima, ao de tópico discursivo). Também serão acionadas pesquisas que já abordaram o gênero tira cômica, tanto do ponto de vista linguístico (para detalhar suas especificidades) quanto comunicacional (para a necessária contextualização histórica delas).

O artigo está estruturado em três itens. No primeiro, procura-se contextualizar as tiras, desde seu surgimento nos jornais norte-americanos até sua difusão para outros países, entre eles, o Brasil. Mostra-se, assim, que o aspecto recorrente é a diversidade temática entre as séries presentes nas seções dos jornais, e não a unificação temática delas. A exposição, por fim, chega ao modo como as histórias são veiculadas contemporaneamente pela *Folha de S.Paulo*, veículo de imprensa que publica os quadrinhos a serem aqui abordados.

O segundo item apresenta e contextualiza as sete tiras monotemáticas que serão analisadas. Todas as histórias são reproduzidas para que se possa fazer a necessária abordagem crítica delas. O terceiro item faz a análise conjunta e individual das histórias, expondo de que modo aspectos similares se fazem presentes para a produção do sentido humorístico. E também como cada uma dá uma resposta própria à proposta de criação de uma situação cômica baseada em um tema comum.

## **Contextualizando as tiras cômicas**

O modo como as tiras são publicadas contemporaneamente nos jornais brasileiros é herança de um modelo de produção importado dos Estados Unidos. No começo do século passado, autores e editores perceberam que uma mesma história em quadrinhos poderia ser reproduzida simultaneamente em outros diários norte-americanos (cf. HARVEY, 2009). A estratégia comercial permitia que eles lucrassem mais com um mesmo produto. Os ganhos eram diretamente proporcionais ao volume de vendas. Quanto mais publicações imprimissem a narrativa, mais os desenhistas e os distribuidores ganhariam com ela.

Esse molde editorial só se tornou possível porque foi adotada uma padronização no formato das histórias. Convencionou-se um molde fixo para compor a narrativa, tanto

vertical quanto horizontalmente, com os quadrinhos ocupando o espaço equivalente ao de algumas colunas da página do jornal. Como visualmente se parecia com uma tira, passou a ser referida com esse termo (*strip*, em inglês). Com as dimensões padronizadas, ela poderia ser reproduzida por qualquer diário. Bastava que as mesmas metragens fossem reservadas no momento da diagramação do jornal.

A primeira a popularizar o modelo de distribuição diária foi a série *A. Mutt*, de Bud Fisher, em 1907 (cf. HORN, 1996). Bem-sucedida, abriu caminho para que outros autores explorassem o mesmo percurso. Os desenhistas foram auxiliados pelos *syndicates*, nome das empresas de distribuição das tiras, que não se limitaram ao solo estadunidense. Não tardou para que o material fosse exportado a outros países, entre eles o Brasil (cf. GUIRAL, 2012). Jornais daqui passaram a incorporar tiras em suas páginas ainda na primeira metade do século 20. Os diários reproduziram à risca o formato editorial padronizado importado dos Estados Unidos.

Foi seguindo esse mesmo molde que autores brasileiros passaram a criar tiras nacionais. Mauricio de Sousa foi um dos que souberam se adequar a esse processo de produção (cf. MAGALHÃES, 2006). Seguindo as mesmas dimensões físicas das histórias vindas dos Estados Unidos e se espelhando no que faziam os desenhistas estrangeiros, ele passou a publicar, em 1959, a série *Bidu e Franjinha* nos jornais *Folha da Manhã* e *Folha da Tarde*. No ano seguinte, ele seria o único desenhista brasileiro a integrar a página de tiras da edição inaugural da *Folha de S.Paulo*, diário do mesmo grupo editorial (ACERVO FOLHA, 1º jan. 1960).

Minoritários de início, Mauricio de Sousa e outros criadores brasileiros de histórias em quadrinhos passaram a ocupar mais espaço nas seções de tiras dos jornais do país. O processo de nacionalização do conteúdo nos diários impressos foi lento, porém constante (cf. RAMOS, 2015). Nas décadas finais do século 20, via-se uma significativa redução do conteúdo estrangeiro. A *Folha de S.Paulo*, publicação de interesse desta exposição, foi um dos jornais que passou por esse processo.

Em que pese o fato de o diário paulista ter dado frequente espaço a desenhistas brasileiros desde sua primeira edição, foi somente na primeira década deste século que o conteúdo nacional se tornou predominante. Até então, equacionavam-se trabalhos produzidos aqui com outros, importados (ACERVO FOLHA, 30 dez. 1999). Em 2021, ano de produção deste artigo, a seção de tiras trazia sete séries, todas de desenhistas brasileiros. Autores e séries foram sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Autores e séries publicados na *Folha de S.Paulo* em 2021

<b>Autor</b>	<b>Série</b>
Laerte Coutinho	Piratas do Tietê
Caco Galhardo	Daiquiri
Fernando Gonsales	Níquel Náusea
Adão Iturrusgarai	A Vida como Ela Yeah
André Dahmer	Não Há Nada Acontecendo
Fabiane Langona	Viver Dói
Estela May	Péssimas Influências

**Fonte:** Elaboração própria

As sete tiras apresentam um formato comum e padronizado, assim como o idealizado nos Estados Unidos há mais de cem anos e ainda presente nos jornais de lá e também daqui do Brasil. Na edição impressa da *Folha de S.Paulo*, as séries são expostas na parte central da página, dispostas verticalmente, uma após a outra. A ordem de publicação é a mesma exposta no quadro 1 (“Piratas do Tietê” é a primeira e “Péssimas Influências”, a última). Cada uma tem quatro centímetros de altura. Na horizontal, elas ocupam 15 centímetros, o que corresponde ao espaço de três colunas do jornal (de um total de seis). A edição digital segue o mesmo padrão editorial. A diferença é que se pode clicar na tira e ampliá-la, de modo a facilitar a leitura dela.

Do ponto de vista de configuração genérica, as sete séries tendem a dialogar com o gênero tira cômica. Embora haja divergências quanto à forma de se referir a ela (tira, tirinha, tira diária, tira de humor, tira cômica), há uma convergência na literatura linguística desenvolvida no país de que o humor é a marca central dessa forma curta de produção de história em quadrinhos. É um dos pontos de contato entre os estudos de Lins (2002, 2008), Ramos (2007, 2011, 2017), Gatti (2013), Capistrano Júnior (2017), Simões (2018) e Caldeira (2021), que trabalharam com o gênero por diferentes perspectivas teóricas dos campos do discurso e do texto (Linguística Textual, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Cognitiva, Linguística Sistêmico-Funcional).

A presença do humor, portanto, é um elemento-chave para definir as tiras cômicas. Na síntese proposta por Ramos (2011, p. 136), o gênero configura uma narrativa com desfecho humorístico. “O final tem de ser algo inesperado, não previsto no curso narrativo, de modo a surpreender o leitor, o que leva ao humor. Elementos verbais, visuais e verbo-visuais são usados para a quebra de expectativa”. O autor acrescenta que tais produções podem ser criadas com mais de um quadrinho ou com somente um, que condensa em uma só cena os elementos narrativos.

Outro aspecto a ser considerado é que cada uma das séries publicadas na seção de tiras ou de quadrinhos dos jornais impressos e digitais aborda um tema específico, sem levar em consideração o que os outros desenhistas da página produziram naquele dia. Cada história configuraria, desse modo, uma narrativa autônoma, com sua própria situação humorística, no caso de compor uma tira cômica. A título de exemplo, observemos os temas trabalhados nas tiras da *Folha de S.Paulo*, publicadas na edição de 26 de agosto de 2021:

**Quadro 2.** Temas de séries publicados na *Folha de S.Paulo* em 26 de agosto de 2021

<b>Autor</b>	<b>Tema</b>
Piratas do Tietê	Defesa da cidade
Daiquiri	Lucidez de pessoas da extrema direita
Níquel Náusea	Falar menos e ouvir mais
A Vida como Ela Yeah	Versões gráfico-visuais de Charlie Watts
Não Há Nada Acontecendo	Superficialidade de amizades
Fabiane Langona	Período menstrual
Péssimas Influências	Contato com extraterrestre

**Fonte:** Elaboração própria

Pode haver situações de temas coincidentes nas tiras? Pode. Um caso são situações vinculadas a assuntos do noticiário jornalístico. A depender da informação que inspirou a história (como as pautadas no cenário político cotidiano) ou do dia da publicação (datas comemorativas, como Carnaval e Natal, tendem a motivar algumas das narrativas), há chance de um mesmo assunto ser visto simultaneamente em mais de uma série. Mas dificilmente em todas elas, como a situação que buscamos demonstrar neste artigo. O que poderia haver seria o compartilhamento de um tópico dentro de determinada série, trabalhado em histórias diferentes.

Lins (2008) postula que, se observadas em sequência, dia após dia, as tiras de uma mesma série permitem a percepção de uma convergência tópica entre elas. O conceito de tópico trabalhado pela autora é o mesmo proposto por Brown e Yule (2003 [1983]) e incorporado nos estudos brasileiros sobre o tema. Os dois pesquisadores defendem que o tópico “se relaciona com as representações do conteúdo do discurso” (BROWN; YULE, 2003 [1983], p. 68, tradução nossa<sup>2</sup>), apreendido pelos interlocutores durante as interações verbais, tanto escritas quanto faladas. Para Lins, a continuidade tópica

<sup>2</sup> No original: “[...] relates to representations of discourse content”.

poderia ser identificada nas tiras mesmo em situações narrativas diferentes, em que os personagens são representados em interações distintas umas das outras.

Ramos (2017) trabalha a sequência tópica dentro de uma mesma série de outro modo. O autor observa a possibilidade de haver o compartilhamento de um tema comum por vários dias. Seria como se fossem construídas piadas distintas a respeito de um mesmo assunto. “Cada uma traz uma situação cômica que se resolve narrativamente em sim mesma. O que as une é o tema [...]” (RAMOS, 2017, p. 78). Sob esse prisma, não seriam quaisquer situações que configurariam tal continuidade temática. Isso ocorreria em situações semelhantes, com os mesmos personagens, reprisadas em dias consecutivos, diferenciando-se pela construção de desfechos cômicos distintos.

O inusitado, como se vê, é o fato de todas as séries da página de um jornal apresentarem um tema intencionalmente comum, situação que buscamos demonstrar a seguir. Antes de iniciar o próximo item, cabe distinguir como os conceitos de tópico e tema serão lidos neste estudo. O primeiro é entendido do modo como Brown e Yule (2003 [1983]) o conceituaram e que autores ligados à Análise da Conversação o desenvolveram no Brasil. Segundo Fávero (2010), trata-se de algo sobre o que se está falando (centração), podendo ser segmentado e agrupado (em tópicos maiores, os supertópicos, ou menores, os subtópicos) conforme a abordagem feita pelo analista (organicidade).

Embora possa ser interpretado como o “assunto, tema tratado em determinado trecho da conversação”, conforme síntese proposta por Leite e Peruchi (2010, p. 270), há de se registrar o cuidado terminológico assinalado por Jubran (2015). Para a linguista, não se deve confundir o tópico discursivo com o tópico/comentário e o tema/rema, ambos no nível do enunciado:

Os segmentos textuais com estatuto tópico assumem uma extensão que vai além do nível sentencial. Isso porque, apesar das mudanças normais nos tópicos ou temas dos enunciados, sequências de turnos de uma conversação se mantêm no mesmo tópico discursivo, na medida em que as contribuições conversacionais configuradoras dessas sequências convergem predominantemente para um determinado assunto, amoldando-se à mesma estrutura de relevância tópica. (JUBRAN, 2015, p. 86).

Tendo como norte o alerta teórico-conceitual proposto pela autora, e para que não haja zonas nubladas na polissemia presente no conceito de tema, este será trabalhado como equivalente a assunto, porém não aplicado a interações verbais. Nas interações verbais, orais ou escritas, ou em uma representação delas, como ocorre nos diálogos entre os personagens das histórias em quadrinhos, opta-se pelo termo tópico (ou tópico discursivo). Desse modo, cada uma das tiras trabalharia um tópico próprio, pautado ou não em um tema comum (compondo, neste segundo caso, uma situação de tiras monotemáticas).

É o tema, entendido dessa maneira, o interesse central desta nossa exposição.

## **Apresentando as tiras monotemáticas**

Entre 1º de março de 2020 e 31 de agosto de 2021, período pesquisado para a produção deste estudo, foram encontrados três casos em que as tiras da *Folha de S.Paulo* compartilharam um tema comum em um mesmo dia.

Um deles foi uma homenagem a Joaquín Salvador Lavado, o Quino, criador da personagem Mafalda. O cartunista morreu em 30 de setembro de 2020, aos 88 anos, em Mendoza, Argentina. A causa do falecimento teria sido por complicações geradas por um AVC (acidente vascular cerebral), segundo se noticiou à época (ROFFO, 30 set. 2020). Todos os desenhistas da página de quadrinhos da *Folha* fizeram histórias em memória ao cartunista argentino (FOLHA CARTUM, 1º out. 2020). Na edição de 1º de outubro, um dia após a morte, as sete séries apresentaram situações envolvendo o autor ou Mafalda, sua criação mais conhecida (ela apareceu em quatro das sete tiras).

As outras duas ocorrências de tiras com um tema em comum foram pautadas pela pandemia do coronavírus. Um dos casos envolveu Laerte Coutinho, que responde por uma das séries publicadas na *Folha*, “Piratas do Tietê”. Vítima da doença em janeiro de 2021, passou quase um mês afastado, em tratamento. Durante a recuperação, o espaço foi ocupado pelo desenhista Galvão Bertazzi, que levou para o jornal as histórias de “Vida Besta”, tira que produz na internet. O retorno de Laerte ocorreu na edição de 23 de fevereiro daquele ano. Bertazzi criou uma história “recebendo” Laerte. Outros cinco autores da seção também deram as boas-vindas em suas séries (FOLHA CARTUM, 23 fev. 2021).

A terceira situação foi publicada dez meses antes e também teve a pandemia de Covid-19 como tema unificador das histórias da seção de quadrinhos do jornal. Iniciados no país em março de 2020, os cuidados sanitários para conter o número crescente de casos de coronavírus ainda estavam sendo assimilados pelas pessoas. Uma das recomendações que passaram a ser estimuladas era o de uso de máscaras para impedir o contágio. Por não ser algo próprio da cultura brasileira, era uma novidade que passou a ser difundida pelos veículos de comunicação.

Os desenhistas da *Folha* produziram todas as tiras da edição de 22 de abril de 2020 tendo o uso da máscara como tema. Analisaremos esse caso mais detalhadamente, procurando observar de que modo o compartilhamento temático interfere no processo de produção do humor das tiras cômicas. Vejamos as sete histórias publicadas naquele dia, seguindo a mesma ordem de exposição nas edições impressa e digital:

**Figura 1.** "Piratas do Tietê", de Laerte Coutinho



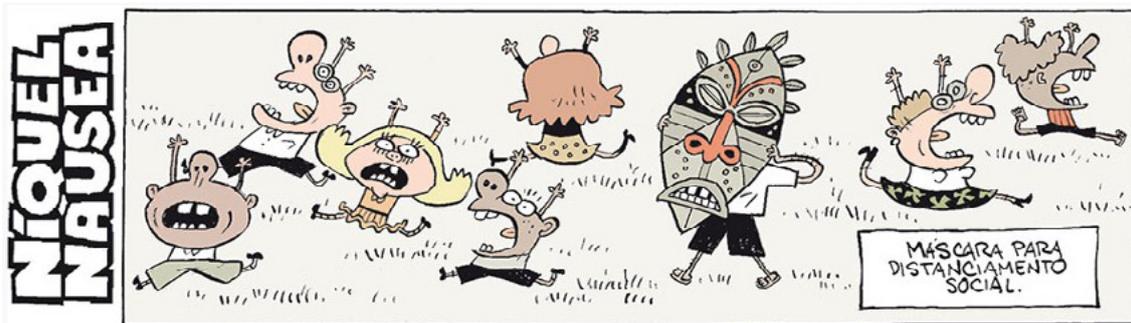
Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 2.** "Daiquiri", de Caco Galhardo



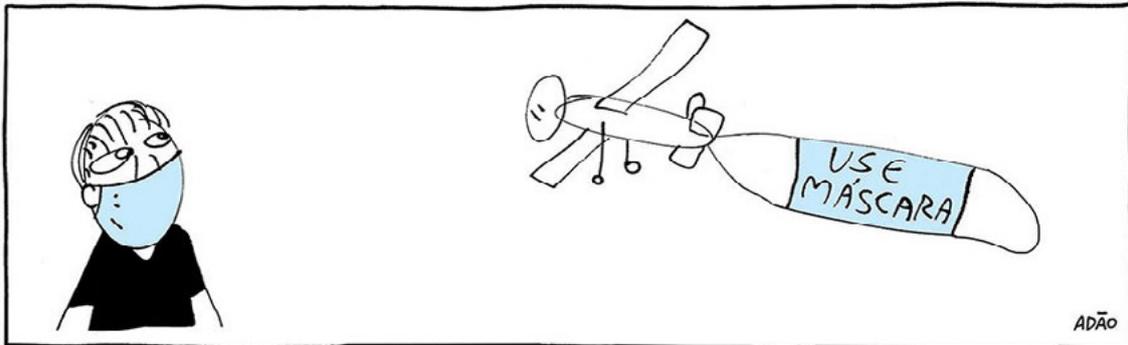
Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 3.** "Níquel Náusea", de Fernando Gonsales



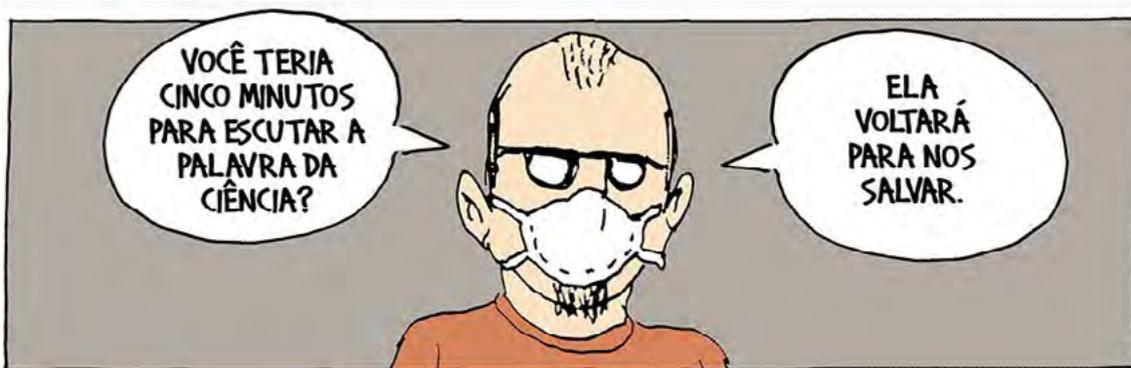
Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 4.** "A Vida Como Ela Yeah", de Adão Iturrusgarai



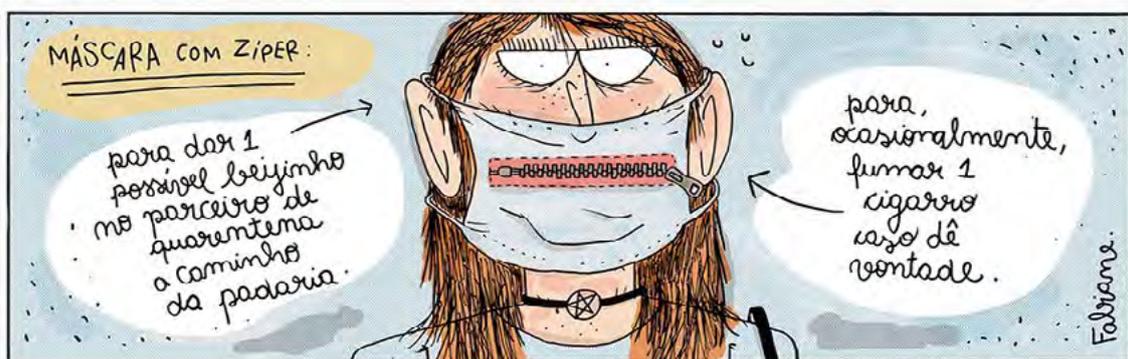
Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 5.** "Bom Emir, o Monstro de Zazanov", de André Dahmer



Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 6.** "Viver Dói", de Fabiane Langona



Fonte: *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

**Figura 7.** “Péssimas Influências”, de Estela May”



**Fonte:** *Folha de S. Paulo* (22 abr. 2020, p. B13)

Na sequência, faz-se a análise das tiras, procurando mostrar como a existência de um mesmo tema leva à produção do sentido humorístico das histórias em quadrinhos publicadas nessa edição do jornal.

### **Analisando as tiras monotemáticas**

Um primeiro apontamento a ser feito é que não se trata de coincidência o uso de máscaras como tema comum a todas as tiras mostradas nas figuras de 1 a 7. A informação não foi explicitada, mas depreende-se que tenha havido um contato prévio com todos os autores para que abordassem em suas produções a presença do equipamento de proteção. Aos olhos do leitor, acostumado a ter contato com assuntos e abordagens diversas nas diferentes séries da seção de quadrinhos, a estratégia acaba por singularizar as tiras apresentadas naquela edição. Também por esse caráter inusual, tendem a chamar mais a atenção e lançar um elemento a mais no processo de produção do sentido.

O elemento extra é justamente a existência de um fio temático unificador em todas as histórias. Cada uma aborda de forma própria a recomendação da necessidade do uso de máscaras para evitar o contágio do vírus da Covid-19. Uma vez mais, esse dado não é explicitado. Ele é construído pelo leitor por meio das pistas textuais apresentadas a ele. A mais evidente é a presença do equipamento de proteção facial nas sete tiras da página. Trabalha-se com a expectativa de que a pessoa que lê acione informações sociocognitivas relacionadas à pandemia.

Koch (2004), dentro da perspectiva teórica da Linguística Textual, trabalha com a premissa de que os sujeitos envolvidos na interação mediada pelo texto acionam informações cognitivas situadas sócio-historicamente. Esse processo de construção do(s) sentido(s) “requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução – e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal” (KOCH, 2004, p. 33). Embora plurais, tais conhecimentos podem ser segmentados, a depender

do interesse do analista. Aqui, dois deles são pertinentes para elucidar a sequência de tiras: o enciclopédico ou de mundo e o partilhado.

Segundo a linguista, o primeiro está armazenado na memória de cada pessoa. Por ser socialmente situado, espera-se que tais informações e modelos cognitivos sejam compartilhados entre os seres. O segundo conhecimento, o partilhado, são justamente os dados previstos e pressupostos entre autor/falante e leitor/ouvinte durante a interação. Esse gerenciamento do que os sujeitos já sabem vai “determinar, por exemplo, o balanceamento entre o que precisa ser explicitado e o que pode ficar implícito no texto” (KOCH, 2004, p. 45).

Nas tiras, como comentado, a pandemia não é explicitada. Mas, por ser um problema sanitário enfrentado em todo o país, é de se esperar que a informação fizesse parte do conhecimento de mundo do leitor e que fosse partilhada entre quem produz a história em quadrinhos e quem a lê. Nesse sentido, a existência das máscaras é um ponto central para levar a esse entendimento. Ela funciona como uma espécie de porta de entrada para que o perigo do contágio causado pelo coronavírus seja sociocognitivamente acionado.

Um ponto central das sete séries, e que reforça textualmente configurarem tiras monotemáticas, é todas elas apresentarem um objeto de discurso comum: máscara. O objeto de discurso (que pode ser trabalhado com a forma sinônima referente) é definido por Cavalcante (2011, p. 15) como “entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto”. São categorias instáveis, construídas colaborativamente e cognitivamente durante a interação. Autores como Ramos (2007, 2011), Custódio Filho (2011) e Capistrano Júnior (2017) defendem que tais referentes podem ser construídos não apenas de maneira verbal, mas visualmente também.

As tiras, por comporem um texto essencialmente multimodal (parte verbal escrita, parte imagética, parte plástica), apresentam processos diversificados de exposição dos objetos de discurso. O referente “máscara de proteção” é instaurado tanto visualmente (nos casos das figuras 1, 2, 5 e 7) quanto verbo-visualmente (nas figuras 3, 4 e 6). A história do exemplo 3, da série “Níquel Náusea”, é peculiar em relação às demais. Isso porque a imagem apresentada não é a do equipamento facial de segurança, mas, sim, de uma máscara tribal. Mesmo assim, identifica-se uma concomitância dos dois referentes na história.

O cenário criado pelo desenhista é o de pessoas correndo assustadas (são mostradas sete delas, todas com os corpos em movimento). Depreende-se essa informação pela presença de mãos erguidas para o alto, de rostos com olhos arregalados e bocas abertas. O medo foi causado pelo uso de uma máscara tribal, categorizada pelo modo como foi representada visualmente e identificada pelo leitor conhecimento enciclopédico (pelo menos, é a expectativa de conhecimento partilhado trabalhada pelo desenhista). O

susto é pelo fato de a máscara ser usada fora do ambiente tribal (infere-se isso ao ver os trajes usados pelos homens e mulheres mostrados na tira, todos com roupas próprias de centros urbanos).

Inicialmente, pode-se categorizar “máscara tribal”, tal qual indica a imagem. Porém, ao ter contato com a parte verbal da tira, observa-se, na legenda trazida por ela, a frase “máscara para distanciamento social”. Na data de publicação da história, um momento pandêmico em que o distanciamento entre as pessoas, inclusive com isolamento domiciliar, entrou na agenda de alertas para se evitar o contágio causado pela Covid-19, ocorre uma recategorização do referente, de máscara tribal para de segurança. Segurança que, no caso, é obtida por meio do medo. O instrumento colocado junto ao rosto causaria tanto medo que geraria o necessário afastamento entre as pessoas, inclusive próximas (que seriam vistas como potenciais transmissoras do vírus).

Nota-se que essa recategorização é necessária para a produção do humor da tira cômica de “Níquel Náusea”. Ela apresenta a surpresa narrativa que leva ao desfecho humorístico, marca central desse gênero dos quadrinhos. Esse é outro ponto em comum entre as histórias aqui analisadas. Direta ou indiretamente, todas elas trabalharam com o objeto de discurso “máscara de proteção” para a construção da comicidade. Nos casos das figuras 1, 2, 3, 4 e 5, a referência à proteção facial foi a chave para a criação da situação inusitada, fonte do humor.

Em “Piratas do Tietê” (Figura 1), a surpresa é a presença da máscara de proteção (objeto de discurso instaurado visualmente) colocada não só em Laerte Coutinho, responsável pela história, mas também em seu gato, mostrado ao lado. No caso de “Daiquiri” (Figura 2), o rosto coberto seria como uma fantasia teatral a ser trajada por todos daqui por diante, como a vestida pelo autor da série, Caco Galhardo. “A Vida Como Ela Yeah” (Figura 4) traz o referente categorizado tanto verbalmente quanto visualmente. A tira cômica mostra uma pessoa (não se pode dizer com precisão que seja o desenhista da história) observando um avião voando. Em vez de uma faixa, ele carrega uma máscara de proteção (recategorizada como faixa) com a recomendação de que ela deva ser usada.

Em “Viver Dói”, o objeto de discurso também é categorizado em termos verbais e visuais. A tira traz a autora, Fabiane Langona, autorrepresentada com uma máscara de proteção. A peculiaridade é que o instrumento facial é mostrado com um zíper, que faz as vezes de uma predicação que leva ao humor. O zíper, se aberto, seria uma forma de permitir que a usuária pudesse “dar 1 possível beijinho no parceiro de quarentena a caminho da padaria” ou “para, ocasionalmente, fumar 1 cigarro caso dê vontade”, como mostrado nos balões de fala. Já Estela May, em “Péssimas Influências”, defende que a máscara, por esconder parte do rosto, faz com que a parte superior da cabeça ganhe maior atenção. É por isso que seria um “ótimo tempo pra quem tem olhos tristes”, explica, no balão. Infere-se que seja o exatamente o caso dela.

Vê-se que foram construídas situações inesperadas, todas abordando de algum modo, com maior ou menor destaque, a presença das máscaras de proteção. Outro dado peculiar foi a ampla presença de autorrepresentação dos desenhistas em suas próprias séries. Esse verniz autobiográfico, em que o autor faz as vezes do protagonista da cena de humor criada, foi visto nos casos das figuras 1, 2, 5, 6 e 7. A maioria, portanto. Os cartunistas trabalharam, uma vez mais, com o conhecimento partilhado para que essa informação fosse depreendida. Em que pese o fato de não ser algo raro, pelo contrário até, é possível que a proposta prévia de produção de tiras monotemáticas tenha influenciado nessa opção de construção das narrativas.

Os cartunistas, nesse caso, trabalharam, uma vez mais, com o conhecimento partilhado com o leitor. Caberia a este a identificação dos traços autobiográficos reproduzidos nos personagens das histórias. Apesar disso, não seria elemento essencial para a produção do sentido humorístico. Veja-se, como exemplo, o caso da Figura 5, ainda não analisado por ser o único a não explorar o objeto de discurso “máscara facial” como elemento central para a produção do humor. André Dahmer, o desenhista da série, mostra a si próprio com o nariz e a boca cobertos (o referente “máscara” é instaurado visualmente, portanto). O sentido humorístico está nas falas dele, reproduzidas por meio de dois balões de fala.

No primeiro balão, olhando na direção de quem lê a tira, ele pergunta ao presumido interlocutor: “Você teria cinco minutos para escutar a palavra da ciência?”. A questão, novamente, tem de estar articulada ao momento sócio-histórico de publicação da história. Desde que assumiu a presidência do Brasil, em janeiro de 2019, tem-se creditado a Jair Bolsonaro e seu círculo de apoiadores e seguidores falas de negação à ciência, em particular no tocante a medidas sanitárias envolvendo o combate ao coronavírus e à extensão do perigo da doença.

Até a data de publicação da história em quadrinhos, 22 de abril de 2020, já se somavam várias declarações presidenciais nesse sentido. Algumas delas, ditas no mês anterior, em compilação feita pela *Folha de S.Paulo* (FOLHA DE S.PAULO, 5 mar. 2021):

“Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado o poder destruidor desse vírus.” (9 mar. 2020)

“[...] é muito mais fantasia a questão do coronavírus, que não é isso tudo que a grande mídia propaga.” (10 mar. 2020)

“O que eu ouvi até o momento [é que] outras gripes mataram mais do que esta.” (11 mar. 2020)

“A vida continua, não tem que ter histeria. Não é porque tem uma aglomeração de pessoas aqui e acolá esporadicamente [que] tem que ser atacado exatamente isso.” (17 mar. 2020)

"[...] não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, não." (20 mar. 2020)

"[...] por que fechar escolas? Raros são os casos fatais, de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade [mortas por consequência da doença]." (24 mar. 2020)

"Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria acometido, quando muito, de uma gripezinha ou resfriadinho [...]." (24 mar. 2020)

"[...] o brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada, Você vê o cara pulando em esgoto ali. Ele sai, mergulha e não acontece nada com ele." (26 mar. 2020)

O desenhista trabalha com a premissa partilhada de que o leitor teria ciência de tais declarações, senão de todas, ao menos de parte delas. No geral, ele procurava contrastar os contrários à ciência (que tiveram esse ponto de vista alardeado pelo presidente, ao minorar o impacto da pandemia e, por consequência, os alertas de médicos e cientistas) ao fato de que seria justamente a palavra científica que traria o caminho para "nos salvar" do avanço do contágio da Covid-19. O inusitado, que leva ao sentido humorístico, é ela (a ciência) ter de voltar para ajudar a todos. Seria um retorno irônico, posto que, se ela se foi, foi apenas para quem a negava.

## Considerações finais

Há um duplo aspecto inusitado nas tiras monotemáticas analisadas neste artigo. O elemento inusitado está tanto no processo de construção do sentido humorístico de cada uma das histórias, marca nuclear do gênero tira cômica, quanto na presença de um assunto comum a todas as séries para a criação das situações engraçadas. A necessidade de uso de máscaras de proteção para evitar o contágio do coronavírus foi o elemento unificador das sete narrativas publicadas pela *Folha de S.Paulo* em 22 de abril de 2020. Recurso editorial raro, levou todos os desenhistas a pensarem piadas próprias sobre o mesmo tema.

Do ponto de vista coletivo, viu-se que o humor foi utilizado como forma de alerta. O uso do equipamento de proteção ainda era uma novidade no país, e a popularização dele passou pelos meios de comunicação, com destaque para a imprensa. Os desenhistas da seção de quadrinhos do jornal paulista conseguiram passar o recado sanitário de prevenção de forma mais leve, pautando cada uma das histórias com situações peculiares envolvendo as máscaras. Vem justamente do teor peculiar a estratégia de produção do humor. Estratégia coletiva, no caso, algo que diferencia esse recurso editorial.

Identificaram-se alguns recursos comuns. O mais evidente, como comentado, era a presença da máscara, objeto de discurso instaurado tanto em termos verbais quanto verbo-visuais. Ou seja, as histórias tiveram de se valer desse referente para construir o humor, depositando nele maior (sendo essencial para o sentido cômico) ou menor

relevância. Outro aspecto comum foi a tendência de autorrepresentação dos desenhistas nas histórias. Talvez por configurar um recado, um alerta a ser dado, parte dos autores optou por creditar a si próprio a função de passar a mensagem ao leitor.

Observadas individualmente, todas as sete séries criaram situações humorísticas. Parte se apoiou exclusivamente em elementos visuais para a construção da situação engraçada (o caso da Figura 1 foi construído sem elementos verbais escritos). Parte se valeu de recursos verbais e visuais. Todas convergiram para a criação de situações inusitadas, que levaram ao desfecho inesperado e ao humor. Nesse sentido, o tema compartilhado não foi um impedimento em termos de composição do gênero e, por extensão, dos textos multimodais. Funcionou mais como um desafio aos autores. Cumprido à risca, pelo que se observou.

## REFERÊNCIAS

ACERVO FOLHA. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1º jan. 1960. Ilustrada, p. 6. Disponível em: <https://bit.ly/3MqLRYR>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ACERVO FOLHA. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 dez. 1999. Ilustrada, p. 8. Disponível em: <https://bit.ly/3slgXDv>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. 13. reimpr. Cambridge: Cambridge University Press, 2003 [1983].

CALDEIRA, B. A. S. L. M. *Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CAPISTRANO JÚNIOR, R. *Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do Gatão de Meia-Idade, de Miguel Paiva*. Campinas: Pontes, 2017.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 39-63.

FOLHA CARTUM. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 out. 2020. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#1/10/2020>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FOLHA CARTUM. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 23 fev. 2021. Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#23/2/2021>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FOLHA DE S.PAULO. Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. *Folha de S.Paulo*, 5 mar. 2021, atualizado em 17 mai. 2021, às 11h06min. Poder. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GATTI, M. A. *A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUIRAL, A. (coord.). *Del tebeo al manga: una historia de los comics – 2. Tiras de humor crítico para adultos*. Barcelona: Panini, 2012.

HARVEY, R. C. How comics came to be. In: HEER, J.; WORCESTER, K. (ed.). *A comics studies reader*. Mississippi: University Press of Mississippi, 2009. p. 25-45.

HORN, M. *100 years of American newspaper comics*. New Jersey: Gramercy Books, 1996.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. S. (org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 85-126. (Gramática do Português Falado – v. 1).

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, M. Q.; PERUCHI, R. M. G. Glossário. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 263-271.

LINS, M. P. P. *O humor nas tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda*. Vitória: Grafer, 2002.

LINS, M. P. P. *O tópico discursivo em textos de quadrinhos*. Vitória: EdUFES, 2008.

MAGALHÃES, H. *Humor em pílulas: a força criativa das tiras brasileiras*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, P. The gradual nationalization of comic strips in Brazilian Newspapers. *International Journal of Comic Art*, p. 465-477, 2015.

RAMOS, P. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

ROFFO, J. Murió Quino, el creador de Mafalda que trascendió las fronteras. *Clarín*, Buenos Aires, 30 set. 2020. Cultura. Disponível em: [https://www.clarin.com/espectaculos/murio-quino-creador-mafalda-trascendio-fronteras\\_0\\_c-1iedlqm.html](https://www.clarin.com/espectaculos/murio-quino-creador-mafalda-trascendio-fronteras_0_c-1iedlqm.html). Acesso em: 30 ago. 2021.

SIMÕES, A. C. *A Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e o ensino explícito de gêneros do discurso: a configuração dos gêneros de tiras e o ensino de língua portuguesa*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

# Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3265>

**Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos<sup>1</sup>**  
**Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho<sup>2</sup>**

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões a respeito do processo de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente. Para tanto, pautamo-nos em nossa trajetória como docentes, atuando em um Programa de Pós-Graduação em Letras e em um curso de Letras, orientando professores em formação continuada e licenciandos. As reflexões empreendidas estão alicerçadas em estudos que discutem os saberes docentes e o papel dos professores de línguas (TOMLINSON, 2001; BARROS; COSTA, 2010; GERALDI, 2015; CONTRERAS, 2012). Os resultados apontam a intrínseca relação entre a elaboração de materiais didáticos e os agenciamentos docentes.

**Palavras-chave:** formação de professores de línguas; materiais didáticos; identidade.

---

1 Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; [karin.ramos@unesp.br](mailto:karin.ramos@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-9850-1393>

2 Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; [kelly.carvalho@unesp.br](mailto:kelly.carvalho@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-6115-3367>

# Theoretical-methodological considerations on the process of preparing teaching materials in the training of language teachers

## Abstract

The present work aims to propose some reflections on the process of elaboration of teaching materials for language classes and their crossings in the construction of teaching identities, considering the perspectives of doing, power, knowledge and being a teacher. Therefore, we are guided by our trajectory as professors, working in a Post-Graduate Program in Letters and in a Letters course, advising teachers in continuing education and undergraduates. The reflections undertaken are based on studies that discuss teaching knowledge and the role of language teachers (TOMLINSON, 2001; BARROS; COSTA, 2010; GERALDI, 2015; CONTRERAS, 2012). The results point to the intrinsic relationship between the development of teaching materials and teaching agencies.

**Keywords:** language teacher training; teaching materials; identity.

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo propor algumas reflexões teórico-metodológicas a respeito do processo de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente. As reflexões são oriundas de nossa trajetória como professoras, que atuam em um Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e em um curso de Letras, orientando professores em formação continuada e licenciandos, em projetos de iniciação à docência, tais como, o Programa Residência Pedagógica (CAPES/MEC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC), bem como de projetos mantidos pela própria UNESP, como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e o Programa Núcleos de Ensino. A título de exemplos, apresentamos o desenvolvimento de uma proposta de elaboração de materiais didáticos, desenvolvida por uma estudante de Letras, em formação inicial, no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, e o relato de uma professora em formação continuada, aluna do ProfLetras.

Para tanto, assumimos uma perspectiva dialógica, com base nas discussões propostas pelo círculo bakhtiniano e seus seguidores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014; BAKHTIN, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012), bem como nos estudos a respeito da formação de professores (CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2006) e dos processos de construção de identidades (MOITA LOPES, 2002). As considerações empreendidas reafirmam a intrínseca relação entre a elaboração de materiais didáticos e os agenciamentos docentes. Recorreremos a alguns outros autores, tais como, Tomlinson (2001), Van Dijk (2010), Baptista (2010), Cury (2000), que, embora pertençam a

campos teóricos distintos, trazem discussões pertinentes que podem contribuir para a compreensão da complexidade que permeia as questões relacionadas à formação docente. Nesse sentido, partimos da noção de paradigma científico, proposta por Kuhn (1998, p. 219-220), como um conhecimento partilhado por membros de uma comunidade científica, composta por especialistas em algum objeto de estudo, a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica. Consideramos que há vários paradigmas dos estudos da linguagem e da educação que, de uma forma ou de outra, têm reverberado nos processos de construção de identidades docentes.

Quanto aos contextos considerados, esclarecemos que o Programa de Mestrado em Letras (ProfLetras) da UNESP está em funcionamento desde 2013 e oferece vinte vagas a cada turma. Dentre os seus objetivos, o programa busca instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição. O curso de licenciatura em Letras em questão organiza-se em duas turmas, diurno e noturno, que dispõem de setenta vagas cada e oferece duas habilitações, uma em português e outra em uma língua estrangeira, escolhida entre seis possibilidades, a saber, inglês, espanhol, alemão, francês, italiano ou japonês. Segundo dados da Seção de Graduação da UNESP de Assis, cerca de 70% dos alunos matriculados são oriundos da escola pública<sup>3</sup>. Durante a graduação, os estudantes têm disciplinas das áreas de linguística e literatura bem como aulas da língua estrangeira que escolheram e de sua respectiva literatura. As disciplinas de formação pedagógica dos licenciandos, por sua vez, estão distribuídas ao longo de toda a grade curricular. Os estágios acontecem a partir da segunda metade do curso, divididos em quatro etapas: ambientação, inserção, intervenção e reflexão.

Em funcionamento desde 2010 na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), inicialmente apenas como um projeto de extensão, os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se atualmente como uma *ação extensionista*, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária, que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Sua consolidação como *ação extensionista* se deve, especialmente, ao desenvolvimento e à relevância de suas ações no âmbito da instituição e seu impacto para o curso de Letras e comunidade, ao longo desse período. Nesse contexto, os cursos de línguas são ministrados pelos discentes da graduação em Letras (tutores), alunos em formação inicial, os quais têm oportunidade para atuar como professores, desenvolver seus estágios e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorar sua formação acadêmico-profissional, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto (supervisores). Desde o início, são ofertados cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês (cujas licenciaturas temos no curso de Letras, conforme já dissemos), além de português como língua estrangeira e, mais

---

3 Dados obtidos pelas autoras em consulta informal à Seção de Graduação da instituição.

recentemente, também grego e latim; totalizando em média, a cada semestre, 35 turmas, entre os níveis básico e intermediário.

## Breves considerações teórico-metodológicas

Longe de ser uma questão tangencial no exercício da atividade docente, acreditamos que o processo de elaboração de materiais didáticos está no cerne de sua atuação profissional e, por essa razão, propomos uma discussão que procura evidenciar sua importância para a constituição de identidades, especialmente no que diz respeito ao campo da formação inicial e continuada de professores de línguas.

Tomlinson (2001) aponta que o desenvolvimento de materiais pode ser considerado sob duas perspectivas: como um campo de estudo, que pesquisa os princípios e procedimentos de elaboração, implementação e avaliação dos materiais para o ensino de línguas, e como um empreendimento prático, que envolve a produção e adaptação dos materiais para o ensino de línguas por parte dos professores e dos autores. Segundo Tomlinson (2011, p. 66, tradução nossa<sup>4</sup>), materiais didáticos incluem tudo o que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua e podem ser:

[...] instrutivos, na medida em que informam os alunos sobre a língua, experienciais, na medida em que fornecem exposição à língua em uso, eles podem ser comunicativos, na medida em que estimulam o uso da língua, ou exploratórios na medida em que buscam descobertas sobre o uso da linguagem.

Geraldi (2015), ao refletir a respeito da identidade profissional do professor, faz uma retrospectiva histórica, destacando a passagem de um sujeito que produzia conhecimentos, que tem sua origem na Grécia antiga e se estende até o período do Mercantilismo, para um sujeito que meramente transmite um saber produzido por outros, já descrito na *Didática Magna*, de Coménio (1976 *apud* GERALDI, 2015, p. 84), culminando, mais recentemente, em um sujeito que “aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula” (GERALDI, 2015, p. 86). Segundo o autor,

O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo o modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos. (GERALDI, 2015, p. 87).

---

4 No original: “They can be instructional in that they inform learners about the language, they can be experiential in that they provide exposure to the language in use, they can be elicitive in that they stimulate language use, or they can be exploratory in that they seek discoveries about language use”.

Há que se considerar, obviamente, o processo de democratização do acesso à escolaridade, que se construiu a partir da modernidade e que alcançou os países mais pobres muito tardiamente, em um movimento que ainda não se concretizou efetivamente. No Brasil, essa expansão tem início na década de 1970, coincidindo com um período de ditadura política que contribuiu para a disseminação de uma formação tecnicista dos professores. Para o autor, a nova identidade docente a ser construída é a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2015).

A construção da identidade docente se dá ao longo da carreira do professor, em sala de aula e em atividades de formação – especialização, seminários, congressos etc. Porém, ela não acontece apenas nesses processos. Essa identidade também é marcada por vivências que ele teve durante a graduação, por vivências de sua época como aluno da educação básica e pelos contextos sociais pelos quais já transitou e transita. Essa construção é tida como um processo, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento “os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34). Como as identidades estão nesse processo de construção contínua, elas vão sendo transformadas e tomam outros posicionamentos dependendo da relação social na qual as pessoas estão inseridas política, cultural e historicamente. Todos esses contextos contribuem e estão refletidos na relação que os docentes estabelecem com os materiais que utilizam em sala de aula.

Partimos, portanto, de uma concepção dialética da educação, entendida como um processo de formação de sujeitos historicamente situados, que, de acordo com Cury (2000), se constituem no conjunto das relações sociais, como um mecanismo contraditório que, embora inseridos nas estruturas institucionais existentes, são o único modo de impedir a reprodução dessas estruturas, apontando não apenas o que pode ser mudado, mas também a direção das mudanças, como um produto das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos.

Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser entendida como um processo de formatação que dissocia teoria e prática, mas como uma práxis, em que teoria e prática são indissociáveis. Conforme Pimenta (2006, p. 105):

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Nessa mesma linha, Contreras (2012, p. 93) afirma que:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica.

Desse modo, apresentamos, a seguir, algumas discussões dos projetos sob nossa coordenação, destacando os aspectos que corroboram a importância desses contextos para a formação inicial de professores de línguas bem como discutindo as implicações dos processos de elaboração de materiais didáticos, trazendo duas experiências a título de ilustração.

## **Elaboração de materiais didáticos e o saber docente**

No processo de supervisão dos projetos institucionais mencionados, temos observado a importância e necessidade de constituir, junto aos discentes participantes, um contexto de aprofundamento teórico e metodológico, com o objetivo de fundamentar/subsidiar a (re)elaboração de propostas didáticas bem como suas práticas, nos respectivos espaços de ação, e, sobretudo, desencadear uma reflexão mais consciente sobre esse processo, problematizando-o e analisando-o, inclusive, de forma compartilhada em nossas reuniões. Isso, de certo modo, tem possibilitado a todos os envolvidos o desenvolvimento do *saber docente*, um conjunto de conhecimentos essenciais para garantir maior autonomia e segurança em seu processo de formação inicial e continuada.

Entre os aspectos teóricos que enfatizamos, consideramos, inicialmente, a discussão acerca da própria concepção de língua, compreendida como prática social culturalmente relevante, e, a partir disso, discutimos, em consonância com tal entendimento, os princípios e/ou critérios que devem nortear/orientar a seleção, a análise, a adaptação e a elaboração de materiais didáticos no ensino de línguas, quais sejam:

[...] a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (BARROS; COSTA, 2010, p. 87).

Nesse mesmo sentido, é importante observar, com base no conceito de *letramento crítico* (BAPTISTA, 2010), que a língua não é neutra, isto é, os aspectos linguísticos, sociais e culturais precisam ser explorados pelo professor com o intuito de propiciar um ensino de línguas crítico, contextualizado e significativo. Depreende-se, assim, que o ensino com base nesta perspectiva pode contribuir para expandir o conhecimento de mundo dos estudantes e desenvolver os conhecimentos necessários para que eles compreendam, com autonomia, as dinâmicas da sociedade: suas ideologias, valores e relações sociais, conforme enfatiza a mesma autora:

Portanto, se faz necessário que alunos e professores se envolvam nessa construção e abandonem – ou ao menos problematizem – uma visão utilitarista e alienante que considera a língua um mero veículo de transmissão de conteúdos para fins comunicativos. [...] Convém notar que essa dimensão educacional faz com que concebamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas [...] como situado cultural, social e historicamente. Neste sentido, uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas. Em outros termos, permite que os alunos, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, se situem como sujeitos frente às ideologias a que estão expostos [...]. (BAPTISTA, 2010, p. 123).

A partir desse entendimento, tem sido relevante considerar também, nestes espaços de supervisão, como referencial para o desenvolvimento de propostas didáticas, o conceito de *multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2012). Sem adentrarmos, aqui, nas especificidades em relação aos processos de ensino e aprendizagem de língua (materna e estrangeira) e literatura, observamos que os desafios que se apresentam, atualmente, nos contextos educacionais, incluem também refletir sobre uma nova realidade na qual estamos inseridos, que abarca, ao mesmo tempo, a *multiculturalidade* característica das sociedades globalizadas e a *multimodalidade* dos textos/discursos por meio dos quais a diversidade cultural se comunica e informa.

As mudanças sociais vivenciadas mais recentemente, com o avanço das tecnologias, nos apresentam uma multiplicidade de novos gêneros textuais/discursivos (multisemioses), novas formas de produção, veiculação e consumo (multimodalidades), integrados, ao mesmo tempo, à pluralidade de culturas (multiculturalidade) que convivem no espaço escolar (ROJO; MOURA, 2012). Tal realidade, inclusive, nos move a considerar uma perspectiva mais integradora, em busca da confluência entre os estudos linguísticos e literários.

A *pedagogia dos multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2012) é caracterizada, portanto, por esses dois aspectos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade na contemporaneidade: “a **multiplicidade cultural** das populações e a **multiplicidade**

**semiótica** da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, acreditamos que tais elementos não podem estar ausentes, se almejamos uma educação cidadã. Por conseguinte, compreendemos que tais elementos devem ser considerados e, a partir deles, sejam ampliados, por meio dos novos letramentos, em um processo de ensino e aprendizagem que busque ser crítico e democrático.

## **Elaboração de materiais didáticos e o fazer docente**

É com base em tais referenciais que vimos observando, de igual modo, o processo de produção de materiais didáticos por parte dos participantes dos projetos, sob nossa supervisão. Por meio desse acompanhamento contínuo e gradual, estabelecido desde o planejamento dos cursos, nos diferentes espaços aqui considerados, motivamos os discentes, em processo de formação inicial, a elaborarem suas próprias atividades e/ou propostas didáticas, como parte integrante e constitutiva de seu *fazer docente*.

Esse processo se dá de forma colaborativa e compartilhada, bem como os leva a refletir e considerar, especialmente, seus elementos essenciais, tais como: o contexto específico (se escola da educação básica<sup>5</sup> ou universidade<sup>6</sup>); o número de alunos da turma; seu perfil e interesses; o nível do curso (se básico, intermediário ou avançado); a carga horária total e o número de aulas para cada proposta; os objetivos de cada uma delas; os conteúdos previstos (linguísticos, lexicais, comunicativos, culturais, temáticos) e sua relevância; a organização e o desenvolvimento das etapas, bem como a integração das atividades às habilidades de produção e compreensão oral e escrita.

A seguir, apresentamos, como ilustração, o desenvolvimento de uma proposta, conforme referenciais teórico-metodológicos e critérios discutidos na supervisão. Nesse caso, o desafio constitui-se em articular gêneros multimodais aos literários, como estratégia para tornar as experiências de ensino e aprendizagem de língua mais significativa, com vistas não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também crítico e reflexivo. Trata-se de uma experiência produzida e vivenciada no contexto de um dos cursos de espanhol, nível Básico 3, do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da instituição na qual atuamos, por uma das discentes tutoras, integrante do projeto, durante o segundo semestre de 2019.

---

5 Nos casos de ações no contexto dos projetos PIBID e Núcleo de Ensino ou orientações do Proletras.

6 Nos casos de ações no contexto da ação extensionista Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP).

A proposta é iniciada pela introdução da canção “Latinoamérica”, do grupo *Calle 13*<sup>7</sup>, por meio da qual foi observado, pela tutora, o interesse de seus alunos pelos vários temas culturais e sociais relacionados à América Latina e sua realidade, com a qual também nos identificamos em muitos aspectos. A partir dessa situação de comunicação inicial, foi introduzida uma discussão a respeito da culinária, porém em uma perspectiva um pouco diferente da que comumente é apresentada em livros didáticos. Na sequência, a atividade restringiu-se ao estudo da gastronomia do Chile, com um intuito de romper com alguns estereótipos gastronômicos e problematizar a temática: buscou-se não apenas apresentar os pratos típicos ou as comidas em si, mas especialmente refletir sobre a falta dela.

Esta etapa incluiu um debate sobre alguns países latino-americanos, seus aspectos geográficos e culturais, mais especificamente o tema da alimentação dos países representados. Por conseguinte, deu-se a reflexão sobre as desigualdades sociais e suas consequências, com o objetivo de promover os letramentos críticos, uma vez que a culinária foi tomada em sua perspectiva social e foi problematizada, de modo a possibilitar a reflexão sobre a falta de alimentos e a fome que assola muitos países ao redor do mundo. Importante salientar que os alunos sentiram-se motivados com o assunto, visto que participaram das discussões expondo suas opiniões e conhecimentos prévios. Seguem as questões utilizadas para desencadear tal discussão, as quais foram acompanhadas pelos mapas etc.:

*¿Cuáles componentes culturales conocen sobre estos países?*

*¿Cuáles son las características que más les gustan?*

*¿Cuál país no está en posición de frontera con Brasil?*

*¿Cómo creen que sea la alimentación en estos países?*

*¿La desigualdad social se refleja en el mapa del hambre? ¿Si eso ocurre de qué modo?*

Nas aulas seguintes, foram utilizados, para complementação da discussão, vários vídeos, ilustrações, textos escritos, com os quais foi possível aprofundar conhecimentos sobre o Chile, suas estatísticas no mapa da fome, sua gastronomia, pontos turísticos, com o objetivo de desconstruir algumas visões estereotipadas.

Posteriormente, foi apresentado o poema *El gran mantel*, de Pablo Neruda e desenvolvida sua leitura e análise. Para além das questões formais (conteúdos gramaticais e lexicais), também foi abordada a forma como a culinária é nele descrita: o tema da alimentação no poema serve, na realidade, para denunciar o grave problema da fome presente no mundo, além de enfatizar a importância do ato de alimentar-se como uma condição digna para a vivência humana. Esta etapa foi conduzida pelo seguinte roteiro:

---

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>.

¿Cuáles son las comidas que aparecen en este poema?

¿Cuál es la relación que hay entre el título y el poema?

¿Por qué los verbos *almorzar* y *comer* aparecen tantas veces en el poema?

¿Cuáles impresiones/ideas podemos entresacar del poema?

Observen los verbos del poema y sus respectivos tiempos y conjugaciones.

Com o intuito de salientar as diferenças entre textos orais e escritos, foi ainda utilizado um vídeo, no qual o poema é recitado em uma apresentação. Foi apresentada também a campanha publicitária *Acción contra el hambre Guatemala*, que utilizou o mesmo poema para conscientizar o público sobre a luta contra a fome da Guatemala. A conclusão da atividade se deu por meio ainda de uma produção final; este exercício foi composto pela apresentação de alimentos que os alunos trouxeram para a sala de aula e contou como método avaliativo de competência oral, no final do semestre letivo.

A conclusão da atividade se deu por meio ainda de uma produção final; este exercício foi composto pela apresentação de alimentos que os alunos trouxeram para a sala de aula e contou como método avaliativo de competência oral, no final do semestre letivo.

Como podemos observar, a proposta didática "*Culinaria: la enseñanza y el arte*", brevemente descrita, foi construída não apenas a partir de conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, com o objetivo de promover a reflexão crítica diante de assuntos da atualidade e de interesse dos participantes. Para tanto, foram utilizados diferentes gêneros textuais, inclusive o literário, disponíveis na rede, o que possibilitou, de certo modo, promover os multiletramentos. Em seu desenvolvimento, foi observado que os alunos da turma se sentiram motivados a participar dos debates e das apresentações em espanhol, vivenciando a língua estrangeira em sua dimensão social, a partir de contextos mais significativos. Ao mesmo tempo, a experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia da discente, em processo de formação docente, uma vez que, ao elaborar suas próprias propostas didáticas, pôde refletir sobre elas, bem como desenvolvê-las em um contexto de aula autêntico.

## **Elaboração de materiais didáticos e o contra poder docente**

Os processos de elaboração de materiais didáticos, considerados aqui como inerentes tanto ao saber quanto ao fazer docente, constituem, em nossa visão, o cerne do exercício da atividade profissional de professores. Nesse sentido, torna-se crucial que os contextos de formação docente instrumentalizem esses profissionais, trabalhadores da educação, para essa atuação, sob pena de que se perca o que de mais empoderador há nesse campo de atividade humana.

Cabem aqui algumas reflexões a respeito do conceito de poder que assumimos nessa empreitada. Tomamos como base a noção de poder social, desenvolvida por Van Dijk (2010), a partir da teoria da cognição social. Nessa perspectiva, poder social é entendido como característico da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais, manifesta-se nas interações em que um grupo exerce controle cognitivo sobre outro(s), interferindo real ou eventualmente nas ações desse(s) grupo(s) em questões como desejos, planos e crenças, sem, no entanto, considerar-se o uso da força física, o que caracterizaria uma forma de abuso. Para tanto, o grupo que exerce o poder, intencional ou involuntariamente, necessita de uma base em recursos socialmente disponíveis, tais como atributos ou bens valorizados, bem como conhecer os desejos e as vontades do(s) grupo(s) sobre o(s) qual(is) o poder é exercido e os agentes de poder podem estar personificados ou representarem um domínio social. O exercício e a manutenção do poder pressupõem uma estrutura ideológica socialmente compartilhada e as mudanças sociais e históricas, geralmente, são empreendidas por formas de resistência e de contrapoder.

Ao tratar do setor educacional, Van Dijk (2010, p. 50) afirma:

[...] o currículo, os livros didáticos, os materiais de ensino e as aulas também são dirigidos por objetivos, assuntos, temas e estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite.

À vista dessas reflexões, entendemos que a atividade docente se insere como uma força de resistência e de *contra poder* que, na prática, é exercida por meio dos materiais autênticos que o professor elabora, a partir de uma visão crítica das estruturas sociais de poder. Nesse sentido, as mudanças que se fazem urgentes e necessárias na educação passam, necessariamente, por esse processo. Se professores, como classe trabalhadora da educação, continuarem a submeterem-se aos currículos e às propostas pedagógicas engessadas, a reproduzirem os conteúdos de apostilas, que servem a interesses hegemônicos, e a curvarem-se à ditadura dos manuais didáticos, as transformações jamais virão.

## **Elaboração de materiais didáticos e o ser docente**

O que é ser professor de língua? Atuando tanto na formação inicial quanto continuada, temos feito essa pergunta constantemente a nossos estudantes. A reação é sempre impactante, pois, apesar de saberem que estão em uma licenciatura ou mesmo exercendo a atividade docente há algum tempo, a angústia gerada pela falta de uma identidade docente que minimamente os represente faz com que as tentativas de esboçarem uma resposta embargue suas vozes há tanto oprimidas. Entre a certeza de que ser professor de língua era trabalhar uma gramática dessa língua, seja lá o que isso queira dizer, e a multiplicidade de arcabouços teórico-metodológicos em construção no campo do ensino

de línguas, reconhecemos a dificuldade de se lidar com todos os atravessamentos que perpassam a docência.

Para a discussão a respeito das implicações dos processos de elaboração de materiais didáticos na constituição das identidades docentes, reproduzimos abaixo o relato de uma professora, em formação continuada, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no qual atuamos.

*O que é ser um professor de língua portuguesa? Foi uma das **perguntas mais complexas** a mim dirigidas, sobre a qual precisei responder, recentemente, quando iniciei meu Mestrado Profissional em Letras. A resposta produzida de imediato, possivelmente, não reflete as reflexões que tenho feito desde então acerca de minha identidade como professora de Língua Portuguesa. É certo que, mesmo diante de uma **experiência sólida**, de mais de vinte anos, “no chão da sala de aula”, conforme a definição orgulhosa de meus colegas de profissão, as **inquietações sobre o meu real papel na educação** sempre existiram e aumentaram com o tempo, sempre reverberando sobre as minhas **práticas de ensino** e a relação delas como o acesso de meus alunos ao mundo da leitura e da escrita, se esses, por meio do meu **trabalho**, conseguem perceber o mundo da linguagem e apoderar-se dele, de forma a serem capazes de indagar sobre a realidade para melhor compreendê-la, de assumir uma postura crítica diante daquilo que leem, ouvem, falam e escrevem e se tenho colaborado, de fato, para que eles tomem posse de sua cidadania no mundo da cultura escrita. Se a cortina da aprendizagem de um professor se abre enquanto **atua na sala de aula** ou quando se defronta com as **teorias e estudos** feitos sobre suas práticas, é uma nova indagação que tenho feito. A verificação de que uma prática de ensino obteve êxito ou fracasso tem sido o norte para que eu buscasse **novos caminhos e mudanças** em meu trabalho, porém, de certa forma, como a maioria dos professores atuando nas escolas de educação básica de nosso país, os quais estão distantes das universidades, das pesquisas e teorias, sentia-me **pouco representada** pelo meio acadêmico, pois, infelizmente, ainda é um problema construir pontes entre esses dois lados. A possibilidade de aprofundar teoria e prática, por meio do próprio professor, agente da pesquisa, como no caso do mestrado profissional, me parece, momentaneamente, **a ponte**, a ligação necessária entre esses dois lados, os quais deveriam caminhar juntos, visto que a busca por **reflexão e intervenção** para as inúmeras questões relacionadas à prática pedagógica, interessam a ambos. (Relato de uma Professora, aluna do ProfLetras, 2017, grifos nossos).*

Do emocionante relato, gostaríamos de destacar, inicialmente, a dificuldade de uma professora com vinte anos de experiência em sala de aula em falar de sua profissão. Por um lado, como já dissemos, essa reação é perfeitamente aceitável, considerando-se que, nos processos de formação docente, essa questão é muito pouco debatida e que as possibilidades de construções de respostas são múltiplas e multifacetadas. Por outro

lado, paradoxalmente, essa hesitação revela um dos fascínios de nossa profissão. Não exercemos uma atividade técnica, não reproduzimos e/ou transmitimos conhecimentos produzidos por outros, muitas vezes em consonância com interesses de uma minoria que se pretende hegemônica. Mas somos trabalhadores da educação, profissionais da produção de saberes e, nesse sentido, não há mesmo uma única maneira de definirmos nossa identidade. É preciso que essa especificidade seja reconhecida como inerente à nossa atividade e, ao contrário de ser um entrave, seja entendida como nossa essência.

Também destacamos o reconhecimento da atividade docente como um trabalho exercido por uma categoria profissional e, como tal, precisa ser reconhecida como apta a planejar, organizar, conduzir e avaliar os processos de produção de saberes em que atua. Para tanto, salientamos, ainda, no relato, a importante interseção entre escola e universidade, em uma ponte onde se entrecruzam os saberes, fazeres e contra poderes que constituem a identidade docente.

Nesse sentido, o processo de construção de identidades é um fenômeno contínuo e multifacetado e a concepção bakhtiniana de linguagem o fundamenta ao reconhecer a importância do outro nas relações discursivas (MOITA LOPES, 2002).

## Considerações finais

No presente artigo propusemos algumas reflexões teórico-metodológicas a respeito dos processos de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente, a partir de nossas trajetórias como docentes, que atuam tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores de línguas.

Quanto ao *saber* docente, destacamos algumas tendências teórico-metodológicas que têm sido desenvolvidas, sobretudo no campo da Linguística Aplicada, as quais constituem bases em que o trabalho em sala de aula pode se ancorar.

No que diz respeito ao *fazer* docente, ilustramos o trabalho que vimos desenvolvendo na supervisão de licenciandos em Letras que integram projetos os quais coordenamos. Não se trata de um modelo a ser seguido, mas tão somente uma amostragem de como se dá, na prática, esse processo.

Com relação ao *poder*, defendemos a proposta de que a atividade docente deveria constituir-se como forma de resistência e de *contrapoder*, e que a elaboração de materiais didáticos é uma das vias pelas quais essa resistência se consolida.

Finalmente, ressaltamos a importância das questões aqui discutidas para a constituição de identidades docentes, atravessadas por instâncias distintas e cada vez mais desafiadoras, as quais corroboram a beleza de *ser professor*.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 2. ed. Lisboa: Fundação Couste Gulbenkian, 1976.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARROSA, J. *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

# Desmatamento na Amazônia e queimadas no Pantanal: certezas construídas pelo presidente da República na Assembleia Geral da ONU

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3330>

**Helton Menezio Urtado Rocha<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste trabalho, objetivamos analisar o funcionamento da certeza enquanto um efeito de sentido em duas falas do presidente da república, Jair Bolsonaro, na Assembleia Geral da ONU. A partir de um quadro teórico-metodológico construído no diálogo entre a Semântica da Enunciação e a Análise de Discurso francesa, consideramos que a certeza constrói-se na relação entre o dizer e o não-dizer; que o político trabalha nos mecanismos de afirmação da certeza, significando em afirmações de pertencimento (ou não pertencimento) e em filiações interdiscursivas. O objeto de análise serão os acontecimentos enunciativos de que os enunciados sobre a política ambiental, a Amazônia e o Pantanal são a materialização. Mobilizando as noções de cena enunciativa, reescrituração, articulação, determinação e designação, objetivamos compreender: os argumentos do presidente da república em relação à política ambiental, ao desmatamento na Amazônia e às queimadas no Pantanal; como se caracteriza a (re)produção da polarização ideológica; a qual discurso social, político e/ou econômico os dizeres de Bolsonaro se filiam.

**Palavras-chave:** certeza; enunciação; discurso.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [helton.menezio@gmail.com](mailto:helton.menezio@gmail.com); <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6995-6479>

# Deforestation in the Amazon and fires in the Pantanal: certainties built by the President of the Republic at the UN General Assembly

## Abstract

In this paper, we aim to analyze the functioning of certainty as an effect of meaning in two speeches by the President of the Republic, Jair Bolsonaro, at the UN General Assembly. From a theoretical-methodological framework built on the dialogue between the Semantics of Enunciation and french Discourse Analysis, we consider that certainty is built in the relationship between saying and not saying; that the politics work in the mechanisms of affirmation of certainty, meaning in affirmations of belonging (or non-belonging) and in interdiscursive affiliations. The object of analysis will be the enunciative events that the statements about environmental policy, the Amazon and the Pantanal are the materialization. Mobilizing the notions of enunciative scene, rewriting, articulation, determination and designation, we aim to understand: the arguments mobilized by the President of the Republic in relation to environmental policy, deforestation in the Amazon and fires in the Pantanal; how the (re)production of ideological polarization is characterized; which social, political and/or economic discourse Bolsonaro's sayings are affiliated with.

**Keywords:** certainty; enunciation; discourse.

## Apresentação

Neste trabalho, objetivamos entender o funcionamento de certezas sobre a política ambiental do atual governo federal, o desmatamento na Amazônia e as queimadas no Pantanal. Para isso, tomaremos tais certezas “como efeitos de sentido, examinando seus processos de constituição, seus modos de significação e seus efeitos” (ELIAS DE OLIVEIRA; CASTRO, 2020, p. 2). O *corpus* selecionado para análise foi extraído de duas falas do presidente da República, Jair Bolsonaro. A primeira ocorreu em 2019, na abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU; e a segunda ocorreu em 2020, na abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU.

Mais especificamente, no caminho aberto por Elias de Oliveira (2020), objetivamos mostrar que as enunciações sobre a política ambiental do governo Bolsonaro se dão a partir de uma posição-sujeito neoliberal ocupada pelo Locutor no interdiscurso, posição essa que submete a política ambiental à política econômica. Quanto ao desmatamento na Amazônia e às queimadas no Pantanal, as enunciações caracterizam-se pela (re)divisão do real e pelo apelo à polarização ideológica, que submete a razão (*logos*) às emoções (*páthos*), sendo por isso *enunciações patéticas* (ZOPPI FONTANA, 2018). Por fim, mostraremos que tais enunciações beiram o delírio e a loucura, constituindo-se como exemplos de *ridículo político* (TIBURI, 2018), pois estão a serviço de inverdades e da necropolítica (MBEMBE, 2018).

## Fundamentação teórica

A enunciação é um acontecimento de linguagem, que se faz pelo funcionamento da língua (GUIMARÃES, 2005). Enquanto origem do dizer, os falantes não escolhem uma forma para dizer algo: eles são agenciados a “dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sócio-historicamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes” (GUIMARÃES, 2009, p. 50).

Por espaço de enunciação entendemos um espaço político regulado, onde as línguas e os falantes são divididos desigualmente. Aqui, o político é entendido como a “contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2005, p. 16). Em outras palavras, o político diz respeito à contradição instalada no centro do dizer. No espaço de enunciação, os falantes, por exemplo, não têm os mesmos direitos ao dizer e aos modos de dizer. Por sua vez, a língua “é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos” (*ibid.*, p. 18).

Ao analisarmos a constituição de certezas sobre a política ambiental, o desmatamento na Amazônia e as queimadas no Pantanal, vamos também trabalhar com a noção de *ridículo político* (TIBURI, 2018). Por ridículo político entendemos a deturpação da política, a “forma visível da crise do político, enquanto o poder o utiliza justamente para acobertar essa crise<sup>2</sup>” (TIBURI, 2018, p. 15). A contradição instalada no centro do dizer ainda se faz presente, porém a política serve agora à “produção de inverdades de todo tipo” (TIBURI, 2018, p. 10). Podemos dizer que a política brasileira está hoje à serviço da criação do caos, o que nos levaria à suspensão do estado de direito e, conseqüentemente, a uma necropolítica, que é a submissão da vida ao poder da morte (MBEMBE, 2018). Esse poder da morte “continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir a mesma exceção, emergência e inimigo ficcional” (MBEMBE, 2018, p. 17).

Enquanto acontecimento, a enunciação caracteriza-se por uma temporalidade própria e pelo “real a que o dizer se expõe ao falar dele” (GUIMARÃES, 2005, p. 11). Essa temporalidade constitui-se a partir de um “presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade)” (*ibid.*, p. 12). Sem essa projeção para o futuro, não há acontecimento de linguagem, uma vez que o interpretável é excluído. Nesse sentido, “todo acontecimento

---

2 A noção de político, em Tiburi (2018, p. 13), diz respeito aos “jogos de poder”, que resultam nas relações de “dominação, exploração, repressão, hierarquia, controle, disciplina ou simples sedução”. Trata-se, como vemos, de uma noção diversa da de Guimarães (2005), apresentada no parágrafo anterior.

de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro" (*ibid.*, p. 12). Por sua vez, o presente e o futuro do acontecimento funcionam em relação a um passado de dizeres (memorável) recortado no acontecimento. O sujeito, ao dizer, inscreve-se no interdiscurso, entendido como uma memória de sentidos, conjunto do dizível historicamente determinado (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2010).

## Metodologia de análise

Estudamos o funcionamento da certeza no *corpus* a partir da designação de palavras/expressões como: *liberdade econômica, proteção ambiental, agronegócio, legislação ambiental, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, florestas tropicais, emissão de gás carbono, vegetação nativa, terra indígena, índio, reservas lanomâmi e Raposa Serra do Sol, terras ricas, áreas já desmatadas, crime ambiental, Região Amazônica e Pantanal*. Por designação entendemos a "relação lingüística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história" (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Tomamos essas palavras/expressões nos enunciados de que fazem parte, sem nos esquecermos de que os enunciados fazem parte de um texto. Por enunciado entendemos um "elemento lingüístico próprio do acontecimento do funcionamento da língua quando um locutor diz algo" (GUIMARÃES, 2010, p. 122). Enquanto tal, ele possui uma consistência interna e uma "independência relativa com relação às sequências lingüísticas de que faz parte" (*ibid.*, p. 122). Já o texto, para nós, é uma unidade complexa de significação que integra enunciados no acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2011a). Assim, nossa posição é anticomposicional, pois o sentido de um texto não se constitui pela soma de suas partes: ele se dá "pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto" (GUIMARÃES, 2005, p. 28).

Isso posto, tomaremos alguns recortes extraídos das duas falas do presidente da República. Nesses recortes, analisaremos os enunciados. Por recorte entendemos um "fragmento do acontecimento da enunciação" (GUIMARÃES, 2011a, p. 44). Ele se caracteriza pelas "formas linguísticas que aparecem correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento" (*ibid.*, p. 44), não sendo, pois, uma simples sequência.

Nas análises, recorreremos aos processos de determinação, articulação e reescrituração, sendo esta um procedimento de "deriva do sentido próprio da textualidade" (GUIMARÃES, 2005, p. 27). Segundo Guimarães (2007, p. 79), a determinação é a "relação fundamental para o sentido das expressões lingüísticas". Ela se constitui na medida em que uma expressão determina outra no acontecimento enunciativo. Já a articulação é entendida como "uma relação de contiguidade significada pela enunciação" (GUIMARÃES, 2009, p. 51), podendo ocorrer por: dependência, coordenação e incidência. A reescrituração é o "procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito

fazendo interpretar uma forma como diferente de si” (GUIMARÃES, 2007, p. 84). Ela pode ocorrer por: repetição, substituição, elipse, expansão, condensação, definição e aposição (GUIMARÃES, 2007, 2009, 2011b). No acontecimento, a reescrituração pode produzir o sentido de uma: sinonímia, especificação, desenvolvimento, generalização, totalização e enumeração (GUIMARÃES, 2007, 2009).

Por último, mobilizaremos a noção de cena enunciativa (GUIMARÃES, 2005, 2018). A cena enunciativa diz respeito ao modo específico de acesso à palavra pelo falante a partir das relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas. Segundo Guimarães (2018), temos o Locutor, o alocutor-x e o enunciador (individual, coletivo, universal e genérico), numa relação de alocação com o Locutário, cujo lugar social é representado pela figura do alocutário-x. O Locutor representa-se como fonte do dizer; o alocutor-x é o lugar social de dizer, sendo x uma variável (por exemplo, alocutor-presidente da República); e o enunciador é o lugar de dizer simplesmente. Na “cena enunciativa ‘aquele que fala’ ou ‘aquele para quem se fala’ não são pessoas mas uma configuração do agenciamento enunciativo” (GUIMARÃES, 2005, p. 23). A enunciação é uma “prática política e não individual ou subjetiva”, pois falar “é assumir a palavra neste espaço dividido de línguas e falantes” (*ibid.*, p. 22).

## As análises

### Política ambiental

Na abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU, o Locutor fala por cerca de trinta e um minutos. Enquanto presidente da República, ele possui como Locutário o “Senhor Presidente da Assembleia Geral, Tijjani Muhammad-Bande”; o “Senhor Secretário-Geral da ONU, António Guterres”; “Chefes de Estado, de Governo e de Delegação”, a quem o Locutor inicialmente se dirige por meio de enunciados vocativos, os quais sofrem um processo de reescritura por condensação três vezes por *Senhoras e Senhores*, produzindo os sentidos de generalização e enumeração. Por sua vez, na abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU, o Locutor, ao falar do Brasil<sup>3</sup> como presidente da República por cerca de catorze minutos, dirige-se ao “Senhor presidente da Assembleia Geral, Volkan Bozkir”; ao “Senhor secretário-geral da ONU, António Guterres”; a “Chefes de Estado, de governo e de delegação”, aos quais ele se dirige igualmente por meio de enunciados vocativos, que sofrem um processo de reescritura por condensação apenas uma vez por *Senhoras e senhores*.

No que diz respeito aos argumentos sobre a política ambiental, que, como mostraremos, está relacionada ao desmatamento na Amazônia e às queimadas no Pantanal, analisaremos sete recortes. Vejamos o primeiro, extraído da fala do presidente da República na abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU:

---

3 Essa fala foi gravada no Palácio do Planalto, em Brasília (DF), devido à pandemia de Covid-19.

- (1) Não pode haver liberdade política sem que haja também liberdade econômica.

Em (1), *liberdade* é determinada por *política* e, em seguida, numa relação de desenvolvimento, é reescriturada por repetição por *liberdade*, que, por conseguinte, é determinada por *econômica*. Na cena enunciativa, o Locutor mobiliza um enunciador universal. Trata-se de um dizer fora da história, ou seja, um lugar de dizer que se apresenta como não sendo social. No interdiscurso, o Locutor ocupa uma posição-sujeito neoliberal, que significa um sujeito intencional, responsável pelo seu destino político e econômico, pois este seria feito por ele, racionalmente. Comparemos, agora, o recorte (1) ao (2), retirado da mesma fala:

- (2) Estamos prontos também para iniciar nosso processo de adesão à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Já estamos adiantados, adotando as práticas mundiais mais elevadas em todos os terrenos, desde a regulação financeira até a proteção ambiental.

Na cena enunciativa de (2), considerando as expressões *Estamos prontos também* e *Já estamos adiantados*, temos um enunciador coletivo projetado sobre o Locutor, autorizado a falar como presidente da República. Em seguida, as expressões *regulação financeira* e *proteção ambiental*, numa relação de enumeração, reescrivem por expansão *práticas mundiais mais elevadas em todos os terrenos*, que, por sua vez, determinam *processo de adesão à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Levando em conta o operador argumentativo (DUCROT, 2008) *até*, o Locutor apresenta *proteção ambiental* como o argumento mais forte. No acontecimento, o passado recorta o memorável do Brasil como um país protetor do meio ambiente. No entanto, essa preocupação está relacionada à preocupação econômica, como nos atesta a expressão *regulação financeira*.

Avancemos com o recorte (3), presente na fala de abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU:

- (3) Nosso agronegócio continua pujante e, acima de tudo, possuindo e respeitando a melhor legislação ambiental do planeta.

Aqui, o Locutor mobiliza um enunciador coletivo, como nos atesta a forma *Nosso*. Considerando o verbo *continua*, temos um conteúdo posto e um conteúdo pressuposto. Aquilo que é dado como posto se refere à atual força do agronegócio, que possui e respeita, “acima de tudo”, a “melhor legislação ambiental do planeta”. De um lado, o passado no acontecimento recorta como memorável a necessidade de o agronegócio preservar o meio ambiente; de outro, o acontecimento projeta como interpretável o Brasil como um país que mais protege o meio ambiente no mundo. O pressuposto refere-se ao conteúdo

segundo o qual o agronegócio já possuía essas qualidades atribuídas pelo Locutor, que, ao mobilizar um enunciador coletivo, se significa como membro do agronegócio e, assim, se inscreve no interdiscurso em uma posição-sujeito neoliberal, posição essa que encontramos também abaixo, presente na fala de abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU:

(4) [a] Senhorita YSANY KALAPALO, indígena aqui presente do Brasil, agora vamos falar de Amazônia.

[b] Em primeiro lugar, meu governo tem um compromisso solene com a preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável em benefício do Brasil e do mundo.

Nesse recorte, temos um enunciado vocativo, que “se articula por incidência na relação com os outros enunciados” (GUIMARÃES, 2018, p. 261). Na cena enunciativa de (4a), o Locutor dirige-se a um novo Locutário. Se considerarmos o lugar social de dizer, a alocução se dá entre um alocutor-presidente da República e um alocutário-índio, com quem o Locutor, mobilizando um enunciador coletivo – como nos atesta a forma *vamos* –, passa a falar sobre a Amazônia aos demais Locutários. Em outras palavras, o enunciador coletivo, projetado sobre o dizer do Locutor, significa o lugar social de presidente da República e o lugar social de índio a partir dos quais se fala sobre a Amazônia aos Locutários presentes na assembleia, como mostram os enunciados vocativos acima. Já em (4b), se considerarmos a expressão *meu governo*, o Locutor mobiliza um enunciador individual, que se representa como independente da história. Com isso, o Locutor se significa como chefe do governo brasileiro e, ao mobilizar o enunciador coletivo em (3a), ele se significa apoiado pelo lugar social de índio. No acontecimento de enunciação, o recorte (4) projeta como interpretável o apoio dos índios brasileiros, representados por Isany Kalapalo, ao governo brasileiro, cujo chefe é o Locutor. Assim, Isany Kalapalo é significada no acontecimento de enunciação como se estivesse autorizada a falar em nome dos índios, como se ela fosse porta-voz deles. Não se trata aqui da figura do porta-voz tal qual definiu Pêcheux (1990, p. 17), “ao mesmo tempo ator visível e testemunha ocular do acontecimento”, pois Isany Kalapalo não fala, apenas testemunha a fala do Locutor. O dizer deste sobre a Amazônia significa no acontecimento o dizer dominante, utilizado como “forma de manutenção do poder” (RIBEIRO, 2019). Esse poder materializa-se na expressão *meu governo*, determinada por *preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável*, onde a conjunção integrante e relaciona a preservação ambiental à preservação do desenvolvimento econômico. Novamente, o Locutor ocupa no interdiscurso uma posição-sujeito neoliberal segundo a qual é possível conciliar a proteção e a exploração do meio ambiente.

Como podemos ver, a relação entre a economia e o meio ambiente está presente na constituição de certezas sobre a política ambiental. Na fala de abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU, o Locutor, por exemplo, diz:

- (5) Somos líderes em conservação de florestas tropicais. Temos a matriz energética mais limpa e diversificada do mundo.

Mesmo sendo uma das 10 maiores economias do mundo, somos responsáveis por apenas 3% da emissão de carbono.

Garantimos a segurança alimentar a um sexto da população mundial, mesmo preservando 66% de nossa vegetação nativa e usando apenas 27% do nosso território para a pecuária e agricultura. Números que nenhum outro país possui.

Na cena enunciativa desse recorte, o Locutor mobiliza um enunciador coletivo, como nos atestam as formas *Somos/somos*, *Temos*, *Garantimos*, *nossa* e *nosso*. Considerando o enunciado *Números que nenhum outro país possui*, podemos afirmar que o enunciador coletivo projetado sobre o dizer do Locutor significa não apenas o governo, mas também o Estado brasileiro. Nesse sentido, o Locutor, ao falar a partir do lugar social de presidente da República na 75ª Assembleia Geral da ONU, fala como chefe de governo e de Estado. Trata-se de uma autoridade que garante a validade do que é dito. Ao dizer, por exemplo, *Mesmo sendo uma das 10 maiores economias do mundo, somos responsáveis por apenas 3% da emissão de carbono*, o operador argumentativo *apenas* e o número *3%* orientam para a conclusão segundo a qual o Brasil polui pouco a atmosfera, apesar de ser uma das "10 maiores economias do mundo". Por sua vez, em *Garantimos a segurança alimentar a um sexto da população mundial, mesmo preservando 66% de nossa vegetação nativa e usando apenas 27% do nosso território para a pecuária e agricultura*, o operador argumentativo *apenas* e o número *27%* orientam para a conclusão segundo a qual a pecuária e a agricultura brasileiras não prejudicam o meio ambiente, pois 66% da vegetação nativa está, segundo o Locutor, preservada. O número *66%* orienta argumentativamente para a conclusão de que mais da metade da vegetação nativa está preservada.

Tendo isso em consideração, podemos concluir que, em (5), a matemática serve de suporte para a argumentação conduzir à certeza de que o Brasil preserva o meio ambiente. O sistema numérico integra o sistema linguístico, isto é, os números fazem parte de enunciados. Mais especificamente, se voltarmos a *Mesmo sendo uma das 10 maiores economias do mundo, somos responsáveis por apenas 3% da emissão de carbono*, e também se voltarmos a *Garantimos a segurança alimentar a um sexto da população mundial, mesmo preservando 66% de nossa vegetação nativa e usando apenas 27% do nosso território para a pecuária e agricultura*, encontramos encadeamentos transgressivos (CAREL; DUCROT, 2005 *apud* GOMES; MANASSI; SANTOS, 2016), nos quais os números cardinais (*10*, *3%*, *66%*, *27%*) e fracionários (*um sexto*) são importantes para a constituição da certeza enquanto um efeito de sentido. Tais números, ao constituírem o dizer do Locutor, determinam a posição-sujeito deste no interdiscurso, podendo ser vistos como um recurso de defesa àqueles que criticam a sua política ambiental. Desse modo, a matemática transforma-se na linguagem do poder, constituindo a ideologia da certeza (BORBA; SKOVSMOSE, 1997).

A fim de entendermos melhor a política ambiental do governo Bolsonaro, avancemos com o recorte (6), que faz parte da fala de abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU:

- (6) [a] Hoje, 14% do território brasileiro está demarcado como terra indígena, [b] mas é preciso entender que nossos nativos são seres humanos, exatamente como qualquer um de nós. [c] Eles querem e merecem usufruir dos mesmos direitos de que todos nós.

Em (6a), *terra indígena* determina 14% do território brasileiro. Aqui, interessa-nos observar que o enunciado (6a) orienta argumentativamente para a preservação do meio ambiente. Na cena enunciativa, o Locutor divide-se em presidente da República e enunciador universal. Já (6b), considerando o operador argumentativo *mas*, orienta em sentido contrário, ou seja, para a não-conservação do meio ambiente. O Locutor mobiliza desta vez um enunciador coletivo, como nos atesta a forma *nossos*. No acontecimento de enunciação, (6b) recorta como memorável a igualdade entre índios e brasileiros. O *mas* incide sobre esse memorável, que supostamente garante o direito à exploração das terras indígenas, uma vez que a liberdade política, como vimos, está, segundo o Locutor, condicionada à liberdade econômica. E uma vez que os brasileiros, ainda de acordo com o Locutor, possuem essa liberdade político-econômica, os índios também devem tê-la. Em (6c), numa relação de totalização, *Eles* reescrevem por substituição *nativos*, que é determinada por *querem e merecem usufruir dos mesmos direitos de que todos nós*, materializando o memorável em (6b). Articulando (6c) a (6b), encontramos uma oposição entre “[todos] nós” (os presentes na 74ª Assembleia Geral da ONU) e “eles” (os indígenas brasileiros). Essa oposição se deve ao político, que instala uma contradição e (re)divide o real.

É, pois, dessa forma que a política ambiental do atual governo brasileiro se constitui no dizer do presidente da República, na abertura da 74ª e da 75ª Assembleia Geral da ONU. Podemos afirmar que a política ambiental se dá a partir de uma política econômica neoliberal que condiciona a liberdade política à econômica. Em outras palavras, a suposta “liberdade econômica” é condição indispensável para haver “liberdade política”. Esta não significa no acontecimento de enunciação, por exemplo, direitos garantidos a todos os cidadãos e a todas às cidadãs pelo Estado. Politicamente, só é livre quem é economicamente independente. Sendo assim, os índios, segundo a posição-sujeito do Locutor no interdiscurso, não são livres, já que eles não exploram suas terras, tornando-as “produtivas”. A título de ilustração, e finalizando esta subseção, vejamos o recorte (7), retirado da fala de abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU:

- (7) O Brasil agora tem um presidente que se preocupa com aqueles que lá estavam antes da chegada dos portugueses, em 1500. O índio não quer ser latifundiário pobre em cima de terras ricas. Especialmente das terras mais ricas do mundo. É o caso das reservas Ianomâmi e Raposa Serra do Sol. Nessas reservas, existe grande abundância de ouro, diamante, urânio, nióbio e terras raras, entre outros.

A partir desse recorte, podemos pressupor que, com exceção do Locutor, nenhum outro presidente da República se preocupou com os índios, pois eles, até então, segundo o mesmo Locutor, embora queiram, não podem explorar suas terras. Aqui, o Locutor pode ser visto como um porta-voz dos índios, representados por Isany Kalapalo. De um lado, *índio* é determinado por *não quer ser latifundiário pobre em cima de terras ricas*, o que nos permite pressupor que ele, de acordo com o Locutor, quer ser um latifundiário rico; de outro, *terras ricas*, numa relação de especificação, é reescriturada por substituição por *terras mais ricas do mundo*, que, por sua vez, é reescriturada por definição por *reservas lanomâmi e Raposa Serra do Sol*, produzindo uma outra especificação. Não obstante, *reservas lanomâmi e Raposa Serra do Sol* é determinada por *grande abundância de ouro, diamante, urânio, nióbio e terras raras, entre outros*. No acontecimento, o futuro projeta como interpretável a necessidade de o Locutor, a partir do lugar social de presidente da República, regularizar a exploração das reservas indígenas mencionadas.

## Desmatamento na Amazônia

Na fala de abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU, podemos ver que a Amazônia não sofre apenas com o desmatamento:

- (8) [a] Nossa floresta é úmida e não permite a propagação do fogo em seu interior. Os incêndios acontecem praticamente nos mesmos lugares, no entorno leste da Floresta, onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já desmatadas.
- [b] Os focos criminosos são combatidos com rigor e determinação. Mantenho minha política de tolerância zero com o crime ambiental. Juntamente com o Congresso Nacional, buscamos a regularização fundiária, visando identificar os autores desses crimes.
- [c] Lembro que a Região Amazônica é maior que toda a Europa Ocidental. Daí a dificuldade em combater, não só os focos de incêndio, mas também a extração ilegal de madeira e a biopirataria. Por isso, estamos ampliando e aperfeiçoando o emprego de tecnologias e aprimorando as operações interagências, contando, inclusive, com a participação das Forças Armadas.

Em (8a), o Locutor mobiliza inicialmente um enunciador coletivo, como nos atesta a expressão *Nossa floresta*, que é determinada por *úmida* e por *não permite a propagação de fogo*. Em seguida, *em seu interior* reescritura por elipse *Nossa floresta*, produzindo o sentido de uma especificação. Aqui, o acontecimento recorta como memorável o clima tropical e úmido da Amazônia. Como interpretável, temos a negação das queimadas. Adiante, o sintagma nominal *Os incêndios* é determinado pela expressão *nos mesmos lugares*, que, por sua vez, numa relação de especificação, é reescriturada por substituição pela expressão *no entorno leste da Floresta*, que, não obstante, é determinada por *onde o caboclo e o índio queimam seus roçados em busca de sua sobrevivência, em áreas já*

*desmatadas*. Neste ponto, temos uma contradição, pois o Locutor nega explicitamente que a floresta pega fogo e afirma implicitamente que nela há incêndios. O futuro do acontecimento projeta como interpretável o enunciado segundo o qual o responsável pelas queimadas são o caboclo e o índio, não o agronegócio, que, segundo o Locutor, respeita a legislação ambiental.

Analisemos agora (8b). Inicialmente, *criminosos* determina *Os focos*. Por sua vez, a expressão *Os focos criminosos* é determinada por *combatidos com rigor e determinação*. Em seguida, *minha política de tolerância zero com o crime ambiental* reescritura por *expansão combatidos com rigor e determinação*, produzindo o sentido de uma especificação. O Locutor mobiliza um enunciador individual, como nos atestam as formas *Mantenho e minha*. Em *Juntamente com o Congresso Nacional, buscamos a regularização fundiária, visando identificar os autores desses crimes*, podemos ver que o Locutor mobiliza um enunciador coletivo. A expressão *Os focos criminosos*, numa relação de especificação, é reescriturada por substituição por *crimes*. No acontecimento, temos como interpretável o enunciado segundo o qual a ausência de leis fundiárias no Brasil estimula os “focos criminosos” causados por caboclos e índios, os quais representam, segundo a posição-sujeito sustentada pelo Locutor no interdiscurso, o atraso. Nesse sentido, o agronegócio representa para o Locutor o que há de moderno, pois, segundo o que ele diz a partir do lugar social de presidente da República, o agronegócio respeita a “melhor legislação ambiental do planeta”. Aqui, a mobilização dos enunciadores individual e coletivo pelo Locutor significa a preocupação do chefe do poder executivo e do Estado brasileiro com o meio ambiente.

Finalmente, vejamos (8c), em que o Locutor mobiliza também dois enunciadores, um individual e outro coletivo, como nos atestam respectivamente as formas *Lembro e estamos*. Inicialmente, *Região Amazônica* é determinada por *maior que toda a Europa Ocidental*. Em seguida, podemos dizer que na região amazônica há incêndio, extração ilegal de madeira e biopirataria, o que contradiz novamente o Locutor, quando este, por exemplo, diz, tal como encontramos no recorte (2): *Já estamos adiantados, adotando as práticas mundiais mais elevadas em todos os terrenos, desde a regulação financeira até a proteção ambiental*. No enunciado *Por isso, estamos ampliando e aperfeiçoando o emprego de tecnologias e aprimorando as operações interagências, contando, inclusive, com a participação das Forças Armadas*, presente em (8c), destacamos o operador argumentativo *inclusive*, que traz como argumento mais forte a participação das Forças Armadas na proteção ao meio ambiente.

## **Queimadas no Pantanal**

A menção ao Pantanal é feita duas vezes e somente na abertura da 75ª Assembleia Geral da ONU. Analisemos a segunda ocorrência:

- (9) O nosso Pantanal, com área maior que muitos países europeus, assim como a Califórnia, sofre dos mesmos problemas. As grandes queimadas são consequências inevitáveis da alta temperatura local, somada ao acúmulo de massa orgânica em decomposição.

A expressão *O nosso Pantanal* é determinada, de um lado, por *com área maior que muitos países europeus, assim como a Califórnia*; de outro, é determinada por *sofre com os mesmos problemas*, que, numa relação de especificação, é reescriturada por substituição por *As grandes queimadas*. Tendo isso em consideração, o acontecimento projeta como interpretável os enunciados: 1) Os problemas do Pantanal são as grandes queimadas; 2) O estado da Califórnia, nos EUA, também sofre dos mesmos problemas; 3) Não é só o Brasil que possui grandes queimadas, os EUA também possuem esses problemas; 4) Se o Brasil for criticado pela comunidade internacional devido às grandes queimadas no Pantanal, os EUA também devem sê-lo, devido às grandes queimadas na Califórnia; 5) É difícil combater as grandes queimadas no Pantanal, pois esta região é maior do que muitos países europeus. Além disso, *As grandes queimadas* é determinada por *consequências inevitáveis da alta temperatura local, somada ao acúmulo de massa orgânica em decomposição*. Daí podermos afirmar que, segundo o Locutor, o Brasil não pode ser responsabilizado pelas queimadas no Pantanal, uma vez que elas são inevitáveis, provocadas pela “alta temperatura local” e pelo “acúmulo de massa orgânica em decomposição”, expressões essas que determinam *As grandes queimadas*.

## Polarização ideológica

Voltemos à fala de abertura da 74ª Assembleia Geral da ONU. Nela, encontramos uma disjunção entre um novo e um velho Brasil, entre democracia e ditadura, entre capitalismo e socialismo/comunismo, entre liberdade e falta de liberdade, entre riqueza e pobreza. Além disso, identificamos um alinhamento entre civis, militares e democracia, em oposição ao socialismo, alinhado à ditadura. Vejamos, logo no início, a disjunção entre um velho e um novo Brasil:

- (10) Apresento aos senhores um novo Brasil, que ressurgiu depois de estar à beira do socialismo.

[...]

Meu país esteve muito próximo do socialismo, o que nos colocou numa situação de corrupção generalizada, grave recessão econômica, altas taxas de criminalidade e de ataques ininterruptos aos valores familiares e religiosos que formam nossas tradições.

Em (10), o Locutor mobiliza um enunciador individual, como nos atesta as formas *Apresento* e *Meu*. A expressão *um novo Brasil* é determinada por *depois de estar à beira do socialismo*, e isso nos permite dizer que o novo Brasil opõe-se ao socialismo, ao contrário do velho. Em seguida, *país* é determinado por *socialismo*, que, numa relação de

enumeração, é reescriturado por desenvolvimento por *situação de corrupção generalizada, grave recessão econômica, altas taxas de criminalidade e de ataques ininterruptos aos valores familiares e religiosos que formam nossas tradições*. O Locutor mobiliza dessa vez um enunciador coletivo, como nos atesta a forma *nossas*. O enunciador individual se significa como chefe de governo e de Estado, e o enunciador coletivo se significa como parte de um todo, o que produz um efeito de unidade do povo brasileiro, como se não houvessem no Brasil outras formas de constituição da família, além daquela tida como tradicional, e como se não houvessem também outras religiões além do cristianismo, como as de matriz africana, por exemplo. Avancemos:

- (11) A história nos mostra que, já nos anos 60, agentes cubanos foram enviados a diversos países para colaborar com a implementação de ditaduras.

Há poucas décadas tentaram mudar o regime brasileiro e de outros países da América Latina.

Foram derrotados!

Civis e militares brasileiros foram mortos e outros tantos tiveram suas reputações destruídas, mas vencemos aquela guerra e resguardamos nossa liberdade.

[...]

Trabalhamos com outros países, entre eles os EUA, para que a democracia seja restabelecida na Venezuela, mas também nos empenhamos duramente para que outros países da América do Sul não experimentem esse nefasto regime.

O Foro de São Paulo, organização criminoso criada em 1990 por Fidel Castro, Lula e Hugo Chávez para difundir e implementar o socialismo na América Latina, ainda continua vivo e tem que ser combatido.

Tal como afirmam Brandão e Benayon (2021), que analisam os processos de produção de certezas que negam a ditadura militar brasileira, entendemos, a partir dos autores, que o dizer do presidente da República, em (11), está em disputa pela memória coletiva, e isso se dá pelo funcionamento do retorno de sentidos a partir da atualização de uma memória discursiva. De um lado, *ditaduras* determina *agentes cubanos*; de outro, *liberdade* determina *Civis e militares brasileiros*, produzindo um apagamento dos crimes praticados pela ditadura militar brasileira. Finalmente, há uma relação de inimizade interna e externa. Essa inimizade está, a nosso ver, relacionada à necropolítica (MBEMBE, 2018). Em (11), os inimigos são: o socialismo, o Foro de São Paulo, Fidel Castro, Lula e Hugo Cháves.

As relações de inimizade estendem-se também à “mídia internacional” e aos países que criticam a política ambiental do presidente da República. Vejamos abaixo como elas se dão:

- (12) O Brasil é um dos países mais ricos em biodiversidade e riquezas minerais.

Nossa Amazônia é maior que toda a Europa Ocidental e permanece praticamente intocada. Prova de que somos um dos países que mais protegem o meio ambiente.

Nesse recorte, *Brasil* é, numa relação de especificação, reescriturado por definição por *um dos países mais ricos em biodiversidade e riquezas minerais*. Em seguida, a expressão *Nossa Amazônia* é determinada por *maior que toda a Europa Ocidental* e por *permanece praticamente intocada*, que, por sua vez, funciona como prova de que o Brasil é “um dos países que mais protegem o meio ambiente”. Aqui, o advérbio *praticamente* permite-nos dizer que a Amazônia é, segundo o Locutor, quase intocada; sua ausência no enunciado produziria o efeito de inverdade no dizer; no entanto, seu uso marca uma crença do Locutor e essa crença serve como “prova”, ou seja, como certeza daquilo que é dito. O Locutor continua:

- (13) Nesta época do ano, o clima seco e os ventos favorecem queimadas espontâneas e criminosas. Vale ressaltar que existem também queimadas praticadas por índios e populações locais, como parte de sua respectiva cultura e forma de sobrevivência.

Em (13), temos como pressuposto as queimadas no Brasil. Segundo o Locutor, elas se devem ao clima seco, ao vento, às ações criminosas, aos índios e às populações locais. Isso contradiz o que se afirma no recorte (12), segundo o qual a Amazônia “permanece praticamente intocada”, provando que o Brasil é “um dos países que mais protegem o meio ambiente”. Avancemos com o recorte (14):

- (14) Problemas qualquer país os tem. Contudo, os ataques sensacionalistas que sofremos por grande parte da mídia internacional devido aos focos de incêndio na Amazônia despertaram nosso sentimento patriótico.

Nesse recorte, *Problemas* reescritura por condensação, em (13), de um lado, *queimadas espontâneas e criminosas*; de outro, reescritura *queimadas praticadas por índios e populações locais*. Como resultado, temos uma generalização. Em seguida, *Problemas* é, em (14), reescriturada por definição por *focos de incêndio na Amazônia*, produzindo o sentido de uma especificação. Na cena enunciativa, temos um enunciador coletivo projetado sobre o Locutor. Esse enunciador significa os brasileiros e as brasileiras, pois aqui temos um efeito de unidade do povo brasileiro. Se considerarmos que o Locutor, ao falar como presidente da República, fala como chefe de governo e de Estado, o que se encontra em (14) condiciona os “ataques sensacionalistas” também ao povo e não apenas ao governo, fazendo-nos entender que “grande parte da mídia internacional” está contra o povo brasileiro, não contra a política ambiental do atual governo brasileiro, do qual o Locutor é chefe. Essa distinção é fundamental, uma vez que o Locutor, a nosso ver, mistura uma questão de governo (a política ambiental) com uma questão de Estado

(a soberania nacional). Para ele, criticar a política ambiental de seu governo é fazer um ataque à soberania do Brasil. Avancemos:

- (15) É uma falácia dizer que a Amazônia é patrimônio da humanidade e um equívoco, como atestam os cientistas, afirmar que a nossa floresta é o pulmão do mundo.

Em (15), o dizer do Locutor, sobre o qual se projeta um enunciador coletivo, se opõe ao dizer dos cientistas. Numa relação de substituição, *Amazônia* é reescriturada por *nossa floresta*, produzindo o sentido de uma especificação; por sua vez, *nossa floresta* é reescriturada por *pulmão do mundo*, produzindo o sentido de uma sinonímia. Note-se, porém, que essa sinonímia é negada pelo Locutor, que a considera uma falácia. Aqui, *falácia* reescreve por definição os enunciados *A Amazônia é patrimônio da humanidade*, atribuído a um enunciador genérico, e *A floresta amazônica é o pulmão do mundo*, atribuído a um enunciador coletivo. No encadeamento seguinte:

- (16) Valendo-se dessas falácias, um ou outro país, em vez de ajudar, embarcou nas mentiras da mídia e se portou de forma desrespeitosa, com espírito colonialista.

Questionaram aquilo que nos é mais sagrado: a nossa soberania!

Vemos que a expressão *um ou outro país* é determinada por *embarcou nas mentiras da mídia*, e isso nos permite pressupor que, segundo o Locutor, a mídia e alguns países mentem sobre o meio ambiente no Brasil. Mais ainda: *se portou de forma desrespeitosa, com espírito colonialista* determina *um ou outro país*, permitindo-nos afirmar que um país foi desrespeitoso com o Brasil, ameaçando a sua soberania. Numa relação de aposição, *nossa soberania*, em seguida, reescritura por substituição *aquilo que nos é mais sagrado*. Novamente, o Locutor mistura uma questão de governo com uma questão de Estado: para ele, a soberania brasileira está ameaçada quando um outro país critica a política ambiental de seu governo. Assim, o dizer do Locutor, a fim de obter uma unidade imaginária interna, constrói inimigos externos que ameaçam a nação. A título de exemplificação, vejamos o recorte abaixo, a partir do qual podemos pressupor que o Brasil está em “guerra informacional” com governos estrangeiros:

- (17) Existem, no Brasil, 225 povos indígenas, além de referências de 70 tribos vivendo em locais isolados. Cada povo ou tribo com seu cacique, sua cultura, suas tradições, seus costumes e principalmente sua forma de ver o mundo.

A visão de um líder indígena não representa a de todos os índios brasileiros. Muitas vezes alguns desses líderes, como o Cacique Raoni, são usados como peça de manobra por governos estrangeiros na sua guerra informacional para avançar seus interesses na Amazônia.

Nesse recorte, é interessante observarmos que o dito sobre o Cacique Raoni, contraditoriamente, não se aplica a Ysany Kalapalo. Além disso, o efeito de unidade do povo brasileiro não se aplica aos povos indígenas. O nome próprio *Brasil* é determinado por *225 povos indígenas e 70 tribos vivendo em locais isolados*. Vemos uma divisão entre o povo brasileiro e os índios, que, segundo o Locutor, não são representados pela “visão de um líder indígena” ou por “alguns desses líderes”, tal como o Cacique Raoni, “usados como peça de manobra por governos estrangeiros na sua guerra informacional para avançar seus interesses na Amazônia”. O próximo recorte vai no mesmo sentido:

- (18) [...] A reserva lanomâmi, sozinha, conta com aproximadamente 95 mil km<sup>2</sup>, o equivalente ao tamanho de Portugal ou da Hungria, embora apenas 15 mil índios vivam nessa área.

Isso demonstra que os que nos atacam não estão preocupados com o ser humano índio, mas sim com as riquezas minerais e a biodiversidade existentes nessas áreas.

Em (18), *reserva lanomâmi* é determinada por *sozinha, conta com aproximadamente 95 mil km<sup>2</sup>, o equivalente ao tamanho de Portugal ou da Hungria, embora apenas 15 mil índios vivam nessa área*. No acontecimento, temos como memorável a importância da reserva lanomâmi, onde vivem, segundo o Locutor, 15 mil índios. Nesse ponto, o acontecimento projeta como interpretável a necessidade de o Brasil proteger essa reserva. Em seguida, *isso* reescritura por substituição todo o enunciado, produzindo o sentido de uma totalização. Aqui, destacamos o verbo *demonstra*, que assinala uma certeza do Locutor, a saber: aqueles que o “atacam” estão interessados nas riquezas minerais e na biodiversidade existentes em áreas como a reserva lanomâmi. Dessa forma, constrói-se na enunciação a imagem de inimigos externos indefinidos, o que justifica a postura de inimizade do Locutor. Para encerrarmos, vejamos um exemplo dessa inimizade no recorte abaixo:

- (19) Também rechaçamos as tentativas de instrumentalizar a questão ambiental ou a política indigenista, em prol de interesses políticos e econômicos externos, em especial os disfarçados de boas intenções.

Concluindo, vemos que a construção de inimigos externos, como as análises acima mostraram, beira o delírio e a loucura, sendo um exemplo de ridículo político (TIBURI, 2018) que caracteriza o governo Bolsonaro, pois a política está à serviço da “produção de inverdades de todo tipo” (TIBURI, 2018, p. 10).

## Considerações finais

Na fala de abertura da 74<sup>a</sup> e da 75<sup>a</sup> Assembleia Geral da ONU feita pelo presidente da República, estamos diante de *enunciações patéticas* (ZOPPI FONTANA, 2018), isto é, enunciações que apelam ao *páthos*, estando por isso fora da razão (*logos*). Nas duas

falas, o *páthos* está presente na polarização ideológica e nas relações de inimizade, que pressupõem a existência de inimigos internos e externos. Essas enunciações patéticas são tidas como pós-verdades, "sendo significadas como um tipo particular de relação do locutor com o acontecimento da enunciação". Essa relação se caracteriza por estar centrada no funcionamento de um nome próprio e de sua atribuição a um lugar específico de enunciação" (ZOPPI FONTANA, 2018, p. 157, grifos da autora). Em nosso caso, o nome próprio é "Jair Bolsonaro" e o lugar social é o de presidente da República.

Nas duas falas, o Locutor nega o desmatamento na Amazônia e as queimadas no Pantanal, identificando-se no interdiscurso com uma posição-sujeito neoliberal que subordina a política ambiental à política econômica. Essa negação constitui-se como uma (re)divisão do real. Ela não se dá, porém, sem contradições, devido ao político que caracteriza o espaço de enunciação, as línguas e os falantes. Vimos também que a ameaça interna, representada pelo Cacique Raoni, por Lula, pelas ONGs, está aliada à externa, sendo por isso "impatriótica". Essa ameaça externa, que reforça a unidade imaginária do "povo" construída no dizer do Locutor, materializa-se nas expressões genéricas "um ou outro país" e "interesses políticos e econômicos externos".

Finalmente, a construção de inimigos internos e externos beira o delírio e a loucura; por isso, podemos tomá-la como um exemplo do ridículo político (TIBURI, 2018).

## Agradecimentos

À Camila Vieira Urtado Rocha, pelo amor e pelo apoio. Aos coordenadores do grupo de pesquisa LED – Linguagem, Enunciação, Discurso (UNICAMP-CNPq), Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira e Prof. Dr. Vinícius Massad Castro, e aos membros do grupo, pelas discussões teóricas em cada encontro. Aos membros do simpósio proposto "A performatividade de mentiras, incertezas, ficções e silêncios na gestão e no debate público", Profa. Dra. Sheila Elias de Oliveira, Prof. Dr. Vinícius Massad Castro, Profa. Dra. Soeli Maria Schreiber da Silva e Profa. Dra. Carolina de Paula Machado, pela discussão no 68º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

## REFERÊNCIAS

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. The ideology of certainty in Mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, v. 17, n. 3, p. 17-23, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3LHxAFN>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRANDÃO, R. O.; BENAYON, F. da R. Processos de produção de certezas no governo Bolsonaro: a negação da ditadura militar brasileira. In: *Pré-anais da III Jornada Internacional Semântica e Enunciação*, 2021, Campinas. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GbSpbn>. Acesso em: 14 set. 2021.

DUCROT, O. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org.). *História e sentido na linguagem*. 2. ed. aum. Campinas: Pontes, 2008, p. 13-38.

ELIAS DE OLIVEIRA, S.; CASTRO, V. M. Certezas incertas. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v. 34, Número Temático, p. 1-3, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wDIms0>. Acesso em: 15 set. 2021.

ELIAS DE OLIVEIRA, S. Certeza, sentido, conhecimento. *Revista Linguasagem*, São Carlos, v. 34, Número Temático, p. 1-20, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/733>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOMES, L.; MANASSI, N. P.; SANTOS, N. L. Sentidos argumentativos e polifônicos de números, no discurso, com base na Semântica Argumentativa. *Letras de Hoje*, v. 51, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21701>. Acesso em: 13 set. 2021.

GUIMARÃES, E. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes, 2018.

GUIMARÃES, E. *Análise de Texto: procedimentos, análises, ensino*. Campinas: Editora RG, 2011a.

GUIMARÃES, E. Em torno de um nome próprio de cidade sobre a produção dos sentidos de uma origem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 53(2). p. 137-148, jul./dez. 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/3wJDhh2>. Acesso em: 15 set. 2021.

GUIMARÃES, E. Semântica e Pragmática. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). *Introdução às Ciências da Linguagem: a palavra e a frase*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 51(1), p. 49-68, jan./jul. 2009.

GUIMARÃES, E. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (org.). *A Palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes/Editora RG, 2007.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 14 set. 2021.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais)

TIBURI, M. *Ridículo político: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

ZOPPI FONTANA, M. G. Pós-verdade: léxico, enunciação e política. In: RODRIGUES DE OLIVEIRA, R. R. *et. al. (org.). Linguagem e Significação: práticas sociais*. Campinas: Pontes, 2018. v. 2.

# Discurso e(m) re(x)istência no/pelo digital: memórias de um acontecimento e a arte em rede

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3318>

**Marco Antonio Almeida Ruiz<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um gesto de interpretação acerca do efeito de re(x)istência criado em alguns memoriais virtuais irrompidos durante a pandemia da Covid-19 no Brasil. Mais especificamente, observamos a instauração de novas memórias sobre o morrer e o luto ressignificadas pela arte em perfis da rede social Instagram, tais como: *Museu do Isolamento* e *Inumeráveis*. Trata-se de desconstruir a naturalização imposta pelas estatísticas e singularizar as características dos sujeitos vítimas da doença, ressaltando as suas subjetividades, não como números e gráficos oficiais, mas como amores e entes queridos, brasileiros e brasileiras, que perderam a vida por conta dessa doença. Para estas nossas reflexões, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso francesa, em especial as noções de memória e acontecimento de Michel Pêcheux (2008, 2010).

**Palavras-chave:** arte; acontecimento; discurso, re(x)istência; pandemia.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil; [marcoalmeida@ufg.br](mailto:marcoalmeida@ufg.br); <https://orcid.org/0000-0003-2438-9252>

## Discourse and resistance in/through the digital: memories of an event and network art

### Abstract

This article aims to present a gesture of interpretation about the resistance effect created in some virtual memorials that erupted during the Covid-19 pandemic in Brazil. More specifically, we observe the establishment of new memories about dying and mourning resignified by art in Instagram social media profiles, such as: *Museu do Isolamento* and *Inumeráveis* (in Portuguese). It is about deconstructing the naturalization imposed by statistics and singularize the characteristics of the victims of the disease, that is, it is necessary to emphasize their subjectivities, not as official numbers, and graphs but as Brazilian loves and loved ones who have lost their life against Covid-19. For our reflections, we start from the theoretical-methodological assumptions of the french Discourse Analysis, especially the notions of memory and event by Michel Pêcheux (2008, 2010).

**Keywords:** art; event; discourse; resistance; pandemic.

### Introdução<sup>2</sup>

O acontecimento da pandemia ressignificou todas as nossas práticas e relações sociais. O carinho e o amor que antes víamos materializados nos abraços e apertos de mãos, hoje tornaram-se interditados, o isolamento social e o distanciamento daqueles que mais amamos assumiram novos contornos nos últimos dois anos no gesto do cuidar do próximo contra a Covid-19. O alto risco de disseminação dessa doença, aparentemente desconhecida, mas totalmente letal e traiçoeira, fez com que adequássemos velhas práticas a uma “nova normalidade” latente ainda em constantes transformações. O objetivo com essas novas práticas, irrompidas por esse acontecimento do vírus, é salvar vidas, proporcionar um sopro de esperança em meio ao caos instaurado. Atitudes simples, mas totalmente necessárias – higienização frequente das mãos com água e sabão, uso de máscara cobrindo a boca e o nariz, por exemplo –, tornaram-se nossas únicas ferramentas de controle e proteção enquanto aguardamos (ansiosamente!) a imunização completa (incluindo a dose de reforço) da população com a vacina que, infelizmente, no Brasil é a conta gotas em razão da ineficiência do governo federal.

---

2 Este trabalho é fruto de algumas de nossas reflexões desenvolvidas durante o nosso pós-doutoramento na Universidade de São Paulo. Algumas das questões teóricas – memória e acontecimento – foram trabalhadas em outro artigo publicado recentemente na revista *Cadernos de Estudos Linguísticos*: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8664096>. Para estas novas questões, propomos novos deslocamentos da teoria observando o novo recorte selecionado e os possíveis desdobramentos. Imprimimos, assim, um tom inédito em relação às ideias iniciais presentes no outro artigo.

Além disso, nosso país, entre os meses de fevereiro a junho de 2021, tornou-se motivo de atenção no mundo como o centro de disseminação do vírus, com altíssimos índices de contágio e o total descontrole da pandemia devido ao descaso de um governo inepto e genocida comandado por um chefe de estado que diariamente insiste em minimizar a doença e criticar ações de combate e controle promovidos por muitos prefeitos e governadores do país. A média de mortes diárias passou dos 4 mil, março e abril somaram mais mortes do que vários países europeus juntos desde o início da pandemia; foi, assim, considerando o período mais mortal para os brasileiros e brasileiras. Ademais, com o avanço da variante ômicron<sup>3</sup>, a corrida contra o tempo para que todos sejam vacinados é fundamental, já que ela é considerada a mais contagiosa em comparação com a variante delta. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, a sua presença no mundo já é contabilizada em mais de 89 países, deixando altos números de infectados<sup>4</sup>.

Podemos dizer que ao lado dessa trágica crise sanitária que enfrentamos, vivemos, também, um pandemônio no âmbito político, pois há uma crise sem precedentes marcada por um confronto direto com o negacionismo do chefe de estado e daqueles que o apoiam; em pleno século XXI ainda é preciso redizer e reafirmar a importância da ciência para salvarmos vidas. O que vemos é o confronto direto entre o senso comum, baseado em mentiras e desinformação difundidas pelas redes sociais de seus apoiadores (tais como: medicamentos sem comprovação, tratamento precoce sem eficiência e dados científicos) e a ciência, na figura dos cientistas e nos diversos profissionais que promovem, diariamente, a conscientização na luta contínua contra esse vírus.

Como se não bastasse a crise, vimos o governo deixar vencer mais de 240 milhões de reais em medicamentos, vacinas e outros itens de saúde. Só de testes de Covid-19, RT-PCR, foram perdidos mais de 77 milhões<sup>5</sup>. O corte no orçamento para 2022 foi de 85% (3,943 bilhões) em comparação ao ano passado (27,8 bilhão)<sup>6</sup>. Por fim, vale destacar o descaso do

---

3 Essa nova cepa foi detectada pela primeira vez na África do Sul, em 26 de novembro de 2021. Já em meados de janeiro de 2022, era considerada a variante predominante no planeta, aumentando o número de casos de infecções da Covid-19. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/seis-fatos-sobre-a-omicron-a-variante-mais-transmissivel-da-covid-19>. Acesso em: 11 fev. 2022.

4 Disponível em: <https://exame.com/ciencia/variante-omicron-esta-presente-em-89-paises-diz-oms/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

5 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/governo-bolsonaro-deixa-vencer-r-243-mi-em-vacinas-testes-e-remedios/>. Acesso em: 8 set. 2021.

6 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/orcamento-previsto-para-compra-de-vacinas-em-2022-tem-queda-de-85-25180837>. Acesso em: 8 set. 2021.

governo em mais um ato contra a vida negligenciando a campanha de vacinação infantil<sup>7</sup> e protelando o início da aplicação das doses nas crianças com mais de cinco anos<sup>8</sup>. Por meio de uma política da morte, o presidente do Brasil, de forma utópica, contraria todas as recomendações sanitárias de controle da doença, promovendo aglomerações, incitando ódio e violência por meio de discursos racistas, misóginos e autoritários. Suas atitudes só refletem o total descaso com a população brasileira causando, tristemente, inúmeras mortes pela Covid-19 e assumindo a triste liderança dos países com o maior número de infectados, mortes e média móvel de casos diários. Recordes que nenhum país do mundo gostaria de somar à sua história.

Nesse duplo confronto, de uma batalha sem vencedores, destacam-se as inúmeras mortes que poderiam ser evitadas se as recomendações de entidades e órgãos de saúde fossem minimamente seguidas. A quantidade de leitos ocupados e a indisponibilidade de abertura de novas vagas em hospitais públicos e privados somam-se a essa tragédia. Diante desse cenário sombrio, as mortes acabaram sendo naturalizadas em formato de números e gráficos divulgados, diariamente, nos telejornais, revistas e redes sociais; a subjetividade de cada um é, por meio dessa política, duramente ceifada e caem num esquecimento profundo, tornando-as estatísticas frias. Há, com isso, uma memória do horror da morte silenciando a dor dos doentes e das famílias enlutadas pela dor profunda da perda do seu ente querido, que morre sozinho sem direito à companhia de ninguém. Destarte, o impedimento do ritual fúnebre, com direito ao velório com o corpo presente e ao enterro, e a impossibilidade de se aproximar dos locais devido ao alto grau de contágio do vírus, além do rápido processo de cremação ou enterros às pressas, intensificam ainda mais a dor dos que ficam.

Como forma de desconstruir essa naturalização imposta pelas estatísticas, alguns memoriais virtuais – *Inumeráveis*, *Reliquia.rum*, *Museu do Isolamento* – emergiram nesse acontecimento da pandemia como modo de instaurar gestos de resistência a esse horror

---

7 Em 16 de dezembro de 2021, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou a vacina pediátrica da *Pfizer* para a população infantil entre 5 e 11 anos. Embora a chancela de uma das mais importantes agências de saúde do mundo atestando a eficácia das vacinas para esse público, o Ministério da Saúde protelou o início da campanha de vacinação infantil para o início de janeiro de 2022 com a justificativa de que precisava fazer uma consulta pública sobre o fato, desconsiderando o aval favorável já fornecido pela agência científica brasileira. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/anvisa-divulga-integra-de-documentos-que-definiram-aprovacao-da-vacina-para-criancas/>. Acesso em 15 fev. 2022.

8 Os números altos de sequelas graves e mortes de crianças justificam a necessidade de sua inclusão no programa de vacinação contra a Covid-19, que desde o início da pandemia já somam mais de 1.449 entre meninos e meninas até 11 anos e mais de 2.400 casos de síndrome respiratória associada ao novo coronavírus. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-ja-matou-mais-de-1.400-criancas-de-zero-a-11-anos-no-brasil-e-deixou-outras-milhares-com-sequelas>. Acesso em 11 fev. 2022.

da morte promovido; trata-se de lembrar dos entes queridos não como números dispersos em gráficos, mas recolocá-los em outras instâncias do dizer, refletindo as subjetividades de cada um. É, a nosso ver, a arte atuando como forma de re(x)istência.

Nesse artigo, partimos da observação desses memoriais virtuais, em especial, os perfis das redes sociais do *Museu do Isolamento* e os *Inumeráveis* para analisar os efeitos de resistência criados, pensando nesse acontecimento da pandemia e as transformações sociais que ele promove(u). Como forma de ressignificar a morte e o luto, esses memoriais virtuais discursivizam dando voz àqueles que se foram em decorrência da doença, não os deixando ser esquecidos ou apagados. Analisamos os efeitos de sentido criados com esse acontecimento e a memória ressignificada quando são deslocados de um campo a outro como vemos, por exemplo, a reprodução das memórias marcadas pelo perfil dos *inumeráveis* em programas televisivos, tais como, *Jornal Nacional* e *Fantástico*. Nossas reflexões estarão embasadas nos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso de matriz francesa, notadamente nos conceitos de memória e acontecimento de Michel Pêcheux (2008, 2010).

## **A memória e o acontecimento em discurso: a pandemia da Covid-19**

Quando afirma salientar as filiações (memória), por um lado, e o deslocamento de outro, Michel Pêcheux (2008) parecia preocupado em analisar o processo de circulação discursiva em grande escala com o objetivo de colher os diversos efeitos de sentidos gerados, em contraponto ao que é logicamente estabilizado. Logo, o filósofo francês, em sua obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* problematiza a temática do acontecimento. Assim, ele afirma que o acontecimento não concerne apenas ao fato exterior do discurso, ao contrário, é parte constitutiva da discursividade, é, pois, responsável pelo embate entre uma memória e uma atualidade e não permite uma recorrência do repetível, mas uma ressignificação. Em outras palavras, podemos dizer que enquanto a memória configura-se no estabelecimento de uma regularidade enunciativa, o acontecimento, por sua vez, promove, contrariamente, uma irrupção.

Pensar a pandemia de Covid-19 discursivamente, sobretudo observando as (res) significações da morte, e tratá-la como um acontecimento na história, é buscar compreender as novas redes de filiações e circulação de discursos que aparecem em distintos lugares de circulação, compondo diferentes materialidades. Em nosso caso, por exemplo, é analisar a passagem das estatísticas registradas pelo discurso oficial (ou do senso comum), em que os mortos “perdem” a identidade, para a sua (res)significação nos memoriais virtuais, que emergem durante esse momento de grave crise de saúde pública. Logo, significa dar voz, corpo e sentido aos mortos e enlutados, identificando-os como cidadãos brasileiros e brasileiras, amores de alguém, que perderam a vida na luta contra o vírus.

A noção de condições de produção é um dos conceitos basilares na análise do discurso, em que vemos constantemente o jogo de forças e relações constituintes resultantes desse processo discursivo. É por meio delas e da realização do processo discursivo em três níveis que podemos dizer que há uma (re)atualização da memória do morrer na pandemia: a constituição, a formulação e a circulação (ORLANDI, 2002). Conforme Orlandi (2002), a constituição do dizer é estabelecida por meio de uma memória do dizer no qual se marcam discursivamente os efeitos de sentidos relativamente estabilizados, advindos de pré-construídos e discursos outros, já-ditos; em relação à formulação, ela efetivamente acontece a partir do momento em que as condições de produção desses dizeres se ligam, direta ou indiretamente, às circunstâncias da enunciação, em nossa empreitada, a morte, que era apenas números, torna-se histórias de vida, que não se perderam mesmo diante do descaso e da omissão dos discursos oficiais. Contudo, a transformação da memória acontece apenas no nível da circulação, pois há uma atualização, fazendo intervir os sujeitos e o jogo de sentidos como resultado da ressignificação de uma atualidade e uma memória baseados nas condições de emergência de discursos que refletem cada tempo e cada formação social. A autora ressalta ainda a importância desses três níveis discursivos como um processo, em que

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2002, p. 33).

Diante das condições de produção no e pelo discurso, vemos a instauração de outras redes de memórias sobre a morte diante do acontecimento da pandemia. A nosso ver, os memoriais emergem como instâncias discursivas que deslocam a memória da morte de um campo a outro, por exemplo, do número para a biografia singular e do efeito de horror para a arte. Criam-se, com isso, outros sentidos que deslocam o já dito e promovem redes de filiação dos sentidos e efeitos dessa memória em novas (des)construções.

Ao considerar a memória, é preciso pensá-la a partir do discurso que sustenta uma anterioridade e que se constitui a partir dela certas práticas sociais de retomada, rupturas e deslocamentos de sentidos. É, dessa forma, pensarmos as palavras já ditas que adquiriram estabilidade na ordem do repetível, deslocando-se em diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos. Nesse sentido, o domínio da memória determina como a materialidade discursiva funciona

[...] em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÉCHEUX, 2010, p. 52).

Ao pensar que as palavras não significam por si só, é necessário compreender os seus deslocamentos de sentidos que se ligam a partir de seus contextos e conjunturas históricos, que se inscrevem num jogo de deslocamentos, repetições e atualizações. A memória, na perspectiva pecheuxtiana, dá corpo à língua a partir da divisão dos sentidos, da contradição entre o mesmo e o diferente, da tensão criada entre a repetição, a ruptura e o deslocamento. Nas palavras do autor, trata-se de “um jogo de força na memória sob o choque do acontecimento” (p. 53). Assim, pensar essa relação é trazer à tona a dialética histórica causada pela tensão e disputa entre as diferentes posições de poder, num jogo constante de lembrar e esquecer, poder dizer ou ficar em silêncio, repetir na ordem do discurso tudo aquilo que pode se estabilizar nas redes de memória ou romper com as repetições, promovendo novas regiões de filiação dos sentidos.

Nesse espaço de movências, dobras, a memória discursiva marca-se como um espaço heterogêneo, contraditório e sobretudo aberto às ressignificações. Nele é possível, a despeito do horror da morte criado durante a pandemia, além das montanhas de números de corpos, constituir e estabelecer outros dizeres e outras imagens que se colocam memorialmente contra a naturalização dos sentidos estabilizados para adoecer e morrer com esse vírus.

## **Resistir ao horror dos números: a arte no/pelas redes**

Para este nosso gesto de leitura, partimos, inicialmente, de algumas postagens feitas pelo perfil do Instagram @Museudoisolamento. Trata-se de um memorial virtual que emergiu no contexto da pandemia da Covid-19 e ressignificou os modos de se promover a arte na/pela rede. Ou seja, a partir da necessidade do isolamento social, era preciso repensar e reinventar a arte, resistindo ao horror dos números de casos que emergiam a todo instante nas grandes mídias, dando espaço aos fatos do cotidiano que representavam esse momento de transformação social. Logo, era o momento de (re)pensar a arte do cotidiano metaforizada pelo virtual que permitiram surgir vestígios de re(x)istência em relação à falta de políticas públicas de controle da doença e o contínuo descaso do governo.

Desse modo, concebemos e compreendemos uma arte no/pelo digital que grita contra a negligência e ressignifica imaginários sociais, rompendo pré-construídos e instaurando novas memórias discursivas sobre a vida, o bem-estar e a saúde, resistindo a uma necropolítica<sup>9</sup> latente em nosso país, de não nos deixarmos esquecer de dias melhores.

---

9 Mencionamos aqui Mbembe (2018 [2003]), um autor que, em sua obra, *Necropolítica*, expôs uma prática bastante comum no ocidente, em que desumaniza certas populações, fomentando a violência contra certos grupos – pobres, negros, mulheres, homossexuais, entre outros – regulando a distribuição da morte.

**Figura 1.** Arte de Giovanna Alimari



**Fonte:** Museu do Isolamento Brasileiro

É pela arte que expressamos a nossa re(x)istência diante de posicionamentos autoritários e dominantes. As redes sociais têm adquirido um papel fundamental no processo de (re)produção desses sentidos, além disso, constituíram-se como um processo de “digitalização do mundo”, em que “práticas de linguagem tendem à metaforização das relações sociais e das práticas do sujeito que por meio do acesso deslocam o campo da ‘luta’ para uma inscrição na forma digital” (DIAS, 2016, p. 10).

Diante da dificuldade e da negligência causada pelo poder executivo e seus discípulos no início da campanha de vacinação infantil em janeiro de 2022, o Brasil tem alcançado índices alarmantes de crianças que são acometidas diariamente pela Covid-19, causando a morte de muitas delas. Contra esses altos números e a desinformação propalada, iniciou-se várias campanhas de incentivo à vacinação infantil como uma forma de evitarmos mais óbitos e chegarmos, um dia, ao controle total da pandemia.

Para esse público, observamos a ressignificação de alguns imaginários sociais infantis e que são retomados em novas formas enunciativas com o objetivo de preservar a vida: a criança é o futuro da nação, tem a força de um super-herói e nós, adultos, precisamos salvaguardar. Há, com isso, gestos de se trazer cenários bastante conhecidos desse

público infantil – desenhos animados, *cartoons*, *singles*, entre outros – como forma de estímulo a se vacinarem<sup>10</sup>.

Com efeito, na figura 1 vemos esse imaginário mais uma vez sendo reproduzido com a caracterização da criança como um super-herói, capaz de vencer a pandemia e o vírus por meio da vacina. É o discurso fantástico assumindo novos contornos e emergindo para esse novo acontecimento por meio da representação material da capa, da máscara e da roupa que traduzem um já-dito e propagado sobre o público infantil, o desenho do *Superman*, por exemplo. Nesse caminho, a capa e a vestimenta são figurativizadas na imagem e contribuem para ressignificar o valor do ser sujeito-criança para a sociedade e o seu destino diante da trágica situação sanitária. Atrair o poder do desenho animado, do super-herói de mentira à vida cotidiana do sujeito-criança é mobilizarmos muito mais do que conceitos fictícios marcados pelo poder de mover montanhas ou habilidade de voar, mas é (des)construir esse imaginário da fantasia como fundamental para mudarmos uma realidade latente, num contexto pandêmico, extraíndo a invencibilidade do desenho para a força de um simples e fundamental gesto a favor da vida, a vacina, um símbolo do amor e da esperança como o próprio *Superman* difunde e carrega sob o seu peito com o brasão familiar “S”. Diante do caos da doença, das poucas certezas que temos sobre o que pode(rá) acontecer, o céu estrelado da imagem, a lua bem definida ao fundo só pode (res)significar contornos dessa esperança do herói que existe em toda criança vacinada.

Ademais, pode-se, com isso, pensar que a pose dos dois sujeitos-crianças assume a maturidade de encarar de frente as adversidades e a partir delas romper com o “lugar comum” da desinformação acerca da vacina, incentivando outros, alertando sobre os benefícios que ela traz não só para os adultos, mas também às crianças que um dia crescerão e serão, enfim, o futuro do país.

Podemos dizer que a imagem publicada em meio à pandemia e ao pandemônio brasileiro inscreve-se sob a forma de re(x)istir a qualquer forma de dominação, materializando-se pela arte como um subterfúgio da morte latente que assola todos nós diariamente. Sob a clara definição da lua, a névoa ainda marcada como desconhecida, há a esperança de dias melhores e o olhar sob o horizonte estrelado retrata um novo dia que nasce quando uma criança toma a vacina e se salva da doença. Trata-se do grito heroico do público infantil que quebra o silêncio imposto e ratifica a luta, a re(x)istência diante do radicalismo exacerbado.

---

10 No início de 2022, o estado de São Paulo iniciou uma campanha publicitária de incentivo à vacinação infantil na televisão que usa uma personagem muito conhecida pelas crianças, a Galinha Pintadinha. No vídeo, vemos ela e sua turma mostrando a importância de tomar a vacina contra a Covid-19; o objetivo é, por meio desse cenário lúdico, atrair o maior número de crianças que se identificam com esse imaginário social a aderirem à campanha e salvarmos vidas. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-campanha-para-incentivar-vacinacao-em-criancas/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

**Figura 2.** Arte de Alice Costa



**Fonte:** Museu do Isolamento Brasileiro

A figura 2 traduz em sua materialidade um conjunto de discursos que reverberam o efeito de esperança sobre o fim da pandemia. A vacina, mais uma vez, ocupa a parte central da imagem e é a nossa esperança para um futuro melhor. A flor que desabrocha sob a seringa representa o renascer; o vermelho já não mais representa o sangue derramado pelas mortes, mas torna-se símbolo do amor e da dedicação de tantos profissionais da saúde e de cientistas que se debruçaram dia e noite, sem descanso, na produção rápida de um imunizante que salvasse vidas e diminuísse os casos de infecção e mortes. Num jogo interdiscursivo, a música de Alceu Valença, *Anúnciação*, ao fundo da imagem, também em vermelho, movimenta a esperança do fogo da vida como uma fênix; apesar de todo o caos, há, ainda, uma esperança. Trata-se do esperar pela arte, a espera de uma luz nesse novo horizonte que emerge.

Pêcheux (2010, p. 53) afirma que “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva [...] Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase”. Nesse caminho, sob a repetição de uma memória, trazida pela música de Alceu Valença, vemos uma repetição de enunciados que irrompem na história, (re)significando o já dito e (re)prensando-o a partir das novas condições de produção. A vacina discursiviza um ícone do acontecimento histórico, científico e discursivo e instaura os implícitos que são absorvidos pela memória.

Num segundo momento, analisaremos o perfil dos @Inumeráveismemorial. Trata-se de um projeto idealizado por Edson Pavoni e o empresário Rodrigo Oliveira logo no início da pandemia, surgiu com a proposta de lembrar das vítimas do novo coronavírus para além das estatísticas. Assim, *Inumeráveis* tem como objetivo dar rosto a todas as histórias por trás dos números e, com isso, ressignificar a morte e o luto. Segundo os autores, “não há quem goste de ser número, gente merece viver em prosa”, isto é, “as histórias penetram no coração num lugar onde os números não conseguem”.

Tal iniciativa promove ressignificar os sentidos da morte, cristalizados e historicizados na memória coletiva, e irromper novos sentidos diante de um acontecimento que os descontrói e os desloca a outros campos e novas memórias. Com esse gesto de leitura, buscamos compreender os efeitos de sentidos e os deslocamentos da memória e do acontecimento que irrompem sobre a morte, que saem do lugar comum das estatísticas e dados numéricos e a colocam como uma memória de importância, de atenção, de re(x)istência, de dar visibilidade aos entes queridos de muitas famílias brasileiras. Vejamos:

**Figura 3.** Inumeráveis



**Fonte:** “Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. São versos definidores disponíveis no *Memorial dos Inumeráveis*, escritos por Edson Pavoni. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/antonio-lucio-da-silva/>. Acesso em: 13 set. 2021.

**Figura 4.** Inumeráveis



**Fonte:** Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/deli-rodrigues-pereira/>. Acesso em: 13 set. 2021.

A morte tratada em *Inumeráveis* permite-nos repensar o acontecimento do vírus, em que se configura em um movimento de lembrar dos mortos esquecidos pelos números do governo e sua política da morte e transformá-los em lembranças queridas, seres humanos, brasileiros, acometidos por uma doença brutalmente mortal. Compreende-se, pela sua formulação discursiva, que esse memorial “assume o papel de contar o nome e um pedaço da história desses seres únicos no mundo que só aparecem como casas decimais nos jornais, constituindo, dessa forma, resistência à morte sem traços” (BALDINI; NASCIMENTO, 2021, p. 88).

Como forma de pensar esses deslocamentos de sentidos, reverberando uma memória diferente a dos números, vemos esse acontecimento da pandemia tomando outros campos, diferente da área médica e saúde, fomentando o discurso da humanização, do amor de alguém que jamais voltará. Nas imagens a seguir, observamos a representação da morte não como estatística, mas como formas de referenciar esse acontecimento distanciando dos discursos oficializados.

Assim, vemos na figura 5 a representação dos primeiros meses da pandemia no país, quando o Brasil atingiu 10 mil mortes. Em sua capa, o jornal *O Globo* ressignificou os números, destacando as mortes como histórias, um momento histórico que (des)disse a oficialização dos números e trouxe um novo olhar ao luto, aos amores que se foram. Destacar as HISTÓRIAS é muito mais do que simplesmente indicar dados, mas é recontá-las a partir das subjetividades, das singularidades dos entes queridos. Nas figuras 3 e 4, são o Antônio e a Deli, amores singulares, pai e mãe dedicados que se destacavam entre tantos outros como o melhor mecânico e a melhor confeitadeira da região. Trazê-los

nominalmente é romper com a memória do número frio, singularizando pessoas por meio das suas subjetividades, conferindo voz e sentido a essas transformações ocasionadas por esse “novo normal”.

Na figura 6, por sua vez, vemos a trágica representação de um ano marcado por tristes recordes, trata-se do desenho do Brasil que atingiu a marca de 400 mil mortes. A capa da revista *Extra* ressignifica os números e desnaturaliza a morte, salientando, mais uma vez, as HISTÓRIAS perdidas em decorrência da Covid-19. De fato, não se trata mais de olhar o país constituído apenas pelas linhas e fronteiras geográficas, mas de compreender um cenário transformado por uma doença que mata diariamente dezenas de pessoas, subtraindo subjetividades de um espaço que é tão multicultural e heterogêneo. A morte de um ente querido não se representa apenas por um vetor, mas constitui-se como a perda de um amor que se singularizava nesse todo cultural.

A cor escura ao fundo da capa traduz a memória cultural do luto. Ou seja, o mapa sem contorno sob a escuridão marca por si esses deslocamentos da memória constituída do luto e redefine-a pela nominalização dos mortos, instaurando novas memórias sobre o morrer. Nesse caminho, dos deslocamentos reditos pelas redes, vemos novos contornos tomando outras fontes de informação, das notícias gélidas transformadas em re(x)istência dos memoriais virtuais e pela arte, passando para o campo jornalístico.

Figura 5. Jornal *O Globo*, 10/05/2020



Fonte: Disponível em: <http://glo.bo/3LkuHe5>. Acesso em: 13 set. 2021.



**Figura 8.** Inumeráveis, Fantástico



**Fonte:** Globoplay, recorte da edição do Fantástico, 6 set. 2020, Inumeráveis.

**Figura 9.** Jornal Nacional, outubro de 2020



**Fonte:** Globoplay, recorte da edição do *Jornal Nacional*, outubro de 2020.

As imagens anteriores reforçam esses desdobramentos de sentidos criados a partir da nova memória instaurada com esses acontecimentos discursivos. Nas figuras 7 e 8<sup>11</sup>, vemos um quadro do programa jornalístico da rede Globo, o *Fantástico*, chamado de *inumeráveis*, em que encontrávamos as HISTÓRIAS, as características peculiares,

---

<sup>11</sup> Nas imagens em destaque, vemos Edson Celulari revivendo as subjetividades do senhor Luiz Carlos, vítima da doença. É um testemunho dos familiares dado ao projeto *Inumeráveis*. O ator diz: “Os olhos de Luiz brilhavam ao contar como gostava de atender os pacientes em suas casas. Teve quatro filhos e deixou cinco netos, além das noras e do genro. Tinha um orgulho danado da prole que construiu com Rosário, seu amor há quase 50 anos. Onde estava era a fonte de alegria. Internado, pediu para falar com os netos. Não deu tempo. Agora, as netinhas olham para o céu mandando beijos para a estrela mais brilhante. Sabem que o vovô, onde está, retribui o carinho com o mesmo entusiasmo e alegria que marcaram a sua vida”. (*Inumeráveis*, *Fantástico*, 06/09/2020).

singularidades de brasileiros e brasileiras representados pela página virtual do memorial *Inumeráveis* na voz de atores globais. Na figura 9, observamos outro recorte, de outro programa global, o *Jornal Nacional*, subjetivando os rostos das pessoas falecidas em decorrência da Covid-19. Víamos que a cada nova notícia sobre a doença, os números divulgados das mortes, o cenário se enchia com as figuras, amores de alguém, brasileiros e brasileiras que perderam a luta contra o vírus. Trata-se de mais um gesto de se pensar o deslocamento da memória cristalizada da morte e do luto e ressignificá-los a partir dessa irrupção do acontecimento da pandemia nas redes, resistindo aos discursos oficiais, aos vetores e números e destacando a singularidade de cada sujeito.

Como acontecimento discursivo, que instaura uma nova memória da morte, analisamos o fluxo de circulação desses efeitos de sentidos criados na rede social, adquirindo outras materialidades, isto é, observamos os deslocamentos que ocorreram do discurso da morte que se iniciou na página de internet, para depois figurar no jornal *O Globo*, quando a pandemia já tinha levado mais de 10 mil brasileiros e brasileiras; logo em seguida, migra para diversos depoimentos feitos por atores e atrizes globais no *Fantástico* e, por fim, os rostos estampando o cenário jornalístico do *Jornal Nacional*. A forma de circulação da morte e do luto possibilita abrir e criar um espaço de filiações nessa imensa rede, que sai do domínio da saúde e ocupa outros campos, por exemplo, o jornalístico.

Diante disso, ao considerar a memória, é preciso pensá-la a partir do discurso que sustenta uma anterioridade e que constitui, a partir dela, certas práticas sociais de retomada, rupturas e deslocamentos de sentidos. É, dessa forma, pensarmos as palavras já ditas que adquiriram estabilidade na ordem do repetível, deslocando-se em diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos.

## Considerações finais

Diante da iminência da morte em razão de um vírus e da negligência e descaso do governo no controle da sua infecção, podemos pensar o deslocamento de sentidos que antes pareciam estabilizados. A partir das novas condições de produção, vemos as transformações sociais que permitem reavaliar nossas práticas sociais e científicas, (re)significando-as. A emergência do acontecimento do vírus foi responsável por promover outras instâncias de memória coletiva, desregulando esses sentidos cristalizados e transformando-a em um novo contexto, da “nova normalidade” latente.

Os memoriais digitais, em nosso caso, o *Museu do Isolamento*, servem como refúgio e resistência à necropolítica implantada do atual governo. A arte transpira esses sentidos sobre o resistir, produzindo uma ruptura e um deslocamento que se materializam no interior da língua. Assim, a resistência é constitutiva do processo discursivo, o sujeito não controla o seu dizer, como afirma Pêcheux (2014, p. 277), não há um “ritual sem falhas”. Ou seja, trata-se da possibilidade de (des)dizer o já-dito rompendo com imaginários pré-estabelecidos que promovem uma separação entre ideologias dominantes e dominadas.

Já em relação ao perfil dos *Inumeráveis*, a sua forma de composição (res)significa os sentidos de arte, vida e pandemia, a sua composição resiste ao negacionismo atuando como mecanismo de discursivização sobre outros fios de memórias coletivas que se instauram a partir desse acontecimento discursivo. Nesse caminho, com a irrupção desse acontecimento, alguns implícitos puderam ser ditos e foram se constituindo como dominantes na memória social. A passagem de um campo a outro só reforça a instauração de novas memórias, rompendo com os implícitos de uma memória social e coletiva sobre o morrer e o luto. Trata-se, com isso, de forma de reinterpretar práticas sociais já consolidadas e colocá-las em discussão e (re)definição como um acontecimento linguageiro.

Os números, os vetores e as estatísticas acabaram se tornando tão “naturais” ao longo da pandemia que esses materiais digitais irrompem como forma de deslocar essa memória de morte e do luto como sinônimo de cifras, mas caracterizá-los como amores, brasileiros e brasileiras que, muitas vezes, não tiveram acesso às informações que garantiriam minimamente a proteção de suas vidas. É, desse modo, desnaturalizar o que se estabilizou na memória coletiva dos sujeitos pela irrupção do acontecimento da doença. O descaso na compra de vacinas pelo governo, a negligência com a vacinação infantil e a ineficiência no combate e no controle da doença em nosso país, assim como a falta de orientações, sobretudo por meio da disseminação da desinformação, contribui(u) e muito para atingirmos altíssimos casos de infecções e mortes.

Enfim, o Brasil se vê numa grave crise sanitária, política e ética comprovada pela crueldade de um governo que a todo custo tenta sufocar nossa democracia, atacar instituições e métodos científicos, minimizando as mortes e o vírus, aos olhos de muitos, poderíamos dizer que o executivo, a todo momento, está a favor da doença, pois seu jogo é disseminar mentiras fantasiadas de “verdades”, gerando ódio, violência e preconceito, o que dificulta (e muito!) o combate à doença. A nós, cientistas, resta-nos lutar e re(x)istir contra os implícitos, desmistificando ditos e enunciando cientificamente modos de interpretação dos discursos, dando voz e corpo a diferentes maneiras de resistir ao autoritarismo e ao fascismo, assim como quebrar memórias cristalizadas e instaurar novas a partir dessas transformações sociais que se apresentam a todo instante.

## Referências

ALIMARI, G. Sem título. *Instagram Museu do Isolamento*, 6 fev. 2022. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CZpYsMUI2qK/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CZpYsMUI2qK/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 11 fev. 2022.

Anvisa divulga íntegra de documentos que definiram aprovação da vacina para crianças. *CNN Brasil*. Disponível: <https://bit.ly/3NllylB>. Acesso em 15 fev. 2022.

COSTA, A. Sem título. *Instagram Museu do Isolamento*, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CK7TnObnYzn/>. Acesso em: 10 set. 2021.

Covid-19 já matou mais de 1.400 crianças de zero a 11 anos no Brasil e deixou outras milhares com sequelas. *Instituto Butantan*. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-ja-matou-mais-de-1.400-criancas-de-zero-a-11-anos-no-brasil-e-deixou-outras-milhares-com-sequelas>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BALDINI, L.; NASCIMENTO, E. M. "Esse verso é um pouquinho de uma vida inteira...": os inumeráveis e a morte inominável. *Linguasagem*, v. 37, n. 1, p. 69-90, 2021. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/857/489>. Acesso em: 13 set. 2021.

10 mil histórias. *O Globo*, 10 mai. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/coronavirus/as-historias-por-tras-dos-numeros-da-covid-19-24419061>. Acesso em: 13 set. 2021.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. *REDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, [S.1], v. 10, n. 2, p. 8-20, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515/2079>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Governo Bolsonaro deixa vencer R\$243 mi em vacinas, testes e remédios. *Carta Capital*. Disponível em: <https://bit.ly/39ClH6O>. Acesso em: 13 set. 2021.

Governo de SP lança campanha para incentivar vacinação em crianças. *Governo de São Paulo*. Disponível em: <https://bit.ly/3NpWriB>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Inumeráveis. *Fantástico*, 6 out. 2020. Globoplay. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/>. Acesso em: 13 set. 2021.

Divulgação de informações sobre a Covid-19. *Jornal Nacional*, out. 2020. Globoplay. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/>. Acesso em: 13 set. 2021.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Resistir, resistir, resistir...primado prático discursivo! In: FERRARI, A. S. et al. (org.). *Discurso, resistência e...* Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. p. 159-167.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. Tradução Renata Santini. 2 ed. São Paulo: n-1 edições, 2018 [2003]..

Museu do isolamento. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/museudoisolamento/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

O que se sabe da variante delta. *Instituto Nacional de saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira – IFF/Fiocruz*. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/782-variante-delta>. Acesso em: 13 set. 2021.

Orçamento previsto para compra de vacinas em 2022 tem queda de 85%. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/orcamento-previsto-para-compra-de-vacinas-em-2022-tem-queda-de-85-25180837>. Acesso em: 13 set. 2021.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2010.

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*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

400 mil mortos. *Jornal Extra*, 30 abr. 2021. Disponível em: <http://glo.bo/38ASwRB>. Acesso em: 13 set. 2021.

Seis fatos sobre a ômicron, a variante mais transmissível da Covid-19. *Instituto Butantan*. Disponível em: <https://bit.ly/3wwoDe1>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Variante ômicron está presente em 89 países, diz OMS. *Exame*. Disponível em: <https://bit.ly/3sPtJ2R>. Acesso em: 11 fev. 2022.

# Unidades fraseológicas relacionadas a gastronomismos: aspectos da tradução de lexias culturais

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3345>

**Mariele Seco<sup>1</sup>**  
**Maria Cristina Parreira<sup>2</sup>**

## Resumo

O processo de busca pela tradução de idiomatismos do português do Brasil para o francês da França não se dá sem complexidade. Este artigo pretende discutir as dificuldades encontradas nesse processo e sugerir algumas estratégias para torná-lo viável. O uso da *web* como *corpus* (KILGARRIFF; GREFENSTETTE, 2003) constitui-se em uma estratégia útil para verificação dessas unidades fraseológicas em contextos de uso atestados, uma vez que nos oferece todo o tipo de informação necessária à compreensão do conteúdo semântico dos idiomatismos, assim como de suas particularidades de uso. A *web* permite uma busca mais precisa por traduções e a possível evidenciação de nuances existentes entre correspondentes idiomáticos em duas ou mais línguas. Como resultado, identificamos três situações recorrentes: i. correspondência total; ii. correspondência parcial; iii. ausência de correspondente idiomático.

**Palavras-chave:** Tradução de lexias culturais; expressões idiomáticas relacionadas a gastronomismos (EIGs); Português do Brasil (PB); Francês da França (FF).

---

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, [mariele.seco@unesp.br](mailto:mariele.seco@unesp.br), <https://orcid.org/0000-0003-1577-8010>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, [cristina.parreira@unesp.br](mailto:cristina.parreira@unesp.br), <https://orcid.org/0000-0002-8053-5413>

# Unités phraséologiques relatives aux gastronomismes : des aspects de la traduction de lexies culturelles

## Résumé

Le processus de recherche de la traduction d'idiomatismes du portugais du Brésil vers le français de France ne se réalise pas sans complexité. Cet article cherche à présenter les difficultés trouvées lors de ce processus et à faire connaître quelques stratégies qui y contribuent. L'usage du web comme corpus (KILGARRIFF ; GREFENSTETTE, 2003) est une stratégie utile pour la vérification de ces phraséologismes dans des contextes attestés d'utilisation, étant donné qu'il nous offre toutes sortes d'informations nécessaires à la compréhension de leur contenu sémantique ainsi que de leurs particularités d'usage. Il permet de faire des recherches de traduction plus précises et éventuellement de mettre en évidence des nuances entre des correspondants idiomatiques dans deux ou plusieurs langues. A la suite, on a identifié trois situations récurrentes : i. correspondance totale ; ii. correspondance partielle ; iii. absence de correspondance idiomatique.

**Mots-clés** : Traduction de lexies culturelles ; expressions idiomatiques relatives aux gastronomismes (EIGs) ; Portugais du Brésil (PB) ; Français de France (FF).

## Introdução

O presente artigo expõe resultados de pesquisa de mestrado (SECO, 2017), em que foram levantadas expressões idiomáticas relacionadas a gastronomismos (EIGs) no português do Brasil (PB) e seus possíveis correspondentes no francês da França (FF), a fim de demonstrar as diferenças de carga cultural partilhada (CCP – GALISSON, 1988) que se evidenciam quando se comparam lexias complexas e tratar da influência de aspectos culturais na cristalização e na compreensão de unidades fraseológicas nas duas línguas de origem latina, por meio da tradução, por correspondentes igualmente idiomáticos, dessas unidades na direção português-francês.

A pesquisa resultou na criação de um banco de dados, denominado “Banco de dados de aspectos culturais de uma seleção de Expressões Idiomáticas relacionadas a gastronomismos”, o BD-CULTEIG, que reuniu as informações sobre as unidades tratadas e que permitiu demonstrar as dificuldades encontradas na busca pela tradução de unidades fraseológicas (UFs), especificamente, as expressões idiomáticas (EIs). Neste trabalho, selecionamos dados que se destacaram nesse percurso e apontamos estratégias que possibilitaram o processo da busca das traduções.

Dado seu caráter idiomático, quaisquer UFs impõem dificuldade de tradução, por não ser possível a tradução literal de cada elemento isolado da sequência sem alterar seu sentido total. Devido à seleção de um tema – os gastronomismos, podemos adiantar que

as lexias desse contexto apresentam caráter cultural ainda mais manifesto, o que gera grande dificuldade na procura por traduções que proponham equivalentes de mesmas categoria e conotação. Para pôr em prática essa proposta de encontrar EIGs ou Els correspondentes já usuais nas duas línguas, os preceitos da *web* como *corpus*, defendida, dentre outros, por Colson (2003), Kilgarriff e Grefenstette (2003), Fletcher (2005), Xatara (2008), Riva (2009), Rios (2010), se fazem relevantes, pois é a observação da língua em contexto real de uso que permite encontrar e comprovar tais correspondências.

Durante o processo de busca dos correspondentes idiomáticos na *web*, houve três situações recorrentes: i) correspondência total; ii) correspondência parcial; iii) ausência de correspondente. Diante desse quadro, é preciso que se estabeleçam critérios para solução das situações ii e iii, para as quais já se apresentam: reconhecimento de que as Els também experimentam todos os fenômenos linguísticos (variação e evolução linguística, homonímia e polissemia, etc.) e necessidade de uma apresentação que permita transmitir o(s) sentido(s) das EIGs somente com a definição ou com outra possível solução, a ser pesquisada futuramente.

Uma das consequências das decisões tomadas é o fato de que essas questões implicam diretamente a formulação da microestrutura de um dicionário de UFs, não sendo possível uma correspondência simplificada unidade a unidade.

Na sequência, após introduzirmos aspectos teóricos que nortearam a pesquisa e indicar os procedimentos metodológicos, apresentamos alguns exemplos significativos que ilustram cada uma das três situações mencionadas, abordando a importância da observação dessas estruturas em contextos reais de uso, para tecermos as considerações finais.

## **As Expressões Idiomáticas**

Adotamos a definição de Expressões Idiomáticas elaborada por Xatara (1998), que as concebe como lexias complexas indecomponíveis, conotativas e cristalizadas em uma língua pela tradição cultural. São, portanto, estruturas fixas, constituídas por duas ou mais lexias que perdem seus significados individuais e assumem significado global metafórico, refletindo a realidade intrínseca a cada comunidade linguística. Tais estruturas, características sobretudo da linguagem coloquial e, portanto, representativas da oralidade, cristalizam-se na língua, dada sua frequente reprodução pelos falantes e, devido a essa repetição consolidada, em quase sua totalidade não admitem variação. Contudo, em alguns casos em que algum tipo de variação é aceita, é preciso entender que essa é muito restrita e também cristalizada, por exemplo, a EI “botar todos os ovos na mesma cesta”, que permite a variação do verbo “botar” para “colocar” ou “pôr” (que são sinônimos) e, no entanto, variações como *jogar todos os ovos na mesma cesta* ou *empilhar todos os ovos na mesma cesta* não são aceitas como idiomáticas, pois não foram

reproduzidas o suficiente para que se cristalizassem na língua como estruturas fixas e com um sentido determinado e partilhado, que não seja o literal.

Visto que são muito reproduzidas, os falantes de uma dada língua as aprendem de forma não-sistemática ao longo do tempo, conforme vão sendo expostos a elas, sem refletirem sobre seu significado. Estes falantes nem sempre percebem o caráter fixo dessas estruturas, que possuem significação global. São, pois, justamente esses traços que fazem com que o processo de busca por correspondentes tradutórios se torne algo de natureza laboriosa, uma vez que alguns passos devem ser seguidos. Primeiramente, é preciso que se reconheça a lexia complexa como tal na língua de partida, que se entenda seu conteúdo semântico e suas condições de utilização para que, então, parta-se para a etapa seguinte: a busca de algo semelhante na língua de chegada e, quando encontrado, é imprescindível atentar-se às possíveis nuances impostas pelas visões de mundo, muitas vezes, divergentes entre dois ou mais povos.

É importante destacar que, dentro do imensurável grupo de EIs existentes em PB, o presente trabalho, que tem como material de análise o BD-CULTEIG, trata apenas de uma seleção desses idiomatismos, denominados por Seco (2017) como “expressões idiomáticas relacionadas a gastronomismos”. As EIGs são idiomatismos referentes ao mundo da alimentação e, segundo a autora, para que uma estrutura se configure como tal, ela precisa apresentar todos os traços de uma EI, ou seja, ser uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada (XATARA, 1998), além de ser composta por um gastronomismo, que entendemos como nomes referentes a alimentos líquidos ou sólidos, por exemplo, abobrinha, açúcar, água, arroz, batata, caldo, canja, massa, melão, sopa etc.

O grupo das EIGs pode constituir-se em um material de estudo muito produtivo e apresentar diversas problemáticas quando consideramos a busca por traduções em outras línguas, posto que a cozinha<sup>3</sup> se configura como um veículo de cultura. Por meio da língua, essa arte revela as memórias de um povo, bem como o meio em que vive, suas experiências e até mesmo sua identidade. Isso ocorre porque as variações de posição geográfica, clima, solo e condições econômicas afetam diretamente os tipos de alimento característicos de cada local (SECO, 2017). Dessa forma, a EIG pode evocar ideias a partir de referentes muito particulares, como em “botar (mais) água no feijão”, que será discutida mais adiante. Essa expressão, além de comportar um alimento muito particular à realidade brasileira, também evoca um comportamento nutricional intrínseco ao povo brasileiro, aqui, alinhada ao aspecto cultural do “jeitinho”.

---

3 Consideramos “cozinha” enquanto um “conjunto de pratos que caracterizam os hábitos alimentares de um país ou de uma região” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

À vista de todos os ângulos abordados, em um trabalho que explore as EIs e em que se busque encontrar possíveis correspondentes tradutórios em outras línguas, é necessário que se faça a observação dessas estruturas em contextos reais de uso para que se extraia o máximo de informações úteis à sua compreensão e utilização. Para isso, consideramos que a *web* pode e deve ser tomada como um *corpus* livre, acessível, representativo e com informações preciosas, com o qual o pesquisador pode sempre contar e sobre o qual discorreremos a seguir.

## **A *web* como *corpus* para pesquisas com idiomatismos**

A fim de se investigarem hipóteses sobre o funcionamento da língua, bem como se criarem teorias acerca desse funcionamento, a Linguística de Corpus se mostra muito útil para o estudo da linguagem e vem ganhando notoriedade nos estudos do léxico ao longo dos anos.

Tendo em sua base a observação da língua a partir de *corpora*, assumimos, conforme Berber Sardinha (2004), os princípios de um *corpus* de acordo com definição de Sanchez (1995 *apud* BERBER SARDINHA, 2004), que aduz que:

- um *corpus* deve atestar a autenticidade dos dados, sendo, pois, concebido em linguagem natural por falantes nativos;
- deve configurar formato eletrônico para que seja processado por computador;
- deve ser compilado de maneira criteriosa respeitando fatores como naturalidade e autenticidade dos dados, bem como deve seguir parâmetros estabelecidos pelo criador de um dado *corpus*, de modo a alcançar o objetivo desejado;
- e, por fim, deve ser representativo da língua, o que infere que, quanto maior um *corpus*, maior será sua representatividade, pois quanto mais palavras um *corpus* apresentar, maior é a probabilidade de se encontrar as lexias que se pesquisa, em se tratando do léxico.

Considerando essas características, ao se trabalhar com as EIs que, como vimos, são típicas da oralidade e informalidade, é preciso que se tenha um *corpus* extenso o suficiente para que haja maiores chances de se encontrar o registro dessas estruturas, pois, de acordo com Rios (2010, p. 70) "o fato de os idiomatismos terem baixa frequência relativa nos *corpora*, ao invés de indicar que eles são pouco empregados na língua corrente, pode indicar que eles ainda não estão suficientemente presentes nesses bancos de dados textuais". Nesse sentido, assim como Colson (2003), Kilgarriff e Grefenstette (2003), Fletcher (2005), Xatara (2008), Riva (2009), Rios (2010), dentre outros, defendemos o uso da *World Wide Web*, ou *web*, como *corpus* linguístico para pesquisas com idiomatismos pois, como afirma Berber Sardinha (2004), ela oferece grande variedade e quantidade de textos que, em geral, não se encontram em bases linguísticas convencionais. Outro traço

a ser enfatizado é que aborda tanto textos escritos quanto a transcrição de textos orais, formais e informais, pois a linguagem nesse ambiente é híbrida.

Quanto às bases convencionais, além de não apresentarem extensão suficiente para observação dos idiomatismos, não contêm grande registro de textos coloquiais, principal fonte das EIs. Outro fator que pode trazer empecilhos é o registro exacerbado do uso metalinguístico e proposital dos idiomatismos, o que exclui seu uso em linguagem natural e não se adéqua à observação da língua em contextos reais de uso (SECO, 2017). Nesse sentido, é preciso considerar os usos de fonte primária (uso da UF em contexto real, diretamente no discurso do falante) e não as menções de fonte secundária (uso metalinguístico da UF, em textos explicativos, listas, verbetes, por exemplo). Por outro lado, a *web*, além de se configurar como um *corpus* extenso e, portanto, representativo, segundo Xatara (2008, p. 772), o buscador *Google* é capaz de fazer pesquisas “em mais de 4,28 bilhões de páginas de texto [...], o que ultrapassa em muito o número total de palavras de quaisquer banco textual”, oferecendo textos de variados tipos e divulgados em formatos diversos, como artigos, revistas, fóruns de discussão, redes sociais, jornais, dentre outros, o que infere vários níveis de linguagem, mas, principalmente, grande variedade de textos coloquiais. A *web* é, segundo Kilgarriff e Grefenstette (2003, p. 333, tradução nossa), “um fabuloso *playground* para os linguistas”<sup>4</sup>.

Embora ela possa dispor de certos inconvenientes, como, não haver uma análise criteriosa dos textos veiculados, conter erros e imprecisões, além da característica efêmera dos dados, que são atualizados o tempo todo, segundo Fletcher (2005), Kilgarriff e Grefenstette (2003), a *web* apresenta várias vantagens, como “atualidade, espontaneidade, completude, escopo, diversidade linguística, baixo custo, conveniência e representatividade” (SECO, 2017, p. 51).

Contando com um *corpus* tão rico à disposição, as análises das EIs em contextos reais se tornam mais acessíveis e a partir delas é possível a identificação das situações em que os idiomatismos são usados, se eles apresentam mais de uma significação, ou se configuram algum valor expressivo particular, por exemplo. Isso, juntamente com um nível avançado de conhecimento linguístico das duas línguas de trabalho, deixa o trabalho de busca por correspondentes tradutórios mais preciso, auxiliando a evidenciação de nuances importantes ao conhecimento de falantes não-nativos.

Alguns exemplos podem atestar a importância da observação das EIs em contexto quando comparadas duas línguas, um deles é a EIG em PB “procurar pelo em ovo”. Para o idiomatismo, foram encontrados dois correspondentes em língua francesa:

---

4 “[...] it is a fabulous linguists’ playground.”

- (a) *chercher des poils sur un oeuf, e*
- (b) *chercher midi à quatorze heures.*

Levados pela estrutura léxico-sintática muito semelhante, tenderíamos a registrar como correspondente tradutório a EI (a), porém, ao analisar as EIs em FF em contextos de uso verificados na *web* e examinando sua frequência, sobre a qual falaremos mais adiante, nota-se que (a) apresenta uma frequência de uso muito baixa, se comparada à (b), ou seja, usaríamos como tradução uma EI que não é muito empregada na outra língua apenas pelo fato de terem estrutura muito semelhante, em detrimento de outra, com estrutura léxico-sintática dispar, mas muito mais usual e que também retoma o conteúdo semântico da EIG em PB (evidentemente muito frequente). Outro exemplo é a EIG “vermelho como um pimentão/tomate”, que indica alguém com o rosto vermelho ou muito corado, seja por vergonha, raiva/ódio, exposição excessiva ao sol, sufocamento ou excitação. Em FF dispomos de EIs correspondentes como

- (c) *rouge/rougir comme une tomate,*
- (d) *rouge/rougir comme une pivoine,*
- (e) *rouge/rougir comme un homard,*
- (f) *rouge/rougir comme une écrevisse.*

Nesse caso, é importante destacar que, analisando todas as correspondentes em contextos de uso, nota-se que as traduções (e) e (f) recobrem apenas os casos de rosto muito vermelho como consequência de queimadura do sol e, em menor frequência, por vergonha, ou seja, são duas EIs que podem ser consideradas opções tradutórias, porém, não para todas as significações das EIGs em PB, então são correspondências parciais.

Em síntese, consideramos de grande importância a observação dos idiomatismos em contextos de uso, principalmente quando se trata da busca por traduções e assumimos a *web* como a melhor opção de *corpus* para tal verificação.

Tratamos, a seguir, dos aspectos metodológicos do trabalho, indicando como se deu a seleção das EIGs, a busca pelos correspondentes tradutórios, bem como a importância da análise da frequência de uso dos idiomatismos.

## **Metodologia da pesquisa**

O presente trabalho propõe um estudo lexicocultural de uma seleção de expressões idiomáticas que contenham pelo menos um de seus elementos formadores pertencentes ao domínio dos gastronomismos na língua de partida, o português do Brasil, comparando com as possíveis traduções em francês da França. A importância dessa investigação

afirma-se devido ao fato de que tais unidades fraseológicas revelam aquilo que é particular a um povo, suas vivências e visões de mundo que, por conseguinte, podem dificultar o trabalho de busca por correspondentes idiomáticos em outras línguas.

Diante disso, com o objetivo de evidenciar alguns impasses encontrados na procura por traduções já existentes e utilizadas de EIs e apontar algumas estratégias que auxiliam nesse processo, utilizamos como material de análise o “Banco de dados de aspectos culturais de uma seleção de Expressões Idiomáticas relacionadas a gastronomismos – BD-CULTEIG”, elaborado por Seco (2017).

O BD-CULTEIG apresenta uma seleção de 111 expressões idiomáticas relacionadas a gastronomismos (EIGs) em português do Brasil (PB), para as quais se buscou encontrar traduções apropriadas, ou seja, de correspondentes idiomáticos usuais em francês da França (FF). O resultado foi um total de 100 EIs correspondentes, o que evidencia que não foram encontradas traduções para 11 das EIGs em PB e já nos coloca frente à primeira problemática, aquela da ausência de correspondência ou, pelo menos, da correspondência que não foi localizada no *corpus* da *web*.

Como se pode observar no Quadro 1, que apresenta uma ficha fraseográfica como modelo, o BD-CULTEIG não se limita apenas às EIGs em PB e suas EIs correspondentes em FF, pois inclui ainda: i) expressões sinônimas nas duas línguas, quando existentes; ii) definição; iii) exemplos retirados de contextos de uso em PB e FF selecionados da *web* como *corpus*; iv) aspectos culturais das expressões; e, quando necessário, v) observações acerca de seu conteúdo semântico e/ou pragmático.

**Quadro 1.** Exemplo de ficha fraseográfica do BD-CULTEIG

<b>Categoria: origem animal&gt;derivados</b>	
<b>EIG PB</b>	<b>EI FF</b>
Ser manteiga derretida	Avoir toujours la larme à l’oeil
<b>Ver também</b>	<b>Sinônimo FF</b>
-	-
<b>Definição:</b>	Diz-se de pessoa muito sensível, que chora facilmente.
<b>Exemplo PB</b>	<b>Exemplo FF</b>
“Por várias vezes, tive de interromper o trabalho. Sou muito chorão, sabe? Manteiga derretida mesmo...” <a href="http://goo.gl/b5MKqO">http://goo.gl/b5MKqO</a> (14/05/16).	“Pour écrire de cette manière, il faut avoir toujours la larme à l’oeil. Guy de Maupassant est un vrai Roi de la description.” <a href="http://goo.gl/sG73rw">http://goo.gl/sG73rw</a> (14/05/16).
<b>Aspectos culturais PB</b>	<b>Aspectos culturais FF</b>
A expressão tem possível motivação a partir da imagem que nos evoca a manteiga que, de caráter frágil, derrete facilmente.	Alguém que “está sempre com uma lágrima no olho” retoma a ideia de alguém que está sempre chorando e é, então, relacionada à imagem de alguém muito sensível e que chora por qualquer coisa.
<b>Outras observações</b>	
As expressões, tanto em PB quanto em FF, são geralmente utilizadas em sentido pejorativo.	

**Fonte:** BD-CULTEIG (SECO, 2017, p. 140)

A fase inicial da elaboração do banco de dados foi a coleta das EIGs em PB, feita em quatro momentos. Primeiramente, foram relacionadas todas as EIGs encontradas em três dicionários especiais de EIs (1 a 3) e um material lexicográfico paradigmático (4). Paralelamente, foi realizada uma coleta empírica, na qual contou-se com a contribuição de informantes e para a qual foi feita verificação dos dados em dois dicionários gerais de língua portuguesa (5 e 6). Finalmente, buscando inventariar uma seleção de idiomatismos que fossem representativos da língua, todas as EIGs encontradas tiveram sua frequência atestada pela *web*, de acordo com o processo descrito mais adiante nesta seção. A seguir, listamos as obras consultadas:

- (1) *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013): DEIPF;
- (2) *Novo PIP – Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês-português/português-francês* (XATARA; OLIVEIRA, 2008);
- (3) *Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil: organização onomasiológica* (RIVA, 2013): DEIB;
- (4) *Xeretando a linguagem em francês* (ZAVAGLIA; XATARA; PARREIRA, 2010).
- (5) *Aulete digital: o dicionário da língua portuguesa (on-line)*
- (6) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Em seguida, deu-se a busca pelas possíveis EIs correspondentes em FF, que também foram coletadas das obras (1), (2) e (4), visto que são de caráter bilíngue, e, para as EIGs levantadas da obra (3) e da coleta empírica, as buscas foram feitas na *web*, por meio do buscador Google. A fim de que fossem encontrados idiomatismos de mesmo sentido, foi necessária a criação de uma metalinguagem, sendo assim, após restringir as buscas a páginas em FF usando "site:fr", os termos da busca foram assim definidos: "*expression qui signifie/qui veut dire + tradução do significado da EIG*". Na sequência, procedeu-se à análise dos resultados apresentados nas primeiras páginas e, após esse processo, todas as correspondentes encontradas tiveram sua frequência atestada também por meio da *web*, para que se confirmasse se, de fato, EIs são empregadas atualmente na língua.

Dessa forma, vale destacar que, de acordo com Seco (2017), o intuito não foi o de registrar as EIs mais frequentes tanto em PB quanto em FF, mas sim, EIs que fossem, ao menos, representativas das duas línguas. Para isso, seguiu-se um limiar mínimo de uso dessas EIs, que foi confirmado por meio da *web* como *corpus*. Tal limiar foi estabelecido por Xatara (2008) que, baseando-se nas pesquisas de Grefenstette (2000, 2004), Evans *et al.* (2004) e da União Latina (2006), que estimavam em torno de 200 milhões de páginas da internet para o francês da França e 56 milhões para o português do Brasil, definiu respectivamente 200 e 56 ocorrências para as línguas, visto que a estimativa é de que apareça uma EI por página da *web*, levando em consideração os resultados apontados pelo buscador Google (SECO, 2017).

Para a verificação da frequência e as análises subsequentes, tanto em PB como em FF, além do limiar a ser respeitado, alguns parâmetros foram igualmente importantes para que fosse possível encontrar as EIs empregadas, com seu sentido conotado e não apenas as lexias que as compõem dispersas pelo texto. Para tanto, primeiramente, Seco (2017) diz ser necessária a utilização de aspas ("" ) no que se julga ser o menor núcleo fixo da EI, a fim de se observar a maior quantidade de variações possíveis, principalmente as de tipo verbal, visto que os verbos geralmente aparecem conjugados e não apenas no infinitivo. A título de exemplo, para a EIG "colocar a mão na massa", a busca deve ser feita da seguinte maneira: colocar "a mão na massa". Outra estratégia foi substituir as lexias que necessariamente deviam estar dentro das aspas, mas que poderiam sofrer variação, por asterisco (\*), pois o buscador encontra qualquer lexia que se encaixe nesse espaço, por exemplo, a partir da pesquisa *contar "com o ovo \* da galinha"*, o buscador apresenta: "contar com o ovo *dentro* da galinha" e "contar com o ovo *no cu* da galinha". Por fim, usou-se também o sinal (-) seguido de lexia que resumisse o significado denotado da EI, com o intuito de que esses resultados fossem excluídos da pesquisa, como, -livro; -receita; -dicionário etc. É também imprescindível que as buscas sempre se restrinjam às páginas das línguas estudadas, no caso do PB, sempre se deve acrescentar ao fim da busca "site:br", e, no caso do FF, "site:fr". Esses parâmetros concorrem para se evitar o risco de excluir do banco de dados uma EI que é usual e representante da língua por se ter feito uma pesquisa muito restrita.

Em seguida, atestadas suas frequências, as EIs foram registradas em fichas fraseográficas individuais (como aquela mostrada no Quadro 1) e armazenadas no BD-CULTEIG para, a partir das informações nelas contidas, ser possível realizar nossas análises para identificar os problemas de tradução. As análises, de tipo descritiva comparativa, foram feitas observando-se uma a uma as 111 fichas, seguindo cada uma das cinco informações que citamos antes (i-v), nas quais pudemos verificar a existência ou não de EIs correspondentes; as variações nas estruturas léxico-sintáticas de uma língua para outra; os exemplos em contexto, a fim de entender os sentidos das expressões; por fim, analisar as nuances existentes entre as duas línguas, que podem estar na origem de problemas de compreensão, de uso e de tradução. Isso posto, na seção seguinte expomos alguns resultados dessas análises.

## **Análise dos dados: descrição da tradução dos idiomatismos do BD-CULTEIG**

Apresentamos, nesta seção, um detalhamento dos resultados alcançados por meio da análise do material registrado no BD-CULTEIG (SECO, 2017), o qual dispõe de 111 EIGs em PB e 100 EIs correspondentes encontradas em FF, como já mencionamos anteriormente. Os dados observados conduziram a detectar três situações referentes à tradução das UFs, as quais se mostraram recorrentes entre as duas línguas e que compõem o quadro de discussões apresentado a seguir. São elas:

- i. Correspondência total;
- ii. Correspondência parcial;
- iii. Ausência de correspondente.

A primeira situação (i.), observada em 21 (aproximadamente 19%) das 111 lexias, ocorre quando as EIGs em PB apresentam correspondentes idiomáticos em FF, sendo eles elaborados com estrutura léxico-sintática idêntica ou muito semelhante, o que induz a perceber o compartilhamento, entre as duas línguas, dos mesmos referentes linguísticos, ou seja, em PB e em FF as UFs são elaboradas a partir dos mesmos gastronomismos, com conotação semelhante. Não é absurdo afirmar que as formas correspondentes apresentam mesmo conteúdo semântico, não tendo sido encontradas nuances de uso nas análises realizadas. A título de exemplo, selecionamos nove EIGs que anotamos na sequência, com a EIG do PB, seguida do sinal  $\cong$  (“aproximadamente igual”, pois entendemos não haver equivalentes perfeitos, mas sim, correspondências que mantêm relações associativas, de proximidade entre si) e a EIG do FF:

- (1) pisar em ovos  $\cong$  *marcher sur des oeufs*
- (2) cereja do bolo  $\cong$  *cerise sur le gâteau*
- (3) pele de pêssego  $\cong$  *peau de pêche*
- (4) molhar o biscoito  $\cong$  *tremper le biscuit*
- (5) a pão e água  $\cong$  *au pain et à l'eau*
- (6) botar/colocar/pôr a mão na massa  $\cong$  *mettre la main à la pâte*
- (7) colher os frutos  $\cong$  *recueillir les fruits*
- (8) ganhar o pão (de cada dia)  $\cong$  *gagner son pain*
- (9) ovo de Colombo  $\cong$  *oeuf de Christophe Colombe*

Observando os exemplos de (1) a (9), verificamos que as EIGs de (1) a (7) apresentam mesma estrutura léxico-sintática, enquanto as EIGs (8) e (9) são constituídas por pequenas variações estruturais. A EIG (8), por exemplo, usa o adjetivo possessivo *son* (seu) em FF ao invés do artigo definido (o), que aparece em PB, essa, por sua vez, pode apresentar o acréscimo de “de cada dia” sem que isso interfira em seu conteúdo semântico. A EIG (9) faz menção, em PB, apenas ao sobrenome do navegador, “Colombo”, por outro lado, em FF, a EIG emprega seu nome completo, *Christophe Colombe*. De todo modo, como é possível observar, os casos de correspondência total, ainda que apresentem pequenas diferenças em sua estrutura, não tendem a causar problemas de tradução e compreensão, pois são de fácil dedutibilidade. Logo, também não configurariam um grande problema na elaboração da microestrutura de um dicionário, que poderia registrar a correspondência idiomática da EIG e uma possível definição semântica para sua melhor compreensão.

Em contrapartida, a situação mais recorrente e que, talvez, possa causar mais dificuldade, é a segunda (ii.). Os casos de correspondência parcial registrados no BD-CULTEIG somam 79 (aproximadamente 71%) de 111 EIGs. Essas EIGs apresentam correspondente idiomático em FF, mas suas particularidades podem variar.

O primeiro caso para o qual atentamos é o de estrutura léxico-sintática diferente e, em alguns casos, muito próxima, exemplos (10), (11) e (13), mas elaborada a partir de referentes linguísticos que não se correspondem nas duas línguas, que seguem caminhos distintos, mas que chegam ao mesmo destino. Temos, pois, um mesmo fato linguístico cristalizado em ambas as línguas, porém em cada uma por um símbolo próprio, por conseguinte, por não ser composto por um gastronomismo, muitas vezes o correspondente idiomático não é uma EIG, mas apenas uma EI, como se pode observar nos exemplos (10), (11) e (14). No entanto, apesar de apresentarem tais especificidades, elas compartilham o mesmo conteúdo semântico. Alguns exemplos são:

- (1) misturar alhos com bugalhos  $\cong$  *mélanger les torchons et les serviettes*
- (2) água com açúcar  $\cong$  *à l'eau de rose*
- (3) botar/colocar/pôr o pão na mesa  $\cong$  *faire bouillir la marmite*
- (4) comer o pão que o diabo amassou  $\cong$  *manger de la vache enragée*
- (5) babar ovo  $\cong$  *lécher le cul/les botes*
- (6) bater bolo  $\cong$  *dégorger le poireau*

Outro caso que encontramos na segunda situação (ii.) são as disparidades semânticas e pragmáticas (SECO, 2017), isto é, EIGs em PB que apresentam correspondentes idiomáticos em FF, porém que não se recobrem totalmente em conteúdo semântico, ou, que têm mesma significação, mas são usadas em contextos diferentes, como a questão do nível de linguagem (culto, coloquial, vulgar, por exemplo), e valor expressivo (pejorativo, eufemístico, irônico etc.).

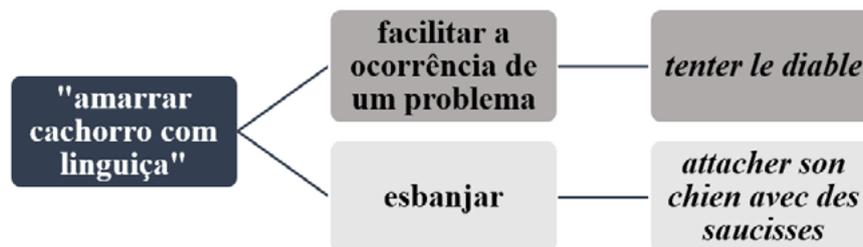
Consideremos, por exemplo, as EIGs sinônimas “não valer o pão/a comida que come”, “não valer o sal do batizado”, e suas EIs correspondentes em FF, *ne pas valoir un clou, ne pas valoir tripette*. Nas duas línguas, emprega-se tais lexias para se referir a alguém que não tem valor moral, alguém desprezível. Contudo, as EIs em FF apresentam um uso que não é retomado em PB, elas podem se referir não apenas a pessoas, mas também a objetos e lugares, como no exemplo disponível no BD-CULTEIG, retirado da *web*, “*En gros, l'hôtel est un désastre, il ne vaut pas un clou, voyez les photos.*”<sup>5</sup>, em que a EI faz referência ao hotel.

---

5 Fonte: <https://goo.gl/5mee8b> (13/05/16)

Ainda sobre a problemática do conteúdo semântico, queremos abordar o caso da EIG "amarrar cachorro com linguiça". Como vemos na Figura 1, a EIG em PB possui duas significações e apresenta dois correspondentes idiomáticos em FF. No entanto, essas EIs correspondentes não recobrem os dois sentidos da EIG em PB, cada uma recobre apenas um desses sentidos, ou seja, não se pode traduzir, por exemplo, "amarrar cachorro com linguiça" com o sentido de facilitar a ocorrência de um problema por *attacher son chien avec des saucisses*, pois em FF não é o que essa EIG significa. Nesse caso, há ainda a possibilidade de falso reconhecimento da EIG correspondente, pois elas apresentam estrutura léxico-sintática muito semelhante, o que também pode culminar em um problema de tradução.

**Figura 1.** Significados da EIG em PB "amarrar cachorro com linguiça" e suas correspondentes



**Fonte:** Elaboração própria

EIGs como "virar presunto" nos despertam sobre as especificidades pragmáticas. Se considerarmos apenas o conteúdo semântico dessa UF, isto é, morrer, a língua francesa apresenta correspondentes idiomáticos como (a) *aller ad patres*, (b) *descendre au tombeau*, (c) *manger les pissenlits par la racine*, (d) *passer l'arme à gauche*, (e) *perdre la vie*, (f) *rendre l'âme*, (g) *casser sa pipe*, (h) *partir les pieds devant*. Porém, escolher uma EI que possa ser empregada nos contextos em que a EIG em PB pode aparecer, pode se tornar uma tarefa complexa. "Virar presunto" é de registro coloquial e valor pejorativo, logo, (f), por exemplo, não poderia ser uma possível tradução, uma vez que apresenta uma religiosidade implícita que o registro coloquial não retoma.

Os exemplos analisados são, pois, casos que precisam ser ponderados, relativizados, para que problemas de tradução, como os mencionados, possam ser evitados. Vencida a etapa de encontrar o correspondente idiomático, é importante que se reflita sobre a forma como essas informações são/deveriam ser inseridas em um dicionário, pois apenas registrar UFs correspondentes não basta; é preciso que os consulentes tenham consciência dessas disparidades e especificidades para que possam escolher um correspondente tradutório adequado ao seu texto.

Para que essas informações sejam mais facilmente acessadas e analisadas para futura veiculação, a *web* como *corpus* se confirma pertinente, pois coloca à disposição do

pesquisador, do tradutor e do fraseógrafo dados diariamente atualizados, que viabilizam a análise das UFs nos mais variados tipos de texto, em diferentes línguas, permitindo, assim, a verificação de sua frequência de uso, bem como a confirmação dos contextos em que são empregadas e de seus conteúdos semânticos.

Por fim, a terceira situação (iii.) foi observada em 11 (aproximadamente 10%) das 111 EIGs em PB, que ocorre quando não se encontram, durante a elaboração do BD-CULTEIG, correspondentes idiomáticos em FF para essas lexias. A ausência de correspondente pode decorrer do fato de certas UFs manifestarem visões muito particulares, características muito intrínsecas a uma comunidade linguística e que, por conseguinte, não são retomadas por outras culturas, ou apenas não foram cristalizadas em EIs, usando apenas a linguagem denotativa para expressar determinada situação.

Para exemplificar essa ocorrência, ilustramos com duas EIGs:

(16) botar/colocar/pôr (mais) água no feijão

(17) ter que comer muito feijão (com arroz)

Estas são elaboradas a partir do gastronomismo “feijão”, que é muito peculiar da cultura brasileira e que evoca a seu povo a ideia partilhada culturalmente por meio do léxico (GALISSON, 1988) de um alimento cotidiano básico e que, além disso, por conter muitos nutrientes, proteínas e vitaminas, tem alta capacidade de sustentação.

Como muitos devem saber, uma vez que é uma unidade frequente, a EIG (16) encerra a ideia de fazer algo render e é geralmente empregada em referência à comida, que se aumenta a quantidade a fim de que mais pessoas possam se alimentar. A EIG revela então tanto essa ideia do feijão como um alimento nutritivo, como aquela do “jeitinho” brasileiro de sempre encontrar uma solução para os tantos problemas cotidianos, de modo a acolher os que estão ao seu redor. A EIG (17), por sua vez, evoca a ideia de se ter que fazer um grande esforço para alcançar algo, e o feijão reflete essa ideia, como um alimento que proporciona sustento; deve-se comer bastante para que se esteja bem alimentado e, então, conseguir realizar algo que demanda esforço ou tempo para se alcançar.

Por fim, a partir dos exemplos (16) e (17), podemos inferir que muitas outras EIs com forte carga lexicocultural podem não apresentar correspondentes em outras línguas por exprimirem uma ideia tão particular a seu povo que não é compartilhada nem parcialmente com outras culturas. Nesses casos, sua tradução por um correspondente idiomático não acontece e é preciso, portanto, que se encontrem outras maneiras de registrá-las e de apresentá-las em um dicionário. Uma opção recorrente é a inclusão de uma definição dessas UFs que abarque todos os seus sentidos, ou cada sentido, da

mesma maneira que indicamos como necessária a explicitação de certas informações além dos correspondentes idiomáticos, como vimos no caso ii. A análise aqui apresentada deixa patente que há ainda muito o que se pensar em termos de paradigma de uma microestrutura voltada para o registro de UFs tanto em dicionários especiais de fraseologismos quanto nos dicionários gerais de língua bilíngues, preocupação que se segue àquela da busca de um correspondente tradutório apropriado.

## Considerações finais

Neste artigo, trouxemos uma amostra da análise do “Banco de dados de aspectos culturais de uma seleção de EIGs”, o BD-CULTEIG (SECO, 2017) e procuramos evidenciar as dificuldades que podem ser encontradas no processo de busca por um correspondente tradutório igualmente idiomático para Els de uma dada língua, para, em seguida, apontar estratégias que auxiliem esse processo e que, posteriormente, possam ser empregadas na elaboração da microestrutura de dicionários bilíngues.

Dado que as Els são geradas no seio de cada comunidade linguística, com frequência revelando as visões de mundo particulares a um povo, essas estruturas podem refletir referenciais e ideias que nem sempre são compartilhados com outras culturas.

Esse caráter lexicultural das Els permitiu entrever três situações recorrentes quando consideramos a tradução desses idiomatismos do PB para o FF: i. correspondência total; ii. correspondência parcial; iii. ausência de correspondente.

Para o caso i., em que há correspondência idiomática entre as línguas e o conteúdo semântico e pragmático se recobre, apenas o registro da tradução, isto é, sua EIG correspondente, seria um resultado adequado e suficiente. Contudo, para os casos ii. e iii., outras estratégias precisam ser seguidas, pois, em ii., apesar de haver uma correspondência idiomática, situações de variação de conteúdo semântico e de contexto de uso, por exemplo, se apresentam e podem causar dificuldades no momento da tradução de um texto, como traduções inadequadas ao contexto e ao sentido. Para evitar esses equívocos, as informações precisam ser explicitadas, o registro das Els correspondentes deve ser compatível. Enfim, para o caso iii., como não há ou não foram encontradas Els correspondentes, geralmente dado ao fato de que as EIGs expressam algo muito representativo de um povo, é preciso que os sentidos e usos dessas EIGs sejam ao menos registrados para seu conhecimento, compreensão e possíveis soluções em casos de traduções de textos.

Em suma, para que as análises de Els sejam produtivas e que se encontrem todas as possíveis problemáticas que envolvem sua tradução, defendemos sua observação em contextos de uso e, para isso, a *web* se apresenta como um *corpus* multilíngue gratuito e disponível a todos, engenhoso e fértil, além de representativo daquilo que o pesquisador

intencionar buscar (KILGARRIFF; GREFFENSTETTE, 2003). Por fim, por meio da observação do *corpus* da *web*, é possível identificar os diferentes sentidos desses idiomatismos e atestar sua frequência atual de uso. Ademais, as questões de análise das Els implicam diretamente a formulação da microestrutura de um dicionário de UFs, ou a formulação de protocolos para inclusão das unidades mais frequentes em dicionários bilíngues gerais, uma vez que nem sempre é possível disponibilizar uma correspondência simplificada de cada unidade, vista, muitas vezes, como ideal em obras lexicográficas tradicionais.

## REFERÊNCIAS

- AULETE, C. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, versão *on-line*. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- BERBER SARDINHA, T. B. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- COLSON, J. P. Corpus linguistics and phraseological statistics: a few hypotheses and examples. In: BURGER, H.; HÄCHI BUHOFFER, A.; GRÉCIANO, G. (org.). *Flut von texten: vielfalt der kulturen: Ascona 2001 zu methodologie und kulturspezifik der phraseologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2003. p. 47-59.
- FLETCHER, W. Concordancing the web. In: HUNDT, M. et al. *Corpus linguistics and the web*. Amsterdam: Rodopi, 2005.
- GALISSON, R. Cultures et lexicultures : pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers de Linguistique Hispanique et Médiévale : annexes*, Lyon, v. 7, p. 325-341, 1988. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/cehm\\_0180-9997\\_1988\\_sup\\_7\\_1\\_2133](http://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133). Acesso em: 16 jun. 2015.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*: versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- KILGARRIFF, A.; GREFFENSTETTE, G. Web as corpus. *Computational Linguistics*, Arlington, v. 29, n. 3, p. 1-15, 2003.
- RIOS, T. H. C. *A descrição de idiomatismos nominais*: proposta fraseográfica português-espanhol. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

RIVA, H. C. *Dicionário das expressões idiomáticas mais usadas no Brasil*. Curitiba: Editora Appris, 2013.

RIVA, H. C. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SECO, M. *Gastronomismos nas Expressões Idiomáticas do português do Brasil e seus correspondentes em francês da França*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

XATARA, C. *A tradução para o francês de expressões idiomáticas em português*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1998.

XATARA, C. A web para um levantamento de frequência. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 770-777.

XATARA, C.; RIVA, H. C.; RIOS, T. H. C. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 8, p. 183-194, 2001.

XATARA, C. *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal: francês da França, da Bélgica e do Canadá*. São José do Rio Preto: UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas; Paris: Université de Paris 13; Bruxelas: Université Libre de Bruxelles. Disponível em: [www.deipf.ibilce.unesp.br](http://www.deipf.ibilce.unesp.br). Acesso em: 5 ago. 2017.

XATARA, C.; OLIVEIRA, W. L. *Novo PIP: dicionário de provérbios, idiomatismos e palavras em uso francês-português / português-francês*. São Paulo: Cultura, 2008.

ZAVAGLIA, A.; XATARA, C.; PARREIRA, M. C. *Xeretando a linguagem em francês*. Barueri: DISAL, 2010. (Coleção Xeretando a linguagem).

# De *La Saison à Estação*: a tradução como forma de representação cultural na imprensa feminina do século XIX

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3202>

**Beatriz Romero da Silva<sup>1</sup>**  
**Maria Angélica Deângeli<sup>2</sup>**

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar o periódico feminino francês *La Saison* (1867-1909) e sua tradução para o português, *A Estação* (1879-1904), sob um viés linguístico e cultural, com base em uma perspectiva que, segundo Crépon (2016), pressupõe que toda cultura é constitutivamente o resultado de uma tradução ou de uma sucessão de traduções. Tencionamos, assim, verificar como a tradução da imprensa feminina francesa foi determinante para a constituição da imagem e dos costumes da mulher brasileira no século XIX, uma vez que a cultura disseminada no Brasil da época era importada da Europa, sobretudo, por meio da imprensa e de sua tradução.

**Palavras-chave:** tradução cultural; imprensa feminina; identidades; *La Saison*; *A Estação*.

---

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [beatrizromeros@outlook.com](mailto:beatrizromeros@outlook.com); <https://orcid.org/0000-0001-5367-4488>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [angelica.deangeli@unesp.br](mailto:angelica.deangeli@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-5181-1634>

## From *La Saison* to *A Estação*: the translation as cultural representation in the 19<sup>th</sup> century women's press

### Abstract

This manuscript aims to analyze the French women's journal *La Saison* (1867-1909) and its translation into Portuguese, *A Estação* (1879-1904), under a linguistic and cultural viewpoint, based on a perspective that, according to Crépon (2016), assumes that every culture is, in its identity, the result of a translation or of successive translations. We intend, therefore, to verify how the translation of the French women's press was decisive for the creation of the image and customs of Brazilian women in the 19<sup>th</sup> century, since cultural disseminated in Brazil at that time was imported from Europe, especially by the press and its translation.

**Keywords:** cultural translation; women's press; identities; *La Saison*; *A Estação*.

### Introdução

A influência da França, não só no Brasil, mas em todo o mundo ocidental, é inegável, sobretudo no século XIX, quando Paris era o centro cultural do mundo. Segundo Passos (2015, p. 27), “[...] a cultura francesa, veiculada por sua língua, funcionava [...] como um filtro considerável das culturas ocidentais e, de certo modo, substituindo o latim e o grego, que tanto poder tiveram junto aos povos europeus, durante a Idade Média e o Renascimento”. Nesse contexto, a imprensa foi um instrumento muito importante para a difusão da cultura francesa em outros países. Por meio dela, tinha-se conhecimento do que estava em evidência na “capital” do mundo ocidental nas mais diversas áreas, como na literatura, na culinária, na moda, na filosofia etc.

Além da imprensa, de modo geral, destaca-se também a imprensa feminina, que tratava de assuntos como vida e economia doméstica, culinária, dicas de moda e beleza, deixando de lado o jornalismo informativo e criando o que Buitoni (2009) denomina de “mundo da mulher”. Segundo a autora, trata-se de uma tentativa de fazer com que a mulher fique encerrada em seu universo sem ligação com o mundo exterior, este supostamente de domínio masculino.

Desse modo, este trabalho tem como intuito analisar a influência que a imprensa feminina francesa exerceu sobre a imprensa feminina brasileira por meio da tradução do periódico *La Saison* (1867-1909) e evidenciar de que modo tal influência contribuiu para a constituição da imagem da mulher brasileira da época e de seus costumes.

Assim, no âmbito dos estudos sobre tradução cultural, partimos sobretudo dos escritos de Crépon (2016), para quem a relação entre as culturas pode ser pensada segundo o modelo de uma tradução, aquilo que se concebe da relação entre as línguas podendo, dessa forma, ser estendido às culturas. No que diz respeito à imprensa feminina, destacamos as pesquisas de Sullerot (1963) e Buitoni (1986, 2009), que versam sobre as relações sociais, econômicas, culturais e linguísticas estabelecidas nesse tipo de imprensa. Por fim, nas considerações analíticas, fazemos ainda menção aos trabalhos de Casanova (2002) e de Figueiredo e Glenadel (2006), a fim de situar o papel e a influência de Paris e, de modo geral, da França, na constituição de nossas identidades.

## A tradução cultural

Embora, muitas vezes, relegada ao campo da abstração, de um terreno pouco palpável ou delineável, a tradução cultural, como sublinha Crépon (2016), é um acontecimento, desde sempre, inevitável. Segundo o autor, aquilo que se aplica à tradução intralinguística ou interlinguística é também observável no espaço da relação entre as culturas. Trata-se, no entanto, de operar em ambos os casos – o da tradução considerada do ponto de vista linguístico e o da tradução concebida como um fato entre as culturas – a desconstrução do conceito de origem; pois um pensamento da tradução só pode ter lugar, tal como assinalado por Derrida (2000), fora dos lugares que buscam encerrá-la em uma suposta ideia mítica da origem. Assim, para Crépon (2016, p. 263), a tradução, quer seja linguística ou cultural, sempre esteve na “origem” de seu próprio acontecimento; ela não vem *après-coup*, num “segundo momento”, “ela está ali desde sempre” em todas as suas manifestações.

O autor explicita que essa extensão do pensamento da tradução – da relação entre as línguas para a relação entre as culturas – pode ser considerada de duas maneiras: uma que concebe a tradução como *horizonte cosmopolita* e outra que situa a tradução no *espaço da crítica*.

Pensar a tradução como *horizonte cosmopolita* seria considerá-la, de acordo com Crépon (2016, p. 257), como “portadora de uma promessa que se poderia dizer quase escatológica”, o fim de toda cultura sendo o de traduzir-se em outra ou em outras. Tal pensamento, embora conceda um espaço relativo à ideia de pluralidade, apontando que há diferenças entre as culturas, preserva, ainda, “o dogma de culturas homogêneas originais (idênticas a si mesmas) que devem aprender a coexistir ou que se misturam umas às outras, em um *segundo tempo* somente” (CRÉPON, 2016, p. 260). Nesse sentido, para o autor, o que se coloca em evidência com a noção de tradução tomada em seu horizonte cosmopolita é a questão dos “empréstimos”, da “importação” ou da “exportação cultural”; assinala-se, com frequência, os costumes, as práticas, as vestimentas que uma cultura “herda” de outra, sem, contudo, se ressaltar que essa passagem não se faz sem transformações e violência. Pressupõe-se, assim, uma interculturalidade ideal, uma mestiçagem utópica,

ou seja, um horizonte em que as culturas, ao se traduzirem umas nas outras, aboliriam as barreiras e apagariam as diferenças entre os indivíduos.

Crépon assinala o fato de que, no decorrer da história, algumas culturas estiveram (e ainda estão) em posição dominante em relação a outras culturas que se mantiveram dominadas, apontando que “as culturas não tiveram (e nunca têm) a mesma maneira de traduzir e de se traduzir. Elas não estiveram em contato da mesma maneira” (CRÉPON, 2016, p. 258). No entanto, de acordo com o autor, o que não se pode negar é o acontecimento da tradução em toda cultura, ou o reconhecimento de que aquilo que toda cultura tem próprio é o resultado de uma tradução.

Ao se situar no *horizonte da crítica* e expor os limites de uma visada cosmopolita para pensar a tradução entre as culturas, Crépon (2016, p. 260) propõe um exercício de desconstrução do próprio conceito de origem ou daquilo que consideramos ser a origem, desconstrução dos preconceitos que remetem a uma “anterioridade da identidade” e a uma valoração dos atributos que lhe são conferidos; pois seguindo a lógica da origem, o que, supostamente, vem primeiro ou em primeiro lugar vale mais. Assim, ele procura desconstruir a ideia de que a tradução é “segunda” em relação a uma identidade que seria “primeira”. É a partir de um outro modelo que ele concebe a tradução entre as culturas; um modelo que implica já e sempre “uma tradução – anterior à tradução, uma tradução que poderíamos quase dizer originária” (CRÉPON, 2016, p. 261).

A crítica se tece como um pensamento político invocando a diferença no cerne de sua constitutividade e visa desconstruir certas concepções de integridade, unidade e pureza de uma língua ou de uma cultura. É por meio da crítica que se podem interrogar as violências e violações cometidas em nome da “boa colonização”, aquela que se deu com o intuito de “iluminar” os povos considerados primitivos, de propagar valores tidos como universais. Somente um pensamento crítico da tradução, conclui Crépon, permite-nos redimensionar a visão que construímos dos fatos históricos e culturais, suas origens e narrativas, por vezes, míticas, e reconsiderar a problemática identitária das culturas em toda sua complexidade, num jogo infinito de remissões que se traduz por uma *épreuve* infinita – evocando aqui, numa concepção bermaniana, o sentido da “prova” e da “experiência” – do outro (Cf. BERMAN, 2007). Ainda segundo o autor, toda cultura só existe “partindo de uma abertura original a outras culturas que, elas mesmas, não existiram de outro modo” (CRÉPON, 2016, p. 269).

É no contexto das identidades culturais tomadas sob uma visada crítica, em que as identidades não negam a tradução, ao contrário, reafirmam-na, que tecemos a seguir algumas considerações sobre a imprensa feminina na França e no Brasil, e sobre os processos tradutórios que se narram por meio dessas histórias e que se dão a ler como o resultado de tantos outros entrelaçamentos identitários.

## A imprensa feminina

Apesar da crença de que a mídia voltada para o público feminino é relativamente recente, a imprensa feminina<sup>3</sup> tem uma história muito anterior, iniciada no final do século XVII com a publicação do periódico *Lady's Mercury* (1693) na Grã-Bretanha, considerado o primeiro jornal feminino. Já o primeiro jornal feminino francês, segundo Évelyne Sullerot (1963), foi *Courrier de la Nouveauté, Feuille Hebdomadaire à l'Usage des Dames* (1758), do qual se tem poucos vestígios. Em nosso país, no entanto, a imprensa desenvolveu-se tardiamente, no início do século XIX, quando D. João VI veio para o Brasil e criou a Imprensa Régia em 13 de maio de 1808. Até então, todos os livros e jornais que aqui circulavam eram vindos da Europa, uma vez que a tipografia era proibida no território brasileiro. Sendo assim, o primeiro jornal feminino brasileiro de que se tem conhecimento é *O Espelho Diamantino*, datado de 1827.

Ainda que durante a história da imprensa houvesse surgido um jornalismo voltado exclusivamente para as mulheres, Buitoni (2009, p. 29, grifo nosso) afirma que “[...] o jornalismo feminino já nasceu complementar, revestido de um caráter secundário, tendo como função o entretenimento e, no máximo, um utilitarismo prático ou didático”. Desse modo, nos termos de Évelyne Sullerot (1963), pode-se dizer que foi criada uma “segunda imprensa” destinada ao “segundo sexo”<sup>4</sup> (Cf. BEAUVOIR, 2016).

Sullerot então explica que a história da imprensa feminina se desenvolveu em dois planos: os dos direitos e dos deveres. Segundo a autora, a Imprensa Feminina – da qual trataremos neste trabalho – encontra-se no plano dos deveres, “ajudando as mulheres a viverem, neste mundo masculino, da maneira que os homens desejam que elas vivam” (SULLEROT, 1963, p. 7, tradução nossa<sup>5</sup>), ditando regras de vestuário e de comportamento, disfarçadas de conselhos, com base naquilo que as mulheres deveriam ou não fazer para se encaixarem nas convenções sociais da época.

---

3 Neste trabalho, a expressão “imprensa feminina” poderá ser compreendida de duas formas: a imprensa feminina de modo geral e a Imprensa Feminina em oposição à Imprensa Feminista. Para melhor distinção, a forma genérica terá suas iniciais grafadas em letra minúscula, enquanto a forma específica terá suas iniciais grafadas em letra maiúscula.

4 Assim como na história da humanidade, a mulher sempre foi relegada a ser o Outro, enquanto o homem é considerado como o ser primitivo, o sujeito Absoluto (Cf. BEAUVOIR, 2016), na história da imprensa, o jornalismo feminino também é visto como secundário em relação ao jornalismo informativo, o qual pode ser considerado como o jornalismo *principal* – ou a imprensa “masculina”, em oposição à feminina.

5 No original: “[...] qui aide les femmes à vivre, dans ce monde masculin, de la façon dont les hommes voulaient qu’elles vivent.”

De início, o público-alvo desses jornais era a aristocracia, pois, no século XVIII, apenas as mulheres pertencentes às classes dominantes sabiam ler e desfrutavam de tempo livre para dedicar-se à leitura. A partir do momento em que as classes populares começaram a receber instrução escolar, os jornais femininos foram se popularizando e trouxeram novos temas, como dicas de economia doméstica e cuidados com o lar.

Outra característica que distingue a imprensa destinada ao “belo sexo”<sup>6</sup> refere-se aos modos de enunciação. Durante a história da imprensa feminina, é possível encontrar jornais destinados às senhoras e às mulheres, designando dessa maneira o público-alvo e o conteúdo veiculado por esses periódicos.

A princípio, desde o aparecimento do primeiro jornal feminino, *Lady's Mercury*, já marcado pela palavra “*lady*” em seu título, a Imprensa Feminina dirigia-se às *dames*, ou, em português, às senhoras e às damas, como se pode observar em diversos títulos, tanto na imprensa feminina francesa, como na brasileira: *Le Journal des Dames* (1759-1778), *Petit Courrier des Dames* (1821-1868), *Jornal das Damas* (1890) e *Jornal das Senhoras* (1852-1855). Se as palavras “*damas*”, “*senhoras*” ou “*dames*” não estivessem presentes na epígrafe desses jornais, certamente seriam encontrados os termos “*mode*” ou “*moda*”, como em *Cabinet des Modes* (1785) e *Correio das Modas* (1839-1840), evidenciando o conteúdo temático do jornal, destinado ao público feminino.

Além desses vocábulos, a figura feminina era frequentemente associada ao conceito de *família*, havendo muitos jornais femininos dedicados às famílias, isso porque, sob o ponto de vista sexista da sociedade patriarcal, a mulher, ou a mãe, era única responsável pelo lar, pela vida doméstica e pela criação dos filhos, ou seja, a única responsável pela família na esfera doméstica. Tem-se como exemplo *La Mère de Famille* (1833) e *Jornal das Famílias* (1863-1878).

Uma terceira característica pela qual podemos diferenciar os segmentos da imprensa feminina é a periodicidade. Segundo Buitoni (1986, p. 17, grifo da autora), “os primeiros periódicos femininos [...] tinham o nome de *jornal*, apesar de serem revistas”, por esse motivo, as publicações femininas poderiam ser mensais, quinzenais, semanais, mas nunca diárias. Isso deve-se ao fato de que os temas abordados nesse tipo de imprensa não possuem “prazo de validade”, ao contrário de uma notícia, que é um texto informativo, e, seguidamente à sua veiculação, já está desatualizada. A moda, por exemplo, costuma ser dividida em dois períodos: outono/inverno e primavera/verão, assim, uma revista de moda pode ter sua “validade” prolongada, permanecendo atual num período de meses. Pode-se dizer, portanto, que uma publicação da Imprensa Feminina só se torna ultrapassada quando uma nova estação começa e a moda se transforma.

---

<sup>6</sup> Expressão comumente utilizada para referir-se ao sexo feminino em diversos jornais femininos no século XIX.

Desse modo, a Imprensa Feminina do século XIX não visava o novo da notícia, da informação e da atualidade, mas voltava-se para o que estava na moda, funcionando como um “termômetro de costumes da época”, como explica Buitoni (1986, p. 24). Além disso, não podemos ignorar que uma das motivações para a criação da imprensa feminina de modo geral foi a evolução do capitalismo e a necessidade de criar mercado, uma vez que “com o desenvolvimento da indústria de cosméticos, de moda e de produtos para a família e a casa, e com o respectivo progresso da publicidade, as revistas femininas tornaram-se peças fundamentais no mercado dos países capitalistas” (BUITONI, 1986, p. 18), contribuindo para a formação e intensificação dos hábitos de consumo na sociedade.

É nesse contexto, portanto, que tencionamos refletir mais especificamente sobre a Imprensa Feminina brasileira como um modelo de tradução cultural da Imprensa Feminina francesa do século XIX, fazendo uma análise mais detalhada do periódico *La Saison* (1867-1909) e de sua tradução para o português, *A Estação* (1879-1904), que foram importantes jornais de moda durante a segunda metade do século XIX, tanto no Brasil, quanto na Europa.

### **De *Die Modenwelt* à *La Saison* e à *Estação***

Para falarmos de *La Saison* e *A Estação*, precisamos voltar à Alemanha, no ano de 1865, quando surge em Berlim o jornal *Die Modenwelt*, uma publicação da editora Lipperheide, que, apesar de alemã, tinha como objetivo a divulgação da moda parisiense, sendo distribuída em mais de treze línguas. Em 1867, surge então a versão francesa do jornal, intitulada *La Saison*, publicada em Paris até 1909. No Brasil, a edição francesa do periódico circulou entre os anos de 1872 e 1878, mas em 15 de janeiro de 1879, surge no Rio de Janeiro *A Estação* (1879-1904), uma continuidade da versão francesa da revista, publicada pela editora Lombaerts, no próprio país e em língua portuguesa, tornando-se, no final do século XIX, um dos periódicos femininos de maior sucesso no Brasil (DUARTE, 2017).

Neste trabalho, serão contempladas apenas as edições francesa e brasileira do jornal, visto que, por meio de uma breve análise de alguns números dos periódicos, constata-se que a versão alemã difere em alguns pontos das versões francesa e brasileira, o que nos leva à hipótese de que a tradução para o português era feita a partir da edição francesa do jornal, sobretudo porque, naquela época, o francês geralmente era usado como língua intermediária entre traduções de outras línguas estrangeiras para o português (Cf. DANTAS; PERRUSI, 2015).

A exemplo dessas distinções, uma diferença bastante visível encontra-se no nome dos jornais. *Die Modenwelt*, que, em tradução livre, seria “O Mundo da Moda”, tornou-se *La Saison* e *A Estação* nos seus correspondentes de língua francesa e portuguesa. O *design*

do cabeçalho do periódico alemão também é distinto daquele das versões francesa e brasileira, conforme pode-se observar nas imagens a seguir:

**Imagem 1.** Cabeçalho da revista feminina alemã Die Modenwelt (1868)



Fonte: Loophole (2020)

**Imagem 2.** Cabeçalho da revista feminina francesa La Saison (1867-1909)



Fonte: Warburg – Banco comparativo de imagens (2020)

**Imagem 3.** Cabeçalho da revista feminina brasileira A Estação (1879-1904)



Fonte: Warburg – Banco comparativo de imagens (2020)

No interior dos jornais, exatamente como em *Die Modenwelt*, eram apresentadas ilustrações de roupas e bordados com suas respectivas descrições, além de moldes de costura. Posteriormente, os periódicos passaram a trazer anúncios publicitários junto a um suplemento literário, que, em sua maioria, era autoral e produzido no país de publicação.

Braithwaite (1995 *apud* SILVA, 2009) explica que o surgimento desses jornais femininos compostos de receitas, moldes de costura, bordados e conselhos para a economia doméstica estava relacionado à inserção da mulher no mercado de trabalho. Na Europa, o periódico tinha como público-alvo as donas-de-casa das camadas médias da sociedade, ensinando-as a bordar, a costurar e a cuidar do lar, visando um estilo de vida elegante, seguindo a moda parisiense, mas econômico. No Brasil, contudo, segundo Silva (2009), apesar de o jornal ter o mesmo preceito das edições europeias, os editores de *A Estação* foram mais ambiciosos, buscando abranger não só as classes médias, mas também as camadas mais altas da sociedade. É por isso que *A Estação* oferecia um suplemento composto de belas artes e alta literatura, trazendo textos de autores já consagrados na época, como Machado de Assis, além de importar gravuras artísticas para ilustrar a parte literária, aproximando-se, nessa seção, da versão alemã, enquanto *La Saison*, por exemplo, trazia em sua seção *Variétés* narrativas de autores desconhecidos.

## **De *La Saison* à Estação: a análise dos periódicos**

Após contextualizar e comparar os jornais, neste tópico faremos uma análise de aspectos que interessam a esta pesquisa, a saber: a tradução dos periódicos e sua enunciação, com foco no editorial de moda presente na página inicial; assim como a tradução e o papel dos anúncios em jornais femininos. É importante ressaltar que, devido à dificuldade de encontrar exemplares de *La Saison*, as investigações se deram em números publicados nos anos de 1892 e 1897, aos quais tivemos acesso. Portanto, as conclusões às quais chegamos neste trabalho não correspondem aos anos totais de publicação da revista, mas sim a um período específico.

Ao que tudo indica, como já mencionado, o editorial de moda de *A Estação* era traduzido diretamente de *La Saison*. De modo geral, constata-se que a tradução era bastante “literal”, mas em alguns casos, é possível observar a supressão de alguns trechos na tradução para o português, provavelmente, um apagamento de partes menos relevantes, feito para o que os textos traduzidos coubessem na capa de *A Estação*, mantendo seu *layout* original. Contudo, essa tradução literal resultava em diversos problemas, já que o texto de chegada não era adaptado ao contexto nem ao público brasileiro, como pode-se observar nos excertos a seguir:

**Quadro 1.** Versão francesa e versão brasileira

<b>La Saison, N. 22, 16 nov. 1892</b>	<b>A Estação, N. 24, 31 dez. 1892</b>
<i>En jetant un coup d'oeil seulement sur les choses étranges qu'on y voit, il sera facile de se rendre compte à quel point les Parisiennes sont raisonnables et bien équilibrées, puisqu'elles se refusent à porter robes et manteaux qui sont l'oeuvre d'imaginations en délire. Où vont ces conceptions bizarres ? À l'étranger, me dit-on. Cependant, lorsqu'on voyage les femmes qu'on rencontre sont vêtues comme nous.</i>	Lançando somente um golpe de vista sob as cousas exquisitas que ahi vê-se, seria fácil ter uma ideia do quanto as Parisienses são razoaveis e bem equilibradas, pois que recusão-se usar vestidos e capas que são a obra de imaginações em delírio. Estas concepções exquisitas para onde vão? para o estrangeiro, dir-me-hão. Entretanto quando viaja-se as senhoras que se encontrão estão vestidas como nós <sup>7</sup> .

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse trecho do editorial de *La Saison*, o pronome destacado “*nous*” refere-se às parisienses, uma vez que o jornal versava sobre a moda parisiense, além de se tratar da edição francesa. Em *A Estação*, pode-se notar que o texto foi traduzido exatamente da mesma maneira, mantendo o pronome de 1ª pessoa do plural, o que gera uma certa ambiguidade, já que, para a edição brasileira da revista, o pronome “nós” diria respeito às brasileiras, e não às parisienses.

Outra questão que comumente gerava problemas contextuais de tradução eram as estações do ano, visto que França e Brasil não se encontram no mesmo hemisfério:

**Quadro 2.** Versão francesa e versão brasileira

<b>La Saison, N. 4, 16 fev. 1892</b>	<b>A Estação, N. 6, 31 mar. 1892</b>
<i>Comme tous les ans à cette époque, nous allons renseigner nos abonées et leur dire ce qui se portera ce printemps.</i>	Como todos os annos n'esta epocha vamos informar nossas assignantes, dizendo-lhe o que se ha de usar na primavera.

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse caso, no entanto, é compreensível que não seja feita uma adaptação para a estação vigente no Brasil, pois se houvesse alteração na tradução, as ilustrações das roupas, definidas pelas estações do ano, ficariam em discordância com o texto. Mas em relação a esse problema sazonal, no que diz respeito à parte prática da revista, e não tradutória, os editores de *A Estação* foram precavidos no editorial de lançamento da versão brasileira, trazendo a seguinte observação:

---

7 Todas as citações seguem a grafia exata do jornal e da época.

Continua a nossa folha, como até agora, no que diz respeito á parte de modas. Claro está que essa parte forçosamente pariziense só poderá colher os seus elementos na capital da moda. Ainda encontrarão as nossas leitoras nas nossas páginas pesados mantos no verão e toilettes leves no inverno, porém junto a isso que não podemos eliminar sob pena de não reproduzir a moda pariziense, encontrarão também todas as explicações que lhes indicarão os meios de tirar alguma vantagem desses objetos, conformando-se com as exigencias de nosso clima. (A *ESTAÇÃO*, N. 1, 15 jan. 1879).

Embora o editorial brasileiro fosse uma tradução, como pode-se ver nos excertos acima, sua autoria era atribuída à Paula Candida, enquanto o texto em língua francesa era assinado por Blanche de Géry. Não se sabe se Paula Candida era a tradutora, ou apenas um nome que assinava os textos, mas o fato é que não há nenhuma alusão de que as *Crônicas de Moda* fossem traduzidas, criando a ilusão de que o texto fora escrito diretamente na língua de chegada.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito tanto à tradução, quanto à enunciação dos jornais. *La Saison* trazia em seu subtítulo a inscrição "*Journal illustré des Dames*", o que remete aos jornais femininos que tinham como característica direcionar-se às senhoras. Para a edição brasileira, o subtítulo foi traduzido por "Jornal ilustrado para a Família", voltando-se para a questão da figura feminina ligada ao conceito de família dentro da esfera doméstica. Embora houvesse essa pequena diferença, ambos os jornais estabeleciam sua linha ideológica e conservadora por meio de uma enunciação típica da Imprensa Feminina.

Apesar de *La Saison* ser um jornal "*des dames*", seus editores constantemente traziam a palavra "*femme*" ao longo do editorial, o que, de certo modo, pode parecer ir de encontro às observações de Sullerot (1963) sobre a enunciação dos periódicos femininos, que eram voltados às senhoras/*dames*, como mencionado em uma das seções anteriores. Contudo, não podemos deixar de lado o subtítulo do jornal "*Journal Illustré des Dames*", se endereçando diretamente às "*dames*", nem o seu viés ideológico, referente à moral e aos bons costumes das mulheres, o que definitivamente o posiciona como um periódico feminino.

Na edição brasileira, por sua vez, as palavras "*dame*" e "*femme*" foram traduzidas apenas para "senhora", reforçando a enunciação e o posicionamento conservador do jornal, além do fato de o pronome de tratamento *senhora* possuir um maior grau de formalidade, levando em consideração que *A Estação* circulava não só entre as classes médias, mas também entre as camadas mais elevadas, o que não ocorria no continente Europeu:

**Quadro 3.** Versão francesa e versão brasileira

<b><i>La Saison</i>, N. 11, 1 jun. 1897</b>	<b><i>A Estação</i>, N. 13, 15 jul. 1897</b>
<i>Cette mode nous vient d'Angleterre où l'on cherche très sérieusement à donner au costume des femmes une forme plus pratique. [...] Nous avons indiqué ce costume dans le numéro du 16 Mars « pour dame souffrante », mais en réalité il se nomme costume « Réforme » et se porte avec un pantalon-jupe et sans corset.</i>	Esta moda nos vem da Inglaterra onde se procura muito seriamente a dar ao costume das <i>senhóras</i> uma forma muito pratica. [...] Indicámos um costume no Nº 8 para <i>senhóra</i> doente, porém na realidade elle chama-se "Costume Reforme" e usa-se com saia-calças sem collete.

**Fonte:** Elaboração própria

Outro traço do jornal, que mais uma vez o evidencia como um jornal feminino, é a constante alusão à elegância das vestimentas que trazia ilustradas em suas páginas e conseqüentemente à elegância de suas leitoras, que deveriam portar aquelas roupas como forma de se afirmarem na moda e na sociedade, o que nos remete também a um caráter normativo da publicação. No caso de *La Saison* e *A Estação*, elegância e economia encontravam-se em consonância, uma vez que na Europa a revista era consumida pela classe média, composta por donas de casa e mulheres que iniciavam a vida no trabalho. Embora a revista fosse pautada por esses dois conceitos, em um dos seus editoriais encontramos a seguinte citação:

Fiz mesmo a este respeito uma observação singular: *Geralmente as pessoas privilegiadas pela fortuna, as verdadeiras elegantes*, em lugar de seguirem de perto as criações da moda, fazem-se especialmente notar por uma extrema simplicidade de porte, de gosto, de trajos e de costumes. Façamos como elas [...] *contentemo-nos de trajar corretamente, com gosto, elegância, distinção*; este é o fim que sempre tem tido em vista o jornal *A Estação*. (*A ESTAÇÃO*, N. 1, 15 jan. 1884 *apud* MEYER, 2001, p. 82, grifo nosso)<sup>8</sup>.

Nesse trecho, pode-se observar que, para o jornal, a elegância estava atrelada ao *status* social, portanto, seu objetivo era fazer com que suas leitoras se aproximassem das camadas mais elevadas da sociedade por meio da moda. Sobre esse aspecto, Silva (2009) explica que as revistas de moda proporcionam, até hoje, um desejo de ascensão social, segundo a autora, “[...] as revistas de moda transformaram-se, desde o século XIX, num ótimo guia de camuflagem, uma vez que propagam os preceitos da moda – lançada normalmente por um grupo de prestígio – pelas camadas inferiores da sociedade” (SILVA, 2009, p. 16-17). Para *La Saison* e *A Estação*, a moda, portanto, era tida como uma arte que deveria ser dominada.

<sup>8</sup> Este número de *A Estação* não se encontra disponível no Acervo Digital da Biblioteca Nacional (BNDigital) – <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/estacao/709816>.

Outro elemento de relevância para a nossa análise e de grande importância na Imprensa Feminina são os anúncios publicitários, que no caso de *La Saison* e *A Estação* corroboravam a moda parisiense e o seu *status* de dominância e elegância, uma vez que no século XIX Paris era considerada a “capital” cultural do mundo ocidental.

No caso dos jornais analisados neste trabalho, grande parte de seus anúncios era voltada à moda, à beleza e a produtos do lar. O que chama a atenção, contudo, é que na edição brasileira as propagandas são majoritariamente de lojas situadas em Paris, podendo aparecer de duas formas: (i) anúncios que eram traduzidos do francês, portanto aparecem tanto na versão francesa do jornal, quanto em sua versão brasileira, por meio da tradução; e (ii) anúncios de lojas parisienses que não se encontravam presentes na edição francesa, mas estavam presentes, em português, na edição brasileira, os quais não há como definir se eram traduções de outros anúncios, ou se eram produzidos diretamente em língua portuguesa.

Em nossa análise, o foco recai sobre os anúncios de *A Estação*, a fim de observar como os produtos de origem francesa apareciam para as leitoras brasileiras, e de que modo esses anúncios e produtos influenciaram essas leitoras. O primeiro exemplo é uma propaganda de perfume que foi traduzido do francês para o português:

**Imagem 4.** Preciosa Violette



**Fonte:** *La Saison* (1897)

Imagem 5. Preciosa Violette



Fonte: *A Estação* (1897)

Nas figuras acima, encontram-se as propagandas de *Preciosa Violette*, descrito como um “perfume exquisito<sup>9</sup>, delicado y persistente” – em francês “*parfum exquis, délicat et persistant*”. À primeira vista, pode-se notar que os anúncios possuem o mesmo *layout*, contudo, a versão brasileira aparenta ser mais uma adaptação do anúncio do que uma tradução propriamente dita, uma vez que ela contém palavras e expressões que permanecem em língua francesa, além de trazer novas informações que não estão presentes no original. Dessas informações, chama a atenção a seguinte mensagem: “Aviso Importante – Este novo systema fixo debaixo da rolha evita o escoamento durante o transporte e impede a falsificação tornando impossível o enchimento de frascos vazios” (PRECIOSA VIOLETTE, 1897). A partir dessa nota, fica evidente a influência que os produtos de origem francesa exerciam no Brasil e a preocupação que os anunciantes tinham em informar que aquele produto era originalmente francês, e não uma falsificação, uma vez que os produtos importados, até os dias atuais, têm seu prestígio social associado ao *status* e ao poder aquisitivo de seus consumidores, que, em sua maioria, são das classes mais elevadas, devido ao alto preço dos produtos.

O segundo exemplo é de um anúncio presente somente em *A Estação*, mas referente a uma perfumaria francesa:

---

<sup>9</sup> *Exquisito*, neste caso, tem a acepção de requintado. Mas por vezes poderia aparecer como sinônimo de estranho, sendo necessário observar o contexto para identificar se possuía conotação positiva ou negativa.

Imagem 6. Guerlain



Fonte: *A Estação* (1897)

Guerlain é uma *maison* francesa de perfumaria, fundada em 1829 em Paris. Desde o século XIX, como pode-se observar no anúncio, a marca já era descrita como uma “perfumaria franceza de luxo”, título que se mantém até hoje. O fato de a propaganda aparecer apenas em *A Estação*, provavelmente, está associado ao público-alvo da edição brasileira do jornal, destinado tanto à aristocracia que aqui vivia quanto às classes médias. Desse modo, o anúncio de uma marca de luxo remete a essa parcela de senhoras afortunadas que podiam bancar os custos de produtos finos e importados. Por esse motivo, é também que, possivelmente, a marca não se faz presente nas publicidades de *La Saison*, já que as leitoras francesas do jornal eram donas de casa da classe média burguesa e, portanto, não eram o público-alvo da marca.

Dessa maneira, todas as marcas e produtos anunciados em *A Estação*, alimentando o desejo de consumo de suas leitoras, eram oriundos da França, mais precisamente de Paris, o que nos leva à conclusão de que a moda e os costumes seguidos pelas mulheres brasileiras, ou que habitavam em solo brasileiro, eram importados da França, visto que “a produção local era considerada subalterna, regionalista, provinciana, ou de segunda classe” (FIGUEIREDO; GLENADEL, 2006, p. 14).

Para além da tradução que se realiza no plano linguístico, a tradução de *La Saison* para *A Estação* pode ser, então, entendida como uma forma de representação cultural dos costumes franceses em território brasileiro, cuja identidade parecia se delinear mais em função do outro europeu do que segundo as expressões do local ou do nacional. É nesse sentido que Figueiredo e Glenadel (2006, p. 14) afirmam que:

A presença francesa ao longo do século XIX também produziu uma alienação, particularmente devido à sua pretensão universalista, que levava a uma espécie de aniquilamento dos povos dotados de um lastro cultural diferente. Como se ambicionava atingir aquele mimetismo ideal, imitava-se, ou seja, o mimetismo alienante e despersonalizante era a resposta possível naquele momento histórico.

O fato de *Die Modenwelt* ter sido traduzido para mais de treze idiomas, com o intuito de propagar a moda parisiense, evidencia como a cultura francesa no século XIX foi constantemente traduzida e incorporada pelas outras. O Brasil, já independente de

Portugal, importava tudo o que era europeu, sobretudo francês, por considerar superior, relegando às margens as culturas indígenas que já existiam aqui muito antes da chegada dos portugueses, as quais eram vistas como “não-civilizadas” e, portanto, inferiores.

É num contexto de relações culturais marcadas por fenômenos de dominação e dependência e tendo Paris como palco da consagração literária e cultural no século XIX que Casanova (2002) traz o conceito de “parisianização”, pautado pela ideia de “universalização”. Ao apagar o local e naturalizar as diferenças, a universalização torna-se poderoso mecanismo de controle e de imposição de normas e costumes que se divulgam como verdades inquestionáveis. Ao tratar de Paris como a “República Mundial das Letras”, Casanova (2002, p. 194-197) assinala que:

O universal é de certa forma uma das invenções mais diabólicas do centro: em nome de uma negação da estrutura antagonista e hierárquica do mundo, sob o pretexto de igualdade de todos em literatura, os detentores do monopólio do universal convocam a humanidade inteira a se dobrar à sua lei. O universal é o que declaram adquirido e acessível a todos, contanto que se pareça com eles. [...] Para chegar ao reconhecimento literário, os escritores dominados devem portanto dobrar-se às normas decretadas universais justamente por aqueles que detêm o monopólio do universal.

Assim, a ideia de tradução como representação cultural vai além de uma mera importação ou transposição de aspectos culturais de uma sociedade à outra, como tradicionalmente é pensada. Ela implica uma série de modificações e de passagens múltiplas, uma vez que “não há tradução sem transformação” (CRÉPON, 2016, p. 260). Dessa forma, a tradução cultural não pode ser considerada um fenômeno pontual, ela acontece ao passo que as culturas vão se modificando e se reinventando, e o que “cada cultura imagina ter de próprio [...] é certamente efeito de uma tradução, até mesmo de uma sucessão de traduções – de tal maneira que será quase impossível separar o original do traduzido” (CRÉPON, 2016, p. 265).

## **Considerações finais**

O fantasma da identidade, a crença na unidade e na naturalidade da origem parecem inerentes à história de toda formação e, conseqüentemente, de toda relação cultural. O desejo de ser igual ao outro – aquele que consideramos superior, melhor ou mais original – adquire sentidos diversos em função da posição que ocupamos nas complexas redes culturais que se tecem no decorrer da história.

Assim, no Brasil, fruto da colonização europeia, esse desejo de imitar o outro em sua “inteireza” ou em sua “pureza original” mostrou-se evidente nas mais variadas manifestações literárias, artísticas e culturais, pois, como salientam Figueiredo e

Glenadel (2006, p. 11), sempre “fomos vistos de fora para dentro”, e a visão ofuscada que construímos sobre nós mesmos decorre de uma hierarquia colonial fundada sobre o princípio da desvalorização ou da negação do si mesmo.

Não foi diferente no caso da imprensa feminina que aqui circulava. Por meio da publicidade presente nos jornais femininos, fazia-se valer a ideia de que os produtos oriundos da metrópole teriam mais valor e qualidade, instigando as leitoras brasileiras a comprá-los, e tornando-as, em seus imaginários, mais requintadas – e aqui o requinte opunha-se à simplicidade de uma suposta natividade brasileira – como as francesas.

A tradução também foi fundamental na propagação dos costumes franceses, porque, embora as mulheres letradas fossem instruídas também em francês, a tradução de *La Saison* atingiu novos patamares e novos públicos no Brasil, como a classe média, composta por donas de casa e mulheres que ingressavam no mercado de trabalho. Desse modo, de acordo com Silva (2009, p. 21), “para os membros da elite, *A Estação* expressava a fantasia de identificação cultural com a Europa. Para os setores médios, *A Estação* alimentava as aspirações de ascensão social ao patamar da elite”.

Assim como Sullerot (1963) divide a imprensa feminina em dois planos (dos direitos e dos deveres), Buitoni (2009) discorre sobre dois tipos de representação das mulheres na imprensa feminina do século XIX: a representação tradicional e a representação progressista. Nesse sentido, *A Estação*, como um típico jornal feminino, se enquadra tanto no plano dos direitos, quanto na abordagem tradicional da figura feminina, tendo um papel fundamental na manutenção da imagem da mulher enquanto dona de casa devota à família, que preza pela moral e pelos bons costumes. Não só servindo para essa reafirmação da imagem e dos papéis femininos, a Imprensa Feminina também contribuiu para o enclausuramento da mulher na esfera doméstica, deixando-a o mais distante possível do mundo exterior e social, que na época era destinado apenas aos homens.

Por fim, vale ressaltar que a dialética do dominante e do dominado, da metrópole e da colônia, do centro e da margem, do masculino e do feminino, sempre habitou o espaço das relações entre as culturas, fazendo-nos rememorar que a visão harmoniosa do paraíso não passou de uma ilusão. Assumir, então, uma perspectiva crítica dos processos de tradução cultural não significa, de modo algum, apagar essa relação desigual que sempre existiu (e existirá), mas implica colocar-se de outra forma, *autrement*, diante do outro ou de nós mesmos. É nesse sentido que retomamos as palavras de Kristeva (1994, p. 21):

Viver com o outro, com o estrangeiro, confronta-nos com a possibilidade ou não de ser um *outro*. Não se trata simplesmente, no sentido humanista, de nossa aptidão em aceitar o outro, mas de *estar em seu lugar* – o que equivale a pensar sobre si e a se fazer outro para si mesmo.

Voltamos à questão do lugar, das desconstruções que devem ter lugar para que as traduções aconteçam. É desse lugar, originalmente traduzido (no passado, no presente e no futuro), que vislumbramos o devir das culturas como um processo infinito de traduções.

## Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPe/UNESP) pela concessão da bolsa PIBIC/Reitoria, que permitiu a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

A *ESTAÇÃO*. Rio de Janeiro, 1879-1904. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/estacao/709816>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo*: volume 1 – fases e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016 [1949].

BERMAN, A. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Tradução Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PPGT, 2007 [1985].

BUITONI, D. S. *Mulher de papel*: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.

BUITONI, D. S. *Imprensa Feminina*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1986.

CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. Tradução Appenzeller. São Paulo: Estação da Liberdade, 2002 [1999].

CRÉPON, M. A tradução entre culturas. Tradução Henrique Oliveira Lee, Vinícius Pereira Carvalho e Arildo Leal de Paula Junior. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 254-289, maio-ago. 2016 [2004].

DANTAS, M. P.; PERRUSI, A. Crepúsculo de uma tradição: obstáculos à tradução de obras francesas no Brasil. In: SOUSA, G. H. P. (org.). *História da tradução*: ensaios de teoria, crítica e tradução literária. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 123-141.

DERRIDA, J. Littératures Déplacées. *Autodafe*, Revue du Parlement International des Écrivains, Paris, n. 1, p. 61-63, 2000.

DUARTE, C. L. *Imprensa feminina e feminista no Brasil: século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FIGUEIREDO, E.; GLENADEL, P. (org.). *O francês e a diferença*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução Maria Carlotta Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994 [1988].

LA SAISON. Paris, n. 4, 16 fev. 1892.

LA SAISON. Paris, n. 22, 16 nov. 1892.

LA SAISON. Paris, n. 7, 1 abr. 1897.

LA SAISON. Paris, n. 11, 1 jun. 1897.

LOOPHOLES. *Circular knitting needles*. Disponível em: <https://loopholes.blog/2020/02/circular-knitting-needles/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

MEYER, M. *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 2001.

PASSOS, G. P. A França em nosso caminho cultural. In: GRANJA, L.; ANDRIES, L. (org.). *Literaturas e escritas da imprensa: Brasil/França, Século XIX*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 25-35.

SILVA, A. C. S. da. Moda e literatura: o caso da revista A Estação. *Iara – Revista de Moda, Cultura e Arte*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2009.

SULLEROT, E. *La presse féminine*. Paris: A. Colin, 1963.

WARBURG. *La Saison: Journal Illustré des Dames*. Disponível em: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/14259>. Acesso em: 07 abr. 2021.

WARBURG. *A Estação: Jornal Ilustrado para a Família*. Disponível em: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/14246>. Acesso em: 07 abr. 2021.

# A invenção do linguista: Saussure entre os manuscritos e o *Curso de Linguística Geral*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3349>

*Linguista sum: linguistici nihil a me alienun puto* (JAKOBSON *apud* DE MAURO, 1974 [1967], p. 415).

**Eliane Silveira<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo realizaremos um cotejamento entre o *Curso de Linguística Geral* (1916) e o último manuscrito descoberto: *Essência dupla da linguagem* (1891). O nosso objetivo é examinar alguns traços do estatuto do linguista nos dois documentos. Considerando a limitação de espaço do artigo e a amplitude dos dois documentos em questão, destacaremos os fragmentos de cada documento que contribuam explicitamente para a reflexão. A análise será realizada a partir do aparato filológico e da crítica genética, com vistas a uma discussão epistemológica.

**Palavras-chave:** linguista; epistemologia; língua; Saussure.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; [eliane.m.silveira@gmail.com](mailto:eliane.m.silveira@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-4862-4547>

# L'invention du linguiste: Saussure entre les manuscrits et le *Cours de Linguistique Générale*

## Résumé

Dans le présent article, nous procéderons à une comparaison entre le *Cours de Linguistique Générale* (1916) et le dernier manuscrit découvert: *Double Essence du Langage* (1891). Notre objectif est d'examiner quelques traits du statut de linguiste dans les deux documents. Compte tenu de l'espace limité de l'article et de l'ampleur des deux documents en question, nous mettrons en évidence les fragments de chaque document qui contribuent explicitement à la réflexion. L'analyse est réalisée à partir de l'appareil philologique et de la critique génétique, dans une optique de discussion épistémologique.

**Mots-clés:** linguiste; épistémologie; langue; Saussure.

## Introdução

Ferdinand de Saussure (1857-1913) instaura, no início do século XX, uma nova maneira de fazer linguística a partir do livro póstumo *Curso de Linguística Geral*<sup>2</sup>. Na verdade, depois da segunda guerra mundial, esse livro passou a ser recebido como um tipo de matriz em vista da modernização do conjunto das ciências humanas (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017) e, nesse último século, as diversas recepções dessa obra corroboram o seu estatuto de discurso fundador. O arcabouço teórico apresentado nesse livro responde também por uma epistemologia da Linguística capaz de lhe outorgar o título de Ciência Moderna (MILNER, 1989). De fato, é notória tanto a contribuição teórica da reflexão de Saussure para a linguística, quanto os efeitos epistemológicos para uma área ainda maior. Daí deriva o reconhecimento da fundação da Linguística Moderna pelo genebrino. Sabe-se que a sua proposição, segundo a qual a língua é um sistema de signos, constante do CLG, foi capaz de delimitar o objeto da linguística de uma maneira inédita. Jean Claude Milner, epistemólogo francês, irá apontar, em sua obra *Introdução a uma ciência da linguagem* (2021 [1989], p. 51), que

Se assim for, a palavra língua estenografa um conjunto de proposições muito específico. [...] Compreende-se, portanto, que se possa designar o objeto da linguística somente com o nome língua. Essa decisão terminológica permite dar conta de muitos empregos, notadamente dos saussureanos.

---

2 No decorrer do texto, usaremos apenas a sigla CLG para nos referirmos à edição de 1916 e usaremos a edição da Cultrix, com a tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

No centro da proposição de Saussure sobre a língua, pode-se situar o conceito de signo e Milner (2012, p. 83), no livro *O amor da língua* (2012 [1987]), lembra que, para Saussure, esse tem um peso essencial “E isso a ponto de chegarmos a desconfiar que se trate, aí, de um investimento ainda mais considerável [...]”. Esse investimento está, para Milner, situado justamente na figura do linguista. Haveria, então, no percurso teórico de Saussure duas direções? Uma, a mais conhecida, voltada para a elucidação do objeto constitutivo de uma ciência, e outra, a menos conhecida, inclinada a revolucionar o papel do linguista? Nos parece, portanto, legítima a hipótese pouco explorada segundo a qual o advento epistemológico inaugurado por Saussure tenha instaurado também uma configuração específica do próprio linguista. Essa questão foi notada também por outros autores (BENVENISTE, 1991 [1966]; NORMAND, 2009; FLORES, 2013).

Além disso, a descoberta de manuscritos, em 1996, na casa de campo da família do genebrino trouxe aos pesquisadores da fortuna saussuriana novos elementos de análise modificando, inclusive, o resultado de pesquisas anteriores. Destacamos desse conjunto de manuscritos descobertos aqueles que foram reunidos e catalogados sob o nome de “De l’essence double du langage” (EDL). Esse material foi escrito, provavelmente, a partir de 1891 e contém quase três centenas de folhas escritas especificamente sobre os estudos da linguagem. O seu conteúdo é surpreendente, pois aborda conceitos presentes nos três cursos de Linguística Geral que foram a origem do CLG. É preciso notar que as quase duas décadas que separam esses eventos implicam necessariamente o amadurecimento de alguns aspectos desses conceitos<sup>3</sup>.

Assim, propomos um pontual cotejamento entre o *Curso de Linguística Geral* (1916) e o último manuscrito descoberto: *Essência dupla da linguagem* (1891) com o objetivo de examinar algumas particularidades a respeito do estatuto do linguista nos dois documentos. A obra de Saussure, como se sabe, não é dedicada especialmente ao tema da constituição, formação ou função do linguista, mas ao objeto da linguística, as menções específicas ao linguista precisam ser extraídas cirurgicamente entre as suas elaborações teóricas. Elas podem aparecer sob a forma de retomadas da sua própria formação, avaliações do conhecimento produzido por outros intelectuais do seu tempo e também, mais frequentemente, em decorrência da sua elaboração teórica. Dessa forma, é possível se deparar, com alguma regularidade, diante de referências indiretas, mas também com referências diretas à formação do linguista. Considerando, portanto, a quantidade, a amplitude e a profundidade da produção saussuriana, o que implica um *corpus* amplo, nosso exame não será exaustivo.

A nossa investigação seguirá três etapas distintas em função do material e do objetivo da pesquisa. A primeira consistirá em realizar o levantamento de algumas referências

---

3 Sobre esse assunto ver SILVEIRA, E. *A Aventura de Saussure*. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32755>

explícitas em que a questão do linguista, propriamente dita, é tematizada no CLG. A segunda etapa incidirá na seleção de alguns dos fragmentos do manuscrito em que o genebrino tematiza claramente a questão do linguista, além da transcrição diplomática e tradução do material. Por fim, na terceira etapa, procuraremos estabelecer uma reflexão epistemológica a respeito da concepção de linguista no material examinado.

Dada a extensão do material e a importância do tema, neste artigo pretendemos apresentar a questão da formação do linguista e desencadear uma discussão modesta, mas que ainda resta inédita entre os pesquisadores da fortuna saussuriana, especialmente no que concerne ao exame dos manuscritos do genebrino. Para tanto selecionamos três enunciados registrados no CLG e três fragmentos constantes das páginas iniciais do EDL, com o objetivo de inicialmente expô-los e, em seguida, os cotejarmos.

### ***Curso de Linguística Geral***

O CLG é um livro que já alcançou o seu estatuto de clássico e, portanto, poderia dispensar apresentações. Contudo, é justamente a notabilidade alcançada pela obra que acabou por encobrir algumas informações importantes que remontam a sua primeira recepção, no início do século XX. Iremos recuperá-las, rapidamente, a partir de trabalhos respeitados de autores que se ocuparam da obra naquele momento. Tais informações ainda podem ser importantes nas discussões atuais, visto que trabalhos de grande vulto como aqueles não se repetiram na história da recepção saussuriana e algumas análises recentes pecam por ignorá-los.

Assim, nunca é demais lembrar, inicialmente, que o livro *Curso de Linguística Geral* foi publicado em 1916, a partir do trabalho de edição realizada por Albert Sechehaye e Charles Bally com a colaboração de Albert Riedlinger. Eles fizeram uma edição das anotações de alunos que seguiram os cursos de Ferdinand de Saussure entre 1907 e 1911 e, além disso, os editores também tiveram acesso a muitos manuscritos de Saussure que foram cedidos por Marie de Saussure, sua esposa. Dessa forma, peculiar, mas não original, foram consagradas as ideias de Ferdinand de Saussure, professor da Université de Genève entre 1891 e 1913, ano de sua morte, e colocadas em ampla circulação.

Para alcançar a complexidade da edição dessas notas, bem como a extensão e as proporções das elaborações teóricas presente na publicação é importante a leitura de duas obras que surgiram no início da segunda metade do século XX, são duas edições críticas, a de De Mauro (1974 [1967]) e a de Engler (1989 [1968]), antecede a essas duas a significativa obra de Godel (1969 [1957]), que merece ser lida por aqueles que pretendem compreender a edição do CLG. As três obras podem evitar que o leitor do século XXI se perca pelos dédalos da formulação saussuriana, somada à edição do CLG e multiplicada pelas inúmeras recepções que se sucedem nesse mais de um século de vasta circulação.

Além disso, a leitura do CLG pode ser realizada com focos distintos e uma formulação sua pode servir a bem mais de uma reflexão a depender do objetivo daquele que a examina. Com a finalidade de auscultar a sua preocupação com a formação do linguista, começaremos por essa afirmação que está logo no início do CLG (p. 13):

A matéria da Linguística é constituída por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. Isso não é tudo: como a linguagem escapa às vezes à observação, o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes.

A formulação, encontrada no início do curtíssimo capítulo “Matéria e tarefa da linguística suas relações com as ciências conexas”, deve ser lida com cuidado em dois aspectos que exploraremos a seguir.

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao anacronismo, precisamos lembrar que essa afirmação é do início do século XIX e, portanto, está em franca oposição a uma postura muito típica dos seus contemporâneos, inclusive a de William D. Whitney (1827-1894), que sustentam a hierarquia entre as línguas, naquele momento consideradas línguas de cultura ou línguas primitivas. A afirmação de Saussure é absolutamente taxativa em relação à matéria da linguística: todas as manifestações da linguagem humana.

O segundo aspecto diz respeito ao que vem na sequência e é surpreendente, já que dizer que “o linguista deverá ter em conta somente os textos escritos” vai na direção contrária da afirmação inicial do parágrafo: “A matéria da linguística é constituída por todas as manifestações da linguagem”. É então que a prudência pode nos levar ao vultoso trabalho de Engler (1967); lá encontramos a comparação entre o texto do CLG e as anotações dos cadernos dos alunos que serviram de base para a edição.

Observamos, inicialmente, que, nos cadernos dos alunos trazidos por Engler, a primeira parte desse excerto do CLG é, em tudo, semelhante ao que os cadernos dos alunos trazem. No entanto, na segunda parte desse fragmento do CLG, encontramos duas diferenças em relação às notas dos alunos e à redação dos editores: nos cadernos dos alunos, não há menção ao linguista propriamente dito e, além disso, a anotação presente no caderno

de Constantin, que é a que mais se aproxima do que encontramos no CLG (*apud* ENGLER, 1968, p. 20, tradução nossa<sup>4</sup>), difere da mesma num ponto crucial, vejamos:

Obviamente, deve-se notar que, para alcançar os documentos, tanto quanto possível, em qualquer período, a linguística terá que lidar continuamente com a língua escrita, e muitas vezes terá que emprestar as luzes da filologia para navegar melhor no meio desses textos escritos; mas ela sempre fará a diferença entre o texto escrito e o que ele recobre; ela verá apenas o invólucro, ou a forma exterior de se dar a conhecer, de seu objeto real, / [7] que é a língua falada exclusivamente.

Observem que esse fragmento, por um lado, evidentemente forneceu o conteúdo para o CLG, embora com sensíveis modificações e, por outro lado, nota-se um entrave de interpretação que repousa no uso do pronome pessoal, feminino, de terceira pessoa: “ela” em função de anáfora, que pode tanto estar se referindo à linguística como à filologia, o que obscurece o sentido desse fragmento. As modificações realizadas pelos editores dizem respeito à inclusão do termo “linguista” que, na anotação de Constantin e de seus colegas, não figura e, importante notar, houve também a supressão da afirmação sobre a língua falada, enquanto objeto real da linguística.

É aceitável que a própria dificuldade de compreensão do fragmento, em um determinado momento, possa ter levado os editores a fazer essas modificações, talvez em função da coerência do livro, o que pode ser importante para o seu futuro leitor. Contudo, para o pesquisador da fortuna saussuriana, os elementos que, dos cadernos dos alunos, foram suprimidos ou incluídos na edição podem ser reveladores dada a importância de cada um nas elaborações de Ferdinand de Saussure, nesse caso específico a relação do linguista com a fala no seu trabalho com o objeto da linguística.

A afirmação que se segue no CLG, colhida justamente do capítulo “O objeto da linguística”, é bastante categórica a respeito do que cabe ao linguista: “[...] **a tarefa do linguista** é definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos.” (SAUSSURE, 1973, p. 24, grifo nosso). Contudo, é preciso observar que tal asserção não consta dessa maneira nas anotações dos alunos. Na verdade, o que mais se aproxima desse fragmento do CLG foi formulado por apenas um dos alunos, Leopold Gautier; no seu caderno encontramos: “Mas cabe ao linguista constituir a linguística em ciência semiológica e a distingui-la de outras ciências semiológicas.” (*apud* ENGLER, 1968, p. 49,

---

4 No original: “Forcément, comme il fallait le remarquer pour avoir les documents autant que possible sur toute époque, la linguistique devra s’occuper continuellement de la langue écrite, et souvent elle aura à emprunter ses lumières à la philologie pour se diriger mieux au milieu de ces textes écrits; mais elle fera toujours la différence entre le texte écrit et ce qu’il recouvre; elle n’y verra que l’enveloppe, ou la façon extérieure de se faire connaître, de son véritable objet, / [7] qui est la langue parlée uniquement.”.

tradução nossa<sup>5</sup>). O próprio Gautier ainda anotará em seu caderno: “Os estudos da língua por outros além dos linguistas não aborda o objeto em suas partes essenciais.” (*op. cit.*, tradução nossa<sup>6</sup>). Percebe-se que as anotações presentes no caderno de Gautier embora aproximem-se da formulação encontrada no CLG não exhibe a palavra “sistema”, termo central na teoria saussuriana conhecida por nós desde o início do século XX.

Entretanto, embora o CLG não traga uma formulação idêntica às anotações dos alunos, as modificações dos editores devem ser estudadas a partir do dado primário que as fornece: os diversos cadernos dos alunos presentes nos três últimos cursos de Ferdinand de Saussure e que não é objeto desta pesquisa. Mas é relevante, e digno de um estudo futuro, a quantidade de vezes que os organizadores do CLG se sentiram constrangidos com as anotações nos cadernos dos alunos sobre o estatuto do linguista. Ao que tudo indica, nesses casos fizeram valer os seus lugares de editores, seja adaptando as formulações dos alunos às necessidades editoriais, seja rendendo-as às suas próprias interpretações teóricas.

De qualquer forma, é importante atentar ao destaque categórico que o CLG traz a essa função do linguista relacionada não só ao objeto dessa ciência, como ao seu campo.

O fragmento que apresentaremos abaixo, encontrado no capítulo “Matéria e Tarefa da Linguística”, é bastante citado, especialmente pelo seu valor explicativo sobre o lugar da ciência linguística em relação a outros campos de conhecimento fronteiriços. Contudo, ele não tem alcançado o lugar epistemológico que lhe cabe, já que a questão sobre a “utilidade da linguística” é claramente uma provocação ao *status quo* dos estudos da linguagem daquela época, do qual Saussure discorda veementemente e trabalha entusiasticamente para reformá-lo. Vejamos:

Qual é, enfim, a utilidade da Linguística? Bem poucas pessoas têm a respeito idéias claras: não cabe fixá-las aqui. Mas é evidente, por exemplo, que as questões linguísticas interessam a todos — historiadores, filólogos etc. — que tenham de manejar textos. Mais evidente ainda é a sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante do que qualquer outro. Seria inadmissível que seu estudo se tornasse exclusivo de alguns especialistas; de fato, toda a gente dela se ocupa pouco ou muito; mas — consequência paradoxal do interesse que suscita — não há domínio onde tenha germinado ideias tão absurdas, preconceitos, miragens, ficções. Do ponto de vista psicológico, esses erros não são desprezíveis; a tarefa do linguista, porém,

---

5 No original: “Mais c’ est au linguiste à constituer la linguistique en science sémiologique et en la distinguant des autres sciences sémiologiques. [3a]”.

6 No original: “L’étude de la langue par d’autres que des linguistes n’attaque pas le sujet dans ses parties essentielles.”.

é, antes de tudo, denunciá-los e dissipá-los tão completamente quanto possível. (SAUSSURE, 1973, p. 14, grifo nosso).

Neste fragmento, que é parte da aula inaugural do terceiro curso de linguística geral, em 23 de outubro de 1910 (DE MAURO, 1967; ENGLER, 1968), fica evidente que Saussure associa uma nova delimitação do objeto da linguística aos contornos da própria área, bem como à tarefa do próprio linguista. Portanto, apesar de Saussure ser reconhecido pelo esforço na delimitação do objeto da linguística, não há por que dissociar o seu empenho em delimitar o objeto (a língua), da sua preocupação em diferenciar a área (a linguística) e nem mesmo da sua atenção ao papel do investigador (o linguista). Ao contrário, nos cabe neste trabalho reconhecer que a operação teórica desencadeada por Saussure tem efeitos sobre a constituição do linguista e investigá-la.

Os excertos do CLG trazidos até aqui cumprem o papel de nos mostrar alguns traços do estatuto do linguista no CLG, bem como a complexidade que o exame desse material nos coloca. Ao nos depararmos com essas formulações e deixarmos indicado o contraste possível entre os cadernos dos alunos e o CLG, é natural que nos perguntemos como o estatuto do linguista pode aparecer nos manuscritos de Saussure. É o que faremos a seguir, considerando os limites deste artigo e o nosso propósito nele.

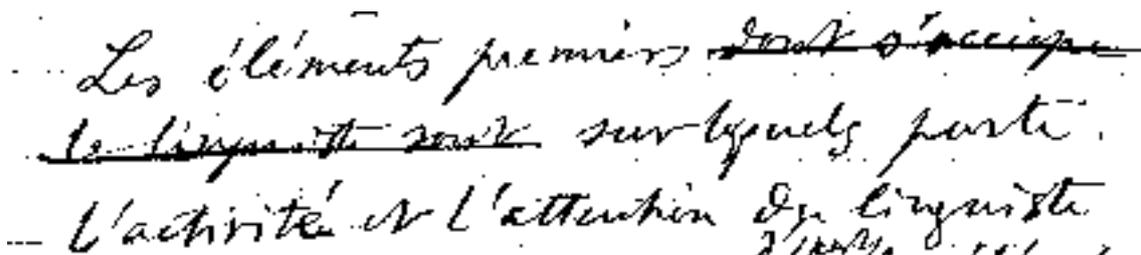
## **O manuscrito “Essência Dupla da Linguagem”**

Em 1996, foi descoberta uma caixa com manuscritos de Ferdinand de Saussure na estufa da casa de campo da família. Um primeiro exame já mostrou que se tratava de um material de grande impacto para os estudos da linguagem, visto que as centenas de folhas manuscritas traziam muitos dos conceitos, em estado germinal, que vieram a revolucionar a linguística desde o início do século XX. Esse material foi enviado para a biblioteca de Genebra e, em seguida, catalogado pelos estudiosos da fortuna saussuriana. Em especial, Rudolf Engler que, juntamente com Simon Bouquet, o editou e publicou, em 2002, pela editora francesa Galimard, em 2004, a Cultrix, editora sediada em São Paulo, publicou a tradução dessa edição.

Embora de grande importância para a difusão das ideias de Saussure, essa publicação limita o trabalho dos pesquisadores, já que desse material é excluída uma parte considerável, por exemplo, toda e qualquer parte rasurada do texto. Tal mutilação, comum em muitas edições de manuscrito, impede que se acompanhe plenamente o processo de elaboração do escritor, nesse caso, o linguista Ferdinand de Saussure. É por este motivo que os pesquisadores têm preferido trabalhar diretamente com os manuscritos e é o

que faremos neste artigo em função da importância que as rasuras adquirem na nossa investigação<sup>7</sup>. Observemos, logo nas primeiras páginas do arquivo, uma escrita pouco linear e com muitas rasuras que nos traz, na própria letra de Saussure, a sua preocupação com o linguista:

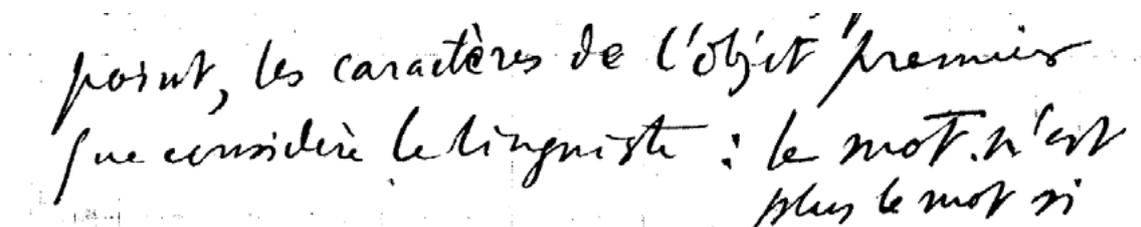
**Figura 1.** Reprodução da folha 10 do manuscrito *De l'essence double du langage* conservado na BGE, sob a inscrição Arch. de Saussure 372



Os elementos primeiros dos quais se ocupam  
o linguista vão sobre os quais parte  
a atividade e intenção do linguista

Interessa ao genebrino, nesse momento, delimitar algumas das questões básicas que determinam o estatuto do linguista e que poderíamos aqui transformar em interrogativas: do que ele se ocupa? Qual é a sua atividade? Para onde se dirige a sua atenção? O genebrino inicia a sua escrita a respeito do linguista, mas se detém e rasura, no entanto, retoma a escrita em seguida reiterando a sua proposta de falar do que cabe ao linguista. Ele irá asseverar que o linguista está diante de elementos complexos e destituídos de uma unidade natural e os comparará aos elementos químicos quando misturados. Saussure então nos lembra que esses, quando colocados em relação, implicam a transformação de cada um, com consequências para as suas classificações. Ao final da folha, ele retoma o que cabe propriamente ao linguista:

**Figura 2.** Reprodução da folha 10 do manuscrito *De l'essence double du langage* conservado na BGE, sob a inscrição Arch. de Saussure 372



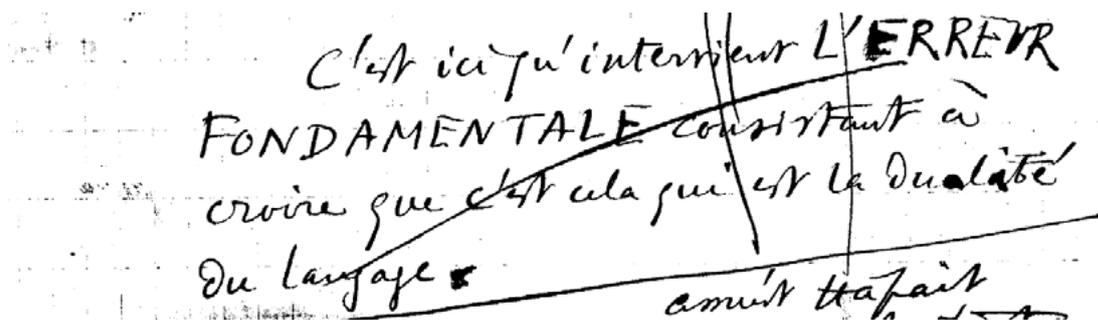
ponto, os caracteres do objeto primeiro  
que considera o linguista: a palavra não é  
mas a palavra se

7 A transcrição do manuscrito será realizada buscando acompanhar o processo de escrita de Ferdinand de Saussure; aproximando-se do método utilizado pela Crítica Genética, que prima por observar todas as características próprias do manuscrito, tais como, incisos, rasuras e supressões.

Como se vê, ele não termina a frase que se encontra amontoada no limite inferior da folha e a que se segue não traz uma continuação para o desespero do leitor. Mas sabemos que ele coloca o estatuto do linguista em estreita relação com o objeto da linguística e também indica algo que vale a pena destacar: o que se entende pelo objeto da linguística incidirá também no que se entende por linguista. Ao fim, ele coloca em cheque a identidade da palavra, enquanto um representante eventual do objeto da linguística.

Apesar de Saussure seguir nas próximas páginas tratando exclusivamente do objeto da linguística que, na década de 1890, ainda não se encontrava delimitado como o conhecemos hoje, ele não abandonará a questão sobre o linguista propriamente dito e a retomará algumas folhas adiante. Vejam que ele ainda continua ocupado com o objeto da linguística, mas se refere àquele a quem essa delimitação mais interessa e indica em caixa alta o seu erro fundamental:

**Figura 3.** Reprodução da folha 14 do manuscrito *De l'essence double du langage* conservado na BGE, sob a inscrição Arch. de Saussure 372



É aqui que intervém O ERRO FUNDAMENTAL consistindo em acreditar que é lá que está a dualidade da linguagem

Saussure se insurge contra os linguistas que, ao dedicarem-se ao estudo da linguagem, vêm a dualidade situada no par som e ideia. Para o genebrino, isso é um erro porque esses dois elementos, ao se juntarem, constituem uma unidade: o signo linguístico. Tal reflexão coloca em questão a própria unidade linguística e conseqüentemente a sua identidade; mas, além de tudo, chama atenção para a posição do linguista diante do objeto da linguística enquanto ciência.

## O linguista e a linguística

O CLG e o EDL são indiscutivelmente dois documentos cruciais na compreensão da produção do linguista genebrino Ferdinand de Saussure e, além disso, primam por um conteúdo que favorece uma ampla discussão epistemológica a respeito do campo da linguística. Ou seja, o processo de construção do conhecimento na área pode adquirir

contornos mais nítidos e permitir ao seu pesquisador apontar algumas de suas especificidades. Ao percorrermos os dois documentos em busca do estatuto do linguista em Ferdinand de Saussure, ficou clara para nós a íntima ligação entre as conjecturas a respeito do papel do linguista e a delimitação do objeto da linguística.

Assim, na medida em que a delimitação do objeto sofre modificações, o estatuto do linguista não permanece mais o mesmo e o contrário é igualmente verdadeiro, ou seja, a posição do linguista também influencia a circunscrição do objeto, configurando uma ligação tão estreita que, quando um se move, o outro também.

O laço entre pesquisador e objeto pode parecer lógico, mas não é óbvio e, no entanto, pudemos constatar que essa percepção se recolhe em diversos momentos tanto do CLG quanto do EDL, de forma que não seria prematuro afirmar que a fundação da linguística moderna, atribuída a Saussure, se apoia em dois pilares distintos e inter-relacionados: língua e linguista.

A análise desses documentos, isolados ou em contraposição, contribuem não só para o conhecimento da história e epistemologia da área, como também para o necessário aprofundamento teórico no que concerne aos conceitos fundantes da linguística. No entanto, através dos excertos desses documentos trazidos para reflexão neste artigo, constata-se que ainda há discussões que não foram feitas sobre esse material, mesmo que tenham sido produzidos há mais de um século. Pensamos que esse é o caso do estatuto do linguista, a partir da produção saussuriana, e as suas implicações tanto para a concepção do objeto da linguística como para a constituição da própria área enquanto ciência moderna.

## **Considerações finais**

Foi possível constatar, neste trabalho, que tanto o CLG quanto o EDL trazem apontamentos de forma direta e indireta sobre o estatuto do linguista. No entanto, quando cotejamos os excertos selecionados nos dois documentos saltam aos olhos as semelhanças e também as diferenças. É digno de nota nos dois documentos o constante diálogo de Saussure com os estudiosos da linguagem que são seus contemporâneos; ele parte das discussões que circulam em sua época, mas também se opõe a alguns encaminhamentos próprios daquele período. Pudemos também destacar um ponto em comum, a saber, a intrínseca relação entre o estatuto do linguista e a delimitação do objeto da linguística, característica que tem potencial para marcar uma especificidade epistemológica basilar da configuração da linguística enquanto ciência moderna.

Os excertos selecionados por nós para examinar o estatuto do linguista na produção de Ferdinand de Saussure apontam uma sensível diferença no que se refere à frequência do tema, assertividade e completude. Se no CLG a referência ao estatuto do linguista é mais

frequente, direta, assertiva e sem titubeios, no EDL ela é mais rara, muitas vezes de forma indireta e nem sempre se apresenta em uma formulação completa e livre de rasuras.

As motivações de algumas dessas diferenças poderiam residir em dois fatores notórios: o suporte e a cronologia. Ou seja, trata-se de um livro e de um manuscrito. O CLG foi escrito com o objetivo de ser publicado e o manuscrito funcionava como espaço de elaboração, no qual cabiam frases inacabadas e rasuras, por exemplo. O outro fator patente que diferencia esses dois documentos é o fato de eles serem de épocas distintas, separados por aproximadamente duas décadas. No entanto, a frequência de referências ao estatuto do linguista não se explica a partir do seu suporte material e talvez nem mesmo pela distância cronológica.

Contudo, a diferença que incide na natureza das asserções pode estar ligada a esses fatores. Vejam que, no CLG, o estatuto do linguista era abordado de forma mais assertiva e no EDL de forma mais especulativa. O traço assertivo pode ter derivado do próprio Saussure na docência ou da escolha estilística dos editores; essas hipóteses não podem ser ignoradas e devem ser objeto de investigações futuras. Entretanto, esperamos ter mostrado, ao longo do artigo, que uma pesquisa inicial, percorrendo, ainda que sucintamente, o CLG e o EDL, foi capaz de confirmar o interesse de Saussure a respeito do estatuto do linguista e indicar que isso não é sem consequências nem para a linguística e nem para o seu objeto.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 1991 [1966].

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J. M.; PUECH, C. *Uma história das Ideias Linguísticas*. Tradução Jacqueline León e Marli Quadros Leite. São Paulo: Contexto, 2017 [2010].

DE MAURO, T. Notes. In: SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*: Paris: Payot, 1974 [1967].

FLORES, V. N. Mostrar ao linguista o que ele faz. In: FIORIN, J. L.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. (org.). *Saussure: a invenção da Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 71-86.

ENGLER, R. *Cours de linguistique générale: édition critique par Rudolf Engler*. Tomo 2: appendice – Notes de F. de Saussure sur la linguistique générale, Otto Harrassowitz – Wiesbaden, 1989 [1968].

GODEL, R. *Les Sources manuscrites du cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*. Genève: Droz, 1969 [1957].

MILNER, J. C. *O amor da Língua*. Tradução e notas Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012 [1987].

MILNER, J. C. *Introdução a uma ciência da linguagem*. Vários tradutores. Petrópolis: Editora Vozes, 2021 [1989].

NORMAND, C. *Convite à Linguística*. Organizado por Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale: Édition critique préparée par Tullio de Mauro*. Paris: Payot, 1974 [1967].

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973 [1916].

SAUSSURE, F. De l'essence double du langage. In: *Archives de Ferdinand de Saussure*, 372: Les Manuscrits'. Bibliothèque de Genève, 1891.

SILVEIRA, E. *A aventura de Saussure*. 2021. Tese (Professor Titular) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32755>. Acesso em: 30 set. 2021.

# A escrita literária na Educação de Jovens e Adultos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3290>

**Karen Dias de Sousa<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar as reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento, sobre o tema da escrita literária como recurso didático aplicado a alunos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola de rede pública do interior de São Paulo. Foram propostas pela professora-pesquisadora algumas práticas de escrita que pressupunham o diálogo com vários clássicos da literatura. Um desses diálogos será analisado neste trabalho, os atos responsivos dos alunos à obra de Gil Vicente *O Auto da Barca do Inferno*. Autores como Cosson (2011, 2017), Martins (2006) e Candido (1995) contribuíram para a reflexão e desenvolvimento da pesquisa. Para a análise dos textos dos alunos, partiu-se de uma perspectiva dialógica da linguagem, baseada em Bakhtin (2011), procurando compreender como os alunos respondem aos discursos e à estética presentes na obra.

**Palavras-chave:** escrita literária; ensino de literatura; dialogismo.

---

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; karen\_kido@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-5506-9019>

## Literary writing in Youth and Adult Education

### Abstract

This article aims to present initial reflections of an ongoing doctoral research about literary writing as a didactic resource applied to high school students (Youth and Adult Education) in a public school in the state of São Paulo. Some writing practices were proposed by the teacher-researcher that presupposed a dialogue with a classic literature work in order to analyze the responsive actions of students. Authors such as Cosson (2011, 2017), Rouxel (2013), Martins (2006) and Candido (1995) contributed to the reflection and development of the entire work. For the analysis of the students' texts, a dialogical perspective of language was used, based on Bakhtin (2011), seeking to understand how students respond to the discourses and aesthetics present in the literature works.

**Keywords:** literary writing; literature teaching; dialogism.

### Uma proposta de escrita literária em sala de aula

O tema principal deste artigo é a escrita literária no âmbito do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de meu trabalho como professora de português de uma escola do interior de São Paulo da rede pública municipal, onde trabalhei entre 2018 e 2019 como professora do Ensino Médio (primeiros, segundos e terceiros anos), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

Considerando os desafios envolvidos em ministrar aulas para essa modalidade – alunos de diversas faixas etárias, advindos das classes sociais mais desfavorecidas e com carga horária reduzida (o ano letivo da EJA tem duração de apenas seis meses) – passei a refletir sobre maneiras diferentes de se abordar o texto literário em sala de aula. Com esse intuito, conheci diversos autores, como Martins (2006) e Pinheiro (2006), que criticam a velha divisão do ensino de literatura em escolas literárias, com foco muito maior na história da literatura e em características de movimentos e estilos de época, em vez de o trabalho com o texto propriamente dito. Esses autores também defendem a importância de se ler, de preferência, integralmente, as obras literárias com os alunos.

Outros autores, como Paulino e Cosson (2009), defendem a relevância de se propor atividades de produção escrita envolvendo textos literários para que o trabalho não fique restrito apenas à leitura. Daí vi a oportunidade de aliar o ensino da escrita em uma perspectiva discursiva à leitura de obras clássicas da literatura.

Assim, nos anos de 2018 e 2019, iniciei meus primeiros trabalhos com produção de escrita literária com meus alunos da EJA. Selecionei textos para leitura a partir do que

é previsto no currículo do Ensino Médio. Embora o ensino de literatura a partir de um viés histórico seja criticado por autores como Pinheiro (2006), por exemplo, e apesar de entender que o ensino de literatura calcado nos estilos e movimentos culturais de épocas ocorre apenas quando se abandona o texto em favor da história, algo que não pretendia fazer, utilizei a perspectiva da história da literatura para guiar a escolha das obras a serem estudadas. Selecionei alguns textos literários para ler com os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio da EJA, todos bastante representativos de seu momento histórico e largamente difundidos no ensino brasileiro. Neste artigo, no entanto, tratarei apenas do trabalho com escrita dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, realizado a partir da leitura de *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, para tratar do Período Renascentista da Literatura Portuguesa.

Primeiramente, foi realizada a leitura da obra, juntamente com discussões sobre os temas abordados, sobre a linguagem e sobre o contexto histórico da época. Os alunos foram instigados a comentar suas impressões e a expor suas opiniões sobre os assuntos tratados. Após a leitura, que durou cerca de 5 aulas de 40 minutos cada, sugeri que os alunos produzissem um texto literário que tivesse o mesmo gênero (texto dramático), que dialogasse com a estética e com os conteúdos abordados no texto de Gil Vicente.

A instrução dada solicitava que os alunos tivessem que construir seu texto aproveitando o cenário e as personagens principais da peça (o anjo e o diabo) e criassem ou usassem uma figura já conhecida publicamente para ser o “morto” que seria julgado pelo anjo e pelo diabo. Os alunos poderiam seguir a mesma lógica narrativa criada por Gil Vicente. Para isso, eles foram encorajados a usar o humor e a elaborar uma crítica social, assim como o autor da obra original, para tornar o texto interessante. Não foi exigido que os alunos trabalhassem com os tipos sociais (características dos personagens de Gil Vicente) e nem que tentassem reproduzir a linguagem do autor. Pelo contrário, foi dito que eles poderiam usar outras variantes para caracterizar melhor os personagens. Foi solicitado que eles fizessem seus textos em versos rimados, porém a disposição e organização das rimas eram livres. Antes da produção, os alunos tiveram uma aula sobre os aspectos formais implicados na construção do gênero (rubrica, diálogo, versificação, rima, ritmo).

Minha experiência com essa atividade foi bastante produtiva. Muitos alunos se apropriaram das marcas estéticas e linguísticas utilizadas pelo autor dessa época. Outros, porém, não. Muitos manifestaram diálogos de concordância com a obra, mas outros, pelo contrário, direcionaram os sentidos de seu texto para uma relação de discordância com o texto original. Outros deram vazão a sentidos novos para um tema tratado na obra, sentidos totalmente inesperados que se manifestaram em suas criações textuais. Em todos os textos, foi possível encontrar indícios de interpretações próprias que os alunos fizeram do *Auto da Barca*, ao mesmo tempo em que eles se posicionaram discursivamente frente a essa obra.

Na próxima seção, discutirei um pouco sobre o ensino de literatura a partir de autores que se dedicam a refletir sobre o tema e que foram fundamentais para a construção dessa atividade de escrita literária. Em seguida, abordarei a concepção dialógica de linguagem e farei a análise do texto de um aluno para exemplificar o quanto a escrita pode colaborar para uma aproximação entre o aluno leitor/escritor e as obras literárias.

## **Problematizações sobre o ensino de literatura**

Parto, neste trabalho, de uma perspectiva teórica que considera a grande relevância do ensino de literatura para os dias atuais, um ensino que vem perdendo espaço, devido ao escopo cada vez maior nas novas tecnologias, em outras modalidades artísticas e outras linguagens. Neste artigo, procuro defender a construção de uma relação dos alunos-leitores com as obras literárias que não seja passiva. Mais do que dialética, dialógica, ao propor e fomentar o debate e a visão crítica das obras tradicionalmente estudadas no Ensino Médio, por meio da leitura e discussão dessas obras e da elevação do próprio aluno à posição de sujeito autor/escritor.

Acredito, com base em Candido (1993), na literatura como um dos direitos humanos imprescindíveis, um bem incompressível que deve ser oferecido a todos por sua principal agência de letramento, a escola. O público de alunos da Educação de Jovens e Adultos é formado por estudantes que foram excluídos, por diversas questões de ordem social, econômica e política, da escola. Assim, seu direito à educação básica já lhes foi negado uma vez. Essa é mais uma razão para apostar na importância de valorizar o ensino de literatura para esses alunos: é urgente um trabalho com esse público que busque recuperar uma relação com a leitura e a escrita que pode ter sido desgastada no passado. Todos têm a necessidade de literatura. Candido (1993), por exemplo, em seu célebre artigo, menciona vários exemplos de trabalhadores, operários, pobres que, quando apresentados aos textos canônicos, encontram um alimento para toda sua ânsia de poesia e ficção, inerente a todo ser humano. Em consonância com o autor, defendo também o

[...] poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número. (CANDIDO, 1995, p. 261).

Partindo, portanto, desse posicionamento político com relação ao ensino de literatura, farei, agora, uma breve exposição sobre ideias de outros autores que me levaram à criação dessa proposta de escrita literária, seja pela concordância com suas ideias, ou mesmo discordâncias, importantes para me fazerem refletir sobre minha prática docente.

Martins (2006) aponta para a necessidade de modificar as práticas literárias e a escolarização das obras. Segundo a autora, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).

A autora ainda aponta que

[...] se a teoria da literatura tivesse uma maior penetração em sala de aula, a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pelas leituras já instituídas pelo professor. (MARTINS, 2006, p. 84).

A autora critica as aulas de leitura literária que têm como principal objetivo a realização de exercícios e até mesmo a tarefa de produção textual. No entanto, neste trabalho, defende-se não a leitura como mero pretexto para realizar uma atividade de escrita; ao contrário, o que se almeja é justamente criar um diálogo entre alunos e obras literárias que garanta uma relação mais próxima com a leitura.

Martins (2006) propõe que se faça, então, uma série de atividades que promovam uma escolarização literária adequada, como paródias, dramatizações, desenho, histórias em quadrinhos e debates. No plano da escrita, a autora sugere a produção de resenhas, resumos e paródias. No entanto, não sugere um trabalho específico que envolva a escrita literária. E por que não? – questiono e proponho.

Já Dalvi (2013, p. 75), ao comentar sobre o Ensino Médio, argumenta que os jovens deveriam ter acesso aos clássicos, a textos sofisticados, de maneira crítica, até mesmo relativizando essas obras como leitor e “quem sabe, como produtor”. Apesar disso, a autora explora pouco a capacidade de produção dos alunos. Em determinado momento, a autora (DALVI, 2013, p. 82) fala em “permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler”. Porém, em seu artigo, é dada pouca atenção a essa atividade, que parece ser considerada pela autora como um “ensaio”, ou melhor, “um treino”, demonstrando uma posição possivelmente cética com relação ao fato de os alunos poderem realmente produzir um texto com características literárias.

Cosson (2011, 2017) é um dos autores mais importantes no que diz respeito aos estudos sobre Letramento Literário. Esse termo foi definido por ele e Paulino (2009) “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Em outro texto, sobre a Prática de Letramento Literário na Sala de Aula, Cosson (2011, p. 283) explica que o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente

que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, [em que] modificamos a nossa relação com o universo literário”.

Cosson (2017) propõe diversas práticas relacionadas à leitura literária que podem ser realizadas em sala de aula, dentre elas, a escrita de *fanfictions*, os jogos de *RPG*, o comentário sobre a obra, o diário de leitura, as resenhas e a análise. Todas essas atividades pressupõem um trabalho com escrita e a maneira como são propostas pelo autor é bastante interativa. Segundo ele:

[...] a simples imersão nos textos literários, ainda que de alta qualidade estética, não garante a formação do leitor, que é função primeira da escola. Por isso, uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária. (COSSON, 2017, p. 130).

Dentre todos os autores, Cosson é o que mais explicitamente defende o ensino de literatura aliado à escrita. O autor (2011) afirma que a escola trabalha excessivamente com a leitura, partindo sempre de exercícios que visam checar a compreensão de algo. Segundo ele, a escola precisa ultrapassar “esse insulamento da literatura na leitura (que) encontra sustentação em uma concepção romântica da criação literária que faz valer a máxima de que leitores somos todos, mas escritores são poucos” (COSSON, 2011, p. 287). O autor lamenta o fato de a escrita literária ficar, muitas vezes, relegada a oficinas literárias (ou escrita criativa), geralmente práticas extracurriculares que não encontram espaço no currículo legitimado em razão de, segundo o autor (COSSON, 2011, p. 288), essa escrita permitir “o abandono das regras em favor da invenção”.

No entanto, o foco do autor não está no diálogo estabelecido com as estéticas, as ideologias e os discursos das obras e nem na produção, pelo aluno, de um texto realmente literário. O autor não menciona a possibilidade de, por exemplo, se produzir um poema, uma peça teatral ou um conto, no sentido de ser um texto que realmente poderia ser publicado, por exemplo, na internet.

Além desses autores brasileiros, é importante citar uma pesquisadora francesa da área de Didática da Literatura: Rouxel (2013). Essa autora (2013, p. 26) defende que o professor deve incentivar a curiosidade dos seus alunos pelos grandes clássicos da literatura, obras que lhes são “estranhas” por apresentarem “códigos linguísticos, éticos e estéticos desconhecidos”, visto que pertencem a um outro tempo. A autora explicita a necessidade de o professor criar dispositivos que sejam capazes de interpelar os estudantes, como maneira de quebrar o silêncio das aulas de literatura.

Ao falar sobre esse silêncio dos alunos com relação as suas próprias recepções do texto, algo bastante comum também no Ensino Médio brasileiro, a autora propõe algumas atividades que podem contribuir para dar voz aos alunos, como a prática de diários de leitura, a “escuta flutuante” (sensações e imagens mentais a partir da leitura) e a criação do autorretrato do leitor.

Novamente, assim como os autores anteriormente citados, não há ainda uma proposta concreta de escrita literária, que busque engajar o aluno como produtor e responsável por um posicionamento ético e estético no mundo. Na minha proposta de atividade com os alunos, procurei ir um pouco além ao confiar que meus alunos também poderiam criar textos literários, com potencial para circular além da esfera escolar. Desse modo, assumi o posicionamento político de acreditar que todos podem e têm direito de se manifestar e se expressar literariamente.

## **Dialogismo e ato responsivo**

Bakhtin (2011) e os autores do Círculo defendem uma visão da linguagem como dialógica. Segundo o autor russo, “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Faraco (2009), um estudioso de Bakhtin, comenta que há duas concepções diferentes sobre diálogo corrente nos estudos da linguagem. Uma delas, uma concepção restrita, considera o diálogo apenas como uma interação entre o sujeito e seu interlocutor face a face. Também é possível entender diálogo como o fato de um enunciado se referir a outro explicitamente, fenômeno, muitas vezes, denominado intertextualidade.

No entanto, nesta pesquisa, haverá um afastamento dessa visão mais restrita de diálogo em busca de uma visão mais ampla, descrita por Bakhtin (2011) como o fato de todo o enunciado se reportar a outro dito anteriormente, ao mesmo tempo em que antecipa e espera uma resposta. Nesse sentido, é importante dizer que a perspectiva dialógica da linguagem baseia-se na ideia de que nossos discursos são sempre respostas a outros discursos, já que “[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Essas respostas podem ser de dois tipos: tanto de discursos realmente já proferidos, que ocupam lugar na memória dos povos no grande tempo, como por meio da antecipação, que acontece porque quando proferimos um enunciado já esperamos (antecipamos, prevemos) uma resposta e essa resposta já está posta no meu discurso, marcando a presença alheia na minha palavra. Conforme explica Bakhtin (2011, p. 272),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de

alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo complexo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Essa diversidade de respostas diz respeito não só à multiplicidade de posicionamentos que podem ser assumidos a partir da leitura, mas também aos diferentes graus. Por exemplo, na escola, é comum professores queixarem-se do não engajamento dos alunos em determinada leitura, como se não tivessem de fato lido ou escutado o conteúdo de determinado texto. Essa queixa revela duas situações possíveis: em primeiro lugar, que há compreensões mais ativas e responsivas do que outras e depende de como os sujeitos são afetados pelo texto e se sentem engajados e convidados a dar uma resposta de acordo com a interação estabelecida. Bakhtin (2011, p. 271, grifo nosso) admite a existência desses graus de compreensão quando diz que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (*embora o grau desse ativismo seja bastante diverso*)”.

Segundo Bakhtin (2010, p. 124), a obra literária pode engajar uma participação mais ativa do leitor do que outros textos de outras esferas, por seu caráter menos monológico: “[...] o mundo da arte – que com sua concretude e impregnação de tons emotivos volitivos é, de todos os mundos (no seu isolamento) culturais e abstratos o mais próximo ao mundo unitário e único do ato”.

Assim, nossas palavras são marcadas pelos discursos dos outros e é nesse sentido que o autor defende que não há absolutamente nenhum enunciado totalmente original, pois ele já nasce como um ato responsivo, uma resposta a um outro. Esse processo, no entanto, não é totalmente consciente.

O processo do discurso do outro ser assimilado no meu discurso pode variar bastante, desde a total adesão e aceitação indispensáveis à minha enunciação, até a menção tímida, de relevância menor na construção do enunciado. Assim, a experiência discursiva individual

[...] pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. (BAKHTIN, 2011, p. 294, grifo nosso).

Por outro lado, o autor defende também a existência da singularidade, da unicidade e da irrepetibilidade do ato, que faz do enunciado (também um ato, uma forma de agir

no mundo) nunca uma mera repetição, além de ser proferido em um evento-singular único por um sujeito histórico também único. Consequentemente, o grande diálogo é a característica básica de toda enunciação e uma boa interpretação é aquela que mergulha nas múltiplas camadas de diálogos contidas em cada enunciado.

Nesta pesquisa, minha proposta foi provocar uma situação em que os alunos mergulhassem no mundo ficcional de uma obra e respondessem responsabilmente de maneira ativa aos enunciados da obra. A questão não é apenas verificar as menções ou alusões a obras literárias, numa concepção restrita de diálogo. Tampouco o que se busca é somente uma maior interação entre aluno e professor. A ideia é que o aluno, assumindo uma posição de escritor, entre em contato com as ideologias e os discursos presentes nas obras estudadas e se engaje para respondê-las de acordo com seu repertório linguístico-social.

Não existe, nessa concepção de linguagem, um texto certo e errado. Existem apenas atos responsivos diante das obras literárias que poderão ou não entrar em conflito com elas. Os alunos não precisam responder consensualmente ao que foi escrito pelo autor da obra literária, nem do ponto de vista da forma e nem do conteúdo. Assim, parte-se do pressuposto de que as respostas dadas pelos alunos às obras canônicas por meio da sua escrita e que são diferentes do esperado não significam necessariamente um não entendimento da obra ou do gênero, mas podem significar um sentido novo dado a ela ou mesmo um conflito gerado por uma relação de discordância com a obra original.

Segundo Faraco (2009, p. 69):

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo ("o simpósio universal"), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.).

É, portanto, por meio da análise do diálogo verificado na escrita do aluno com os textos literários e as práticas de sala aula que o analista pode descobrir as forças centrífugas e centrípetas atuando nos discursos dos alunos que demonstram relações construídas com a literatura.

Considerando essa base teórica, a metodologia, de caráter qualitativa, vale-se da análise dialógica bakhtiniana de uma produção escrita realizada por uma dupla de alunos do 1º

ano do Ensino Médio da EJA, selecionada para este artigo por ser uma produção que exemplifica como os alunos podem dialogar com um clássico da literatura e como o encontro dessas múltiplas vozes se mostra produtivo para o contexto de sala de aula.

## **Análise de uma produção textual de caráter literário**

O texto selecionado para análise, escrito a partir da leitura da peça teatral *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, encontra-se disponível integralmente no anexo. Recomendo a leitura total do texto antes de prosseguir nesta seção. Embora ele corresponda a uma primeira versão, devo explicitar que no momento da produção, que se realizou em sala de aula, os alunos (o texto foi escrito em dupla) tiraram dúvidas e conversaram comigo e algumas correções foram feitas nesse momento, pois essa foi a dinâmica das aulas de produção literária com todas as turmas.

A análise, a seguir, contemplará três pontos do texto, quais sejam: i) seus temas, ii) sua forma composicional e iii) seu estilo de escrita, já que o gênero é formado por essas três dimensões, conforme Bakhtin (2011). Essa divisão será apenas para facilitar metodologicamente a análise, visto que cada um desses pontos se relaciona um com o outro.

### **Forma composicional**

Os alunos-autores do texto atenderam as marcas formais exigidas pelo gênero. Utilizaram rubrica para apresentar seu personagem e as marcações dos diálogos de acordo com o esperado para o texto dramático. Com relação à forma composicional, é possível notar um diálogo de concordância com o texto de Gil Vicente. Os alunos mantiveram o texto em versos rimados, com estrofes sem tamanhos fixos, buscando se assemelhar, com relação ao ritmo, à obra original. Além de dialogar com o *Auto da Barca*, é notável um diálogo com a própria aula dada pela professora sobre esses aspectos formais e um esforço em estar alinhado com a proposta escolar.

Há um detalhe que chama a atenção na rubrica: diferente da versão de Gil Vicente e do que é encontrado, geralmente, em textos teatrais, ela possui rimas, ainda que seu formato visual seja em prosa, como pode ser observado no trecho:

1. E chega no porto assombroso sem destino e sem parada  
Todo vestido de branco, fumando charuto e dando baforada  
Trazendo em uma das mãos uma vela, e na outra uma garrafa de cachaça.  
Irimim de Xangô, pai de santo sim senhor.

O par de rimas, parada/baforada e Xangô/Senhor, demonstra que os alunos não consideram a rubrica como uma simples indicação de cena, feita para ser lida apenas por atores e diretores. Claramente ela foi escrita para ser lida e apreciada, o que pode ser percebido por esse trabalho com a linguagem, pela construção de rimas e estilo na apresentação das personagens. Isso mostra o vínculo do texto com seu contexto de produção: ele foi escrito, primordialmente, para ser lido por mim, professora, e para os alunos, pois costumo ler as produções dos alunos para toda a sala depois de prontas. Por isso, talvez, os alunos sentiram necessidade de realizar um trabalho de linguagem logo na rubrica, mostrando, portanto, diálogo com o contexto de produção, com sua finalidade e com seu público leitor, o que se sobrepôs, nesse caso, ao diálogo com o auto do Gil Vicente.

Outro momento de afastamento do texto original pode ser visto no fato de os alunos terem dado nomes ao Diabo e ao Anjo, algo que não havia na peça de Gil Vicente. Os nomes remetem a personagens míticos da própria bíblia e, ao constarem no texto, dão indícios de que os alunos têm conhecimentos sobre assuntos e personagens religiosos. O nome do personagem novo, Irimim de Xangô, no entanto, já faz alusão a um outro contexto, o das religiões afro-brasileiras, e o contraste entre esses nomes, ambos remetendo a contextos míticos tão diferentes, pode contribuir para dar um tom de humor à cena ao mesmo tempo que põe em diálogo duas tradições religiosas distintas: assim, o personagem Irimim coloca em funcionamento, como força centrífuga, os discursos das religiões afro-brasileiras, que entram em conflito com a força centralizadora da tradicional religião católica.

## **Estilo**

Os alunos, em diversas passagens, revelam indícios de uma tentativa de manter um diálogo com o texto de Gil Vicente no que diz respeito à linguagem. Há uma busca por efeitos poéticos em passagens como: “porto assombrado sem destino e sem parada”. O uso de saudações “Saravá, diabo do inferno” e de risadas aproxima o texto do estilo literário utilizado por Gil Vicente. O humor é presente ao longo de todo o texto, principalmente na fala de Irimim, como em “Óia lá, coisa ruim” e na fala do Diabo “E não adianta ficar zen”.

Na fala do Anjo, não foi encontrada nenhuma passagem bem humorada. Neste caso, parece haver um diálogo de concordância com o texto de Gil Vicente, já que, nesta obra, o anjo também é sempre representado como uma entidade séria, relegando ao personagem do Diabo as atitudes bem humoradas. A fala do anjo é o único lugar que vemos um verbo sendo conjugado na “antiga” segunda pessoa, “queres”, e também a utilização do pronome “tu”, em “tu penará”. Parece haver, portanto, uma escolha linguística feita para trazer determinados efeitos de sentido, talvez o de solenidade ou formalidade, o que está plenamente de acordo com a caracterização do personagem feita por Gil Vicente e, por extensão, de como essa figura é tradicionalmente representada no mundo cristão. Ou

seja, o estilo dos alunos parece ter sido influenciado pelo estilo da obra original, não apenas no uso do humor, como também em determinadas escolhas linguísticas e na caracterização das personagens.

## Tema

Do ponto de vista do tema, foi possível notar que os alunos direcionaram seu texto para atingir sentidos diferentes dos presentes na obra original. Primeiramente, a figura escolhida foi um pai de santo; portanto, uma personagem não alinhada à fé católica. Em segundo lugar, os alunos já escolheram abordar uma questão que vai de encontro ao discurso vicentino: a intolerância religiosa. Os alunos marcam logo no início do diálogo que essa foi a causa da morte do pai de santo e esse fato é lamentado por Irimim ao longo do texto.

A questão do preconceito com relação a pessoas de religiões afro-brasileiras também é tratada na fala do Diabo. O Diabo representa, no texto, as pessoas que têm preconceito, chamando Irimim de velho safado e acusando-o de fazer maldade na encruzilhada. O personagem Irimim retruca afirmando que o Diabo nada sabe dele, o que leva o leitor a refletir que os intolerantes tiram suas próprias conclusões sem conhecer de fato as religiões de outrem. Irimim explica que sua prática estava relacionada à cura de enfermos. Ele ainda lista outras boas ações, como o cuidado com os filhos.

O próprio Anjo menciona a fome de muitos que ele ajudou a matar. Assim, a personagem do Anjo, com toda sua solenidade e seriedade, também concorda que não vê mal nas atitudes do Pai de Santo. A caracterização do protagonista da história, nesse caso, é marcada muito mais por aspectos positivos do que negativos, o que demonstra novamente um diálogo de discordância com a obra original, já que Gil Vicente está mais interessado em mostrar os pecados de seus tipos sociais e nem mesmo os poucos eleitos ao paraíso são muito elogiados por ele. Na visão dos alunos, portanto, ninguém deve ser condenado por sua opção religiosa, algo novamente discordante do texto de Gil Vicente, pois na cena em que aparece um personagem judeu, por exemplo, este deixa explícito que um dos motivos para uma pessoa não ir para o paraíso é o fato de sua religião não ser cristã.

Outro fator de discordância bem interessante está no fato de que o Anjo parece deixar a decisão do destino de Irimim para ser tomada pelo próprio Pai de Santo. Ele mesmo escolhe, após avaliar sua própria existência em vida, o purgatório. Irimim se mostra sábio e humilde o suficiente para escolher seu próprio destino, que rompe com a lógica maniqueísta de *O Auto da Barca do Inferno*. Nem céu, nem paraíso, o que sobra para o homem contemporâneo é o fardo de ter de tomar suas próprias decisões, mesmo na hora da morte.

Essa visão final sobre a decisão da morte é coerente com o tempo em que vivemos e jamais poderia estar presente em *O Auto da Barca* devido ao momento histórico em que a peça foi criada, quando imperava uma visão ainda teocêntrica e a Igreja Católica determinava as normas de convívio social e julgamento do certo e do errado. Portanto, diante da proposta de trazer a narrativa de Gil Vicente para o momento atual, novas concepções de religião, de sociedade, de pecados, de morte e de agência do sujeito contemporâneo são evocadas.

Essas duas visões se contrastam criando o simpósio universal, mencionado por Faraco (2009), no excerto acima citado, e os alunos do Ensino Médio, ao participarem de uma atividade de escrita literária, têm a possibilidade de participar dele, respondendo a discursos que circulavam há aproximadamente 500 anos e continuam reverberando hoje em dia, dialogando com estilos e formas de escritas da mesma época, o que significa a possibilidade de expansão e exploração do discurso desse outro distante no tempo e também de si mesmo.

## **Considerações finais**

A ideia desta proposta de atividade surgiu a partir do questionamento sobre como tornar o ensino de literatura no Ensino Médio da EJA – considerando as especificidades dessa modalidade – mais dialógico, no sentido de que os alunos tenham oportunidades de “responder” às obras canônicas e não apenas ler e estudar as características de movimentos literários de época.

Após vários estudos sobre Letramento Literário, Ensino de Literatura e a concepção bakhtiniana de linguagem e da efetiva realização dessas práticas em sala de aula, considero a escrita literária como a melhor maneira de os alunos serem convidados a dialogar com os clássicos da literatura, por diversas razões, dentre elas;

a) a produção escrita convida o aluno a formalmente participar do grande diálogo da literatura, convocando o aluno-escritor a se posicionar responsiva e responsabilmente diante das obras lidas;

b) a escrita literária permite que o ato responsivo do aluno aconteça por meio do desenvolvimento de uma produção artística. Assim, responde-se à arte com arte, algo que acontece pouco na escola, pois a maioria das disciplinas prioriza respostas em que o aluno deve falar sobre ou repetir, ou reproduzir um conteúdo, mas nunca “fazer”, colocar em prática, ou criar a partir do que se aprendeu com os conteúdos;

c) a escrita literária permite que o aluno responda não apenas ao conteúdo da obra estudada, mas também à sua estética e linguagem.

Chego, portanto, à conclusão de que a escrita, aliada ao ensino de literatura, pode ser um meio de explorar as relações dialógicas que se constituíram a partir da leitura do texto literário. Espero que este artigo possa contribuir para se repensar o ensino de literatura de maneira geral, não se restringindo apenas à modalidade da EJA, podendo ser útil a outros contextos de ensino, respeitando-se sempre as particularidades de cada um deles.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

CANDIDO, A. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1993. p. 235-263. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/1196.html>. Acesso em: 25 nov. 1998.

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES A. V.; PINHEIRO A. S. (org.). *Nas trilhas do Letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 281-297.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. R. S. (org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 103-116.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. R. S. (org.). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 86-102.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

## ANEXO

É chego no porto avombros sem destino e sem persoele  
Tudo unido de branco, fumando chouto e dando beforado  
Fuzendo em uma das mães uma vela, e na outra  
Uma garrafa de cachogo.

Inimim de Kanayé, daí de sente rim senhor

**Flitls (Diabo)** Unha cá, homem de branco  
Unha comigo, nesta barca entres

**Inimim** Seruá, diabo de inferno  
nã é bom serim nã  
Primus vamos prosa

**Flitls (Diabo)** Fla fla fla, prosa meu quido  
flumoo deu lugar é garantido  
Entre logo e vamos embora  
Já está na sua hora

**Inimim** Uia lá, coira inim  
nã é bom serim, minha morte foi caul  
Intolerância me matou,  
mas comigo nã acabou

①

**Leith (Diabo)** Velho safado, não tem que não tem  
te vi no Incauzilhada  
e na linha de tium  
fazendo maldade não umete ai quem.  
E agora chega de prova  
E não adiante ficar zom

**Inimim** Você de mim, não sabe nada,  
nem de fe e nem de macumbado  
Estou no Emeruz thade curando  
Inferno e eu domo de filheteado  
Aqui não fico mais  
Vou procurar outro lugar

**Anjo gabriel** E lá tem o macumbão  
menor por ignorância  
e intelecância  
mas quem vai lhe fulgar  
vai ser sua própria consciência

**Inimim** Santo anjo da Senhora  
não vim me tudimim  
nem quem te preocupar  
Se vim decidis  
pra consumir um lugar  
pra eu poder descansar  
minha caminhada foi longa  
e não quis chorar  
nem céu nem inferno  
pra purgatório  
foi ficar bem feliz em poder ir

(2)

Anjo Gabriel não é sem assim  
mas não vejo mal algum  
Pelo menos você ajudou  
e a fome de muitos, você matou

Imimim não fui morto e nem capeto  
fui e fui ferido  
e na batalha da vida  
por inteliência fui derrotado  
mas não soude arrependido

Anjo Gabriel Se invuerei então  
onde quer  
Pra lá refletir e pagar por seus atos  
percepção de futuro, sem luz e  
sem trus  
Pois lá tu pensará  
e lá por tus palavras pensará

(3)

# A mudança da modalidade em perspectiva construcional: uma reanálise para “pode ser”

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3351>

**Cibele Naidhig de Souza<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é investigar mudanças da construção modal *pode ser*, em textos da língua portuguesa provenientes dos séculos XII a XX. Para tanto, propõe-se um exercício de análise em que se integram mapas de conectividade semântica da modalidade, entendidos como ferramentas para a descrição sincrônica e diacrônica, e uma abordagem da gramática de construções. Analisam-se diferentes propostas descritivas para o campo conceitual da modalidade e se postula que o modelo de Narrog (2012), que cruza orientação de modalidade e volitividade, é compatível com os desenvolvimentos hipotetizados para *pode ser* em direção à intersubjetividade (TRAUGOTT; DASHER, 2002; TRAUGOTT, 2010). Defende-se a compatibilidade entre esses encaminhamentos e a proposta de mudanças construcionais de Traugott e Trousdale (2021).

**Palavras-chave:** mapeamento semântico; modalidade; gramática de construções; *poder*.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil; [cibelenasouza@gmail.com](mailto:cibelenasouza@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-2363-3551>

## Modal change in a constructional approach: a reanalysis of “pode ser”

### Abstract

In this paper, we intend to study the integration between semantic maps modality, understood as tools for synchronic and diachronic description, and an approach to the grammar of constructions. An analysis exercise is proposed for a Portuguese modal construction, *pode ser*. The research examines Portuguese texts from the 12th and 20th centuries. Different modal semantic connectivity maps are analyzed, and it is postulated that the model of Narrog (2012) is compatible with the hypothesized developments towards intersubjectivity (TRAUGOTT; DASHER, 2002; TRAUGOTT, 2010). The compatibility between these approaches and the proposal for constructional change by Traugott and Trousdale (2021) is then examined.

**Keywords:** semantic maps; modality; construction grammar; *poder*.

### Introdução

Mapeamentos semânticos para a modalidade, tais como, Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), Auwera e Plungian (1998), Hengeveld (2004, 2017) e Narrog (2012), são entendidos como importantes ferramentas para avaliar o sistema modal de uma língua e como acontecem as mudanças na área. Nesses trabalhos, caracterizam-se significados pertencentes ao campo da modalidade e sugerem-se trajetórias de mudança, em princípio, válidas para diferentes línguas. Domínios sempre reconhecidos são epistêmico (relativo a crenças e a conjecturas), deôntico (relativo àquilo que é permitido/obrigatório) e habilitativo/facultativo (relativo a capacidades/habilidades de um participante). A principal hipótese de mudança indica que os significados mais abstratos se desenvolvem dos mais concretos, quando há polissemia, o que significa que os valores epistêmicos, conjecturas do falante, são posteriores aos não epistêmicos. Essas alterações são, frequentemente, examinadas como gramaticalização (SWEETSER, 1990; BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994; TRAUGOTT; DASHER, 2002; TRAUGOTT, 2006; ZIEGLER, 2011; HATTNER; HENGEVELD, 2016; entre outros).

Há trabalhos que analisam a abordagem construcional para estudo da modalidade. Nesses estudos, entre outras considerações, indicam-se pontos a serem debatidos, tais como, a compatibilidade entre a gramática de construções e a indeterminação de expressões modais (WÄRNSBY, 2016), e a adequação dessa perspectiva para a compreensão de auxiliares modais e para tratamento de expressões modais (HILPERT, 2016). Traugott (2016) discute a aplicabilidade de mapeamentos semânticos da modalidade em uma perspectiva construcional, defendendo que essa integração é útil para o trabalho com mudanças construcionais, pois permite capturar as relações polissêmicas entre as construções.

O objetivo deste estudo é investigar os trajetos de mudança de uma construção modal, na língua portuguesa, buscando-se, com apoio em Traugott (2016), integrar mapeamentos semânticos da modalidade e tratamento construcional da gramática. Nesse exame, elege-se uma expressão de modalidade bastante produtiva no português contemporâneo: a perífrase impessoal *pode ser*. Para isso, revisita-se o estudo de Carrascossi (2011) sobre *pode ser* e se apresenta uma análise na abordagem da gramática de construções.

Carrascossi (*op. cit.*) demonstra que *pode ser* é uma fórmula fixa, rotinizada como expressão de modalidade, com atuação ligada ao discurso, em usos (inter)subjativos (TRAUGOTT; DASHER, 2002; TRAUGOTT, 2010). Dois contextos sintáticos da construção impessoal *pode ser* foram examinados: a) predicado encaixador de proposição, forma consolidada de avaliação epistêmica, como em (1); b) construção independente, um ato de fala completo, com significado epistêmico ou deôntico, como em (2)-(4).

1.
  - a. (...) *pro exterior **pode ser** que eu não tenha tido ainda condição financeira de ir para fora* (NURC/RJ, D2, 158)<sup>2</sup>.
  - b. *A constante pressão do marketing da indústria farmacêutica aliada à falta de informações e conscientização sobre o problema da resistência bacteriana por parte da classe médica já estão levando a um uso abusivo da gentamicina com o consequente aparecimento de patógenos a ela resistentes. Isto pode levar a uma modificação do quadro e **pode ser** que tenhamos que utilizar, em primeira escolha, os novos aminoglicosídeos.* (ANT-T)
  - c. *L2 - tudo::gira em função do::do vil metal né? tudo::profissão o que for você procurará sempre...fazer algo que você ganhará mais...entende? hoje você está trabalhando como vendedor...amanhã te oferecem algo melhor você vai abandonar não terá não haverá dúvida CRELO...está... existem preceitos morais aquela coisa isso e aquilo você **pode ser** que se prenda mais mas eu creio que...a maioria...mesmo os que dizem que não visam a maioria visa...remuneração... (NURC/ SP D2 62 )*
2.
  - a. *Falavam o diabo do Ezequiel e tudo o que eu via na minha frente era um pobre coitado. [...] Sei lá se ele estuprou um monte de mulheres, **pode ser**. As pessoas dizem isso.* (OMT)
  - b. *Você está querendo provar que Deus é justo. / O estrangeiro pensou um pouco. / – **Pode ser**.* (DSP)
3.
  - a. *W: Que tal tomarmos alguma coisa, doutor? Uma cerveja, uma batida? Meu colega oferece! P: Eu? O: **Pode ser**... Pá animar!* (PED-D)
  - b. *– Tem anil? / – É botequim, limitou-se a responder o proprietário, palitando a boca. / – Então me dê uma cachaça, acrescentei como náufrago. O mulato apanhou a garrafa, estendeu-se um copo embaçado: / – Dupla? / – **Pode ser**.* (BH)

---

2 As ocorrências são retiradas de Carrascossi (2011) que se serviu do banco de dados do Laboratório de Lexicografia (Lablex) da UNESP, Araraquara, e do NURC. As abreviaturas apresentadas após os exemplos indicam o nome da obra, tal como dado pelo Lablex, ou as informações do inquérito do NURC.

4. – Não... *Aqui não. Podemos ir para a sua sala, seu Luiz?... – Como quiser... – Mas eu faço questão que o Rangel também venha. **Pode ser?...** – Claro que pode* (ORM-R)

Nas ocorrências em (1), *pode ser* atua como predicado encaixador de proposição, introduz um conteúdo proposicional, em uma estrutura completiva. O enunciador avalia o conteúdo como incerto, como algo que é possível, não se compromete com a verdade do que é dito, registrando, assim, baixo grau de adesão, descomprometimento. *Pode ser* imprime diferentes graus de subjetividade (TRAUGOTT, 2010). A avaliação do enunciador como algo possível pode ser um pensamento particular dele, uma conjectura, uma suposição, algo que ele crê que seja possível, como em (1a), ou pode, ainda, ser algo que o falante avalia como possível, com base em uma fonte externa a ele, algo que é *sabido ser* possível, como em (1b). A expressão *pode*, ainda, estar a serviço de uma estratégia pragmática, como em (1c), em que faz parte do gerenciamento de pontos de vista divergentes no discurso.

*Pode ser* ocorre, ainda, como uma oração simples, como nos enunciados apresentados em (2)-(4). Em (2a), expressa crença do falante, atua como um parentético epistêmico<sup>3</sup>. Já em (2b), *é um ato de fala independente, a modalidade* recai sobre a fala do interlocutor, admitindo seu conteúdo como possível. Por sua vez, em (3) e (4), *pode ser* é utilizado em uma situação de (pedido de) consentimento, de permissão, de tal maneira que existe uma fonte deontica que autoriza ou não uma ação. A baixa adesão do enunciador, registrada por *pode ser* em usos como (1)-(2), está presente também nos contextos de permissão consentida (ocorrências em 3). Enunciados como (4) apresentam *pode ser* em uma *tag question*<sup>4</sup>, um *hedge*, por meio do qual o falante altera a força ilocucionária do ato de fala anterior, tornando o pedido ou a proposta (nos casos em 4) mais polido. Esses usos são analisados como mais intersubjetivos, porque marcam a preocupação do enunciador com a recepção de seu enunciado pelo interlocutor. Nessas ocorrências, o ato de fala do enunciador é sentido por ele como, de alguma forma, ameaçador da face do interlocutor. *Pode ser* é utilizado, então, como um recurso pragmático para diminuir a força desse ato de fala, em que a modalidade compõe uma estratégia de polidez (BROWN; LEVINSON, 1987).

Com base na proposta da (inter)subjetivização (TRAUGOTT, 2010) e em estudos que indicam que construções complexas podem passar a atuar como orações simples (GONÇALVES; SOUSA; CASSEB-GALVÃO, 2007; entre outros), Carrascossi (2011) sugere

---

3 Os parênteses são entendidos como expressões independentes “que interrompem a relação sintática da frase na qual estão encaixadas e não apresentam em relação a ela uma conexão formal nitidamente estabelecida” (JUBRAN, 2006, p. 301).

4 *Tag questions* são indagações pospostas que funcionam como meios de atenuação, diluindo a força ilocutória das asserções que as precedem, abrandando o caráter impositivo ou negativo que pode advir dessas asserções (BROWN; LEVINSON, 1987).

que haja um processo de (inter)subjetivização em *pode ser*. Como predicado encaixador de proposição, expressa crenças, conjecturas do enunciador; como construção independente, modaliza o ato de fala do interlocutor, registrando consentimento, em termos de conhecimento (epistêmico), em termos de conduta (deôntico), ou atuando como um modificador ilocucionário, uma *tag question* que sinaliza atenção com o interlocutor, em estratégia de polidez. O esquema em (5) sintetiza os usos de *pode ser*, e apresenta uma hipótese de desenvolvimento.

5.	Predicado encaixador de proposição (valor epistêmico)	Oração independente (valor epistêmico)	Oração independente (valor deôntico)	Oração independente/ <i>tag question</i> (deôntico)
	<b><i>pode ser</i></b> que eu não tenha tido ainda condição	Sei lá se ele estuprou um monte de mulheres, <b><i>pode ser</i></b> .	– Dupla? – <b><i>Pode ser</i></b> .	Quería que você me pagasse um Martini, <b><i>pode ser?</i></b>

Neste artigo, busca-se comprovação, em textos históricos, para os encaminhamentos hipotetizados para *pode ser*. Conforme observado, o exame se fará com apoio em bases construcionais integradas a mapeamentos semânticos da modalidade.

Em relação à organização, além desta introdução, o texto está dividido em mais quatro seções. Na seção seguinte, apresentam-se propostas de mapeamentos semânticos para a modalidade e se avalia sua adequação ao estudo de *pode ser*. Na terceira seção, discutem-se pressupostos teóricos de uma abordagem construcional, com atenção a possibilidades de integração entre essa perspectiva teórica e mapeamentos semânticos, para estudo da modalidade. A quarta seção apresenta análise para *pode ser* na abordagem construcional, integrada a um mapeamento semântico, oferecendo-se dados históricos que apoiam o desenvolvimento proposto para *pode ser*. Por último, encerram o artigo as considerações finais.

## Campos semânticos modais

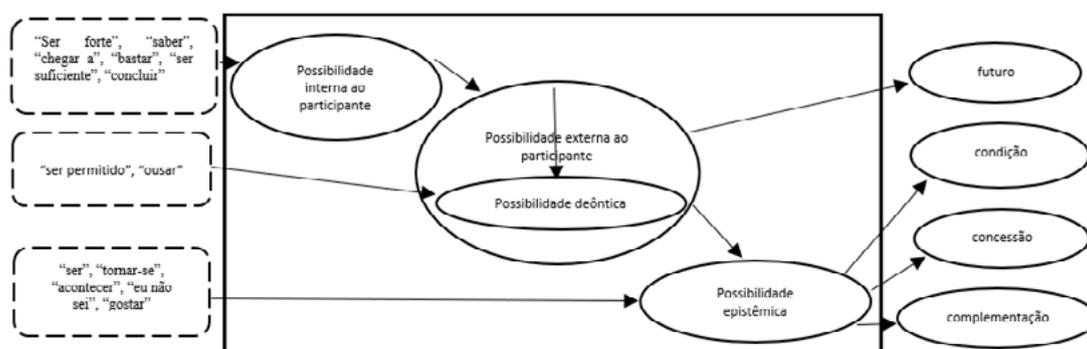
Para examinar a adequação de mapas modais de conectividade semântica em uma abordagem construcional, com foco no exame da construção *pode ser*, nesta seção, discutem-se as contribuições de Auwera e Plungian (1998), Hengeveld (2004, 2017) e Narrog (2012). Nem todas essas propostas podem ser caracterizadas como mapeamentos, porque nem todas preveem pontos de referência no campo modal, mas todas hipotetizam encaminhamentos no espaço conceitual da modalidade, o que justifica sua consideração neste estudo.

Como já notado, há, nos trabalhos sobre a mudança dos itens modais, forte tendência a considerar que as alterações acontecem de domínios mais concretos para os mais

abstratos, o que significa assumir-se a alteração de valores não epistêmicos para os epistêmicos. Auwera e Plungian (1988) e Hengeveld (2004, 2017) seguem essa orientação.

Auwer e Plungian (1998) se apoiam na proposta de Bybee, Perkins e Pagliuca (1994) e a ampliam. O mapeamento de Auwera e Plungian (1998) prevê conceitos pré-modais e pós-modais. As distinções modais assumidas pelos autores pautam-se pela expressão da *possibilidade* e da *necessidade* em quatro domínios (modalidade interna ao participante; modalidade externa ao participante; deôntico; epistêmico). Importa ao estudo de caso deste artigo o mapeamento no campo da possibilidade. A figura seguinte é o mapeamento apresentado por Auwera e Plungian (1998), traduzido para o português.

**Figura 1.** Trajetos no campo da possibilidade



**Fonte:** Auwera e Plungian (1998, p. 94; p. 98)

O campo modal é o disposto no retângulo maior. Os retângulos vazados indicam possíveis significados de origem para os modais. As formas ovais fora do retângulo maior representam possibilidades de desenvolvimento pós-modal. A figura tem dimensão diacrônica, as flechas indicam a direção da mudança semântica, dentro e fora do campo conceitual da modalidade. Note-se, ainda, que, quando houver multiplicidade semântica de uma forma de expressão modal, o valor epistêmico será, por hipótese, posterior aos demais.

A proposta de Hengeveld (2004), por sua vez, foi posteriormente relacionada ao modelo funcionalista de níveis e camadas de organização da Gramática Discursivo Funcional (GDF) (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), e refinada em relação às distinções modais. Um trabalho que sintetiza essas alterações mais recentes e explica a mudança com especial atenção a verbos modais portugueses é Hattner e Hengeveld (2016).

A consideração dos tipos modais, em Hengeveld, parte do cruzamento do alvo (orientação de modalidade) com o domínio de modalidade (facultativo, deôntico, epistêmico objetivo ou subjetivo). Em relação ao alvo, as modalidades podem ser orientadas: (i) *para o*

*participante* – diz respeito à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a potencial realização desse evento; (ii) *para o evento* – diz respeito à avaliação objetiva do estatuto de atualidade do evento; (iii) *para o episódio* – diz respeito a uma avaliação em termos de (im)possibilidade de ocorrência de uma situação, em vista daquilo que é conhecido sobre o mundo; (iv) *para a proposição* – diz respeito à especificação do grau de comprometimento do falante em relação à proposição que ele está apresentando. Consideram-se, no domínio da avaliação modal, os valores *facultativo* (referente à capacidade intrínseca ou adquirida); *deôntico* (referente àquilo que é permissível – legalmente, socialmente, moralmente); *epistêmico* (referente àquilo que se conhece sobre o mundo atual, a uma crença, a uma conjectura). As possibilidades combinatórias são apresentadas no quadro seguinte:

**Quadro 1.** Distinções modais de Hengeveld

	<b>Orientada para o falante</b>	<b>Orientada para o evento</b>	<b>Orientada para o episódio</b>	<b>Orientada para a proposição</b>
Facultativa	X	X		
Deôntica	X	X		
Epistêmica objetiva			X	
Epistêmica subjetiva				X

**Fonte:** Elaboração com base em Hattnher e Hengeveld (2016)

As diferentes orientações de modalidade (na primeira linha do quadro) estão, em Hengeveld e Mackenzie (2008), ligadas a camadas do Nível Representacional da GDF, o que permite, segundo Hengeveld (2017), avaliar graus distintos de gramaticalidade dos elementos modais. A hipótese para o desenvolvimento gramatical, no campo modal, em conformidade com Hengeveld e Hattnher (2016) e Hengeveld (2017), é: *orientada para o falante* > *orientada para o evento* > *orientada para o episódio* > *orientada para a proposição*.

Esse percurso é compatível com previsões de encaminhamentos de gramaticalização da modalidade formulados por outros pesquisadores (BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994; TRAUGOTT; DASHER, 2002, entre outros). A mudança se daria de uma dimensão mais concreta, mais descritiva (orientada para o participante) para uma mais abstrata, mais avaliativa (orientada para a proposição), com aumento de escopo (de “dentro” para “fora” do predicado), e de subjetividade (significados cada vez mais ligados à expressão de estados de crença e opiniões do falante).

A previsão de mudança da modalidade, segundo Hengeveld, não se dá entre domínios modais (facultativo, deôntico, epistêmico), mas entre orientações modais (para o participante, para o evento, para o episódio, para a proposição). Entretanto, dados os

domínios a que se relacionam cada um dos alvos, como se observa no quadro 1, os valores epistêmicos são entendidos como posteriores aos deônticos.

A alteração em direção a aumento de escopo é também assumida por Narrog (2012), sendo esse parâmetro, para o estudioso, mais importante do que a mudança baseada entre domínios modais (não epistêmico-epistêmico). O autor propõe tratar a modalidade a partir do cruzamento de dois parâmetros que se realizam de modo gradual: a volitividade e a orientação da modalidade (para o evento, para o falante e para o ato de fala).

A volitividade envolve a presença ou a ausência de um “elemento de vontade”. Nos enunciados em que há o traço [+] volitivo, há uma força que tem interesse na realização do evento (como nos valores modais *deôntico* e *volitivo*), enquanto nos enunciados com o traço [-] volitivo, não se identifica o desejo, a vontade de que o evento se realize (como nos valores *epistêmico*, *evidencial*, *facultativo*).

A segunda dimensão considerada por Narrog (2012), a orientação da modalidade, tem aproximação com a (inter)subjetivização, nos termos de Traugott e Dasher (2002): os significados, em seu desenvolvimento, se ligam, cada vez mais, à expressão de crenças e opiniões do falante e podem se alterar para marcar a atenção com o ouvinte. A fim de melhor compreender as orientações de Narrog, importa observar as correlações de direcionalidade na mudança semântica em Traugott e Dasher (2002), sintetizados no quadro seguinte.

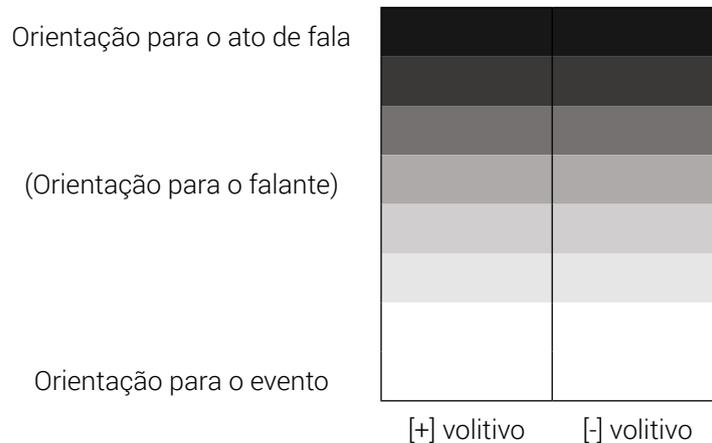
**Quadro 2.** Trajetos de direcionalidade na mudança semântica

verdade condicional		>		verdade não condicional
representacional	>	representacional/processual	>	processual
escopo dentro da proposição	>	escopo sobre a proposição	>	escopo sobre o discurso
não subjetivo	>	subjetivo	>	intersubjetivo

**Fonte:** Traugott e Dasher (2002, p. 40)

Narrog (2012) propõe que é na integração das duas dimensões ([±] volitivo e orientação), em alguma área em que elas se combinam, que as modalidades podem ser localizadas. Assim, haveria um eixo horizontal, em que estariam dispostos os valores modais com e sem volitividade, e um eixo vertical, em que, igualmente, se disporem valores com diferentes orientações. A figura 2, adaptada de Narrog (2012, p. 56), ilustra.

**Figura 2.** Campo modal, segundo Narrog



**Fonte:** Adaptação de Narrog (2012, p. 56)

Em relação à mudança linguística, no campo modal, quando envolve categorias gramaticais do verbo, em geral, hipotetiza Narrog (2012), a alteração vai de categorias com escopo mais estreito, ou seja, categorias relativamente mais baixas na hierarquia das categorias gramaticais, para categorias com o mesmo escopo, ou escopo mais amplo, sendo essa alteração mais importante do que a mudança entre domínios modais: “a hipótese é que a mudança de significado será sempre de ‘dentro’ para ‘fora’ da sentença, de escopo mais restrito para mais amplo, de significado orientado para o evento em direção a significado orientado para o ato de fala” (NARROG, 2012, p. 110, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Narrog (2012) considera que a mudança no campo modal se guia pela orientação (evento > falante > ato de fala) e nisso se aproxima de Hengeveld (2017). Porém, embora ambos os estudiosos indiquem tendência de alterações em direção à expressão de conjecturas do falante, as orientações assumidas em cada estudo não correspondem. Ao prever a mudança em direção ao ato de fala, a postulação de Narrog (2012) vai ao encontro de Sweetser (1990), mas dela difere ao não assumir um trajeto definido entre domínios modais epistêmicos e não epistêmicos.

Sweetser (1990), baseada na análise de Talmy (1988), sobre forças e barreiras, e no entendimento de que compartilhamos conjuntos de experiências comuns nesses domínios, defende que há, no campo modal, extensão metafórica do domínio sociofísico (valores facultativos, deônticos) para o domínio das ideias, das premissas (epistêmico). Sugere a autora, ainda, que o mapeamento metafórico pode alcançar o domínio dos atos de fala, que apontam para a atuação da modalidade no mundo conversacional. Um dos

---

<sup>5</sup> No original: “[...] the hypothesis was advanced that meaning change will always proceed from ‘inside’ to ‘outside’ the sentence, from narrow scope to wide scope, and from event-oriented meaning to speech act-oriented meaning”.

exemplos de Sweetser (1990, p. 70) é *He may be a university professor, but he sure is dumb* (Ele pode ser um professor universitário, mas certamente é estúpido – tradução nossa). De acordo com a autora, esse enunciado pressupõe a verdade do primeiro segmento (ele é um professor universitário), assumido como uma admissão do enunciador situada no domínio discursivo. A frase pode ser entendida em termos de “no nosso mundo conversacional, eu admito que ele seja professor universitário, apesar disso, eu insisto que ele é ignorante”. Esses casos estariam ligados ao domínio conversacional, ao gerenciamento das interações entre os falantes. Os encaminhamentos da mudança, segundo Sweetser (1990), podem ser esquematizados como em:

6. mundo sociofísico > mundo das premissas > mundo conversacional  
significados não epistêmicos > significados epistêmicos > significados de “ato de fala”

A proposta de Sweetser (1990) representa uma direção de pesquisa interessante, porém prevê direcionalidade de domínio não epistêmico para epistêmico, diferentemente de Narrog (2012), para quem a mudança semântica não é prevista como unidirecional, em nenhum dos eixos, mas acontece em espiral. Isso significa que qualquer valor modal (epistêmico ou não epistêmico) pode se ligar em diferentes espaços no campo conceitual e, por isso, a proposta de Narrog (2021) parece mais adequada para *pode ser*, conforme será demonstrado na seção de análise.

## Abordagem construcional

O exercício de análise apresentado neste estudo apoia-se em pressupostos da teoria baseada no uso, especificamente na gramática de construções diacrônica de Traugott e Trousdale (2021).

Nessa orientação teórica, a língua é compreendida como sistema adaptativo complexo, que apresenta, ao mesmo tempo, estrutura, variância e gradiência, e tem a sua estrutura moldada pelas demandas socio-cognitivas, interativas ligadas ao uso (BYBEE, 2016). A língua se liga a outros sistemas cognitivos e é uma rede com relações de herança. A unidade de análise é a construção, conjunto simbólico e convencional de forma significado/função, ligada a outras construções, constituindo uma rede hierárquica.

Apoiados em Croft (2001), Traugott e Trousdale (2021) representam a construção como em (7). A dimensão formal inclui aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos, enquanto a dimensão do significado envolve fatores discursivos, pragmáticos e semânticos, e estão esses polos conectados por uma correspondência simbólica.

7. [FORMA] ↔ [SIGNIFICADO]

A construção e sua relação em rede representam o conhecimento linguístico dos falantes da língua. É na interação entre falantes da língua, no uso, que os esquemas são memorizados, rotinizados, em padrões. A mudança linguística é “localizada, portanto, na interação do falante e [...] negociada entre falantes no curso da interação” (MILROY, 1992, p. 36 *apud* TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021, p. 56).

Traugott e Trousdale (2021) assumem que as alterações linguísticas podem envolver apenas uma dimensão da construção (forma ou sentido/função), o que identificaria a *mudança construcional*, ou podem envolver ambas as dimensões (forma e sentido/função) dando surgimento a um novo pareamento de forma/função, um novo nó na rede construcional, o que caracterizaria a *construcionalização*. Três fatores, gradientes e interrelacionados, são relevantes para a caracterização das construções e para estudo da mudança: a *composicionalidade*, a *produtividade* e a *esquematicidade*.

A composicionalidade refere-se ao grau de transparência entre forma e significado, tanto em nível sintático, como semântico. Sintaticamente, é mais composicional a construção que mantém integridade morfossintática das subpartes. Semanticamente, a construção é considerada mais composicional se a relação entre a semântica das subpartes e o significado do todo se preserva. Essas relações são compreendidas em termos gradientes e, em processos de mudança gramatical, há tendência à diminuição de composicionalidade.

A produtividade relaciona-se à extensibilidade e à regularidade das construções, envolve o grau em que os esquemas sancionam/abrigam outras construções menos esquemáticas e em que tais esquemas são restringidos. A frequência de uso, que pode ser examinada como *type* (um padrão particular) ou *token* (ocorrências, construtos) (BYBEE, 2003), permite observar a produtividade, que tende a se ampliar, em termos diacrônicos.

A esquematicidade, fortemente ligada à produtividade, diz respeito a propriedades de categorização que formam os esquemas da língua, entendidos como padrões de experiência rotinizados, inconscientemente percebidos pelos usuários da língua. Traugott e Trousdale (2021) propõem as seguintes dimensões, hierarquicamente organizadas, em termos de menor para maior especificidade: esquemas, subesquemas, microconstruções (conjuntos mais específicos com comportamento similar) e construtos (aquilo que os falantes produzem e os ouvintes processam).

A mudança linguística, segundo Traugott e Trousdale (2021), pode ser observada por meio de micropassos de mudança observadas no nível do construto, instância de uso da língua. Inicia-se quando uma inovação surge e se convencionaliza pelo uso. Se algum traço da forma ou do significado é alterado, acontece uma nova interpretação da construção, a esse processo Traugott e Trousdale (2021) denominam *neanálise*. Por meio da *analogização*, segundo mecanismo de mudança considerado pelos autores, acontece o recrutamento da construção para um subesquema.

A integração de mapeamentos semânticos da modalidade em uma perspectiva construcional pode ser realizada se esquemas e subesquemas, generalizações linguísticas do conhecimento do falante, forem ambos considerados e de modo relacionado, postula Traugott (2016). As conectividades semânticas modais podem ser repensadas como de dois tipos: mapeamentos no esquema da construção (formas não específicas) e mapeamentos de microconstruções. Mapas de conectividade semântica precisam ser reconceitualizados como modelos das relações entre microconstruções que são entrada e saída das mudanças em significado e forma (TRAUGOTT, 2016).

A autora defende que os mapeamentos semânticos da modalidade devem ser reinterpretados como parte do conhecimento linguístico do falante, ligado este a espaços conceituais. Cita-se Croft (2001), para quem os mapeamentos semânticos capturam generalizações linguísticas considerando conectividades que podem ser compreendidas como “espaços conceituais”. O termo mapeamento semântico seria restrito a categorias específicas das línguas mapeadas em regiões desse espaço (CROFT, 2001 *apud* TRAUGOTT, 2016). O conhecimento linguístico do falante inclui espaços conceituais que podem ser compreendidos como “uma representação estruturada de funções estruturadas e suas relações entre si” (CROFT, 2001, p. 93 *apud* TRAUGOTT, 2016, p. 100, tradução nossa)<sup>6</sup>. Esses espaços não são apenas semânticos, mas são também pragmáticos e discursivo-funcionais, possuindo regiões como partes do discurso, tempo, aspecto e modalidade.

Traugott (2016) propõe que mapeamentos semânticos específicos sejam reconceitualizados como modelos das relações entre microconstruções, ligadas a um nível macroconstrucional que reflete espaços conceituais. Desse modo, a conectividade das mudanças fica combinada com proximidade em termos de forma e de sentido, e se torna possível, ainda, relacionar, na rede, construções de diferentes espaços conceituais. A estudiosa analisa construções modais com *better*, *rather* e *sooner*, na língua inglesa, demonstrando que mapas de conectividade semântica podem ser úteis em um modelo construcional da mudança.

## **Estudo de caso: pode ser**

### **Métodos**

Apresenta-se análise qualitativa de dados da língua portuguesa provenientes de diferentes sincronias. Utilizam-se ocorrências coletadas em Carrascossi (2011) que foram retiradas do banco de língua escrita do Laboratório de Lexicografia (Lablex) da UNESP, FCL, Araraquara e de dados falados do Projeto Norma Urbana Culta (NURC). O Lablex reúne 200 milhões de ocorrências em textos escritos diversificados (oratório,

---

<sup>6</sup> No original: “a structured representation of functional structures and their relationships to each other”.

jornalístico, dramático; romanesco, técnico) produzidos entre 1950 e 2000, no Brasil. Do NURC examinaram-se 60 inquéritos distribuídos igualmente entre as capitais (Salvador, Recife, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre) e pelos três tipos de interação considerados (diálogo entre informante e documentador, diálogo entre dois informantes e elocuições formais) controlados pelo projeto.

O estudo serve-se, ainda, de textos históricos da língua portuguesa do *Corpus do Português*, doravante CP. O conjunto “gênero/histórico” do CP é constituído por 45 milhões de palavras entre os séculos XIII a XX. As ocorrências foram localizadas pela ferramenta de busca [poder] [ser], no ambiente *público em que o corpus* pode ser acessado (<https://www.corpusdoportugues.org>). Por meio dessa fórmula, o sistema oferece todas as sequências dos dois verbos, em todas as flexões. Examinaram-se, nos textos dos séculos XIII a XX, as ocorrências de *pode ser* impessoal.

## **Campo semântico modal e tratamento construcional para *pode ser***

Analisa-se *pode ser*, tal como nas ocorrências apresentadas na seção introdutória, repetidas, por conveniência, em (8)-(11).

8. [...] *pro exterior **pode ser** que eu não tenha tido ainda condição financeira de ir para fora*
9. – *Você está querendo provar que Deus é justo. / O estrangeiro pensou um pouco. / – **Pode ser.***
10. – *Então me dê uma cachaça, acrescentei como náufrago. O mulato apanhou a garrafa, estendeu-se um copo embaçado: / – Dupla? / – **Pode ser.***
11. – *Mas eu faço questão que o Rangel também venha. **Pode ser?...***

Dois padrões estruturais estão em exame, [pode ser que], predicado encaixador de proposição (como na ocorrência 8), e [pode ser], oração simples (como nas ocorrências 9 a 11). A análise de Carrascossi (2011) demonstra que são unidades simbólicas, convencionais, rotinizadas, frequentes. No *corpus* de língua escrita examinado por Carrascossi, 25% das ocorrências do modal *poder* estão com o verbo *ser* (não apenas nos usos examinados). A autora observa, ainda, que, em 91% dos casos em que o modal *poder* compõe predicado encaixador de proposição, há verbo *ser* (como (8)) e os restantes 9% dos casos ocorrem com outros verbos, tais como, *acontecer, suceder, parecer, dar-se* (como exemplifica 12). As possibilidades de flexão modo-temporal na construção impessoal *pode ser* são pouco frequentes e indicam rotinização no presente do indicativo (apenas 2% no presente do subjuntivo, como (13), 11% no pretérito imperfeito do indicativo, como (14), e 87% no presente do indicativo, como (8)-(11)). Ocorrências com material interveniente, como em (15), são encontradas em apenas 3% dos casos

de predicado encaixador de proposição, o que aponta integração dos componentes da perífrase. Entende-se, assim, que *pode ser* é um *chunking* (BYBEE, 2016), uma sequência bastante frequente, uma unidade de organização da memória, na língua portuguesa.

12. *Acontece que, impacientes, o tio ou a tia materna se apressem a transferir o nome, antes de a criança nascer e **pode suceder** que a menina fique com nome masculino e vice-versa.* (IA-T)
  
13. *Mas que inteligência! Homem! Aí é que eu admiro o estudo, nunca que eu ia pensar essas coisas assim tão bem pensado, o estudo é uma grande coisa, benza Deus. Ioiozinho quer que eu mande comida também? **Possa ser** que dê fome em ioiozinho, essas coisas assim...* (VPB-R)
  
14. *O garoto olhava, surpreso. Não devia estar entendendo nada, e mesmo assim Elias sentia necessidade de continuar a conversa. **Podia ser** que – quando crescesse – uma daquelas palavras pudesse ajudá-lo numa situação difícil.* (OMC-R)
  
15. ***Pode até ser** que se cruzem, eventualmente, as relações tradicionais e as hjelmslevianas* (SUC-T)

Em relação a alterações semânticas em *pode ser*, note-se que, conforme discussão das seções anteriores, os trajetos propostos são condizentes com modelos que prevejam a expansão de valores subjetivos para intersubjetivos. Essa direção para *pode ser*, sintetizada em (5), contraria hipóteses de desenvolvimento que privilegiam a dimensão não epistêmico/epistêmico. Por isso, como argumentado na seção 2, o modelo de Narrog (2012) parece oferecer o aparato mais adequado para exame da sequência *pode ser*, nos dois padrões em estudo. A figura 3 é uma proposta analítica de *pode ser* no modelo de Narrog (2012).

**Figura 3.** *Pode ser* no campo modal de Narrog (2012)



**Fonte:** Elaboração própria

Conforme mostra a figura 3, há dois valores modais, um não volitivo (possibilidade epistêmica) (como nas ocorrências 8-9) e outro volitivo (permissão/consentimento) (como nas ocorrências 10-11). Esses valores se apresentam em diferentes posições do eixo orientação, tal como indica a figura. A possibilidade epistêmica pode estar mais ligada à orientação para o falante ou mais ligada à orientação para o ato de fala, por isso, está localizada, na figura, entre esses espaços. Em usos de permissão consentida/pedido de permissão, como demonstram os dados, *pode ser* está fortemente ligado aos atos de fala, a estratégias pragmáticas de gerenciamento discursivo, por isso, está localizado mais próximo à orientação dos atos de fala. A figura tem, ainda, uma dimensão diacrônica e se preveem que os usos orientados para o ato de fala [pode ser] sejam posteriores aos orientados para o falante [pode ser (que X)].

Importa analisar a integração desse mapeamento a uma abordagem construcional. De acordo com Traugott (2016), para combinar mapeamentos semânticos modais a uma orientação construcional, é necessário reconceitualizar esses espaços mentais/ mapeamentos, de modo a ligá-los ao nível microconstrucional, relacionado, por sua vez, ao nível macro dos esquemas.

Em termos de níveis de generalidade/especificidade dos padrões construcionais estudados, propõem-se dois subesquemas, ligados a um esquema mais amplo, e sancionadores de diferentes microconstruções. O quadro 3 ilustra a hierarquia construcional.

**Quadro 3.** Relações hierárquicas

ESQUEMA	SUBESQUEMAS	MICROCONSTRUÇÕES
[V1 + V2 (X)] <sub>MODAL</sub>	[poder <sub>impessoal</sub> + V2 que (X)] <sub>modal</sub>	[PODE SER QUE <sub>predicado encaixador de proposição</sub> + oração não finita] ↔ [epistêmico, talvez, não volitivo]
	[poder <sub>impessoal</sub> + V2] <sub>modal</sub>	[PODE SER oração simples, independente] ↔ [epistêmico, talvez, não volitivo] [PODE SER oração simples, independente] ↔ [deôntico, permissão consentida, volitivo] [PODE SER oração simples, independente, interrogativa] ↔ [ <i>hedge</i> , deôntico, pedido de permissão, volitivo]

**Fonte:** Elaboração própria

Essa representação, por questão de espaço, não é exaustiva. Outros subesquemas e microconstruções modalizadores poderiam estar representados. O esquema mais amplo está ligado ao espaço conceitual da modalidade expressa por verbos, na língua portuguesa. São construtos das microconstruções representadas as ocorrências 8 a 11, já apresentadas.

Seguindo a proposta de Traugott (2016), é no nível microconstrucional que um mapeamento semântico da modalidade, como o de Narrog (2012), pode se alinhar. E o campo modal representado pela figura 3 se alinha às microconstruções representadas no quadro. Pressupõe-se que o subesquema [poder<sub>imp.</sub> + V2 que (X)] é anterior a [poder<sub>imp.</sub> + V2], na trajetória da língua, e o surgimento das microconstruções ligadas a este subesquema é resultado de novas mudanças construcionais. As microconstruções relativas à expressão de posicionamento epistêmico do falante sancionam aquelas com função intersubjetiva, que atuam como estratégias convencionalizadas de polidez, de gerenciamento das relações interativas.

## Dados históricos de *pode ser*

A análise de *pode ser*, nos dados históricos do *Corpus do Português*, buscou verificar a ordem de surgimento das microconstruções, nos textos históricos, a fim de encontrar apoio para a hipótese de desenvolvimento de *pode ser*.

Como predicado encaixador de proposição, *pode ser que* com valor epistêmico, foi localizado em todas as sincronias examinadas. As ocorrências (16) e (17) são exemplos dos séculos XIV e XVI.

16. *Este rey Tulgas foy homen muy mãso e muy bõõ cristãõ emto dos seus feytos. Mas viveo pouco tempo. E **pode seer que** esto foy por os pecados do poboo, ca muytas vezes acontece que Deus tira os bõõs do meo dos maaos e esto por que os maaos nõ son merecedores da cõversaçon dos bõõs e poren hũs maaos con outros maaos perecen todos.* (CP, século XIV)
17. *Jesu como m'amofina. Joane Já tu aqui és Catalina com tua destempara. Caterina Si ora vai-te aramá di. Joane Alguém t'a ti empipina. Caterina Quem m'há mim d'empipinar? Joane **Pode ser que** alguém t'engane. Caterina Digo que te vás Joane que nam te quero escutar.* (CP, século XVI)

Foi possível identificar *pode ser*, oração simples e valor epistêmico, já nos dados do século XVI. As ocorrências mais remotas ocorrem como um parentético epistêmico, demarcado por parênteses ou vírgulas, nos textos escritos, como demonstram as ocorrências em (18) e (19).

18. *Donde, parece, se lhes pegou ou lhes procedeu também a eles a brandura e humanidade que os nossos dantes por isso (**pode ser**) lhe não achavam, porque lha não mostravam.* (CP, século XVI)
19. *Ora, senhor, eu já estive melhor que agora com essa vida montês e campesinha. Era, **pode ser**, quando menos a havia experimentado. Bem haja a cidade, donde vemos de tudo, que lá não lemos.* (CP, século XVII)

Como um modalizador ligado à conversação, com escopo sobre o conteúdo do interlocutor, localizaram-se ocorrências de *pode ser* apenas nos textos do século XIX e XX. A ocorrência (20) é um trecho de um diálogo de romance escrito e *pode ser* é resposta de um personagem ao enunciado do interlocutor.

20. *Desengane-se, meu tio, o futuro de sua família está indissolúvelmente ligado a Berta. – **Pode ser.** – Está, digo-lhe eu, que bem conheço Jorge.* (CP, século XIX)

Como estratégia de intersubjetividade, uma *tag question* que marca polidez, localizaram-se ocorrências apenas mais tardiamente, nos dados do século XIX, como exemplifica (21):

21. *- Lá o meu homem quer do seu café e torceu nariz ao de casa. Manda pedir-lhe que lhe faça uma xícara. **Pode ser?** perguntou a portuguesa à baiana. - Não custa nada! respondeu esta. Com poucas está lá!* (CP, século XIX)

Nos textos do século XX, identificaram-se todas as microconstruções já atestadas nos materiais do português contemporâneo examinados em Carrascossi (2011). A fim de sintetizar as informações diacrônicas, apresenta-se o quadro seguinte que demonstra as microconstruções localizadas nos textos do *Corpus do Português*, ao longo dos séculos.

**Quadro 3.** Microconstruções em dados de diferentes sincronias

	Séculos							
	XII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
Pode ser que [epistêmico ↔ predicado encaixador de proposição]	X	X	x	x	x	x	x	x
Pode ser [epistêmico ↔ oração simples]				x	x	x	x	x
Pode ser [permissão consentida ↔ oração simples]								x
Pode ser [pedido de permissão; <i>hedge</i> ↔ oração simples, questão]							x	x

**Fonte:** Elaboração própria

A análise dos textos históricos não envolveu controle de frequência, nem diferentes parâmetros que importam para investigar a emergência e a convencionalização de construções. Como já observado, o interesse foi identificar as microconstruções em linha cronológica, em busca de apoio para a hipótese de mudança em direção a usos mais intersubjetivos.

O quadro revela que o desenvolvimento em termos de (inter)subjetivização (TRAUGOTT, 2010), que se adéqua ao modelo de campo modal de Narrog (2012), é confirmado. Os usos como oração simples, com valor de pedido de permissão/permissão consentida, nos textos examinados, são cronologicamente posteriores aos epistêmicos, predicado encaixador de proposição. Nesse percurso, notam-se alterações de traços estruturais e semântico-pragmáticos da estrutura fonte que caracterizam perda de composicionalidade. Como ilustram (9)-(11), pode ser não encaixa conteúdo proposicional, e pode perder o valor de avaliação epistêmica. Há, ainda, aumento de esquematicidade e de produtividade da construção.

Embora esses resultados venham ao encontro da hipótese apresentada, não dispensam a continuidade da investigação diacrônica, com controle de frequências e de parâmetros de análise e ampliação do exame. Há de se considerarem as limitações da abrangência dos dados disponíveis para estudos diacrônicos. Os textos de sincronias passadas do CP são de língua escrita e, predominantemente, provenientes de situações mais formais, com maior distanciamento entre interlocutores, o que pode explicar a localização de usos intersubjetivos, próprios da interação comunicativa, apenas a partir dos dados do século XIX e, principalmente, nos dados do século XX compostos por língua falada também.

Por último, não se pode desconsiderar, ainda, que as ocorrências como oração independente, como se nota pelo quadro, são antigas na língua. Merece atenção, também, o fato de que, nos textos examinados, o uso como uma *tag question* foi identificado em século anterior àquele em que se localizou o uso como permissão consentida, o que contraria o trajeto hipotetizado. Além disso, deve ser observado que o tamanho da amostra dos séculos XII-XVII é bem inferior às amostras dos séculos XIX e XX<sup>7</sup>. Portanto, na continuação da investigação, essas questões serão estudadas.

## Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se investigar mudanças em uma construção modal, integrando-se mapeamentos semânticos da modalidade a uma perspectiva construcional. Seguindo Traugott (2016), assumiu-se que a integração de mapeamentos semânticos a uma abordagem construcional pode ser útil para capturar as relações polissêmicas entre as construções. Revisitaram-se as análises de Carrascossi (2011) sobre *pode ser*, tomado como estudo de caso.

---

7 Os dados entre os séculos XV e XVIII possuem, juntos, em torno de 3,5000,000 palavras, enquanto a amostra do século XIX possui 10,000,000 e a do século XX em torno de 20,000,000.

Diferentes mapas modais foram discutidos, com atenção à construção *pode ser*. A partir disso, observou-se que o campo modal de Narrog (2012), que não se pauta pela dimensão deôntico-epistêmico, é compatível com os desenvolvimentos hipotetizados para *pode ser* em termos de intersubjetividade. As análises revelam que o modelo de Narrog (2012) é compatível com um exame construcional da mudança.

Buscaram-se, por fim, dados diacrônicos que viessem ao encontro da hipótese de mudança para *pode ser*. Nessa investigação, identificaram-se as microconstruções em ordem cronológica, nos textos históricos. Os resultados desse exame confirmam que, como oração independente, *pode ser* é posterior aos usos como predicado encaixador de proposição, localizado em todas as sincronias estudadas. Entretanto, há, sempre as limitações da pesquisa diacrônica com relação à representatividade dos textos disponíveis. Os usos considerados mais intersubjetivos são próprios do gerenciamento conversacional que não está representado pelos materiais mais remotos disponíveis. Registra-se, além disso, a necessidade de continuação da investigação diacrônica, para que sejam possíveis mais achados sobre a construção *pode ser*.

## Agradecimentos

Aos pareceristas anônimos cujas sugestões contribuíram para o aperfeiçoamento da versão final do texto.

## REFERÊNCIAS

AUWERA, J. V.; PLUNGIAN, V. Modality's semantic map. *Linguistic Typology*, Mouton de Gruyter, v. 2, p. 79-124, 1998.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness*. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução A. F. Cunha e S. C. L. Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

BYBEE, J. L.; PERKINS, R. D.; PAGLIUCA, W. *The evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Language of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CARRASCOSSI, C. N. S. *Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português: um estudo de pode ser*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GONÇALVES, S. C. L.; SOUSA, G. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. As subordinadas substantivas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Classes de palavras e processos de construção. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. v. 2, p. 1021-1084.

HATTNER, M. M. D.; HENGEVELD, K. The Grammaticalization of Modal Verbs in Brazilian Portuguese: A Synchronic Approach. 2016. *Journal of Portuguese Linguistics*. 15, p. 1-14.

HENGEVELD, K. A hierarchical approach to grammaticalization. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (ed.). *The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 13-38.

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.). *Morphology. A handbook on Inflection and Word Formation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. v. 2, p. 1190-1201.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.

HILPERT, M. Change in modal meanings: Another look at the shifting collocates of may. *Constructions and Frames*, 8:1, 2016.

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 301-358.

NARROG, H. *Modality, subjectivity, and semantic change*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SWEETSER, E. E. Modality. In: SWEETSER, E. E. *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: University Press, 1990.

TALMY, L. Force-dynamics in Language and Cognition. *Cognitive Science*, v. 12, p. 49-100, 1988.

TRAUGOTT, E. C. Do semantic modal maps have a role in a constructionalization approach to modals? *Constructions and Frames*, 8:1, 2016.

TRAUGOTT, E. C. (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment. In: DAVIDSE, K.; VANDELANOTTE, L.; CUYCKENS, H. (ed.). *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. (Topics in English Linguistics, 66). Berlin/New York: Walter de Gruyter, 2010.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Tradução T. P. Oliveira e A. F. Cunha. Vozes: Petrópolis, 2021 [2013]. (Coleção Linguística)

WÄRNSBY, A. On the Adequacy of constructionist approach to modality. *Constructions and Frames*, 8:1, 2016.

ZIEGLER, D. The grammaticalization of modality. In: NARROG, H. ; HEINE, B. (ed.). *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 595-604.