

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 51, n. 2

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

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. Cláudia 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
- Prof. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH), Madrid, Espanha
- Prof. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha
- Prof. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil
- Prof. 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
- Prof. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, Distrito Federal, Brasil
- Prof. 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
- Prof. 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
- Prof. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLa),
Lavras, Minas Gerais, Brasil
- Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Auxiliar editorial

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

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.letraria.net

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

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

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

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

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

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

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

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	473
Mariana Luz Pessoa de Barros	
<i>Situações-problema em matemática e a dificuldade de compreensão dos estudantes</i>	474
Tainara Duro Agostini Yan Masetto Nicolai	
<i>O dicionário Caldas Aulete Digital: um produto folk?</i>	491
Terezinha Ferreira de Almeida	
<i>Os discursos conservador e neoliberal na fala de Bolsonaro</i>	508
Mait Paredes Antunes	
<i>O ser-mãe em Era uma vez: análise dialógica de Branca de Neve e da Rainha Má</i>	526
Ana Beatriz Maia Barissa	
<i>Modificadores graduais coloquiais: o caso de ‘pra caralho’</i>	544
Renato Miguel Basso Luisandro Mendes de Souza	
<i>Segmentações não convencionais de palavras: pistas de dispersão e deriva do sujeito</i>	561
Ana Carolina Teodoro Borsato	
<i>“Este foi outro aspecto que sofreu uma avaliação positiva”: as construções conversas fazer-sofrer</i>	579
Nathalia Perussi Calcia	
<i>Cloroquina ou tubaína? Piadas presidenciais sobre a pandemia</i>	595
Ana Cristina Carmelino	
<i>A relação temporal em libras: uma análise tipológico-funcional</i>	612
Juarez Domingos Crescêncio Neto Angélica Terezinha Carmo Rodrigues	

<i>O senhorio brasileiro e os sacramentos católicos: sentidos de senhor na legislação sobre batismo e enterro de escravos</i>	630
Liliana de Almeida Nascimento Ferraz Jorge Viana	
<i>A polêmica como contradiscurso em enunciados religiosos: uma leitura bakhtiniana</i>	651
Pedro Farias Francelino Wilder Kleber Fernandes de Santana	
<i>O conceito de fala no manuscrito "Essência Dupla da Linguagem" e no Curso de Linguística Geral: um estudo comparativo</i>	666
Mariane Giembinsky	
<i>Sollertínski e a filosofia bakhtiniana da linguagem: uma leitura introdutória contributiva</i>	678
José Antonio Rodrigues Luciano	
<i>Transitividade intermediária: indício de não modularidade</i>	692
Rodrigo Lazaresko Madrid	
<i>Neurociências e dificuldades de escrita: o contradiscurso da Neurolinguística Discursiva</i>	710
Isabella de Cássia Netto Moutinho	
<i>Sobre escolhas difíceis: uma análise dialógica da política brasileira em editoriais</i>	732
Fábio Augusto Alves de Oliveira	
<i>Recursos metadiscursivos em "A loucura epidêmica de Canudos", de Raimundo Nina Rodrigues</i>	748
Kauê Uematsu de Oliveira	
<i>Letramento acadêmico: vivências e percepções de estudantes de um programa de pós-graduação em educação</i>	760
Ana Luzia Videira Parisotto Juliana Aparecida de Souza Guine Bonfim	
<i>A pandemia no Brasil: atos de dizer e fazer do governo federal</i>	779
Luciane de Paula Rafael Junior de Oliveira	

<i>Recepção de evento extensionista on-line: “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia”</i>	808
Valéria Quiroga	
<i>Pré-discurso e Facebook: entre o bate-boca e a cognição distribuída</i>	819
Breno Rafael Martins Parreira Rezende	
<i>A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no ENEM</i>	838
Janaína Lacerda Silva Renilson José Menegassi	
<i>A vergonha e o orgulho em 'memes' sobre a leitura</i>	856
Jeniffer Aparecida Pereira da Silva Luzmara Curcino Ferreira	
<i>O léxico culturalmente marcado em análise na revista Veja: a esfera midiática como meio de acesso à carga cultural partilhada</i>	875
Drielle Caroline Izaias Juvino Souza Maria Cristina Parreira da Silva	
<i>Diversidade cultural da língua espanhola em ações de extensão na pandemia: contribuições para a internacionalização</i>	891
Viviane Cristina Garcia de Stefani	
<i>“Professor é agro”: interdiscursos e formações discursivas capitalistas acerca da profissão de educador no século XXI</i>	910
Danilo Vizibeli Michelle Aparecida Pereira Lopes	

Apresentação

Este segundo número do volume 51 da revista *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978) dá continuidade à publicação dos artigos resultantes de trabalhos apresentados no 68º *Seminário do GEL* (2021). O evento foi sediado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e aconteceu de forma remota de 5 a 9 de julho de 2021.

Todos os trabalhos submetidos à revista foram avaliados por dois pareceristas e passaram pela verificação de uma ferramenta de detecção de plágio, com vistas a garantir a alta qualidade dos artigos publicados e seu ineditismo.

Como nas edições anteriores, os artigos aqui presentes estão organizados em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista e demonstram a grande diversidade e produtividade da linguística brasileira. Os 26 textos que formam esta nova edição apresentam tanto teorias e metodologias diversas quanto temáticas bastante variadas, tratando das línguas e das linguagens em diferentes esferas de atividades humanas, como a cotidiana, a escolar, a acadêmica, a política, a religiosa, a midiática, a jurídica e a literária.

Este número é fruto do trabalho coletivo de autores, de pareceristas, de membros da secretaria e da diretoria do GEL, da gestão anterior (2019-2021) e atual (2021-2023), de membros da Comissão Editorial, do Milton Bortoleto, auxiliar editorial da revista, e da Editora Letraria. Assim, agradecemos imensamente pela grande dedicação de toda essa equipe.

Aproveitamos ainda para desejar uma excelente leitura e que os trabalhos aqui apresentados contribuam para o fortalecimento dos estudos da linguagem e ainda da ciência brasileira, que, felizmente, vive agora um momento de maior esperança.

Universidade Federal de São Carlos – São Carlos

Mariana Luz Pessoa de Barros
Editora-responsável

Situações-problema em matemática e a dificuldade de compreensão dos estudantes

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3235>

Tainara Duro Agostini¹
Yan Masetto Nicolai²

Resumo

Este trabalho objetivou investigar a dificuldade de interpretação dos enunciados de problemas matemáticos, considerando-se as relações semânticas estabelecidas entre a linguagem natural dos enunciados e sua significação na linguagem matemática. Dessa forma, investigamos quais são as dificuldades que ocasionalmente surgem na interpretação dos enunciados, a partir de sua construção em relação aos comandos dos enunciados, ora com orações interrogativas (GROENENDIJK, 2007), ora com construções imperativas (JARY; KISSINE, 2014). A análise foi baseada no questionário aplicado a alguns alunos do 6º ano, por meio do qual constatamos que as estruturas que compõem os problemas, imperativa e interrogativa, apresentam vagueza em sua composição. Sendo assim, os alunos enfrentam entraves, em primeiro momento, já na leitura e interpretação do problema, pelo fato de haver verbos com sentido amplo e comandos que não direcionam de forma clara o caminho que o aluno precisará percorrer.

Palavras-chave: educação linguística; semântica; imperativo; interface linguagem-matemática.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; tainara.agostini@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0183-5977>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; ymasetto@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3393-4371>

Story problem in mathematics and students' difficulty understanding

Abstract

This work aimed to investigate a difficulty in interpreting mathematical problem statements, considering the existing semantic relationships between a natural language of statements and their meaning in mathematical language. Thus, we investigate what are the difficulties that occasionally arise in the interpretation of statements from their construction in relation to the commands of the statements, sometimes with interrogative clauses (GROENENDIJK, 2007), sometimes with imperative constructions (JARY; KISSINE, 2014). The analysis was based on the questionnaire given to some 6th grade students, through which we found that the structures that make up the problems, imperative and interrogative, are vague in their composition. Therefore, students face obstacles, at first, in the reading and interpretation of the problem due to the fact that there are verbs with a broad sense and commands that do not clearly direct the path that the student will need to follow.

Keywords: linguistic education; semantics; imperative clause; language-mathematics interface.

Introdução

Por vezes, a matemática é tida como uma disciplina com grande grau de dificuldade em todos os níveis de educação, no entanto, o que se torna intrigante é o fato de os alunos o tempo todo utilizarem as operações matemáticas em situações do dia a dia – como para comprar algo ou emprestar um lápis a um amigo. Todavia, ao se depararem com essas mesmas situações em seus livros didáticos, compostas agora por códigos linguísticos e matemáticos, não conseguem solucioná-las. Esse cenário recorrente nos desperta questionamentos para compreender o que ocorre, quais são os empecilhos que os alunos encontram ou qual o estranhamento que faz com que não consigam compreender ou solucionar a questão. Para isso, nos baseamos em uma coleção de livros de matemática, Coleção Teláris, utilizada em muitas escolas públicas do nosso país, a fim de analisar os enunciados de situações-problema que a compõem.

Em se tratando de enunciado de situações-problema, identificamos que esse tipo de gênero textual possui traços linguísticos particulares. Isto é, a estrutura do problema é integrada por contexto + situação + comando. A combinação desses três blocos de informação resulta no desafio e na transposição do que foi dito em línguas naturais à linguagem matemática.

Em relação ao plano composicional, podemos dizer que a situação-problema possui determinada estrutura sem muitas modificações de um enunciado para outro. Ela é

composta por um conteúdo temático, geralmente com situações do cotidiano, como ações comerciais que envolvem dinheiro, momentos escolares, compras, circunstâncias comuns em aniversários, entre outros momentos. Seguindo do contexto, temos as proposições que são importantes para a solução do problema. Elas são as situações relacionadas ao contexto descrito e, por fim, o comando, momento no qual é indicado ao aluno um desafio, uma ação que ele deve praticar. Para facilitar a ilustração, trataremos das partes do problema de forma separada, como podemos ver abaixo a partir do exemplo de Dante (2015, p. 162):

1. (i) Em um dia, Rosângela gastou 20% do seu dinheiro em uma loja, 30% no supermercado e 10% na farmácia. (ii) Ainda ficou com R\$24,00. (iii) Quanto Rosângela possuía inicialmente?

Com base no exemplo (1), iniciaremos a análise das partes da estrutura do problema com (i), o conteúdo temático. Ele é a apresentação do sujeito do problema, no caso do nosso exemplo, Rosângela, e a descrição das ações que desencadearam uma circunstância para depois haver a resolução de tal situação. Geralmente, pelo fato de os problemas tratarem de assuntos comuns e pertencentes à rotina, é comum utilizar-se nomes populares com o intuito de proporcionar identificação no leitor. Junto ao sujeito do problema, é feita a narração da temática que abordará a SP³ que, no caso do nosso exemplo, trata de compras que a Rosângela fez, descrevendo como e quanto ela gastou num dia. Podemos ver que é uma experiência corriqueira que envolve compras em locais comerciais.

A situação (ii) é explícita logo depois do contexto (i), quando descreve o valor em reais que sobrou das compras de Rosângela. Ou seja, há contextualização da história do problema para depois criar uma circunstância para que, a partir dela, seja dado o comando que pode ser em forma de pergunta ou estrutura imperativa (iii).

O comando pode ser dado por meio de uma sentença interrogativa iniciada por um elemento-WH⁴ ou uma sentença no imperativo, a qual indica, pelo menos, a ação que deve ser desenvolvida.

Para que comprovemos que existe uma estrutura bastante recursiva, iremos expor mais dois exemplos também retirados de livros didáticos de matemática trabalhados na rede pública do nosso país, lembrando que o livro em questão, *Coleção Teláris*, compõe a lista de livros indicados pelo Ministério da Educação. Vamos aos exemplos de Dante:

2. O professor Roberto está tentando abrir a porta de sua nova sala de aula com um chaveiro de cinco chaves. Ele já errou a primeira tentativa. Qual é a probabilidade de ele acertar a chave que abrirá a porta na próxima tentativa? (DANTE, 2015, p. 288).

3 A partir daqui, utilizaremos SP para situação-problema.

4 Utilizaremos para pronomes interrogativos.

3. Certa quantia foi repartida em três partes proporcionais a 6, 7 e 11, nessa ordem. A primeira parte vale R\$80,00 a menos do que a segunda; e a terceira parte vale R\$320,00 a mais do que a segunda. Qual foi a quantia repartida? (DANTE, 2015, p. 257).

Comparando os exemplos (2) e (3), vemos a similaridade com o (1), devido à estrutura seguir a mesma composição de blocos de informação, lembrando que são exemplos de livros de séries diferentes, porém escritos pelo mesmo autor e integrantes da mesma coleção. Um aspecto diferente entre os exemplos (1) e (3) é o fato de em (2) não haver um sujeito e sim um contexto sem alguém explicitamente estar fazendo uma ação. Isso demonstra que nem sempre teremos a explicitação da situação.

Os enunciados apresentam uma referência a mundos possíveis em que indivíduos são referenciados (João, Maria, o pipoqueiro etc.), no entanto, essa possibilidade fica por conta de um mundo derivado em que as regras matemáticas são as mesmas. Nesse sentido, as sentenças interrogativas ao final de uma SP não revelam um verdadeiro ou falso, ou a elaboração de proposições capazes de responder, tampouco a atualização do *commonground*, ou seja, das informações compartilhadas entre os falantes. Se considerarmos que um suposto falante em uma SP seja o interlocutor dos estudantes, supostamente eles estariam atualizando o CG, mas, na verdade, a questão tem um caráter retórico, apenas para fazer com que o aluno tente responder ou então realizar a operação. Para tanto, iremos considerar os conceitos da semântica inquisitiva (GROENENDIJK, 2007) no que diz respeito ao estatuto de uma interrogativa nessa situação. Também os conceitos de imperativo, quando uma SP implica uma ordem (JARY; KISSINE, 2014). As imperativas, como as outras perguntas das SPs que são retóricas, não são formas de atualização do CG, mas de uma tarefa a ser cumprida (*to do list*) que envolve a apresentação de uma variável como resposta. Afirmamos isso, pois quem fez a pergunta já sabia a resposta, não há busca por algo novo.

As SPs, geralmente, aparecem com verbos imperativos que indicam o que fazer, como *calcule, indique, descubra*, entre outros termos recorrentes. Importante destacar que, apesar de haver uma lista de verbos recorrentes, eles são todos voltados para pressuposições da convenção matemática, ou seja, são verbos que demandam ações matemáticas a serem calculadas, verificadas e encontradas. Esse processo de conhecimento textual é primordial para o entendimento do problema, e não só, como proceder para resolvê-lo.

Ao nos depararmos com problemas, já sabemos que não se trata de um simples enunciado matemático, mas sim um texto particular, devido às características apresentadas acima. Todavia, há um questionamento: se existe a preocupação de contextualizar esse campo de ensino à vida do aluno e se o uso de tal gênero é recorrente, por que somente 14% dos alunos em provas como Saesp atingem um resultado adequado (RIBEIRO, 2012)? Considerando, então, a premissa de que quanto mais sentidos conhecidos, mais acesso ao mundo objetivo temos, podemos supor que: (i) falta ao estudante conhecer mais

sentidos ou calcular mais sentidos que possam ajudá-lo a produzir boas respostas aos enunciados; (ii) o estudante não está percorrendo o caminho interpretativo (algorítmico) de acordo com as sucessões de fatos/dados do problema; (iii) a dificuldade pode ser resultado da ambiguidade de enunciados, ou sua falta de clareza, ou ainda vagueza. Neste artigo, por uma questão de objetividade, pensaremos somente a respeito da terceira hipótese, pois supomos que enunciados mal formulados ou que geram ambiguidade abrem possibilidade de mais de uma resolução e resultado, porquanto há mais de um caminho interpretativo.

Dessa forma, o presente estudo apresenta discussões e análises sobre as causas linguísticas e estruturais nas SPs para que entendamos o motivo da dificuldade de alunos ao interpretar questões que abordam ações cotidianas. Até aqui, nota-se que não há, de fato, apenas um caminho para ser observado ao pensar nestes problemas matemáticos, seja quando tratamos de perguntas, seja de outros elementos, pois há uma série de fatores lexicais, lógicos e semânticos presentes que determinam diferentes caminhos de interpretação.

Sendo assim, pelo fato de este artigo ser resultado de uma parte da análise da dissertação de um dos autores⁵, na qual hipóteses foram comprovadas, como escolha lexical e estrutura linguística, vistos como impedimentos para uma interpretação clara, faremos um recorte de tal descoberta focando, neste momento, somente nas estruturas que compõem as situações-problema: as que usam construções interrogativas e também as que usam construções imperativas.

Fundamentação teórica

Iremos nos valer de alguns conceitos ou abordagens da Semântica Formal para lidar com a significação, principalmente porque entendemos que o binômio sentido-significado nasce de estruturas lógicas e referências, e, portanto, não ignoramos outras dimensões do significado como as de ordem psicossocial, que não serão aqui abordadas.

Independentemente da língua, podemos dizer que existem três tipos de sentenças: as declarativas, as imperativas e as interrogativas (von FINTEL; HEIM, 2021). Neste presente trabalho, focaremos somente as interrogativas e as imperativas por comporem a estrutura da situação-problema.

As sentenças imperativas em português possuem estrutura e morfologia um tanto específicas, incluindo alguns traços prosódicos que não serão explorados. Resumidamente, as formas imperativas impelem uma ordem, as quais requerem ações dos interlocutores,

⁵ Este artigo foi desenvolvido em parceria e com base nas dissertações dos autores.

ou seja, por meio da língua, o falante consegue modificar o comportamento de outro ser humano extralinguisticamente. Por conta de sua natureza, uma sentença imperativa não pode possuir valor de verdade, mas ela aciona um conhecimento ligado ao fazer. Portanto, não é possível negar uma sentença como:

4. Abra a porta.

?Não é verdade que abra a porta. [2]

As interrogativas, perguntas ou questões possuem condição de verdade, pois isso é esperado em sua resposta. Ao contrário de uma sentença declarativa, elas não informam diretamente, não declaram sobre o estado de coisas no mundo, mas buscam atualizar o CG, a princípio. Quando algum falante pergunta as horas para outro, ele sinceramente espera que o outro responda. No entanto, quando uma SP termina com uma interrogação, o autor da questão não está esperando necessariamente a resposta porque ele não sabe, pelo contrário, é como se fosse um teste para ver se o aluno responde o esperado pelo autor. Praticamente, temos uma pergunta retórica, pois toda pergunta retórica rompe estrategicamente com o princípio de sinceridade. Exatamente pelo fato de haver a espera de algo novo na resposta e pelo questionamento, as interrogativas serão nosso objeto de estudo, por comporem a estrutura das SPs; logo trataremos com mais intensidade e de forma analítica esse último tipo de sentença.

Independentemente da terminologia, as interrogativas têm em comum o fato de serem sentenças que demandam outra sentença como resposta. Em uma perspectiva formal, podemos dizer que a pergunta é a representação de x^1 , ou seja, a questão, basicamente, pede uma variável. Nesse caso, falante e ouvinte podem ser cooperativos ou não com o objetivo da questão, caso a colaboração seja positiva, podemos dizer que será dado um valor a x . No PB, existem dois tipos de perguntas: as polares – esperam sim ou não como resposta – e as não polares ou conhecidas também como WH – perguntas que são, geralmente, iniciadas por pronomes interrogativos e obtêm como resposta as declarativas ou imperativas.

As questões no PB

As questões são tipos de sentença que se comportam com uma complexidade semântica, sintática, prosódica e pragmática muito peculiar. Elas podem fazer parte do ato de fala que requer uma informação ainda não conhecida pelo falante, que pode ser obtida por meio do ouvinte, como também podem ser as denominadas perguntas retóricas, as quais não precisam de resposta do interlocutor. Inclusive, vale citar que as “retóricas”, para alguns teóricos (DAYAL, 2016; von FINTEL; HEIM, 2021), nem são consideradas questões, pois não têm função de questionar e pedir a atualização de uma informação, mas sim apenas a forma de uma interrogativa.

Como estudaremos somente as perguntas relacionadas aos problemas neste trabalho, focaremos nas questões tradicionalmente marcadas pelo ponto de interrogação, as quais são recorrentes nas SPs.

As perguntas antecidas por pronomes interrogativos são iniciadas por *que, o que, qual, quem, quando, como, onde, quanto, quanta, por que* ou sintagmas compostos por WH + N, como podemos analisar a seguir:

5. Gastei 500,00 do dinheiro que ganhei de Natal e ainda fiquei com 600,00. Quanto eu ganhei?
6. Para cada 10 alunos da sala de Cláudia, a professora reservou 15 folhas de papel sulfite. Como a classe tem 30 alunos, quantas folhas foram reservadas?

Além dos problemas que, estruturalmente, são compostos por contexto seguido de uma ou mais perguntas, como em (5) e (6), há também os que são apresentados por perguntas indiretas, que se encontram dentro de uma estrutura imperativa.

Ao analisarmos o enunciado (5), vemos que estão expostos dois valores: um débito (R\$500,00) e um crédito (R\$600,00). O questionamento é acerca do quanto foi ganho, assim, espera-se que o aluno utilize a adição para obter o resultado para tal problema que seria R\$1.100,00. Entretanto, se trata de um problema com jogo de palavras em que há uma tendência de o aluno, ao invés de somar, subtrair, pelo fato de o verbo “gastar” aparecer em primeiro plano e ser associado à subtração. Isso configura um distrator que deveria ser percebido na leitura cuidadosa e na elaboração interpretativa do algoritmo para se chegar ao resultado. Diferente de (5), o exemplo (6) trata de escalas. Dado que os livros didáticos e professores esperam a resposta exaustiva, ou seja, 45 folhas, o estudante pode tanto dar como resposta “45”, como qualquer número < 45, pois também será verdadeira. Isso é algo recorrente na vida escolar, pois as implicaturas escalares são vistas com mais frequência e seu resultado interpretativo pode ser considerado equivocado, pois não era o esperado pelo professor ou livro didático. Isso se dá ao fato de o livro didático esperar por uma implicatura padrão e não por uma implicatura escalar máxima, fato que ocorre em 11:

7. Um carro usado foi comprado por R\$3.500,00 e vendido por R\$7.150,00 após passar por reparos no valor de R\$2.300,00. Qual o lucro obtido nessa venda?

O problema está supondo que o aluno faça a leitura de que se trata do lucro máximo obtido em relação ao valor total da venda, ou seja, o lucro foi de R\$1.350,00. No entanto, a ausência de um especificador que indique o que o livro espera como resposta correta, o valor máximo, faz com que o aluno que colocar qualquer valor entre R\$0,01 a R\$1.350,00 seja considerado errado. Essa leitura remete à implicatura escalar, cujos quantificadores são como protagonistas deste tipo de fenômeno. Os quantificadores desempenham função essencial em relação às implicaturas escalares, pois suas

propriedades influenciam a interpretação dos enunciados que os utilizam. São recursos que permitem realizar generalizações e também determinar uma quantidade específica de qualquer coisa, sendo indivíduos, objetos ou animais, que, num domínio particular, possuem uma determinada propriedade (CHIERCHIA; MCCONNELL-GINET, 1990). Dessa forma, observamos que essas estruturas podem sim ser mal formuladas ou formuladas de modo genérico, dificultando a interpretação do aluno.

Dayal (2016) apresenta o nó que liga a interrogativa com a busca de informação. Baseando-nos nisso, podemos observar que a busca informacional que há nesses enunciados é limitada ao contexto que eles mesmos oferecem, ou seja, quando é explicitado o valor total de algo, sabemos que aquele será o limite de dada resposta, ainda que haja um pronome cujo conteúdo é *freevariable* (casos em que a pergunta demanda um conjunto de indivíduos, como '*Quem veio hoje?*', em que '*quem*' quer o conjunto dos que vieram no dia atual).

As imperativas no PB

A linguagem pode ser tida como um instrumento dos seres pensantes com diversos fins, dentre eles o de ordenar. Ao gerar uma ordem, espera-se que o interlocutor aja, ou seja, impõe-se uma mudança comportamental. Até agora compreendemos que o intuito do problema é o aluno resolvê-lo, ou seja, seguir o comando, então podemos nos ater à analogia proposta por Jary e Kissine (2014), que concebem a língua como uma caixa de ferramentas e o imperativo como o instrumento que impele o ouvinte a fazer o que o falante indica. Claro que estamos tratando de escrita, logo, em termos práticos, a ideia é que a escrita do enunciado seja a caixa de ferramenta, e o comando, o instrumento que o aluno utilizar-se-á para fazer o que está sendo indicado. Existem outras formas que são utilizadas, no PB, para indicar ações a serem praticadas, como são discutidas e analisadas por Masetto (2019), mas nos ateremos somente à canônica, ademais de ser a única estrutura recorrente nas SPs.

Há vários estudos sobre o uso do imperativo, no entanto, focam em questões discursivas e vários são baseados na teoria dos mundos possíveis (KRATZER, 2015; von FINTEL; HEIM, 2021). Neste artigo, não utilizaremos a Semântica Intensional, pois vamos nos ater ao aspecto da geração de obrigação.

Os imperativos são geradores de obrigações e são diretos em relação ao propósito. Certamente existem várias outras formas de indicar a ação que o ouvinte deva realizar, e outras expressões modalizadas, porém a estrutura utilizada pelas SPs é a mais direta e óbvia, em tese. Quando abordamos a estrutura, nos referimos ao uso do verbo em si, sem modalização, como podemos analisar abaixo:

8. Em uma campanha de vacinação a previsão era de que no mínimo 20.000 crianças fossem vacinadas em dois dias. No primeiro dia foram vacinadas 11.640 crianças e no segundo dia, 3.264 a menos do que no dia anterior. Verifique se o objetivo foi alcançado. (DANTE, 2015, p. 63).
9. Sonia investiu R\$40.000,00 em um banco. Calcule o montante que ela vai receber no final de 3 meses supondo que o banco pague juros simples de 2% ao mês. (DANTE, 2015, p. 254).

Em (8), o verbo em destaque é o que pode ser chamado de comando, a partir dele que o aluno saberá o que deve ser feito. Não existe modalização e nenhum outro tipo de recurso que utilizamos na fala para amenizar o uso do imperativo, na verdade, a ideia realmente é indicar a ação de forma objetiva. Além disso, o que se torna interessante também nesse enunciado é o sentido do verbo empregado, visto que “verificar” indica averiguar se algo é verdadeiro ou falso, mas nada indica no problema que há necessidade de ter a resposta, somente é preciso confirmar que o objetivo foi efetuado. Todavia, espera-se do aluno, ao menos, as operações matemáticas presentes na resolução do exercício. Se o aluno escrevesse na resposta: “Ok, verificado”, estaria essa resposta errada? Acreditamos que linguisticamente não, pois ela cumpre com a ordem demandada por seu interlocutor – e o aluno cumpriu a verificação –, mas há um problema do ponto de vista matemático, pois a utilização de “verifique” ao final da SP carrega uma pressuposição de executar passos usando o instrumental da Matemática, que, no caso, é achar o valor de quantos vacinados há ao final dos dois dias de vacinação.

Estamos tratando de enunciados escritos, mas essa ideia de comando e de esperar que o aluno, de fato, execute a ação não é algo intuitivo ou doxástico; contextualmente, o enunciador/autor da SP profere o imperativo para que o leitor/resolvedor seja impelido a dar uma resposta sobre o assunto. Aliás, esta resposta pode ser uma resposta em língua natural, causando até certo humor, como citado anteriormente – o aluno pode responder ‘*verifiquei*’ e cumprir com a parte do imperativo –, mas a verificação necessária é em linguagem matemática, e (8) exige exatamente este tipo de resposta que supõe a primeira, ou seja, “verifiquei”.

Ainda sobre os imperativos, é necessário dizer que eles carregam uma força sentencial, que é a diretiva. A força diretiva oferece motivação para que o interlocutor aja de determinada maneira (JARY; KISSINE, 2014; MASETTO, 2019), que se comprometa a executar determinada ação.

Em linhas gerais, o enunciador oferece ao ouvinte razões para que siga seu comando. Essa sequência pode ser vista tanto na fala como também na escrita, o que ocorre com os problemas matemáticos. Não há ninguém dizendo que o estudante precisa verificar, como é o exemplo (8), mas ele sabe que, caso não o faça, a resolução não estará correta e atrapalhará o cumprimento do seu objetivo. Ou seja, ainda que não haja uma pessoa em si, um falante, o leitor também consegue interpretar essa força diretiva. Do ponto

de vista linguístico, por exemplo, um aluno poderia se deparar com (8) e apenas dizer ao professor que havia verificado, mas sem executar qualquer demonstração escrita ou falada: isso parece, de certo modo, uma atitude rebelde e petulante, mas linguisticamente permitida – em nenhum local está descrito que ele é obrigado a escrever sua verificação. Aqui, no caso, existe, como já citamos, a própria noção social da sala de aula: se um professor pergunta ou ordena que se faça determinado exercício de Matemática, ele quer toda a resolução posta no papel ou na lousa.

Ao nos depararmos com (8), espera-se que o estudante execute a ação imperativa veiculada pelo verbo em questão, no caso, *verificar*, como defendido por Agostini (2019) ao afirmar que a força diretiva é sempre padronizada. Esta padronização, isto é, o falante/autor almeja que o ouvinte/leitor seja aquele que executará a ação da verificação matemática através de seus conhecimentos do instrumental da área. O objetivo desta sentença em (8) é que a diretividade seja compreendida como uma forma de comando. O que difere os usos em SPs em relação aos contextos reais de uso é que, quando se trata de fala, há implicaturas, prosódia e outros artifícios adicionais que auxiliam na diretividade. Contudo, na escrita, além do verbo no imperativo, não há nada mais senão a própria ideia do aluno que, se não seguir o comando, nada será resolvido.

Voltando ao contexto das SPs, ainda que não haja AF literalmente, geralmente, quando os estudantes se deparam com SPs, há algum tipo de comando anterior, por exemplo, do professor:

10. Resolvam as situações-problema no caderno.

Nos enunciados matemáticos, podemos ver os comandos como indicações que auxiliarão a solução do desafio, porém, nem sempre o verbo está de acordo com a questão semântica, como o que avaliamos com “verificar”, o qual não espera resposta do aluno. No entanto, no geral, são utilizados verbos como calcular, fazer, completar, descrever, efetuar, entre outros. Esses citados já esperam uma ação do leitor, indicando algo que deve ser feito. Enfim, nesta seção, discutimos acerca dos fenômenos semânticos que aparecem com frequência nas SPs e quais recursos os discentes utilizam para ser possível interpretar e deduzir eventos que compõem o problema. Ademais, também discutimos as duas estruturas que permeiam a composição de enunciados, perguntas e imperativos.

Metodologia

Como forma de investigação e ponto de partida, preparamos um teste piloto que continha quatro situações-problema de matemática, uma de cada operação (subtração, adição, divisão e multiplicação), para verificar se alguma operação tinha destaque dentre as demais, no sentido de conter referentes desconhecidos dos alunos, como também se haveria algum outro elemento linguístico para nos atentarmos. A escolha dos problemas

foi uma amostra das mais recorrentes que notamos no livro utilizado por uma parcela de escolas da rede pública de ensino, o *Teláris*.

Com o propósito inicial aludido acima, desenvolvemos um teste piloto, no formato de um questionário com entrevista como ponto de partida. A entrevista foi realizada com quatro alunos⁶ (ideia inicial era desenvolver o questionário com oito alunos, mas, por se tratar de um piloto, decidimos fazer o teste com apenas a metade). Os sujeitos da pesquisa piloto eram alunos do 6º ano cuja idade variava entre 10 e 11 anos. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Maria Ramos em São Carlos, no interior do estado de São Paulo. O teste consistiu em quatro SPs com as quatro operações matemáticas básicas, cada problema com uma delas, com o objetivo de observar como os sujeitos resolviam os exercícios.

O procedimento, no caso a entrevista, foi realizado de forma individual e dividido em duas etapas: a) leitura e interpretação; b) execução do exercício e explicação do procedimento. Na primeira fase, era realizada uma leitura silenciosa pelo aluno; depois, os estudantes eram convidados a explicar o que entenderam, em voz alta sobre cada situação-problema. Na segunda fase, eram convidados a resolver o exercício de SP e logo em seguida explicitar as situações utilizadas para solucioná-los.

Após o teste piloto, com o *feedback* dos alunos e a dificuldade que já ali explicitou, foi possível averiguarmos que, além da questão lexical, a estrutura também impactava a leitura, pelo fato de algumas serem mais vagas do que outras. Sendo assim, nossa próxima etapa foi uma análise textual da coleção *Teláris*, a qual era utilizada pela escola em questão. Refletindo acerca do conteúdo, elegemos a porcentagem como recorte de temas das SPs para serem analisadas. O *corpus* de análise deste artigo foi retirado de uma coleção denominada *Teláris* (2015), usada em várias escolas públicas do país nos anos do Ensino Fundamental II, dado que a coleção é composta por livros de todos os anos escolares. Decerto, existem diversas coleções que também fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), todavia não selecionamos de forma aleatória. A coleção *Teláris*, em especial, é a utilizada na escola onde desenvolvemos o projeto inicial; em razão disso, partimos dos resultados do piloto para reorganizar a pesquisa. Julgamos ser importante utilizar o mesmo objeto de conhecimento dos alunos. Além disso, essa é a coleção de livro didático utilizada no estado de São Paulo desde 2014, sendo que 285.790⁷, dado mais recente de 2017, referem-se à quantidade de alunos que já utilizaram essa obra.

6 É importante frisar que os testes citados neste artigo foram todos aprovados através do processo do Comitê de Ética, com todas as exigências cabíveis e necessárias. O TCLE e demais informações que, para o presente artigo não são relevantes, estão disponíveis na dissertação de Agostini (2019).

7 Dados retirados do portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Acesso em: 30 ago. 2021.

Analisamos o total de 37 SPs, com a temática em comum de porcentagem, retirada dos três livros de 6º, 7º e 8º anos da coleção *Teláris*. A razão disso é porque a porcentagem é introduzida na vida escolar antes do 6º ano de forma indutiva, mas é a partir desse ano que os discentes se deparam com o símbolo (%) e o conceito. Nesse momento, os alunos já têm certo domínio matemático e linguístico, exatamente a faixa etária que tínhamos como ideia para desenvolver a pesquisa. Ademais, escolhemos a porcentagem por ela percorrer os anos de estudos com os alunos devido à sua recorrência nos problemas até o fim do Ensino Médio. Sendo assim, é preciso compreender o contexto e os comandos para a resolução porque, geralmente, acompanham mais de um tipo de operação.

Análise dos dados

Para a análise dos enunciados, seguimos alguns critérios como ambiguidade, vagueza de informações, escolha lexical e estrutura, contudo, pelo fato de este artigo focar na estrutura, exploraremos somente as SPs que contêm imperativo e comando por questões. Salientamos que todos os problemas foram copiados fielmente como consta no livro. Assim, temos o primeiro exemplo a seguir:

11. Em jogo de basquete, Luci fez 21 pontos, correspondentes a 35% dos pontos de sua equipe. Descubra de duas formas diferentes quantos pontos fez a equipe de Luci. (DANTE, 2015, p. 189).
12. Um videogame custa R\$150,00 à vista. Se for vendido em três prestações, terá um acréscimo de 4%. Qual será o valor de cada parcela? (DANTE, 2015, p. 189).

Em (11), a temática é plausível com o contexto escolar, aborda um jogo de basquete, um dos esportes praticados nas aulas de educação física. Parece ser uma “SP” comum até o momento em que chegamos ao comando, o qual é dado pelo verbo “descubra”. Observamos que se trata de um comando imperativo, no entanto não indica nenhum tipo de operação matemática ao aluno, não é o mesmo uso de, por exemplo, “calcule”, ou seja, há sentido e referência, mas pode ser vago. O que temos de diferencial na última parte do problema é que existem duas formas de descobrir a quantidade de pontos, mas não há indício algum de qual forma é essa, afinal, esse é o desafio. Então, se o aluno utilizar um desenho como solução, será aceito? Se ele explicar com um texto em prosa seu pensamento, será aceito? Pelo que consta no livro como respostas esperadas, a resposta é não. Aqui entendemos que existe uma tentativa de fazer com que o aluno resolva da forma como achar mais interessante, no entanto, pelo fato de o livro matemático esperar como resposta um cálculo e isso não constar no enunciado, temos uma evidência de um comando vago. Aqui, novamente, podemos retomar a situação do aluno que responde que verificou à ordem do professor: a expectativa de resolução, seguindo determinados passos e maneiras, é algo que está fora do linguístico, presente na relação social corriqueira de uma sala de aula – não tocado pelo imperativo ou interrogativa da SP.

Ainda que em (12) o comando seja uma questão, ele poderia ser substituído por uma pergunta, sem comprometer o sentido de “calcule o valor de cada parcela”. Nesse caso, ambas as estruturas poderiam ser utilizadas, pois indicariam a mesma resposta, o valor da prestação. O comando é formado por uma pergunta com WH, a qual busca o valor de cada parcela, e nesse ponto também temos outra divergência, há uma vagueza na composição do comando, pois em momento algum há o pedido para que as parcelas sejam de valores iguais ou diferentes. O aluno pode ter a interpretação de que a pessoa pagará de acordo com sua preferência, ou então como puder, visto que não há especificação. Da mesma forma, o uso de sentença condicional no início do enunciado já pressupõe uma hipótese, no entanto, o verbo “será”, que aparece conjugado no indicativo, designa uma ideia oposta à hipotética, há necessidade na composição para não modificar o foco da interpretação. Não é uma “SP” clara, faltam informações mais precisas e completas.

Ambos os exemplos foram retirados do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental II. Observamos que já existe uma lacuna de interpretação em relação à lógica, pois as informações não estão organizadas de maneira clara e objetiva, além de faltarem informações as quais diferenciarão o resultado, como o caso da ausência do tipo de parcela que será paga em (12). Diante disso, são necessárias adequações estruturais.

A seguir, serão analisados os enunciados da continuação do ciclo, o 7º ano.

13. Renato tinha um pacote com 200 folhas de papel sulfite. Como já gastou 60% delas, ele ainda tem x folhas. (DANTE, 2015, p. 232).
14. Severino aplicou um capital de R\$320,00, durante 2 meses, à taxa de juros simples de 0,7% ao mês. Mara aplicou um capital de R\$300,00 composta de 1% ao mês. No fim dos 2 meses, qual deles apresentou um montante maior? (DANTE, 2015, p. 254).

A SP (13) explicita uma estrutura diferenciada: sem pergunta. Em contrapartida, ainda que não tenha a questão como base, ela está implícita “quantas folhas ele ainda tem?” O “x” substitui a estrutura da questão com WH, dado que, na sua ausência, seria pertinente reestruturar a declarativa para interrogativa. Neste momento, podemos salientar o que discutimos na seção da estrutura de perguntas, em virtude de ela estar no problema mesmo que não esteja marcada no enunciado, para que se estabeleça o exercício, ela é desenvolvida mentalmente pelo processo dedutivo.

O exemplo (14) é o típico enunciado “pegadinha”, pois são informações encaixadas que dão a entender que o aluno nem precisa fazer conta e ter somente um pensamento de lógica resolverá, todavia não passa de uma armadilha com a estrutura e a organização das informações. A disposição dos números e das informações são propositais para causar a ideia de ser algo simples e calculável mentalmente, mas essa ação só é possível se houver um pensamento algorítmico que leva ao acarretamento lógico, sendo uma parte do processo interpretativo que pode induzir à compreensão sobre a qual operação

matemática se deve recorrer. Há de se considerar que o autor do problema tem uma imagem de seu leitor, ou seja, tem uma ideia de como esse conhecimento deva ser atingido. Além disso, o autor pretende desafiar o leitor e elaborar uma resposta que seja inequívoca à resolução do problema – com um, no máximo dois ou três caminhos para se alcançar este resultado. No entanto, muitas vezes a resposta esperada pode ser construída pelo autor com base em sua experiência pressuposicional, ou seja, o autor espera que as interpretações sejam uniformes e que elas representem a mesma resposta.

Os exemplos do 7º ano contêm estruturas confusas que induzem os alunos ao erro. Dizemos isso com o intuito de destacar a ideia de que as informações contidas são manipuladas mentalmente, sem que haja a necessidade de utilizar as operações ou conteúdos que aprenderam naquele capítulo.

Diante da análise de SPs dos anos investigados, por fim, podemos concluir que os fenômenos semânticos, tais como, ambiguidade, vagueza e estrutura estão presentes nos enunciados dos problemas e foram ilustrados pelas SPs expostas. Salientamos também a presença de estruturas ambíguas que induzem o aluno ao erro, logo não contribuem para o processo dedutivo do discente. Para ilustrar melhor os casos, vejamos a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Frequência de estruturas

Estruturas	Interrogativa	Imperativa	Afirmativa
Quantidade de ocorrências	25	3	1

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, organizamos as ocorrências relacionadas às estruturas que mais aparecem nas SPs. Como mencionado no decorrer do trabalho, embora haja uma questão com estrutura afirmativa, não é uma composição recorrente e, ainda assim, existe uma questão implícita nela. Dessa forma, há duas formas frequentes de indicar comando: pela pergunta ou pelo verbo imperativo. Observa-se que, de fato, as perguntas são muito recorrentes e, ainda que a estrutura não tenha uma pergunta explícita, comprovamos na seção de estrutura imperativa que há existência dela de forma implícita. A estrutura interrogativa, certamente, é uma característica predominante no campo das SPs, porém não podemos ignorar o fato de que existem, sim, outras formas de elaborar problemas e essas são representadas pelas estruturas imperativas e afirmativas.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos uma problemática que percorre a vida escolar dos alunos e dos professores do ensino fundamental II que é a dificuldade em interpretar enunciados de problemas matemáticos, especificamente as SPs. Nessa esteira, é importante frisar que o foco do trabalho não foi o de discutir a capacidade interpretativa dos estudantes, mas o quanto, do ponto de vista linguístico, a elaboração dos enunciados contribui ou não para bons resultados. Por vezes, o aluno conhece o conceito matemático, mas a forma como o enunciado foi elaborado torna a SP menos compreensível. Embora seja plausível que os alunos possuam determinada dificuldade ou falta de compreensão em matemática, fica claro neste estudo que a construção linguística dos enunciados os torna ambíguos e vagos, agindo como um empecilho anterior a uma defasagem matemática. Dentre os pontos estudados, destacamos, neste artigo, a estrutura que compõe os enunciados, na verdade, os comandos desses enunciados, os quais podem ser compostos por questões encabeçadas por WH ou por verbos imperativos indicadores de ações a serem feitas ou resolvidas pelos alunos. Para compreendermos melhor esse obstáculo, recorreremos à semântica.

Determinamos que a estrutura que contém pergunta é a mais comum e recorrente nos livros, ela pode ser composta por WH que já indica uma possibilidade de resposta dentre as possibilidades apresentadas pelo enunciado ou de forma ampla que é quando ocorre ambiguidade ou vagueza. Após a pergunta, analisamos outro tipo de problema, o imperativo. Nele, são utilizados verbos que indicam um comando ao aluno para que seja possível a resolução do que é determinado no enunciado, o que difere essa estrutura da anterior é que, na segunda, o comando já é dado no próprio enunciado, já na pergunta, o aluno é que deve percorrer as fases do problema para ver o que deve fazer. Comparando as duas estruturas, observamos que, mesmo nas SPs apresentadas com imperativo, há uma pergunta implícita, portanto, são estruturas que se complementam e são necessárias para a composição de um problema, uma por indicar o comando e a outra por propor o desafio ao aluno.

Observamos durante a análise que, independentemente da estrutura, sendo ela pergunta ou imperativa, sempre há uma ideia de comando, isto é, embora haja um WH na última parte do problema, a qual denominamos como comando, ainda assim, a leitura é de uma ação. Nesse sentido, ambas estruturas remetem a uma ação que deve ser praticada pelo discente: resolver determinado problema.

No entanto, os dados nos levaram a supor que a dificuldade se inscreve na composição dessas estruturas, pelo fato de nem sempre haver termos específicos, como “parcelas iguais”, também por serem compostas com verbos muito amplos, por exemplo, o verbo *descubra*. A dificuldade, em si, não está na capacidade técnica/mecânica de realizar os cálculos e aplicações de fórmulas ou instrumentos para encontrar o valor da variável x

ou mesmo quanto custará cada parcela; está no fato de que, linguisticamente, há poucas ou nenhuma pista, além do elemento do que é corriqueiro e esperado de uma situação de sala de aula na disciplina de Matemática. Precisamos entender que existe uma diferença em conhecimento de mundo e de interpretação entre quem compõe o problema, um adulto formado em matemática, e quem o lê, o resolve, um aluno em processo de formação, inclusive em processo de letramento matemático. Por isso, embora o foco do problema seja desafiar o aluno, deve haver uma preocupação com o modo como esse enunciado será escrito, a fim de que o desafio não seja linguístico e sim matemático. Assim, é desejável que outras pesquisas venham a ser desenvolvidas para suprir a lacuna “problema de interpretação” que genericamente é apontada por profissionais da educação e que possamos descobrir, para além do que averiguamos, outros empecilhos dificultadores do processo interpretativo.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, T. D. *Estrutura e interpretação de situações-problema em matemática: uma análise baseada na semântica formal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BORGES NETO, J.; MÜLLER, A.; OLIVEIRA, R. P. A Semântica Formal das línguas naturais: histórias e desafios. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 119-148, jan./jun. 2012.
- CHIERCHIA, G.; MCCONNELL-GINET, S. *Meaning and grammar: an introduction to semantics*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.
- CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. Lisboa: Edições, 1980.
- CHOMSKY, N. *Language and the problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press, 1988.
- CHOMSKY, N. *Sobre natureza e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORREIA, D. V. M. Complexidade sintática: implicações na compreensão de enunciados de exercícios de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 20., 2004, Lisboa. *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 2004. p. 445-469.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTE, L. R. *Didática da resolução de problemas de matemática – 1ª a 5ª séries*. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANTE, L. R. *Projeto Teláris Matemática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

DAYAL, V. *Questions*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2016.

GRICE, P. Logic and conversation. In: COLES, P.; MORGAN, J. L. (ed.). *Syntax and Semantic III: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

GROENENDIJK, J. A. G. The logic of interrogation. In: ALONI, M.; BUTLER, A.; DEKKER, P. (ed.). *Questions in dynamic semantics*. Oxford: Elsevier, 2007. p. 43-62.

JARY, M.; KISSINE, M. *Imperatives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

KRATZER, A. Chasing hook: quantified indicative conditionals. *Conditionals, Probability, and Paradox: Themes from the Philosophy of Dorothy Edgington*, 2015.

MASETTO, Y. N. *Leia esta dissertação: descrição e análise na interface da Sintaxe, Semântica e Pragmática*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

RIBEIRO, R. Alunos de SP têm três anos de atraso no aprendizado de matemática, aponta Saesp. *G1*, São Paulo, 12 fev. 2012.

VON FINTEL, K.; HEIM, I. *Intensional semantics*. Cambridge. Unpublished lecture notes, 2011.

O dicionário Caldas Aulete Digital: um produto *folk*?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3246>

Terezinha Ferreira de Almeida¹

Resumo

Neste artigo, inscrito no campo da Linguística Popular numa visada integracionista, objetiva-se analisar a produção de verbetes proposta pelo dicionário Aulete Digital supostamente realizada por meio da colaboração aberta ao público, intermediada pela filtragem e edição lexicográfica. Nessa perspectiva, o dicionário Aulete Digital se aproxima do campo da *Folk Linguistic*, ou Linguística Popular, no Brasil (BARONAS; COX, 2019), a qual trabalha com os comentários produzidos por diferentes categorias de falantes (PAVEAU, 2018), que podem realizar práticas linguísticas meta enunciativas de caráter descritivo, prescritivo ou intervencionista. A hipótese é a de que a proposta do dicionário em questão se assemelha em parte com a proposta de uma linguística popular pelo seu caráter colaborativo no qual se admitem colaboradores “profanos”.

Palavras-chave: Linguística Popular; dicionário; intervencionismo.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), Sorriso, Mato Grosso, Brasil; terezinha.almeida@ifmt.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-6892-8695>

The Caldas Aulete Digital Dictionary: a folk product?

Abstract

In this article, within the field of popular linguistics – Folk Linguistics –, from an integrationist perspective, the objective is to analyze the production of entries proposed by the Aulete Digital Dictionary, supposedly carried out by means of collaboration open to the public, mediated by lexicographical filtering and editing. In this perspective, the Aulete Digital Dictionary approaches the field of Folk Linguistics, or Popular Linguistics, in Brazil (BARONAS; COX, 2019), which works with comments produced by different categories of speakers (PAVEAU, 2018), which can perform meta-enunciative linguistic practices of a descriptive, prescriptive, or interventionist nature. The hypothesis is that the proposal of the dictionary in question is in part similar to the proposal of a popular linguistics because of its collaborative character, in which 'profane' collaborators are admitted.

Keywords: Popular Linguistics; dictionary; interventionism.

Introdução

O advento da rede 2.0, aliado às demandas da vida moderna, tem provocado uma reconfiguração no modo de produção e divulgação do conhecimento científico e a maneira como se acessa esse conhecimento. A busca por conteúdos disponibilizados na tela do computador ou celular tem superado a busca por materiais tradicionalmente impressos. Cientes dessa demanda, o mercado editorial tem ampliado sua atuação para atender aos anseios da vida moderna ao disponibilizar conteúdos digitais em plataformas *on-line* e aplicativos *offline*. A consulta a termos em dicionários e enciclopédias disponibilizados em plataformas digitais tem acompanhado essa tendência, a exemplo da Wikipédia e vários dicionários *on-line*, dentre eles, o Aulete Digital, objeto do atual estudo.

Essa proposta visa a uma análise do dicionário Aulete Digital à luz da Linguística Popular, partido de uma breve retomada dos estudos denominados "História das Ideias Linguísticas" concebidos por Nunes (2006, 2013).

História das Ideias Linguísticas: breve percurso da história dos dicionários brasileiros

Os estudos das Histórias das Ideias Linguísticas (HIL) consideram instrumentos linguísticos como os dicionários, as gramáticas e os manuais como objetos discursivos. Como instrumentos linguísticos também são afetados pelo político. Nos termos de Orlandi (2007, p. 8), "não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político". Nos termos de Nunes, a HIL é afetada por políticas linguísticas

que se materializam também nos instrumentos linguísticos. Dito isso, é possível afirmar que a produção de dicionários brasileiros de língua portuguesa é resultante de políticas linguísticas, mediante as condições de produção, isto é, ao contexto social, histórico e ideológico.

José Horta Nunes, em seu artigo “A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade”, faz uma remissão à história dos dicionários no Brasil, no qual afirma que dicionários brasileiros de língua portuguesa são produtos do século XX. O que precedeu a produção de dicionários brasileiro, segundo Auroux (*apud* NUNES, 2006) nos primeiros séculos de colonização é o que se denominou “exogramatização”², seguido do processo de “endogramatização”³, os quais se deram por transferência tecnológica.

Para analisar o caso brasileiro, partimos do conceito de *transferência tecnológica*, para pensá-la no interior do discurso lexicográfico. Conforme Sylvain Auroux, o aparecimento dos saberes linguísticos em uma determinada “tradição linguística” resulta de um processo que se pode delimitar em um longo intervalo temporal. Essa tradição pode ser *espontânea* ou resultar de uma *transferência tecnológica* (Auroux 1992: 21). O caso brasileiro, a partir do século XVI pode ser considerado como o de uma *transferência tecnológica* em um país de colonização, tal como temos trabalhado no interior do Programa História das Ideias Linguísticas no Brasil (cf. Orlandi 2001). (NUNES, 2013, p. 161).

Nunes prossegue discorrendo acerca dos modos de transferência tecnológica, começando pelo empréstimo, marcado pelo dicionário Moraes, produzido por um brasileiro em solo português. Na sequência, tem-se a complementação que se caracterizou por elaboração de dicionários de complementos, os quais apresentavam listas de regionalismos e “brasileirismos”. Esses dicionários de complementos abordavam aspectos tipicamente brasileiros como topônimos, elementos da fauna e da flora, costumes indígenas e africanos, os quais não chegavam a constituir uma língua, mas acrescentavam ao instrumento anterior o que supostamente escapava ao seu domínio.

2 Ou seja, uma *gramatização* (processo de descrição e instrumentação da língua por meio de instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários) realizada por falantes não nativos da língua para a qual se dá a transferência. Esse período corresponde à produção de dicionários bilíngues (português-tupi) por missionários jesuítas e outros (NUNES, 2013, p. 161).

3 A partir do século XIX, teve lugar um processo de *endogramatização*, ou seja, uma gramatização efetuada por falantes nativos da língua. Esse segundo período corresponde ao predomínio da produção de dicionários monolíngues brasileiros: inicialmente, dicionários de complemento aos dicionários portugueses, dicionários de regionalismos, de termos técnicos, de brasileirismos; depois, já no século XX, os primeiros grandes dicionários brasileiros de língua portuguesa (NUNES, 2013, p. 161-162).

O processo seguinte foi o de adaptação do instrumento ao contexto brasileiro, marcando o início da descolonização da língua com a publicação do dicionário Caldas Aulete (1881). O último processo foi considerado uma ruptura, com a publicação do Grande e Novo Dicionário da Língua Portuguesa (GNDLP). Todas essas fases contribuíram para a concepção de dicionário como se tem hoje e refletem as condições de produção, bem como a política linguística adotada em cada espaço temporal. Nunes (2013, p. 163), ancorado nos pressupostos de Orlandi, assevera que “o dicionário não é a língua fluida, e sim uma língua imaginária, e sua história tem a especificidade de sua materialidade”.

Em outro artigo, cujo título é “Sobre a noção de dicionário popular”, resultante de um projeto de pesquisa que visa analisar o discurso popular em dicionários brasileiros de língua portuguesa, Nunes discorre sobre o surgimento de dicionários populares a partir do século XIX. O autor faz três distinções acerca desses instrumentos linguísticos: dicionários sobre o povo, para o povo e do povo.

O dicionário sobre o povo foi concebido para atender ao público letrado. Essas publicações surgem ao final do século XIX e trata-se de dicionários de complemento que versam sobre brasileirismos e regionalismos, demarcando assim uma política linguística de constituição da língua nacional. Emerge nesse sentido o discurso sobre o povo.

O dicionário para o povo surge após esse primeiro momento para atender a classe média urbana trabalhadora que ora começa a ser escolarizada, entre 1930-1940. Trata-se de dicionários de menor extensão e de acesso facilitado, contendo o básico da língua portuguesa acrescido de brasileirismos.

Já o dicionário do povo, que surge a partir dos anos 1970, demarca fortemente a distinção entre língua erudita e o que se concebe como língua popular. São dicionários de expressões populares, ou seja, a linguagem típica de sujeitos não letrados. A diferença entre estes dicionários e os tradicionais é justamente a concepção de linguagem, em que a língua popular é colocada em oposição à língua considerada erudita. Nos termos de Nunes (2006, p. 1031), “O dicionário popular, assim, é um lugar onde se apreciam os rituais cotidianos de modo lúdico, enquanto o dicionário geral parece restringir esse gozo dos acontecimentos e sustentar os sentidos da ordem, do sério e da moral”.

A partir dessa proposta de Nunes, o presente estudo dará continuidade na análise dessa política de línguas, trazendo para os dicionários uma linguagem mais próxima possível da língua fluida em oposto à língua imaginária. O dicionário a ser analisado trata-se do Aulete Digital, cuja proposta se aproxima do que se supõe “dicionário feito pelo povo”. Nessa visada, esse estudo traz a baila a *folk linguistics*, ou linguística popular, como nomeada no Brasil, para balizar as análises.

Linguística Popular: alguns apontamentos

Paveau (2008), em seu artigo “Não linguistas fazem linguística?”, publicado inicialmente em francês na revista *Pratiques* em dezembro de 2008, traduzido e publicado em português por Phellipe Marcel da Silva Esteves na revista *Policromias* em dezembro de 2018, traz à tona discussões acerca do conjunto de práticas linguísticas compreendidas como *folk*.

A existência de um conjunto de práticas linguísticas designáveis como “*folk*” (ou melhor, por todo outro adjetivo estabilizado que compartilhe o mesmo domínio, como *profanas, espontâneas, selvagens, ingênuas, leigas*) não deixa, praticamente, nenhuma dúvida, e um campo de investigação particularmente rico se abriu para os linguistas que se preocupam com quaisquer produções imaginárias e representacionais dos falantes. (PAVEAU, 2018, p. 23).

A autora segue discorrendo acerca de quem são os não linguistas e o que estes pretendem. Paveau, ao propor o termo não linguista o empresta de Preston (*nonlinguistic*) em oposição aos profissionais cuja formação é validada por uma academia ou órgão que regulamente a profissão. Portanto, ser um não linguista é não estar ancorado nesse pressuposto, o que não quer dizer que este não tente descrever/prescrever/intervir na língua, segundo a tipologia proposta por Paveau (2000) para designar as práticas destes (1. Descrições; 2. Prescrições; 3. Intervenções).

Paveau (2018, p. 26) propõe uma classificação “por ‘coeficiente’ decrescente de detenção de um saber linguístico, acompanhada de uma categorização aproximada do tipo de práticas executadas segundo a trilogia mencionada anteriormente”:

- Linguistas profissionais, que fornecem descrições linguísticas;
- Cientistas não linguistas [...] que propõem descrições linguísticas;
- Linguistas amadores [...] que fornecem descrições e prescrições;
- Logófilos, glossomaníacos e outros “loucos da língua”, [...] que, frequentemente, empreenderam intervenções na língua, fosse por invenção, fosse por deformação;
- Preparadores-revisores-redatores que sugerem descrições e prescrições (incluindo correções);
- Escritores, ensaístas [...] do lado da descrição e da prescrição;
- Ludolinguistas (humoristas, imitadores, autores de histórias bobas, autores de jogos sobre as palavras) [...] que fazem descrições-interpretações linguísticas;
- Falantes engajados, militantes ou apaixonados, juristas em suas práticas textuais e orais, centrados na descrição e na intervenção;
- Falantes comuns que misturam, sem dúvida, os três tipos de práticas. (PAVEAU, 2018, p. 26-27).

Apesar de propor uma possível classificação de linguistas *folks*, Paveau (2018, p. 27-28) pontua que tais posições são instáveis, o que possibilita ao falante transitar entre elas:

Tais posições não são, evidentemente, discretas, mas porosas e até mesmo transversais, podendo um falante passar de uma posição a outra [...] A porosidade das posições implica, igualmente, uma porosidade de saberes: os saberes linguísticos são transmitidos para os da linguística *folk*, e vice-versa. A meu ver, não há, com efeito, isolamento possível das categorias nesse domínio: os saberes linguísticos ditos “estudados” ou “científicos” não são neutralizados da consciência epilinguística dos falantes.

Paveau (2018) defende três posições que podem ser adotadas frente aos saberes da linguística popular, que são: eliminativa, intermediária e integracionista.

Para a teoria eliminativa, a linguística popular não se firma como ciência, dada a sua fragilidade quanto ao seu caráter científico, visto que sua essência é intuitiva, sem respaldo empírico. Já na teoria intermediária, admite-se que os dados da linguística popular são aceitáveis, contudo não servem de sustentáculo para uma teoria da linguagem, dada a sua incompletude. Já na visada integracionista, a linguística popular passa a ser objeto de estudo dos linguistas profissionais, dessa forma, “os enunciados *folk* não são necessariamente crenças falsas a serem eliminadas da ciência. Constituem, ao contrário, saberes perceptivos, subjetivos e incompletos, a serem integrados aos dados científicos da linguística (PAVEAU, 2018, p. 23). Ainda segundo Paveau (2018, p. 36-37), “essa posição insiste sobre os saberes dos não linguistas, saberes legítimos e reconhecíveis como tais. D. Preston e N. Niedzielski o afirmam imediatamente em sua síntese: ‘Se o povo fala sobre a linguagem, ele deve, claro, saber (ou pelo menos acreditar que sabe) sobre isso’ (1999: 10)”.

A proposta de estudo é analisar um dicionário disponível em plataforma digital gratuita, o Aulete Digital. A hipótese é que o dicionário em questão se assemelha em parte com a proposta de uma linguística popular pelo seu caráter colaborativo. Seguindo a mesma linha proposta por Nunes, um dicionário “pelo povo”, portanto um dicionário *folk*, dentro do que Achar-Bayle em companhia de Paveau (2019, p. 4260) concebem pela designação *folk*.

Propomos por enquanto chamar *popular* o saber espontâneo dos atores sociais sobre o mundo – depositado entre outros espaços nos provérbios e nos ditos populares, por exemplo –, que se diferencia do saber acadêmico ou científico, da mesma maneira que o saber prático se distingue do saber teórico. O saber espontâneo é constituído de saberes empíricos, não suscetíveis de verificação lógica – o saber espontâneo não é verdadeiro nem falso, visto que é um *saber aproximativo*, como explica F. Markovits (1999) – e também de crenças que

constituem guias para a ação dos atores sociais: as lendas urbanas ou as influências da lua sobre as plantações ou ainda se o céu está mais ou menos nublado como possibilidade de chuva são crenças reveladas do saber espontâneo.

No que tange à História das Ideias Linguísticas, supõe-se uma tendência à valorização da interatividade entre autor e leitor, uma tentativa de aproximação do instrumento discursivo, neste caso o dicionário digital, com o seu público, uma proposta que reconfigura, pelo menos a princípio, a linguagem imaginária própria desses instrumentos para uma linguagem fluida, visto que o usuário da língua passa a ser também seu descritor.

Projeto Aulete Digital: moderno à moda antiga?

O dicionário Caldas Aulete teve sua primeira publicação em 1881, marcando o início da descolonização linguística no Brasil. Nessa mesma linha de inovação surge o Aulete Digital, lançado pela editora Lexikon em agosto de 2007. A versão digital foi precedida pela versão impressa do Minidicionário Caldas Aulete, em 2004, que segundo o próprio portal⁴ que disponibiliza a versão digital, teve grande aceitação dos usuários, especialistas e do Ministério da Educação, que adquiriu em grande quantidade para atender alunos do ensino fundamental das escolas públicas do país. A pretensão dos editores do Caldas Aulete é proporcionar a interação com os usuários da língua, democratizando o conhecimento, conforme texto de apresentação disposto na plataforma de apresentação do projeto de 2014:

O novo Caldas Aulete não nasceu para ser apenas um livro na estante. Foi criado para interagir com os usuários da língua, para compartilhar e democratizar o conhecimento. Nasceu para ser uma obra aberta, viva, mudando e crescendo junto com a língua, e com isso tornar-se o maior banco de dados do idioma. (LEXIKON, 2014, p. 1).

Proposto como obra aberta e viva, o Aulete Digital ambiciona se tornar o maior banco de dados do idioma ao contar com a colaboração direta de seus usuários, o que promoveria, assim, um processo contínuo de revisão, uma obra sempre aberta para novas inserções. Segundo Siveris (2018, p. 154), ao analisar a política de constituição do Dicionário Caldas Aulete Digital,

O item lexical *interagir* faz ressoar sentidos de uma memória discursiva que remete à área educacional relacionada à informática, que denota em seus discursos a relação entre a tecnologia e os sujeitos usuários das ferramentas. Já "*compartilhar e democratizar o conhecimento*" é o discurso de todas as áreas educacionais,

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3Nel2KG>. Acesso em: 15 fev. 2021.

principalmente quando o público-alvo é constituído pelas forças orgânicas da sociedade. O que implica compartilhar e democratizar o conhecimento pensando em um dicionário? Significa que o objetivo é tornar o conhecimento acessível a todos e não apenas deixá-lo restrito a um grupo específico.

Para atender a essa proposta de atualização constante, o Caldas Aulete compartilha o processo de produção com todos os usuários da língua portuguesa.

O primeiro passo foi dado no final de 2006. Além da versão do mini disponível nas livrarias, o Caldas Aulete chegou à internet em agosto de 2007, em sua primeira versão, para cuja correção e ampliação todos os usuários da língua portuguesa podem e vão poder colaborar. Em outubro de 2008, foi lançada a primeira versão web do Aulete, o *idicionário* Aulete, com o mesmo conteúdo de verbetes, mas com acesso livre na internet, sem *download*, sem executável. Em 2010, o Aulete chegou aos *smartphones*, em 2014, a aplicativos para dispositivos móveis. (LEXIKON, 2014, p. 1)⁵.

Siveris (2018, p. 154-155) faz uma observação quanto às características do Caldas Aulete Digital em relação à forma de acesso ao conteúdo disponibilizado.

Contudo, a restrição ao acesso dos verbetes acaba acontecendo na medida em que é necessário observar as características deste dicionário [...] A caracterização que aí se apresenta é: 1) disponibilidade de computadores e 2) acesso à internet. Cada vez mais os sujeitos têm acesso às ferramentas tecnológicas e à rede mundial de computadores, seja no ambiente escolar, seja no ambiente de trabalho. Entretanto, ainda assim não engloba todos os sujeitos falantes de Língua Portuguesa.

Segundo a afirmação, “podem e vão poder colaborar”, o Caldas Aulete Digital se aproxima do que se propõe como ‘língua real’ ao considerar o usuário da língua portuguesa como um potencial produtor de conteúdo para o seu dicionário. Essa proposta abre a produção dos verbetes para a contribuição dos detentores profanos de saberes ou de saberes profanos, nos termos de Paveau (2019). A versão digital do dicionário dispõe duas versões para consulta. Uma consiste no que se concebe como verbe original e a outra como verbe atualizado:

5 Disponível em: https://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e. Acesso em: 22 mar. 2023.

Figura 1. Consulta ao verbete “quarentena” na versão do verbete atualizado



Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 26 nov. 2020

Figura 2. Consulta ao verbete “quarentena” na versão do verbete original



Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 26 nov. 2020

No entanto, mesmo se configurando como uma proposta inovadora nesse nicho de atuação, que é a produção de dicionários, algo que a linguística caracteriza como descrição da língua, que ora se propõe interativa, o Aulete Digital transita entre o descritor e o prescritor ao ampliar sua proposta que vai além de um dicionário disponível à consulta

ao léxico. O Aulete Digital disponibiliza ainda uma gramática que pode ser consultada também *on-line*: “Ainda em 2014, a Lexikon estende sua plataforma de referência digital integrando o Aulete numa verdadeira rede de informação linguística: dicionário léxico; dicionário analógico, ou Thesaurus; gramática da língua portuguesa” (LEXIKON, 2015, p. 2).

Na tela do Caldas Aulete digital, além de todas as funções de acesso e de obtenção de informação (conjugação de verbos, obtenção de palavras começadas, terminadas ou que têm no meio certo grupo de letras, notas, pesquisa reversa, pesquisa *full text*, sinônimos, obtenção de abonações por autor, de verbetes por rubrica e muito mais, o usuário poderá consultar a partir do verbete atualizado, o verbete original e vice-versa. (LEXIKON, 2015, p. 3).

Figura 3. Consulta ao verbete “quarentena” na versão do dicionário analógico (Thesaurus)

The screenshot displays the 'Dicionário Analógico' interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Sua língua na Internet', 'Dicionário Aulete', 'Gramática básica', and 'Dicionário analógico'. Below this is a secondary navigation bar with 'Página principal', 'Palavra do dia', 'Downloads', and 'Convide um amigo'. The main content area features the 'Analógico DIGITAL' logo and a search input field. A scrollable list titled 'Índice de verbetes' is visible on the left, with 'quarentena' selected. To the right, a diagram illustrates the word's connections to four related terms: 'Segurança', 'Preservação', 'Período', and 'Numerais cardinais', all enclosed in red rounded rectangles and connected to 'quarentena' by yellow lines.

Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 26 nov. 2020

Figura 4. Gramática básica do português contemporâneo



Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 26 nov. 2020

Apesar de se apresentar como inovador e ancorado no uso real da língua portuguesa, o dicionário Aulete Digital não inclui em seu acervo, até a data deste estudo, termos recentes e que circulam amplamente entre os usuários de língua portuguesa, como os estrangeirismos “*lockdown*”, que circulou amplamente durante o ano de 2020 em virtude da pandemia da COVID-19, eleita a palavra do ano pelo dicionário Collins⁶ e “*fake news*”, também eleita a palavra do ano em 2017⁷ pelo mesmo dicionário, em virtude das eleições presidenciais dos Estados Unidos. Assim como os dois termos exemplificados, o Aulete Digital ainda não incluiu uma série de outros termos que emergiram nos últimos anos em decorrência do contexto sócio-político.

6 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/11/10/lockdown-e-eleita-a-palavra-do-ano-2020-pelo-dicionario-collins.ghtml>. Acesso em: 22 mar. 2022.

7 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41843695>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Figura 5. Consulta ao verbete 'lockdown'



Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 18 fev. 2021

Figura 6. Consulta ao verbete 'fake news'



Fonte: Aulete Digital. Acesso em: 18 fev. 2021

Sobre a colaboração de leitores

Na seção explicativa do projeto do Aulete Digital, intitulada "Você faz a língua Portuguesa", tem-se os seguintes dizeres:

Uma língua não é construída por lexicógrafos, filólogos ou gramáticos. Eles registram e sistematizam, mas quem a faz, sobretudo, é quem a usa no cotidiano, falando, escrevendo, lendo, cantando, etc. Para a primeira versão do dicionário, disponibilizada em fins de 2006 e em fase de revisão final, você pode apontar erros e/ou omissões. E a qualquer tempo, agora ou no futuro, você pode contribuir

para a ampliação dos registros de nossa língua, ajudando a criar um dicionário mais completo, cada vez que perceber o uso de um novo significado para palavra já existente, um neologismo, um aportuguesamento de palavras originárias de outros idiomas etc. (LEXIKON, 2006, p. 2).

Essa afirmação de concepção de saberes linguísticos corrobora com a visada integrativa da *Folk linguistic* proposta por Paveau, reconhecendo o falante comum como produtor também de conhecimento a ser considerado pela academia. O Aulete Digital, enquanto política de língua, se mostra aberto e democrático, considerando a mobilidade do uso da língua.

Com esse objetivo, o Caldas Aulete se propõe a ser uma obra aberta, que muda e cresce junto com a língua, ao registrar falares do campo, das cidades, das ruas e das oficinas, de Norte a Sul, ou Leste a Oeste, em todos os continentes onde se fala o português. Não é tarefa fácil. Mas é, certamente, um desafio que pode ser vencido com a sua colaboração, independente de sua profissão, posição social ou lugar onde vive. Ajude a enriquecer o registro da língua portuguesa mandando para nós uma nova definição de uma palavra conhecida, ou mesmo um vocábulo ou expressão que nunca antes tenha sido registrado em dicionário. Juntos, nós faremos do Caldas Aulete o mais abrangente e atualizado acervo da língua portuguesa. (LEXIKON, 2006, p. 2).

Ao mencionar “falares do campo, das cidades, das ruas e das oficinas, de Norte a Sul, ou de Leste a Oeste”, o projeto do Aulete Digital visa a integrar todas as formas de falares, incluindo os antes demarcados como regionalismos em um único idioma, destacando o falar camponês concebido como caipira, como também a fala característica de determinadas atuações profissionais, como o de oficina. Ao complementar “em todos os continentes onde se fala o português”, o Aulete ambiciosa estender sua atuação para os demais países que compõem a CPLP (Comunidade de Países Falantes de Língua Portuguesa). O usuário é incentivado a participar desse projeto, independente da formação acadêmica que possui ou não, posição social ou região procedente. Essa proposição constante no projeto do Aulete Digital rompe com o modelo tradicional de concepção de língua, retirando as estacas da demarcação entre língua erudita e regionalismos, bem como do saber legitimado da academia e a *Folk Science*.

A Língua Portuguesa – como qualquer outra – é um organismo vivo, em constante mutação. Enquanto novas palavras são incorporadas ao uso geral, outras caem em desuso. Como conciliar essa dinâmica da língua com a rigidez dos dicionários? Numa experiência pioneira no Brasil, o Aulete Digital convida casa usuário a ser um co-autor da obra, contribuindo para a ampliação dos registros da nossa língua. Cada contribuição ajudará a criar um dicionário mais completo, cada vez que for notado o uso de uma nova palavra ou um novo significado para palavras

já existente, um neologismo ou o aportuguesamento de palavras originárias de outros idiomas. Além disso, como o dicionário está em construção e em processo de revisão, o usuário poderá sugerir tanto correções de eventuais erros como melhoras nas funções de software. (LEXIKON, 2006, p. 2-3).

O projeto do Aulete Digital ressalta a organicidade da língua falada no sentido de reconhecer que essa característica provoca mudanças como desuso e acréscimo de termo. O pioneirismo da proposta consiste em considerar a contribuição do usuário, antes mero consumidor do produto dicionário, como também a revisão e alteração do acervo de maneira contínua, feito impraticável na versão impressa, a qual demanda longo processo entre editoração, impressão e circulação.

Retomando ao aspecto da colaboração por parte dos usuários da língua portuguesa para a constituição do que seria “o conceito revolucionário de um dicionário de crescimento infinito, sempre atualizado, sempre em interação com o uso da língua” (LEXIKON, 2014, p. 2), o projeto do Aulete Digital em formato colaborativo prevê a intervenção, filtragem e edição lexicográfica, o que demarca o crivo responsável da editora.

A colaboração aberta ao público permitirá, após as devidas e necessárias filtragem e edição lexicográfica, que o acervo de palavras contemplado se confunda com o universo da língua tal como verdadeiramente usada em todos os níveis, lugares e épocas, a partir de seu uso, e de seus usuários. (LEXIKON, 2014, p. 2).

A intervenção da editora na colaboração dos usuários demarca o espaço do saber legitimado do especialista da linguagem. A atuação profissional fará a integração da contribuição dos usuários da língua portuguesa ao acervo de forma que o universo da língua real se (con) funda com o léxico já presente.

Em relação ao fiador, o Caldas Aulete elege dois órgãos de comunicação de reconhecimento público, um jornal da região sudeste, *O Estado de São Paulo*, e a emissora de canal aberto de televisão, também da região sudeste, de alcance nacional. Os dois canais de comunicação passam a ocupar o lugar que tradicionalmente era próprio das obras literárias, as quais figuravam como exemplo nas explicações dos verbetes.

Para dar início a essa colaboração dos usuários da língua em tempo real, o Caldas Aulete terá, em seu primeiro momento, como parceiros na construção do *corpus* da língua portuguesa o jornal *O Estado de São Paulo* e a Rede Globo de Televisão, instituições que têm na língua seu instrumento de comunicação, e que representam um universo de seu uso real em praticamente todos os setores da vida contemporânea, no Brasil e no mundo. (LEXIKON, 2006, p. 2).

Para ser um colaborador, é necessário efetuar o cadastro no *site* da editora Lexikon e preencher a ficha de colaboração, mencionando, além do vocábulo, ou sugestão de correção ou melhoria, a fonte onde este aparece com tal significado. Feito isso, o colaborador deverá se identificar, para que, caso a contribuição seja aceita pelos lexicógrafos responsáveis pelo Caldas Aulete, seu nome conste numa lista de colaboradores. No entanto, tanto a página para onde o *site* direciona para que o cadastro seja efetuado inexistente no domínio, tampouco é possível encontrar a lista de colaboradores aceitos. Isso talvez ocorra porque não houve colaboração externa e os editores sejam os próprios da Lexikon editora.

Sobre a natureza dos dicionários colaborativos *on-line*

Kaja Dolar (2021, p. 126) discorre acerca das características inerentes aos dicionários colaborativos *on-line*, os quais a autora denomina objetos metalinguísticos profanos, a saber: “a flutuação da metalinguagem científica para a ordinária, os comentários metaenunciativos, bem como a experiência pessoal como estratégia para aumentar a legitimidade do verbete proposto podem também co-habitar e se combinar”. Sobre o processo lexicográfico, Dolar (2021, p. 115) descreve três possibilidades de constituição dos dicionários colaborativos *on-line*:

Os dicionários inteiramente colaborativos nos quais, sem nenhum tipo de mediação editorial, as contribuições dos internautas são diretamente publicadas no *site*; os dicionários colaborativos com a validação dos verbetes propostos antes da publicação. Essa etapa pode ser efetuada tanto pelos internautas quanto pelo administrador do *site*, o webmaster; os dicionários parcialmente ou semi-colaborativos, são bases lexicais em que o webmaster ou o editor administra as proposições dos internautas e realiza um verdadeiro tratamento editorial.

Seguindo a proposição da autora, há três categorias de dicionários colaborativos *on-line*, sendo o inteiramente colaborativo, o colaborativo com validação de internautas ou do administrador e o semi-colaborativo, o qual é submetido a um tratamento editorial profissional. Diante dessa categorização, o projeto do dicionário Caldas Aulete Digital se encaixa no modelo semi-colaborativo, visto que prevê filtragem e edição lexicográfica por parte de sua equipe de profissionais.

Para efeito de fim

A proposta do Caldas Aulete Digital em abrir-se à participação do público é um aceno à mudança quanto à política de língua, contudo ainda não efetiva. Ainda há o controle sobre a língua. De acordo com Siveris (2018, p. 158):

[...] ressaltar que as colaborações dos usuários da língua passem por *filtragem* e *edição lexicográfica* corresponde à busca pelo controle sobre a língua, isto é, delimitar interesses, formatar e colocar em moldes específicos do *Dicionário Caldas Aulete Digital* a língua, silenciando sentidos, restringindo ao olhar do lexicógrafo o efeito das práticas sócio-históricas. A intervenção lexicográfica nas colaborações é feita pela equipe de editores e lexicógrafos do dicionário. Os sujeitos leigos enviam os verbetes e suas acepções, ou alguma sugestão de supressão e/ou acréscimo a algum verbeito já lexicografado, e os sujeitos lexicógrafos analisam-nos, autorizando ou não sua inserção no dicionário, exercendo, assim, certo controle sobre a língua a ser dicionarizada. A análise, a filtragem e a edição dos verbetes também podem levar à exclusão das relações dialéticas de constituição dos sentidos ou à exclusão de sentidos oriundos do funcionamento da língua fora dos padrões linguísticos impostos culturalmente, isto é, das forças orgânicas da infraestrutura.

A intenção registrada na proposta do projeto do Caldas Aulete Digital em muito se aproxima às teorias da linguística *folk*, pois vislumbra uma possibilidade de valorizar os saberes profanos de locutores profanos. Contudo, como apontado por Siveris, os saberes profanos, nessa proposta, necessitariam da chancela dos especialistas da língua. Nesse aspecto, o Caldas Aulete Digital apenas flerta com a possibilidade de construção colaborativa, numa visada talvez integrativa da linguística popular. Vale também mencionar os veículos de comunicação instituídos como fiadores, sobre os quais não se pode afirmar que sejam representativos de todos os falantes da língua portuguesa, ou que são exemplos do uso real da língua, considerando que esses veículos se utilizam da forma padrão da língua.

Importante lembrar que não foram encontradas evidências de que ocorreram tais colaborações de fato, visto que não foi possível encontrar o formulário de inscrição, tampouco a lista com os possíveis usuários colaboradores. O projeto que ora se mostra pioneiro e inovador por projetar uma abertura à participação do usuário retoma seu caráter regulador, disponibilizando gramática para consulta gratuita, outro instrumento que visa normatizar a linguagem dos falantes, de acordo com a norma considerada padrão.

REFERÊNCIAS

ACHARD-BAYLE, G.; PAVEAU, M.-A. Linguística popular – a linguística ‘fora do templo’: Definição, geografia e dimensões. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4257-4270, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4257>. Acesso em: 22 jan. 2020.

DOLAR, K. Os dicionários colaborativos *on-line*: objetos metalinguísticos profanos. Tradução de Roberto Leiser Baronas. 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/linguistica-popular-contribuicoes-as-ciencias-da-linguagem/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LEXIKON. *Projeto do Dicionário Aulete Digital*. 2006. Disponível em: <http://www.auletedigital.com.br/download.html>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LEXIKON. *Projeto do Dicionário Aulete Digital*. 2014. Disponível em: http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e. Acesso em: 22 nov. 2020.

NUNES, J. H. Sobre a noção de dicionário popular. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXV, p. 1028-1032, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/6.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

NUNES, J. H. A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, v. 2, p. 159-172, 2013. Disponível em: [http://www.rahl.com.ar/Revistas/II%20-%202013/nunes-RAHL-\(2\)2013.pdf](http://www.rahl.com.ar/Revistas/II%20-%202013/nunes-RAHL-(2)2013.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

ORLANDI, E. *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PAVEAU, M.-A. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. Tradução de Phellipe Marcel da Silva Esteves. *Policromias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-45, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/issue/download/1175/622>. Acesso em: 10 out. 2020.

SIVERIS, D. *Política de Constituição do Dicionário Caldas Aulete Digital*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/179407>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Os discursos conservador e neoliberal na fala de Bolsonaro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3250>

Mait Paredes Antunes¹

Resumo

A primeira resposta de Jair Bolsonaro no programa *Roda Viva*, de 30 de julho de 2018, revela as matrizes ideológicas conservadora e neoliberal, cuja análise é feita neste trabalho a partir dos conceitos de discurso e ideologia, como desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Na fala, os posicionamentos sócioideológicos relacionam-se com o contexto de produção dessas ideologias. Tal contexto refere-se à expansão neoliberal em países de centro e periferia. A hipótese que se levanta é a de que tais matrizes não são contraditórias entre si, mas necessárias uma à outra. Então, é traçado um breve percurso do neoliberalismo; conclui-se que tanto o discurso conservador quanto o neoliberal, presentes na fala de Bolsonaro, possuem uma lógica interna e um programa, consonantes ao contexto e articuladores de sentidos sociais, como o recrudescimento da violência e o fim da possibilidade de conciliação entre Estado, trabalho e capital.

Palavras-chave: Jair Bolsonaro; neoliberalismo; análise sociológica do discurso.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; mait.pa@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0049-5360>

Conservative and neoliberal discourses in Bolsonaro's speech

Abstract

Jair Bolsonaro's first response on the *Roda Viva*, on July 30, 2018, reveals conservative and neoliberal ideological matrices, which are analyzed in this work using the concepts of discourse and ideology, as developed by the Bakhtin Circle. In this speech, it is possible to verify the socio-ideological positions therein and their relations to the contexts of production of these ideologies. This context refers to the neoliberal expansion in central and peripheral countries. The hypothesis that arises is that these matrices are not contradictory but necessary to each other. Then, a brief course of neoliberalism is traced; it is concluded that both the conservative and the neoliberal discourse, present in Bolsonaro's speech, have an internal logic and a program, in line with the context and articulators of social meanings, such as the upsurge of violence and the end of the possibility of conciliation between the State, labor, and capital.

Keywords: Jair Bolsonaro; neoliberalism; sociological discourse analysis.

Introdução

Em 2018, Jair Bolsonaro foi eleito à presidência da república do Brasil pelo Partido Social Liberal. Com uma campanha marcada por ampla cobertura de suas falas muitas vezes identificadas pela mídia como polêmicas, o candidato participou de apenas dois dos 14 debates tradicionais promovidos pelos canais de televisão aberta brasileira, mantendo a internet e as redes sociais como principais veículos de campanha política. Com tão pouca aparição em meios tradicionais da disputa eleitoral, e dispondo de oito segundos no primeiro horário gratuito de propaganda eleitoral, as falas públicas de Jair Bolsonaro daquele período são episódicas e fragmentárias; espontâneas, mas editadas para que componham vídeos curtos e "memes" de fácil circulação e compartilhamento *on-line*. Nesse sentido, a entrevista cedida ao programa Roda Viva foi um dos únicos momentos em que ele falou mais organizadamente e por mais tempo, motivo pelo qual a entrevista em questão foi escolhida como *corpus* de análise.

Jair Bolsonaro angariou, em 2018, votos de grupos conservadores, neoliberais, ruralistas, antipetistas, lavajatistas, evangélicos, entre outros, e formou uma coalizão de direita. É comum, por conta disso, que se identifiquem os discursos de alguns desses grupos como contraditórios entre si, como é o caso dos neoliberais e dos conservadores, ambos representados na fala do então candidato à presidência. Então, quando se analisa as falas de Jair Bolsonaro enquanto objeto de estudo, é necessário que sejam consideradas as múltiplas determinações que produzem um fenômeno multifacetado. Por isso, é preciso encontrar um fio condutor que amarre determinações histórico-sociais – mas que não se limite a elas, o que pode resultar em uma abordagem mecanicista –, as determinações

subjetivas e sociais – mas que também não se limite a essas, o que resultaria em uma avaliação psicológica de consciência individual e das determinações sociais –, e uma abordagem discursiva – mas sem se limitar a uma análise linguística, imanente.

A filosofia da linguagem e o método sociológico, como desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, compõem uma metodologia pertinente à aproximação de um objeto que reflete condições materiais de produções ideológicas e as refrata de modo a servir a interesses canalizados em uma figura cuja determinação é social, histórica, política e ideológica. Por isso, pretende-se investigar a articulação histórica entre as ideologias conservadora e neoliberal no enunciado de Jair Bolsonaro, no Roda Viva, identificar e expor essa relação.

A hipótese que se levanta é a de que o enunciado em questão materializa signos ideológicos verbais que refletem e refratam as ideologias neoliberal e conservadora, as quais, apesar da aparente contradição inicial, são necessárias uma à outra. Essa hipótese se apoia na concepção de que os enunciados são elos na cadeia discursiva e, portanto, não são elementos atomísticos e isolados, mas estão em relação. A metodologia refere-se a entender toda e qualquer criação ideológica como fato social, posicionado entre indivíduos sociais – o que permite a abordagem da linguagem enquanto objetiva, material, sócio-cultural e, conseqüentemente, ideológica, coletivamente organizada e concreta. Por isso, neste trabalho, partiremos da materialidade do enunciado, transcrito na próxima seção; depois, faremos um panorama histórico do neoliberalismo; em seguida, veremos como essa norma econômica foi adotada no Brasil e, por fim, como ela se articula com o discurso conservador de Jair Bolsonaro.

O objeto

Jair Bolsonaro nasceu em 1955, é um militar da reserva e deputado federal, e cumpria, à época da entrevista ao Roda Viva, que foi ao ar em 30 de julho de 2018², seu sétimo mandato. Ganhou notoriedade, desde sua época como militar, por declarações públicas contrárias aos Direitos Humanos, bem como apologia à violência, legitimação da ditadura militar, além de discursos polêmicos em relação a grupos sociais historicamente oprimidos e marginalizados na sociedade brasileira, atacando outros discursos em circulação sobre

2 A entrevista está disponível, na íntegra, no *link* https://www.youtube.com/watch?v=YWDOV0Nk_eU. Acesso em: 06 jun. 2020.

os direitos desses grupos³; desde 2014, essa notoriedade foi acentuada tanto pela mídia nacional quanto pela internacional.

Na campanha eleitoral de 2018, o então candidato à presidência pelo PSL participou da série *Presidenciáveis*, organizadas pelo tradicional programa de entrevistas *Roda Viva*, da TV Cultura, para a qual foram convidados os pré-candidatos à presidência⁴ do Brasil, em um dos poucos momentos em que ele falou organizadamente antes das eleições. A seguir, foi transcrita⁵ a primeira pergunta do programa, a qual sintetiza alguns elementos que aparecem ao longo de toda a entrevista:

RL⁶: BOa noite deputado... muito obrigado por ter aceito o nosso convite... a primeira pergunta que eu costumo fazer a todos: pré-candidatos e agora o senhor é candidato estivera aqui... é:: saber se/ qual a obra e qual a realização que o senhor gostaria de ser lembrado na história... se eleito... como uma marca sua... ligado ao seu nome

3 Vale lembrar alguns exemplos dessas declarações que circulavam na mídia em 2018: “Morreram poucos. A PM [polícia militar] tinha que ter matado mil” sobre o massacre do Carandiru em declaração pública (1992); “Realmente, a cavalaria brasileira foi muito incompetente. Competente, sim, foi a cavalaria norte-americana, que dizimou seus índios no passado e, hoje em dia, não tem esse problema em seu país” em discurso na Câmara (1998); “Pau-de-arara funciona. Sou favorável à tortura, tu sabe disso. E o povo também” em entrevista à TV Bandeirantes (1999); “Seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui. Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí” em entrevista à revista *Playboy* (2011); “Não empregaria [homens e mulheres] com o mesmo salário. Mas tem muita mulher que é competente” em entrevista à RedeTV (2016); “Somos uma país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem” em comício na Paraíba (2017). Fontes: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/relembre-frases-polemicas-de-jair-bolsonaro.shtml>, <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>, <https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/cada-vez-mais-humano-fedorentos-e-massa-de-manobra-as-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-indios/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

4 A partir do mês de maio de 2018, houve a participação de Guilherme Boulos, do PSOL; Manuela D’Ávila, do PCdoB; Geraldo Alckmin, do PSDB; Ciro Gomes, do PDT; João Amoêdo, do Partido Novo; Jair Bolsonaro, do PSL; e Guilherme Afif, do PSD. A edição que entrevistou Jair Bolsonaro foi a mais assistida entre elas, com alcance de cerca de nove milhões de pessoas, segundo o *site* da TV Cultura, <https://tvcultura.com.br/programas/rodaviva/>. Acesso em: 05 jul. 2019.

5 A transcrição do trecho da entrevista foi feita de acordo com as normas NURC: *Análise de textos orais* (PRETI, 1993) e *Comunicação da fala e na escrita* (PRETI; LEITE, 2013).

6 Ricardo Lessa, mediador.

JB⁷: o redirecionamento do Brasil no tocante a sua política... nós cansamos da esquerda... queremos um Brasil liberal... que faça comércio com o mundo todo sem o viés... ideológico... que respeite a família... bem como as crianças em sala de aula... que jogue pesado na questão da segurança pública pra você exatamente... proporcionar paz... a todos... que você realmente implemente políticas que tirem realmente o Brasil dessa situação que se encontra... valorize o homem do campo... jogue pesado contra o MST... e: que... tenha e se aprofunde no comércio em especial com países melhores do que nós... e esse é o nosso sonho é a nossa vontade... é nessa batalha inicialmente...

À primeira vista, Bolsonaro parece mobilizar ideias contraditórias, por reproduzir elementos dos discursos neoliberal e conservador, como acontece ao longo de toda a entrevista. Nessa resposta transcrita, ele defende um Brasil liberal e o comércio “sem o viés ideológico” e também se posiciona a favor da família e do fortalecimento das forças armadas em relação à segurança pública em “jogar pesado”. O trecho “respeite as crianças em sala de aula” parece fazer referência a um dos assuntos mais comuns da campanha de 2018, sobre um material de educação sexual supostamente distribuído nas escolas de ensino básico⁸, que reforça a interpretação de que essa fala promove o acirramento do conflito com grupos que buscam igualdade de direitos civis, como o LGBTQIA+ e as mulheres.

O discurso neoliberal, no entanto, circula em enunciados sobre liberdades individuais, individualismo e empoderamento por meio do empreendedorismo; mesmo entre os que se autodenominam neoliberais há a discussão se a conciliação dessa política econômica ao conservadorismo de costumes não configuraria uma contradição⁹. Os argumentos nesse sentido preconizam que uma sociedade dominada pelo mercado resultaria em total liberdade individual nas escolhas particulares de cada um, como religião, estilo de vida, direito ao empreendedorismo, e mesmo nos assuntos familiares, como opção sexual e de gênero, os quais ficariam a cargo de cada indivíduo sem que houvesse interferência do Estado, das religiões ou de outros indivíduos.

7 Jair Bolsonaro.

8 Em agosto de 2018, Bolsonaro participou do Jornal Nacional, da Globo, quando levou um livro intitulado *Aparelho sexual e cia.*, da Companhia das Letras, e afirmou que a obra estava sendo distribuída nas escolas de ensino básico pelo MEC. A informação foi desmentida pelo Ministério, mas deu continuidade ao assunto do “*kit gay*” – apelido que ele mesmo deu ao livro –, uma das campanhas de Bolsonaro que o levaram à notoriedade midiática em 2014. Em 2018, a autoria do “*kit*” foi dada, nas redes sociais, a Fernando Haddad, candidato à presidência pelo PT, com os acréscimos de que ele legalizaria a pedofilia, se fosse eleito à presidência, e de que escreveu um livro defendendo o incesto. Essas últimas *fake news* estão listadas em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html. Acesso em: 14 jan. 2021.

9 A título de curiosidade, ver: <https://www.institutomillennium.org.br/nao-existe-liberal-conservador/>. Acesso em: 06 jun. 2021.

Já o discurso do conservadorismo de costumes procura defender o contrário, no sentido de que há valores a serem seguidos e formas de difundi-los, seja através das igrejas, das famílias, do Estado ou da educação: há, portanto, a defesa de algumas instituições sociais desde que atreladas a determinadas tradições, como a cristã e a patriarcal. No Brasil, os discursos conservadores ganharam uma nova visibilidade a partir das manifestações de 2013, momento em que a defesa aberta da ditadura militar ganha espaços midiáticos e públicos, associando-se ao conservadorismo de costumes, o que passou a ser chamado de nova direita, antidemocrática e autoritária.

Levando-se em consideração esses elementos, o enunciado de Bolsonaro usa signos ideológicos como “liberal” e “família” dentro de um enunciado vivo, ou seja, elaborado por um sujeito historicamente ancorado e socialmente organizado. Isso significa, para a filosofia da linguagem como desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, que os enunciados não são totalmente inéditos, pois “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva [...], reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia” (BAKHTIN, 2016, p. 60). Além disso, cabe investigar as matrizes ideológicas desses signos, de modo que o enunciado seja entendido, justamente, como um elo da cadeia discursiva e reflita, bem como refrate, as condições materiais de produção ideológica. Então, os signos ideológicos mobilizados por Bolsonaro são reveladores dessas ênfases e dos interesses materialmente determinados e determinantes de seu discurso.

Assim, para que possamos pensar essa questão, devemos partir da materialidade linguística do enunciado, o qual corresponde a signos ideológicos, para que sua relação com outros enunciados de sujeitos historicamente situados possa construir um sentido social. Isso vale dizer que o signo “liberal” retoma uma trajetória ideológica, e enquanto tal, é um elo de uma cadeia socialmente construída.

A retórica neoliberal

O neoliberalismo tem um marco histórico em 1947, quando Friedrich Hayek convocou uma reunião com economistas e políticos concordantes com ele para fundar a Sociedade de Mont Pèlerin – nome de uma cidade na Suíça que abriga o SPA onde ocorreu a reunião –, composta por Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbina e Ludwig von Mises, entre outros. A sociedade defendia o desenvolvimento pleno do capitalismo a partir de quatro preceitos fundamentais: 1) prioridade do mecanismo de preços; 2) livre iniciativa; 3) sistema de competição e de concorrência; e 4) Estado forte. Os três primeiros preceitos são anti-estatistas, mas o quarto gera disputa entre as correntes dos próprios neoliberais, e mesmo Hayek se questiona sobre qual papel o Estado deve assumir em uma sociedade cuja economia seja liberal.

De qualquer forma, o propósito dessa doutrina econômica era resgatar o liberalismo para o combate ao keynesianismo e ao solidarismo em qualquer medida colocados pela social-democracia, a qual, para os autores neoliberais, configurava uma servidão moderna, em que a liberdade era comprometida pela falta de concorrência individual. De seu surgimento enquanto teoria, permanece inócuo e com pouca fundamentação científica, em um esforço de descolamento do paradigma da ciência econômica pelo “individualismo racionalista” de Hayek, mantendo-se como uma receita idealista malograda:

O neoliberalismo é, em primeiro lugar, normativo: o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. Em decorrência disso, ele é essencialmente prescritivo, arrolando as medidas que devem ser tomadas para que seja construído (ou reconstruído) esse mundo ideal, completamente organizado pelo mercado. (PAULANI, 2004, p. 5-6).

A normatividade neoliberal não encontra espaço na Europa pós-2ª Guerra, momento em que o fordismo aparecia como oportunidade de controle para que não houvesse outra crise como a de 1929: com produção e consumo em massa, esse arranjo durou de 1945 a 1973 e selou um pacto entre capital, trabalho e Estado. Os chamados “30 anos gloriosos”, temerosos da (ainda) alternativa soviética, foram o período do arranjo fordista¹⁰, o qual resultou, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, em crescimento nacional, redução da desigualdade por meio de salário mínimo e seguridade social, fortalecimento dos sindicatos e plena intervenção estatal nesse pacto que, ao fim e ao cabo, constituiu uma das formas de regulamentação da relação entre trabalho e capital na história do capitalismo; e que, enquanto tal, extrapola os limites da fábrica e do trabalho, passando por manifestações culturais, artísticas e chegando à própria noção de tempo e espaço compartilhada em sociedade. Esse arranjo, ou regime de acumulação, e consequente contemto da prescrição neoliberal, assim permanece até 1973:

Recorrer à noção de “regime de acumulação” significa reconhecer que, na segunda metade do século XX, no contexto de diferentes tipos de relações políticas entre

10 David Harvey se refere a esse período como “liberalismo embutido”. Essa noção mostra que mesmo o keynesianismo é também liberal em alguns aspectos, mas contido; e aponta que uma das questões da prática neoliberal não é a intervenção do Estado em si na economia, mas como e, sobretudo, para quem ela deve ser feita. Seguindo esse raciocínio, vale dizer que a intervenção estatal é necessária ao gerenciamento da crise, mas à burguesia fica a proteção, como no caso da crise de 2008, quando o governo dos Estados Unidos resgatou os bancos com quase três trilhões de dólares; aos trabalhadores, a violência e a repressão – as estimativas são de que nesse período cerca de nove milhões de americanos perderam seus empregos e dez milhões suas casas – que ocorreram contra os protestos não só nos Estados Unidos, mas lembramos aqui da violenta polícia grega na época. A não interferência estatal, então, em realidade é a pouca regulamentação da proteção social.

o capital e o trabalho, as burguesias dedicaram-se a buscar diferentes maneiras de estabilizar o movimento de produção e de valorização do capital e, portanto, de assentar sua dominação. Assim, de 1950 a 1975, elas conseguiram assimilar as importantes concessões feitas aos assalariados e a suas organizações, para fazer delas um dos elementos construtivos da reprodução ampliada do capital. (CHESNAIS, 2003, p. 47).

Na década de 1970, uma somatória da crise inflacionária, estagnação, crise do petróleo e inovações tecnológicas começaram a resultar em flexibilização dos direitos trabalhistas, desemprego estrutural e *racketeering*, ou mafialização das relações de trabalho; o setor terciário de serviços explodiu, enquanto o secundário decresceu e as indústrias foram realocadas na periferia. As empresas ficaram mais enxutas e flexíveis graças às novas tecnologias, especialmente de comunicação, e a gestão da produção avança no modelo *just in time*. Todas essas transformações, especialmente a acentuação do desemprego e da inflação, causaram uma série de organizações sociais de esquerda em países europeus e latino-americanos, constituindo uma ameaça às elites econômicas.

As taxas de lucro estavam diminuindo pela crise de sobre-acumulação e a burguesia viu no Chile a possibilidade de tentar essa nova prescrição, até então guardada, mas que agora parecia ser a resposta para a restauração de classe a retomada de acumulação de capital. Em 11 de setembro de 1973, Augusto Pinochet, em aliança com os militares, os Chicago Boys e a CIA, depuseram o governo socialista de Salvador Allende.

A base neoliberal

O golpe no Chile foi organizado pelas elites chilenas, ameaçadas pelo governo socialista recém-eleito, por corporações estadunidenses e Henry Kissinger, então secretário de Estado, e contou com os Chicago Boys, formuladores das políticas econômicas adotadas por Pinochet, e por ele inseridos no governo. Eles eram chilenos que tinham sido levados aos Estados Unidos e ex-alunos de Milton Friedman, em Chicago, como parte de um programa dos Estados Unidos que, desde 1950, financiava estudos e treinamento de economistas, objetivando formar oposição aos movimentos de esquerda latino-americanos. As principais medidas econômicas adotadas no Chile pós-golpe foram:

Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira etc.) à exploração privada e não regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas), privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre. O direito de companhias estrangeiras repatriarem lucros de suas operações chilenas foi garantido. O crescimento liderado pelas exportações passou a prevalecer sobre a substituição de importações. O único setor reservado ao Estado foi o recurso-chave, o cobre [...]. (HARVEY, 2008, p. 18).

Essas medidas adotadas na década de 1970 no Chile recuperaram a economia chilena e as taxas de acumulação capitalista pelo menos o suficiente para se tornarem um plano a ser adotado: “uma experiência brutal realizada na periferia transformou-se em modelo para a formulação de políticas no centro” (HARVEY, 2008, p. 19), especialmente por Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margaret Thatcher no Reino Unido. Não por acaso, em 1974, Friedrich Hayek ganhou o Nobel de Economia e, em 1978, depois de ter visitado o Chile, disse ao jornal *The Times*¹¹ que ali não teria encontrado nenhuma pessoa que não concordasse que a liberdade individual era maior sob Pinochet do que Allende.

A teoria neoliberal ganhou sinal verde e, nos Estados Unidos, os efeitos foram desde o financiamento de centenas de livros e artigos que a defendiam, passando pela dissolução de sindicatos associada à desindustrialização, ao congelamento dos salários e cortes nos empregos públicos, piora na qualidade de vida urbana, marginalização da população mais pobre e consequente explosão do uso de *crack* na década de 1980 em Nova York. Também houve os efeitos de as empresas estadunidenses concentrarem metade do PIB, a formação de multinacionais diversificadas que, graças às novas tecnologias, concentram suas operações na financeirização e não mais na produção, e conglomerados multimilionários, cujos poucos donos redistribuíram a renda de baixo para cima.

Por onde passou, desde o México, Coreia, Suíça, chegando ao Japão, apenas para citar alguns exemplos, essas práticas levaram à mercadificação de tudo o que pôde, desde seguridades sociais à cultura, propriedade intelectual, até da própria vida, como animais e sementes; à especulação financeira, negociação de títulos, dívidas e especulação financeira¹² e às perdas ambientais, com degradação do ar, da água, queimadas e destruições florestais. Em muitos lugares, a perda dos direitos civis não raramente levou a proliferações de formas alternativas de organização social, como gangues, cartéis, chefiamento de favelas, igrejas, ou qualquer outra que tomasse o espaço do que antes estaria a cargo do Estado. Em suma, a espoliação estava dada e as taxas de lucro reestabelecidas aos padrões que só as guerras mundiais tinham antes possibilitado.

11 Hayek escreveu uma carta ao jornal *The Times* na qual afirma, também, que sob o “governo de Salazar” as liberdades individuais estavam mais salvaguardadas do que em qualquer democracia da Europa oriental ou africana. A carta pode ser consultada em: <https://www.margaretthatcher.org/document/117136>. Acesso em: 25 jan. 2021.

12 Como há falta dessas seguridades fornecidas de forma pública, nos Estados Unidos, não raramente essas especulações levam à perda de pensão e aposentadoria – aplicados em fundos de investimento de empresas privadas – devido a essas transações que não necessariamente têm a ver com “confiança do mercado”. Um exemplo é a empresa texana de distribuição de energia Enron, que conseguiu, graças a essas movimentações financeiras e compra de dividendos, chegar a um prejuízo de 628 milhões de dólares em 2001. Todos os 21.000 trabalhadores foram demitidos e perderam seus fundos de pensão. Nesses casos, com a demissão em massa e perda de salário, os trabalhadores perderam também seus imóveis e quaisquer outros bens que tivessem de garantia.

E o Brasil?

No Brasil, a chegada da agenda neoliberal é diversa do que a prescrita na Europa, devido às idiossincrasias do país que não permitiam que ela fosse implementada sem graves consequências – não sem antes haver a estabilização da moeda, como foi feito pelo Plano Real. Então, embora o neoliberalismo tenha sido mundializado, em cada país houve uma implementação diferente, inclusive de maneiras que evidenciam problemas e questionam práticas já próprias dos diferentes espaços. Essas diferenças referem-se também à relação centro-periferia e às formulações ideológicas próprias de cada lugar. Segundo a economista Leda Paulani (2019), o Brasil passa, desde 1990, pela quinta fase histórica de inserção do Brasil no processo de acumulação mundial¹³, em consonância com os governos liberais dessa década, e torna-se dependente de aplicações estrangeiras, o que mantém sua moeda permanentemente desvalorizada, e sua economia à mercê dos credores e em busca de tornar-se atrativa aos investimentos internacionais.

Essa situação agrava ainda mais os efeitos de medidas econômicas adotadas pelos países centrais às quais ficam sujeitos os países periféricos, como é o caso do Brasil com a desindustrialização. As privatizações são outro exemplo dessa sujeição: cria-se, onde antes havia sistemas de produção e distribuição pelo Estado, valorização e mercado destinado à compra por capitais estrangeiros, especialmente na década de 1980; outro exemplo são as medidas de austeridade, tais como as reformas da previdência e trabalhista, capitalizando o que antes era regime de repartição.

Os 15 anos sob o governo do PT não trouxeram nenhuma mudança nesse cenário neoliberalizante, pelo contrário, houve movimentos no sentido de maior abertura econômica e algumas reformas, como a do salário dos funcionários públicos, já sob o mantra neoliberal. Em contrapartida, o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), o aumento do salário mínimo e a queda nos números indicadores da população em situação de pobreza e de miséria comportam programas sociais que amenizam a nova política econômica.

A crise de 2008, e o conseqüente enfraquecimento das economias americana e chinesa, no entanto, trouxeram tardiamente as consequências da adoção, por Dilma Rousseff, da

13 Segundo Leda Paulani (2019), as outras quatro fases são: 1) período colonial, em que o Brasil era fonte de espoliação de matérias-primas, como metais preciosos, com o baixo custo do trabalho escravizado, e como reserva patrimonial; 2) até o início do século XX, o país passa a ser produtor de bens primários, os quais possuem baixo valor agregado, e passa a contribuir com a acumulação dos países centrais; 3) depois da crise econômica de 1929, ele passa por um período de desenvolvimento de algumas indústrias nacionais; o que atrai multinacionais estrangeiras e o país passa a deslocar seu capital para o centro por meio de seu mercado interno; 4) a partir da década de 1970, o Brasil é fonte de financeirização por meio de empréstimos, especialmente com a dívida externa, na chamada crise das dívidas dos países latino-americanos.

“agenda Fiesp”, apostando em investimentos privados que não vieram, apesar de já ter diminuído investimentos públicos, desonerado folhas de pagamento e cedido isenções fiscais; agravada a crise, o impedimento da presidenta abriu espaço para o governo Temer que prontamente adotou um “programa liberal puro”: congelou o investimento público e aprovou, entre outras, a reforma trabalhista e a lei de terceirização – medidas que afetaram a renda da classe trabalhadora, fazendo com que, entre 2016 e 2017, o Brasil voltasse a ser o nono país do mundo com maior desigualdade.

Hoje a economia brasileira, na escala da divisão internacional do trabalho, se resume à produção de produtos agrícolas, como soja, carne e celulose, de minério e petróleo, e ao pagamento de rendas “à propriedade do capital, sobretudo do capital financeiro” (PAULANI, 2019, p. 55), ou seja, a remuneração de qualquer bem ou serviço estrangeiro, mesmo que imaterial, que explora os trabalhadores brasileiros:

O crescimento, se retornar de modo mais significativo (mas as perspectivas a curto prazo são nulas), se dará nesses marcos: economia primitiva e extrativa; ausência de preocupação com a necessária ancoragem tecnológica; destruição de nossa pouca soberania; empregos precários e de baixo valor; crescimento da desigualdade funcional, de renda, regional; crescimento da pobreza e da miséria. (PAULANI, 2019, p. 55).

Assim que assumiu a presidência em 2016, Michel Temer começou o que Ricardo Antunes (2020, p. 291) chamou de “contrarrevolução neoliberal” ou “contrarrevolução preventiva”:

Iniciou-se, então, uma nova fase da contrarrevolução preventiva, agora de tipo ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva. Sua principal finalidade: privatizar tudo o que ainda resta de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil. Foi emblemática a tentativa feita por Temer, visando abrandar (na verdade eliminar) as restrições que proibiam o trabalho escravo no Brasil, em fins de 2017, medida profundamente antissocial que foi suspensa, dada a repulsa generalizada que encontrou.

No mesmo ano da posse de Temer, sua popularidade era uma das menores da história dos presidentes do país, acompanhada da desmoralização do PT – Dilma havia sido impedida e Lula seria preso em seguida – e o outro partido que disputou todas as eleições presidenciais em segundo turno, desde o fim da ditadura militar, o PSDB, também passou por um processo de derrocada: na época, circulou a notícia de que Aécio Neves teria recebido 60 milhões de reais em propina da JBS, segundo a própria multinacional, o que deixou o caminho à eleição presidencial de 2018 aberto para Geraldo Alckmin, então governador do estado de São Paulo. Segundo Ricardo Antunes, é nesse vácuo político que a extrema-direita encontra espaço para se reorganizar e apoiar uma nova figura: Jair Bolsonaro.

Da contradição à necessidade: o lastro do signo ideológico

Em todos os países em que houve mudanças neoliberais, nenhum alcançou crescimento econômico ou melhora na qualidade de vida. Em realidade, em muitos deles chegou-se perto de uma catástrofe social. A dissolução das seguridades do Estado, a mercadificação de quase todos os aspectos da vida e a redução dos trabalhadores a “descartáveis”, atomizados, ficam salvaguardadas por um discurso de extrema responsabilização individual por meio do microempreendedorismo, segundo o qual cada um deve criar as condições para a formação de si: sua própria educação, saúde e seguridades, sob constante ameaça de fracasso “autoinfringido”. Nesse sentido,

A anarquia do mercado, da competição e do individualismo sem peias (esperanças, desejos, ansiedades e temores individuais; escolhas de estilo de vida e de hábitos e orientações sexuais; formas de autoexpressão e comportamentos com relação aos outros) gera uma situação cada vez mais ingovernável. Ela pode até levar a uma ruptura de todos os vínculos sociais de solidariedade e a uma condição que beira a anarquia social e o niilismo. Diante disso, algum grau de coerção parece necessário à restauração da ordem. (HARVEY, 2008, p. 93).

A coerção necessária à ordem é tanto o agravamento de discursos conservadores em várias partes do mundo, os quais encontram na família e na igreja, por exemplo, formas ainda possíveis de solidariedade social, quanto a demarcação de inimigos, seja pelo fortalecimento de discursos nativistas, seja pelo reforço do discurso policialesco, punitivista e até mesmo genocida, como forma de adentramento da violência e do conflito necessários e intrínsecos ao capitalismo. Nenhuma dessas ideologias é nova nem foi inventada pelo neoliberalismo, elas já estavam presentes nos diferentes lugares e agora são radicalizados: na Europa, em que o discurso nativista já faz parte da direita, o inimigo a ser combatido foi mais facilmente associado ao que se chama de “crise migratória”; nos Estados Unidos, entre 2014 e 2016, o número de organizações de supremacistas brancos cresceu 17%, chegando a 917 no total. No entanto, esse tipo de comparação entre diferentes países precisa ser cuidadoso, e a tendência geral não pode subsumir as especificidades ideológicas.

Sobre essa questão, dois aspectos a respeito da ideologia, conforme desenvolvida por Volóchinov, devem ser levados em consideração: por um lado, ela não pode ser transposta de uma base material à outra, porque corre-se o risco de se explicar a ideologia por ela mesma; por outro, ela deve considerar as condições materiais de sua produção sem se tornar mecanicista nem causal:

[...] o estabelecimento da ligação entre a base e um fenômeno isolado, que foi retirado de seu contexto ideológico integral e unificado, não possui nenhum valor cognitivo. Primeiro, a importância de uma mudança ideológica ser definida no

contexto da ideologia correspondente, considerando que qualquer área ideológica é uma totalidade que reage com toda a sua composição à alteração da base. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 104, grifo do autor).

É claro que não se pode negar a influência dessas ideologias estrangeiras no contexto brasileiro, mas a condição de produção de determinadas ideologias é fundamental para que se entenda que elas partem de práticas sociais e os discursos que mobilizam também influenciam essa mesma condição. Em outras palavras, a análise dialógica do discurso traz uma questão metodológica fundamental: investigar as ideologias políticas desancoradas de suas condições de produção – que, por sua vez, determinam o sentido social da expressão dessas ideologias políticas – pode levar à explicação da ideologia pela ideologia. Sobre isso, Volóchinov (2018, p. 104) acrescenta:

Quando a especificidade do material ideológico sógnico é ignorada, ocorre uma simplificação do fenômeno ideológico: nele, passa a ser levado em conta e é explicado apenas o aspecto racional do conteúdo [...] e esse aspecto está correlacionado com a base [...]. Ou, ao contrário, destaca-se apenas o aspecto externo, técnico, do fenômeno ideológico.

Nesse sentido, a comparação entre as manifestações do conservadorismo em diferentes países tem que ser cuidadosa com paralelos simplistas, mas se identifica uma generalidade de que a junção entre conservadorismo e neoliberalismo de modo algum é estranha à história do neoliberalismo. Tal aliança iniciou-se nos anos 1970, nos Estados Unidos, sob o governo de Reagan, quando o modelo de família fordista estava em plena falência, somado aos movimentos de contracultura de 1960. Porém, se em Reagan essa aliança foi tática, entre uma base eleitoral conservadora e uma elite em busca de novos espaços e mercados, em Bush ela foi o núcleo do programa conservador dos republicanos, e hoje passa a ser uma necessidade:

Os neoconservadores americanos são favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada e à restauração de poder de classe. O neoconservadorismo é, portanto, perfeitamente compatível com o programa neoliberal de governança pela elite, desconfiança da democracia e manutenção das liberdades de mercado. Mas ele se afasta dos princípios do puro neoliberalismo, tendo remoldado práticas neoliberais em dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, na preocupação com a ordem como resposta ao caos de interesses individuais e, em segundo, na preocupação com uma moralidade inflexível com o cimento social necessário à manutenção da segurança do corpo político *vis-à-vis* de perigos externos e internos. Em sua preocupação com a ordem, o neoconservadorismo se assemelha a uma mera retirada do véu de autoritarismo com que o neoliberalismo se cobre. (HARVEY, 2008, p. 92).

O principal aspecto dessa passagem de David Harvey é a sinalização de que o conservadorismo não se opõe à restauração de poder da classe burguesa providenciado pela agenda neoliberal. Isto posto, essa ideologia ainda promove um reforço ao acirramento dos conflitos tanto internos quanto externos. Harvey, ao se referir aos Estados Unidos, lembra do 11 de setembro, atentado que ocorreu sob o governo Bush, que promoveu a identificação do inimigo árabe muçulmano e a promoção da “paranoia política”, com a qual a militarização ganhou força dentro e fora do país. A militarização, por sua vez, apoia-se em valores nacionais, os quais revelam-se também imprescindíveis à agenda neoliberal:

[...] o Estado neoliberal precisa de alguma espécie de nacionalismo para sobreviver. Obrigado a operar como agente competitivo no mercado mundial e buscando estabelecer o clima mais favorável aos negócios possível, ele mobiliza o nacionalismo em seu esforço de sobrevivência. A competição produz vencedores e perdedores efêmeros na luta global por uma posição, e isso pode ser em si uma fonte de orgulho nacional ou de busca da essência nacional. (HARVEY, 2008, p. 95).

Então, além de não contraditórios, o neoliberalismo e o conservadorismo representam uma junção necessária a essa nova ofensiva do capital sobre o trabalho que busca promover a restauração do poder de classe. Nesse sentido, tanto as ideologias neoliberais quanto conservadoras são compreendidas pelas suas mediações super-estruturais sem que se deixe de levar em consideração o contexto específico em que elas circulam e a partir do qual se formam e dialeticamente influenciam. Esses fundamentos do método sociológico da linguagem procuram a base de um sistema ideológico e, igualmente, a efetividade de um discurso nas práticas sociais, ou, em termos mais amplos, nos sentidos sociais que produz.

Em outras palavras, o conservadorismo não é um encaixe categorial, nem a compreensão lógica dos fenômenos apenas por sua descrição, mas pelo duplo movimento de generalidade e especificidade, que fornece inteligibilidade histórica ao que se propõe revelar a partir de enunciados concretos. A esse movimento pode ser associada a seguinte passagem de Volóchinov (2018, p. 113): “A existência não é apenas refletida no signo, mas também é refratada nele. [...] Justamente aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência”.

Se no Brasil a entrada neoliberal causou também uma reação conservadora, as especificidades ideológicas são essenciais à resistência de sua efetividade. Pode-se explicar o chamado “bolsonarismo” pela questão religiosa messiânica, pelo punitivismo, pelo antipetismo ou pela somatória desses elementos. Mas é fato que o número de policiais e militares no legislativo aumentou em quatro vezes de 2014 a 2018; houve

um aumento de 91% no registro de armas de fogo em 2020, em comparação a 2019¹⁴; e a bancada evangélica articulou o que ficou conhecido como Bancada BBB (boi, bala e bíblia). Todos esses recrudescimentos respondem e estimulam a violência como parte da reação popular ao acirramento das tensões sociais causado pelo neoliberalismo, e canalizam essa reação para um lado específico da luta de classes. É essa tomada de lado que está presente na fala de Bolsonaro, sobre tornar o Brasil liberal, transcrita na primeira seção, que retomaremos a seguir.

O neoliberalismo de Jair Bolsonaro

Os elementos abordados por Jair Bolsonaro em sua primeira resposta evidenciam que o conservadorismo e o gerenciamento de uma guerra e da economia são pares no processo neoliberalizante. O primeiro elemento que chama a atenção sobre essa resposta é que ela é formulada com base em oposições: “esquerda” e “redirecionamento”; “homem do campo” e “MST”; “ideológico” e o subentendido “livre”. O “cansamos” sinaliza para uma situação que já dura algum tempo no país e a isso podem ser associados os governos de Lula e Dilma Rousseff e a crise econômica, política e moral em que se encontrava o Brasil em 2018, segundo o próprio Bolsonaro e os discursos de direita circulantes no país à época. Essas oposições já sinalizam para diferentes lados da “batalha” a que se refere Bolsonaro: “eles”, composto pela esquerda, não liberais, que não respeita a família nem as crianças na escola e o MST; em oposição a “nós”, composto pelos cansados, liberais, que fazem livre comércio, que respeitam a família e as crianças na escola, homem do campo e que jogam pesado na segurança pública e contra o MST.

“Jogar pesado” é um indicativo de conflito e de luta contra o MST em oposição à valorização do “homem do campo”, o qual se refere aos proprietários de terra, embora de uma maneira direcionada a um senso popular, em vez de “fazendeiro” ou “latifundiário”. O interessante dessa passagem é a oposição entre o indivíduo “homem” e o coletivo “MST”; em que uma questão estrutural é desviada ao indivíduo, cujas liberdades devem ser defendidas, mas com a cisão entre quais terão essa defesa¹⁵, indicadas pela instituição que Bolsonaro representa, e quais não. Tal cisão é reforçada pelo signo “batalha”, que adiciona mais uma caracterização do conflito social colocado e de que forma o Estado intervém nele. Em outras palavras, há uma distorção interessada materialmente que se relaciona com a problemática história da questão da terra no Brasil e da criminalização – senão oficial, por meio dos conflitos rurais – de movimentos sociais.

14 Os dados sobre policiais e militares na política foram retirados de: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/08/numero-de-policiais-e-militares-no-legislativo-e-quatro-vezes-maior-do-que-o-de-2014.ghtml>. Os dados sobre as armas de fogo, de: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55590649>. Acesso em: 26 jan. 2021.

15 Lembramos o desmonte das políticas ambientais promovido durante o governo Bolsonaro: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/11/do-inicio-ao-fim-o-meio-ambiente-no-governo-bolsonaro/>, Acesso em: 29 jan. 2021.

“Joga-se pesado” também na “segurança pública”, em mais uma referência ao acirramento das tensões sociais. Retoma-se a necessidade de se criar inimigos internamente à própria sociedade, seja para que haja maior disputa em termos de organização do trabalho – a substituição da classe trabalhadora pelo microempreendedor –, seja pela corrosão das instituições, que passa por e leva à violência. A expansão neoliberal, na impossibilidade de criar novas guerras como forma de desvio da crise do capitalismo, internaliza-as, em consonância com um discurso que promove a “paz” aos “nossos” e a intensificação do combate ou eliminação de tudo aquilo que se opuser aos valores morais conservadores.

Por fim, o comércio, seja em referência ao apelo não ideológico, seja com “países melhores do que nós” revela duplamente um nacionalismo subserviente, primeiro porque não procura por soberania com o estabelecimento de blocos, como o Mercosul, ao qual Bolsonaro se opõe durante a campanha¹⁶, e segundo porque reforça a posição de subserviência em relação à economia, ficando à mercê dos credores e em busca de tornar-se atrativa aos investimentos internacionais. Como é abordado em outro momento da entrevista, esses “países melhores” referem-se, mais especificamente, aos Estados Unidos, cujo presidente à época, Donald Trump, é elogiado por Bolsonaro em tentativas de comparar-se com ele. Referir-se aos Estados Unidos como um país melhor reforça a interpretação de que o objetivo é o de que o Brasil adote uma postura sub-imperialista em relação aos outros países latinos e subserviente em relação aos países melhores, e o oposto a isso é, segundo as palavras de Bolsonaro, ideológico.

Como vimos na implementação do neoliberalismo em vários lugares do mundo, essa retórica econômica não tem relação com a liberdade individual, a qual é apenas uma aparência, não em um sentido mítico, mas em um sentido de necessidade à transformação do capital, em que esses três elementos sustentam o esgarçamento social provocado pela prática neoliberalizante: a guerra a algum tipo de inimigo é marca distintiva dos processos de neoliberalização pelo mundo, bem como a necessidade de segurança e violência de Estado; a família, especialmente a mulher, encarregada do trabalho de reprodução da vida é um sustentáculo necessário para a política neoliberal de desmanche do Estado e de responsabilização individual dos riscos e custos da sociedade; e o ataque às organizações dos trabalhadores, representadas pelo MST na fala, mas que podem ser associadas também aos sindicatos, como forma de reforçar a extrema individualização competitiva e fechamento das perspectivas de solidariedade. Então, o que antes poderia ter sido algum tipo de seguridade coletiva, como aposentadoria, seguro-desemprego, trabalho formal, alimentação, educação, saúde ou qualquer outro direito fornecido pelo Estado, agora fica a cargo dos próprios indivíduos conseguirem por si próprios; ou, nas palavras de Margaret Thatcher, não existe sociedade, apenas homens, mulheres e famílias.

16 Essa informação foi retirada de: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/12/18/bolsonaro-mercossul/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Conclusão

Qualquer enunciado vivo, produzido por um sujeito social e historicamente organizado, é composto por signos ideológicos que revelam ênfases e visões de mundo, as quais podem ser investigadas a partir da materialidade verbal ou não verbal desses enunciados. As visões de mundo, por sua vez, correspondem a ideologias que se formaram historicamente e que se modificam assim como as condições materiais da vida; elas partem de um contexto específico em que elas circulam e a partir do qual se formam e dialeticamente influenciam. Nesse sentido, os signos ideológicos mobilizados por Bolsonaro são reveladores dessas ênfases e dos interesses materialmente determinados e determinantes de seu discurso.

O neoliberalismo, enquanto transformador das condições materiais da vida, possui uma retórica relativa à liberdade individual e desenvolvimento por meio da competitividade, mas sua história enquanto prática econômica já se inicia com uma das ditaduras mais violentas da América Latina, no Chile; a partir de então, sua junção com o conservadorismo é necessária à medida que este possibilita algum tipo de base social comum, no lugar de outras formas possíveis de solidariedade, como organização dos trabalhadores e direitos mínimos garantidos pelo Estado, que precisam ser relegados à família individualmente.

Pode-se concluir que, apesar da aparente contradição e do vazio programático de suas invectivas retóricas, o discurso de Bolsonaro possui, sim, uma lógica interna e um programa, expressão de uma confluência de forças reacionárias, que atende a uma necessidade histórica do capital no contexto da crise do regime de acumulação neoliberal. Sua retórica agressiva, sua tomada de posição na luta ideológica, na “batalha”, é funcional a um momento histórico em que a conciliação se tornou impossível. Expressa assim uma nova ofensiva do capital contra o trabalho em escala global, com a retomada de motivos tradicionais do neoliberalismo, uma espécie de “retorno às raízes”, somado a um nacionalismo subserviente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CHESNAIS, F.; DUMÉNIL, G.; LÉVY, D.; WALLESTEIN, I. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PAULANI, L. M. Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. *Revista Margem Esquerda*, São Paulo: Editora Boitempo, n. 32, p. 48-56, 2019.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e retórica: o capítulo brasileiro. *Anais do XXXII Encontro Nacional de Economia* [Proceedings of the 32nd Brazilian Economics Meeting] from ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia [Brazilian Association of Graduate Programs in Economics]. Belo Horizonte: ANPEC, 2004.

PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993.

PRETI, D.; LEITE, M. Q. (org.). *Comunicação da fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

O ser-mãe em *Era uma vez*: análise dialógica da Branca de Neve e da Rainha Má

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3358>

Ana Beatriz Maia Barissa¹

Resumo

O presente artigo se propõe a refletir sobre a concepção de maternidade a partir de dois sujeitos da série estadunidense *Era uma vez*: Regina (Rainha Má) e Mary Margaret (Branca de Neve). Para tanto, fundamentamo-nos na filosofia da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, com atenção voltada a alguns conceitos em específico: diálogo, enunciado, signo ideológico e sujeito. As considerações acerca desses conceitos não serão tratadas de forma separada, mas entrelaçadamente. O método utilizado como fio condutor do trabalho é o dialético-dialógico (PAULA; FIGUEIREDO; PAULA, 2011), realizado por cotejo. A relevância que justifica o estudo se volta à importância de se analisar o discurso familiar Disney, tão presente em diversas produções contemporâneas, que corrobora para a perpetuação de valorações ideológicas do que se compreende por maternidade vistas desde as narrativas populares dos tempos mitológicos.

Palavras-chave: maternidade; Branca de Neve; Rainha Má; Círculo de Bakhtin; enunciado.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; ana.barissa@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0229-0892>

The mother-being in *Once upon a time*: a dialogic analysis of Snow White and the Evil Queen

Abstract

This article aims to reflect on the conception of motherhood based on two subjects from the American television show *Once Upon a Time*: Regina (Evil Queen) and Mary Margaret (Snow White). Therefore, we based ourselves on the philosophy of language proposed by the Bakhtin Circle, with attention focused on some specific concepts: dialogue, utterance, ideological sign, and subject. Considerations about these concepts will not be treated separately but intertwined. The method used as the guiding thread of the work is the dialectic-dialogical (PAULA; FIGUEIREDO; PAULA, 2011), performed by collation. The relevance that justifies the study turns to the importance of analyzing the Disney family discourse, so present in several contemporary productions and, in this way, perpetuates ideological valuations of what is understood by motherhood, as seen in the popular narratives of mythological times.

Keywords: motherhood; Snow White; Evil Queen; Bakhtin Circle; utterance.

Introdução

Em continuação à tradição da ressignificação e contação de histórias, os estúdios Disney se debruçam nos contos tradicionais dos Irmãos Grimm e de Charles Perrault e trazem sua versão animada das narrativas. Além delas, teremos o seriado *Era uma vez*² (2011), cujo enredo traz a proposta de novas versões dos contos de fadas, com histórias que se entrelaçam e ganham novos significados. A partir desse seriado, o presente artigo traz como proposta analisar a imagem da maternidade a partir das personagens Branca de Neve e Rainha Má (também conhecidas na série pelos nomes Mary Margaret e Regina Mills, respectivamente).

As narrativas populares têm sua base originária nos mitos, considerados a base de uma civilização – seja na forma de folclore, mitologia ou religião. As experiências vivenciadas por uma determinada comunidade de um cronotopo específico encontram sentido no campo simbólico. Observamos o conto enquanto produto da linguagem na sua forma de fenômeno social, que reflete em todos os elementos – seja da organização econômica ou sociopolítica da sociedade que a gerou – as valorações do meio social em que foi (o conto) criado. Esse sentido está ligado à cultura desse povo, sua história e sociedade. Conforme a mudança de tempos e povos, mudam-se, também, as narrativas, uma vez que não é possível dissociar o vínculo social dessas produções.

² *Once upon a time*, no original.

A forte presença dessas narrativas relembra a força que possui a própria mitologia devido ao seu caráter religioso – não à toa os contos de fadas possuem um caráter moral e de conduta bastante enraizado. O mesmo acontecia com os mitos, cujo surgimento se dá enquanto materialização da compreensão do homem em relação ao mundo em que vivia e a si mesmo. Da mesma forma que o mito era utilizado como um guia espiritual e psicológico, o conto maravilhoso também manifesta, em sua estrutura, um código ético, moral e de conduta a ser seguido em todas as esferas da vida. Um dos aspectos mais tratados, tanto pela mitologia quanto pelos contos de fadas, está vinculado ao ser-mulher e ao ser-mãe.

Segundo Mendes (2000), a ascensão da reescrita e recontagem das narrativas populares na França do século XVII ressalta a moral cristã nas obras de Perrault. Posteriormente, com a ascensão da burguesia e valorização da infância, as histórias refletiam a ideologia da família burguesa, a importância da presença dos pais e da família para a proteção de mulheres e crianças. Observar essa influência entre situação de criação e produto artístico é seguir a proposta do Círculo de Bakhtin – teoria norteadora do presente trabalho – de analisar a linguagem como fenômeno social. Os elementos constituintes da linguagem revelam estados de compreensão e relação com o mundo: isto é, a formação da ideologia como composição do homem, processo a ser realizado na interação com o outro, na coletividade.

É dessa forma que nos debruçaremos sobre as ideias de mulher e maternidade a partir de Branca de Neve e Rainha Má no seriado estadunidense *Era uma vez*, cuja releitura nesse formato contemporâneo traz a proposta de humanização na personagem da Rainha Má, considerada uma das figuras vilãs de maior tradição – tanto nos contos de fadas literários quanto na animação Disney. Nosso objetivo é compreender os valores axiológicos de mulher e maternidade propagados não somente no seriado, mas enquanto resultado do discurso familiar Disney, presente em outras produções dos estúdios.

Para tanto, traremos como cotejo a animação *Branca de Neve e os sete anões*³ e o conto dos Grimm, *Branca de Neve*⁴, e teremos o método dialético-dialógico (PAULA; FIGUEIREDO; PAULA, 2011) como fio condutor do trabalho. Os estudos do Círculo propõem refletir os discursos não de forma acabada e superada por discursos outros, mas como respostas materializadas em enunciados que, por sua vez, gerarão respostas outras. A partir do movimento dialético-dialógico, observaremos a retomada dos mitos na construção dos contos de fadas que, por sua vez, são a base das animações Disney.

3 *Snow White and the seven dwarves*, no original.

4 *Schneewittchen*, no original.

I. A maternidade nas narrativas: da mitologia à animação Disney

Ao trazer algumas considerações sobre o mito e suas narrativas, Rubem Alves (1988, p. 14) articula sua reflexão de forma a descrever o mito como uma busca por “[...] configurações delineadas pelas bordas dos intervalos [...]”. Para o autor, o mito se caracteriza não por contar os feitos da forma que ocorreram, mas por (re)construir o destino humano em sua beleza e tragédia. Tal (re)formulação da vida é tratada aqui como um produto da atividade humana coletiva, de acordo com a perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin.

Segundo Volochínov, a partir do momento em que um gesto, som ou movimento é compreendido de um homem para outro, há a manifestação de um signo que, ao entrar no horizonte cognoscitivo de um grupo humano, será convertido num valor social. Os mitos, na sua condição de (re)leitura da realidade humana, propõem compreensões acerca do mundo que, ao se tornar linguagem interior, acabam por se realizar na comunicação verbal: é compreendido, refutado, reafirmado, reformulado, recriado e recontado.

O mito, na sua condição de produto da vida social, faz nascer sistemas ideológicos e organizar toda uma sociedade. Por recair no acontecimento social, consideramos o mito enquanto resultado de uma organização social e um fenômeno histórico, sociológico e cultural. Para César (1988, p. 40), um dos possíveis aspectos assumidos pelo mito é a sua “[...] utilização político-ideológica da linguagem simbólica [...]” e destacamos suas reflexões devido ao seu posicionamento em relação ao mito, ao considerá-los com uma sobreposição da emoção e do passional sobre a razão. Para o autor, a narrativa mítica faz uma reconfiguração temporal, reelabora o tempo mortal e a eternidade e traz, em sua simbologia, possibilidades do acontecer, tanto para o individual quanto para o coletivo.

Para Bakhtin (2008), é possível explicar esse processo devido ao caráter dialógico de todo e qualquer enunciado – isto é, toda e qualquer manifestação de linguagem. Volochínov (2019 [1930], p. 251), ao discutir sobre a linguagem e seu papel na vida social, afirma que “[...] sem a ajuda da palavra não teriam surgido a ciência, a literatura etc., em suma, nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade da comunicação social, *cuja forma materializada é a nossa língua*”.

Para o autor (e o Círculo), a linguagem é tida como dialógica, uma vez que faz jus aos sujeitos, os quais, por meio dela, se expressam e materializam as mais diferentes valorações. Essas expressões acontecem a partir de um processo de compreensão de um enunciado alheio, o que significa orientar-se em relação a ele e, a cada palavra compreendida, há uma “[...] camada de nossas palavras responsivas”. Assim, o autor explica como toda compreensão é dialógica, uma vez que ela busca por uma palavra outra. Um enunciado, devido ao seu entrelaçamento com outros enunciados e sujeitos e, por estar inserido no plano da criação, realiza-se no acontecimento e podemos perceber a importância desse processo quando observamos o destaque da palavra para o mito.

A partir da *Teogonia*, de Hesíodo, Torrano (1991) destaca quatro aspectos gerais acerca do pensamento mítico. Dentre eles, está a oralidade. *É importante destacar que a compreensão desse conceito se dá a partir da discussão do autor feita em seu texto O que é mito, em sentido originário*. Nele, Torrano (1991, p. 371) compreende a oralidade como “[...] o culto e cultivo da memória enquanto potência divina que outorga identidade espiritual à comunidade cultural como ao indivíduo que a esta pertence”. Além dela, o autor formula um breve conceito de mito sobre ser, por meio da palavra, que os Deuses interferem na vida dos homens, interpelando-os de tal forma a fundar todas as possibilidades imagináveis, abertas aos homens no mundo e de serem homens no mundo.

Ao retomarmos as reflexões de Volochínov (2017 [1929]) sobre palavra, cuja importância é de grande destaque nos estudos da filosofia da linguagem, o autor aponta que o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto de uso. De acordo com o autor russo, a palavra se caracteriza por ser “[...] *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele que *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*.” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 205).

A partir da ideia de que toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”, defendemos que o mito faz essa interferência na vida do homem e, na sua condição de ato bilateral, é interferida pelo homem: é na sua condição de signo ideológico *par excellence* que a palavra – constitutiva de um enunciado, das narrativas mitológicas – pode ser compreendida. Ou seja, reproduzida no material sógnico interior. Volochínov (2017 [1929]) ainda chama a atenção para uma condição do signo ideológico no momento que se torna exterior: independentemente do gênero em que se manifesta, o signo é banhado pela consciência, por signos interiores, onde tem sua origem, que nele continua a viver, pois a sua vida é desenvolvida no “[...] processo de renovação da sua compreensão, vivência e assimilação, ou seja, em sua inserção contínua no contexto interior” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p.128).

Dessa forma, é possível compreender a discussão feita por Fabri (1988) sobre o acontecimento fabuloso, tal como descrito nas narrativas. Toda festa, celebração, dança ou ritual é a perpetuação do mito em si, uma vez que a construção e o planejamento desses acontecimentos são elaborados a cumprirem seu papel naquele momento. O meio social e seus participantes é que determinam a forma e o estilo das celebrações. E é nesse processo que o mito cria significado, é vivo e se torna a materialização da relação entre homem e mundo. Por isso, é possível observar o processo de recriação das narrativas mitológicas nas sociedades.

Entre essas recriações das narrativas, há uma base em comum, bastante frequente, que pretendemos destacar no presente artigo: a maternidade. Desde a Antiguidade, as narrativas mitológicas dedicam-se a expor facetas variadas do ser-mãe. A segunda fase

cósmica, narrada por Hesíodo, descreve como Crono é derrotado pelo “ardil concertado por Reia com Céu e Terra [...]” (1995, p. 45). Ao relembrarmos o início do reinado dos 13 deuses do Olimpo, este só foi possibilitado devido à atitude de Reia⁵ em enganar Cronos para salvar o filho, Zeus, de ser devorado pelo pai:

Mas devorava-os o grande Cronos, mal cada um
descia do ventre sagrado da mãe para os seus joelhos,
cuidando assim que nenhum outro dos nobres descendentes do Céu
detivesse entre os Imortais o poder régio.
É que ele ouvira, da Terra e do Céu coberto de estrelas,
que lhe estava destinado a sucumbir às mãos de um filho,
por muito forte que fosse – por decisão do grande Zeus.
Por essa razão, ele não descurava a vigilância e, sempre atento,
devorava os seus próprios filhos. *E uma dor sem limites tomava Reia.* (HESÍODO,
2005, p. 56, vv. 459-467, grifo nosso).

Apesar de o foco estar na ação de Cronos em devorar os próprios filhos, destacamos essa passagem para observar a imagem de maternidade construída, principalmente com a formulação do segundo verso, em que temos o ventre descrito como sagrado. Considerar a palavra sempre repleta de significação é compreender a língua no seu processo de realização prática, carregada de conteúdo ideológico. Assim, ao analisarmos o uso da palavra “sagrado” junto a de “ventre”, remete-nos ao papel histórico que há na ideia de maternidade. Na sua condição de ato bilateral, essa palavra “sagrado” carrega em si o resultado das inter-relações do falante – no caso, Hesíodo, enquanto autor-criador – para com o ouvinte, isto é, ao público a quem se dirige. Ao se ter essa determinada construção no enunciado, o autor-criador traz à sua obra (no trecho destacado) uma determinada valoração axiológica à concepção de maternidade, advinda da sua (do autor) relação com a sociedade. Ou seja, sua obra é uma resposta ao meio social, histórico e cultural em que está inserido.

A ideia de o sagrado estar estreitamente relacionado ao ventre de Reia não está ligada somente ao fato de ela ser uma divindade, mas à sua condição de mãe, que a torna ainda mais sagrada. Não qualquer mãe, mas aquela que sente “[...] uma dor sem limites [...]” quando os filhos são tirados de si. Ter essa maternidade manifestada em uma figura como a de Reia cria uma concepção base do que é ser-mãe e ser-mulher na Grécia Antiga, o que ganha ainda mais força ao pensarmos na influência das narrativas mitológicas, as quais serviam como um guia moral e espiritual à sociedade daquele momento histórico.

5 Reia é filha da Terra (Gaia) e do Céu (Urano). Em uma recontagem dessa narrativa, localizada na Frígia, uma região da Ásia Menor, a figura de Reia é reconfigurada pela de Cibele, cujo culto se estabeleceu no antigo Império Romano e a tornou conhecida como *Magna Mater*, Grande Mãe.

E essa função norteadora às mulheres por meio de histórias populares continua a ser perpetuada séculos depois, na forma de contos de fadas.

Apesar do caráter estruturalista de suas obras, dedicadas a contemplar discussões acerca dos contos de fadas e sua relação com a mitologia, Propp reflete sobre o surgimento dos contos enquanto narrativas cujas histórias possuíam rituais de práticas há muito perdidas e como estas possibilitam compreender a estrutura organizacional, política, econômica de um povo, além de suas crenças e costumes. Isto é, considera-se a relação entre obra e seu meio social de produção.

Ainda sobre os contos de fadas, destacamos algumas considerações importantes. Todorov (1969) se debruça sobre os estudos da literatura fantástica e suas diferenças entre o estranho e o maravilhoso. Para o autor, este se caracteriza pela normalização e aceitação do sobrenatural pelos personagens da obra e, por conseguinte, pelo leitor. *Branca de Neve e os sete anões é um exemplo de um conto maravilhoso devido aos seres, objetos e acontecimentos componentes da história.* A presença de uma rainha capaz de fazer magia, a habilidade da princesa de se comunicar com animais e objetos capazes de induzir o “sono da morte” são pontos fundamentais que compõem um clássico dos contos de fadas. Volobuef (1993) ainda marca o conto de fadas como “[...] um legado da tradição oral popular: narrativas transmitidas de geração em geração antes de serem, afinal, coletadas e recolhidas em livros”.

Como um dos maiores representantes desse tipo de produção do seu tempo, trazemos a obra dos Irmãos Grimm para nossa análise. O conto de fadas se tornou um campo de grande expansão da fantasia para os autores românticos, o que lhes permitiu aproveitar o grande potencial simbólico da área, de forma a veicular ideias e sentimentos típicos da época e trazer, em suas obras, a emergência de novos valores estéticos correspondentes, além da redescoberta da própria identidade nacional, em especial os Grimm, visto o momento histórico vivido pela Alemanha no século XIX⁶.

No que diz respeito a esses novos valores estéticos, a obra dos Grimm, apesar da base popular de seus contos (compiladas a partir da contação de histórias de mulheres), os autores reconfiguram essas narrativas de modo a adequar essas novas histórias ao dogma religioso da sociedade alemã. Assim, da mesma forma que os mitos se tornaram o fio condutor moral de suas respectivas épocas, com os contos o mesmo processo se concretizou. Agora, o polimento cristão ajuda a dar acabamento estético às narrativas; destacamos essa influência nas personagens femininas e mães. Vejamos por um dos contos mais tradicionais dos Grimm, *Branca de Neve*, como se dá essa manifestação da maternidade nas personagens:

⁶ No que diz respeito a esse momento histórico, referimo-nos especificamente às invasões de Napoleão Bonaparte em território alemão, o que trouxe desestabilidade econômica, política, social e cultural ao país.

Era uma vez uma rainha. Um dia, no meio do inverno, quando flocos de neve grandes como plumas caíam do céu, ela estava sentada a costurar, junto de uma janela com uma moldura de ébano. Enquanto costurava, olhou para a neve e espetou o dedo com a agulha. [...] “Ah, se eu tivesse um filhinho branco como a neve, vermelho como o sangue e tão negro como a madeira da moldura da janela.” Pouco tempo depois, deu à luz uma menininha que era branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Chamaram-na Branca de Neve. A rainha morreu depois do nascimento da criança. (GRIMM, W.; GRIMM, J. 2010, p. 129).

Logo no primeiro parágrafo, temos a aparição da mãe da Branca de Neve e o ser-mãe é sua única identidade. No conto, essa personagem materializa alguns aspectos ideais do ser-mulher – não somente – daquele momento histórico: restringe-se à costura – atividade pertencente às mulheres durante muitos anos – dentro do ambiente doméstico, único espaço permitido às mulheres em um sistema patriarcal (seja na casa do pai ou do marido) e o desejo por um filho. A morte dessa mãe a coloca em uma configuração perfeita de uma determinada ideia de feminino de tal forma que seu desaparecimento na narrativa a faz ser uma representação perfeita da imagem feminina isenta de sentimentos hostis e cumpre o papel da mãe-bona dentro dos contos de fadas. Em seguida:

Um ano mais tarde seu marido, o rei, casou-se com outra mulher. Era uma dama belíssima, mas orgulhosa e arrogante, e não podia suportar a ideia de que alguém fosse mais bonita que ela. Possuía um espelho mágico e, sempre que ficava diante dele para se olhar, dizia:

“Espelho, espelho meu,

Existe outra mulher mais bela do que eu?” (GRIMM, W.; GRIMM, J., 2010, p. 129).

Nesse trecho, escrito logo em seguida ao anterior, introduz-se a madrasta da Branca de Neve, que cumpre seu papel como total oposto à Rainha. Na passagem em destaque, é possível observar outros traços da influência cristã-católica na composição da obra. Ao colocar a beleza da mulher em segundo plano – o que pode ser observado pelo uso da conjunção coordenativa adversativa “mas” – devido ao seu orgulho e à sua arrogância, o conto parte para a condenação desse pecado capital, o que faz realçar a diferença entre uma mãe boa e uma mãe má. No entanto, como já não há mais a presença da mãe boa devido à morte da rainha, cabe à Branca de Neve cumprir esse papel posteriormente. Essa competição começa com a superação da beleza da princesa-mulher sobre a da madrasta:

“Espelho, espelho meu,

Existe outra mulher mais bela do que eu?”

O espelho respondeu:

“Ó minha Rainha, sois muito bela ainda,
Mas Branca de Neve é mil vezes mais linda.”

Ao ouvir estas palavras, a rainha pôs-se a tremer, e seu rosto ficou verde de inveja. Desse momento em diante, odiou Branca de Neve. Sempre que batia os olhos nela, seu coração ficava frio como uma pedra. A inveja e o orgulho medraram como pragas em seu coração. (GRIMM, W.; GRIMM, J., 2010, p. 129-130).

Segundo Corso e Corso (2007), a beleza feminina era comumente associada ao maligno e à influência do demônio na cultura medieval cristã. No entanto, essa significação dada à beleza cai por terra com os contos de fadas e a feiura toma seu lugar em representar a maldade. No caso da madrasta, sua beleza permanece – por enquanto –, de forma física, enquanto a feiura se constrói em si enquanto sujeito. Ao negar a maternidade (pois passa a odiar Branca de Neve por tê-la superado no que diz respeito à aparência) e ser tomada por inveja e orgulho – mais um pecado capital adicionado em si –, a nova rainha é reafirmada como uma representação canônica do arquétipo da mãe má.

Sobre a relação da madrasta com a beleza, os autores ressaltam como só pode existir na sua relação com o outro – no caso, esse “outro” da nova rainha se materializa no espelho. No conto, o espelho é responsável por encarnar os valores axiológicos da época e determinar quem é “a mais bela de todas”. Ao indicar Branca de Neve como a mais bela, a inveja (ponto nevrálgico da trama) assume seu ponto mais alto na madrasta e se torna um divisor de águas dentro da narrativa, na qual a princesa-mulher passa a desenvolver o papel social – considerado obrigatório – sobre a mulher: o de mãe. Dessa forma, sua superação em relação à madrasta ascende dali em diante.

Além do conto, traremos a animação *Branca de Neve e os sete anões*⁷, da Disney, como demonstração da divisão arquetípica dessas duas imagens maternas no conto. A partir da narrativa dos Grimm, a princesa-mulher começa a assumir seu papel de mãe assim que começa a morar com os anões: “Os anões lhe disseram: ‘Se quiser cuidar da casa para nós, cozinhar, fazer as camas, lavar, costurar, tricotar, e manter tudo limpo e arrumadinho, pode ficar conosco, e nada lhe faltará.’” (2010, p. 135).

Ao ser responsável por determinadas atividades – pré-concebidas como voltadas somente às mulheres –, em um espaço doméstico determinado pertencente a um grupo específico, é possível afirmar o papel materno assumido por Branca de Neve. Essa afirmação se deve ao fato de a princesa-mulher estar em relação com o outro, materializado nos sete anões. Conforme colocado por Corso e Corso (2007), é na sua relação com eles que Branca de Neve ocupa seu lugar feminino, mas não no sentido sexual. No conto, ocorre uma troca de cuidados mútuos. No entanto, quando observamos a animação Disney,

⁷ *Snow White and the seven dwarfs*, no original.

uma nova significação é construída. Além de cuidadores da princesa-mulher, os anões também são colocados em uma posição infantil em relação à Branca de Neve, como é possível observar no fotograma a seguir:

Figura 1. Branca de Neve dá bronca nos anões



Fonte: Branca de Neve e os sete anões⁸ (1937)

Na figura 1, é possível ver uma movimentação (do primeiro ao terceiro quadro) de baixo (na altura dos anões) para cima (altura de Branca de Neve), o que possibilita estabelecer uma dimensão de altura não somente no sentido físico, mas também de autoridade. A partir da construção desse enunciado, é possível compreender o papel materno assumido aqui pela princesa-mulher.

Como elementos componentes dessa cena que sustentam nossa análise, podemos apontar: a expressão cabisbaixa dos anões por serem questionados sobre sua higiene. Do primeiro ao segundo quadro, nota-se um recuo por parte deles, numa tentativa de estabelecerem um distanciamento entre eles e Branca de Neve – da mesma forma com crianças, que se sentem intimidadas por uma figura materna de autoridade. Essa autoridade é vista não apenas com a expressão dos anões, mas também em Branca de Neve, cuja posição ereta, com as mãos na cintura – de alguém que exige respostas para sua demanda: “Deixem-me ver as mãos!” – é uma imagem clássica de uma mãe exigente.

Com essa conjunção de elementos, os estúdios Disney apresentam sua (re)leitura do conto dos Grimm, de forma a reafirmar o elemento materno em Branca de Neve, que se torna a oposição de equilíbrio em relação à figura materna de sua madrasta. Ao pensarmos no papel de orientador-moral que exerceram os mitos e os contos de fadas – cada um em seu tempo –, é possível fazer uma mesma comparação com as produções Disney, visto a influência mundial que o estúdio tem desde suas primeiras animações. A ideia de recontar os contos e trazê-los em sua forma animada para o cinema foi a garantia de sucesso para a indústria, o que pode ser observado com as (re)leituras feitas

⁸ Minutagem: quadro 1: 40'47"; quadro 2: 40'49" e quadro 3: 40'50".

a partir de suas próprias animações, como *O Rei Leão* (2014), *A Bela e a Fera* (2017) e *Aladdin* (2019)⁹. É a partir dessa influência mundial que nos propomos a observar como esse discurso familiar Disney (com foco na maternidade) continua a ser propagado pelas indústrias anos depois, em diversas produções, inclusive seu primeiro seriado baseado em contos de fadas, *Era uma vez*, cujo enredo possui a história de *Branca de Neve* como fio condutor da série.

II. A(s) mãe(s) em *Era uma vez*: as imagens maternas em *Branca de Neve* e na *Rainha Má*

Era uma vez traz como em sua narrativa a recuperação de diversos contos de fadas e clássicos da literatura mundial. No contexto da obra, há um jogo temporal e espacial, que faz a história ocorrer ora no mundo contemporâneo (parte da história se passa na cidade fictícia de Storybrooke, localizada em Maine, nos EUA) ora no mundo maravilhoso (a Floresta Encantada, o País das Maravilhas, Agrabah, etc). O seriado trará uma proposta de humanização da Rainha Má – nomeação feita pelos estúdios Disney –, que atende também pelo nome de Regina Mills, configurada não somente como uma nova identidade, mas também como um outro “eu” da personagem, construída na sua interação com os demais personagens do seriado e no diálogo estabelecido entre o conto dos Grimm e a própria animação Disney.

Iniciamos nossa análise sobre o aspecto materno dentro do seriado a partir das personagens Branca de Neve e sua madrasta com algumas considerações sobre a animação de 1937 e o seriado de 2011 a começar pela construção física das duas Rainhas.

9 *The Lion King*, *The Beauty and the Beast* and *Aladdin*, no original, respectivamente. Os filmes selecionados seguem a ordem das três bilheterias de animações em forma *live action* de maior sucesso. Com exceção de *O Rei Leão*, as outras animações têm base nas narrativas populares. Disponível em: <https://disneyplusbrasil.com.br/28-recordistas-de-bilheteria-para-assistir-agora-mesmo-no-disney-plus/>. Acesso em: 14 set. 2021.

Figura 2. Rainha Má e Regina



Fonte: Insider¹⁰

Na figura 2, temos a imagem da Rainha Má, de *Branca de Neve* e da Rainha Má de *Era uma vez* (que, daqui em diante, será tratada como Regina). Como é clássico de suas produções, os vilões Disney são caracterizados por uma combinação de cores em que se alternam o preto, o roxo (concentrado nas roupas) e o verde (comumente presente nos olhos ou na magia da personagem). Essa paleta específica é possível de se ver em Regina Mills, em quem as cores escuras foram mantidas no vestido e na maquiagem carregada, marca registrada das vilãs Disney, e ressaltadas quando colocadas em embate com as princesas-heroínas. Estas terão o rosto caracterizado por uma pele mais clara e com maquiagem leve. A partir desses elementos estéticos, é possível construir uma significação sobre o ser uma boa mulher e uma má mulher, dentro desse tipo de produção: a pintura facial realça o olhar malicioso e mau da vilã, enquanto a leveza das cores nas heroínas já nos faz relacionar uma princesa-mulher mais suave, doce, bondosa.

Essas facetas presentes na construção das personagens femininas revelam um posicionamento axiológico sobre o ser-mulher e, conseqüentemente, sobre o ser-mãe. Com breves colocações sobre as cores, na sua materialidade visual de linguagem, pode-se observar posicionamentos de mundo indispensáveis para a compreensão, não somente da vilania em sua versão animada, mas também de sua ressignificação no seriado. No caso de Regina, é possível encontrar nela a construção de uma vilã invejosa, gananciosa e cujo maior propósito é a vingança. Pelas cores, aqui compreendidas enquanto signo ideológico, é possível ver com o preto, inserido nesse contexto de produção, atribui a ideia de morbidez e ausência de vivacidade aos vilões (é, afinal, a ausência de luz – aqui,

10 Disponível em: <https://www.insider.com/once-upon-a-time-show-disney-movies-2018-9#lana-parrilla-stars-as-the-evil-queen-also-known-as-regina-the-villain-of-snow-white-and-the-seven-dwarfs-3>. Acesso em: 14 set. 2021.

considerada sinônimo de heroísmo, em embate com a vilania construída a partir dos tons escuros).

Dessa forma, cria-se, por meio das cores, uma imagem arquetípica desses sujeitos, perpassada por valorações construídas e difundidas no plano social, de modo que basta um personagem aparecer com esses elementos e estes nos farão associar esse conjunto de elementos em um enunciado específico numa personagem específica, enquanto a/o vilã(o). E esse processo só tem seu sentido construído quando esses enunciados são colocados em embate. No caso de Regina, o ser-vilã está intimamente relacionado ao seu papel de mãe – a mãe má arquetípica junguiana, que impõe as dificuldades à criança. Ainda que seja a proposta do seriado mostrar como Regina manifestará os dois lados da maternidade – que, nos contos de fadas, são sempre representados por duas figuras femininas –, *Era uma vez* coloca Branca de Neve como principal exemplo de mulher e maternidade, a ponto de ser ela a responsável por determinar, a partir do seu horizonte ideológico, o que se considera bom ou mau. E, a fim de colocá-la nessa posição social, Branca de Neve é configurada de tal forma a nos possibilitar essa construção de sentido.

Figura 3. Branca de Neve, em ambas as versões, segura um passarinho azul



Fonte: *Branca de Neve e os sete anões* (à esquerda) e *Era uma vez* (à direita)

Para falar da construção da imagem materna a partir de Branca de Neve, começemos a discussão pelo nome da personagem. Branca de Neve é a nomeação da criança perfeita (desejada por seus pais) e que virá a se tornar a mulher perfeita. Seu nome destaca a brancura (não qualquer uma, a da neve) e, segundo Heller (2008), o branco indica a pureza, inocência, realeza e divindade (ainda mais com a união do azul e do dourado trazida na versão animada). Essas qualidades são retomadas no seriado, junto com uma postura mais comedida, uma voz mais baixa e suave e um rosto mais “limpo” de maquiagens. Quando inserida no contexto contemporâneo de Storybrooke dentro da narrativa seriada, Branca de Neve é (re)nomeada e passa a se tornar Mary Margaret Blanchard.

Mary nos remete à imagem divina da Virgem Maria, o maior exemplo de mulher da tradição cristã (a mãe virgem, que manteve o corpo puro e ainda concebeu); Margaret,

de Margarida (no inglês, “*marguerite*”) e, por sua vez, nos remete ao branco puro da flor. Blanchard nos lembra o termo “branco” em francês, “*blanche*”. O branco não se encontra somente no nome, mas na ambientação em que a personagem se encontra. Na imagem destacada, Mary Margaret está na escola primária onde dá aulas e o lugar por si reafirma esse aspecto de inocência e pureza que envolve a personagem: as janelas amplas e brancas, o pássaro em mãos – que remonta a cena de 1937 –, o verde da natureza ao fundo da cena se formam em um conjunto de elementos que realçam a perfeita maternidade propagada pelas indústrias Disney.

Essa seleção de nomes para compor a nova identidade da Branca de Neve remete àquela dos contos e reforça uma imagem de ser-mulher perpetuada pelas produções Disney desde 1937. Essa Mary Margaret é a materialização de um ser-mulher ideal construído por meio da interação. Ao colocá-la em embate com outro sujeito, no caso da cena escolhida, com Regina, vemos o que é considerado Bem e Mal, ideal ou não ideal em uma mulher – e, principalmente, em uma mãe. É por meio desse processo de alteridade que ambas se constituem enquanto sujeito, no seu embate de valorações.

A fim de fazer mais uma ilustração dessas duas imagens distintas de maternidade, selecionamos uma cena do seriado, no qual podemos observar essa dualidade da maternidade entre as duas personagens:

Figura 4. Regina e Mary Margaret seguram Henry



Fonte: *Era uma vez*¹¹

Nessa cena, temos a presença de Mary Margaret (utilizamos esse nome devido ao momento do trecho, que se passa na cidade de Storybrooke, então os personagens possuem nomes diferentes) e Regina, com seu filho adotivo, Henry. Mary trabalha como voluntária de um hospital – o que ressalta essa imagem materna acolhedora, da princesa-

11 Minutagem: quadro 1: 17'32"; quadro 2: 17'43"; quadro 3: 17'52"; quadro 4: 17'57"; quadro 5: 18'04" e quadro 6: 18'08".

mulher atenciosa com todas as crianças¹². No caso de Regina, sua posição de Rainha é ressignificada, colocada na série como prefeita em Storybrooke, o que a mantém no poder, de uma forma outra.

Ao analisarmos o trabalho de ambas as mulheres, temos algumas considerações no que diz respeito à figura feminina fora do ambiente doméstico: Regina, na sua posição de poder, é construída como uma mulher não apta à maternidade – por ser vilã e querer destruir a felicidade de Branca de Neve – considerada no seriado o maior exemplo do ser-mãe. Essa inaptidão é construída na cena a partir do choro de Henry que, quando segurado por Regina, começa a chorar. Em contrapartida, ao ser segurado por Mary Margaret, Henry para de chorar de imediato. Outro aspecto importante de ser apontado é a expressão facial das mulheres na cena: Regina tem uma imagem mais severa, com sobrelhas franzidas e a boca sem o sorriso de acolhimento, que se faz presente no rosto de Mary Margareth, como podemos ver no segundo, terceiro quarto e quinto quadros da Figura 4. O fato de ter sido o primeiro contato de Henry com Mary Margaret reforça a maternidade naturalizada em Branca de Neve, enquanto Regina é “punida” pela negação do seu lado maternidade por parte de Henry, que não a reconhece como mãe ainda.

Essa punição surge da obrigatoriedade social da maternidade imposta às mulheres e não ser “escolhida” ou ser inapta a esse papel, como ocorre com Regina na cena destacada, perpetua a ideia de um destino único ao feminino: o de ser mãe. Esses valores podem ser observados em produções de grande influência como é o caso das indústrias Disney, cujas produções são dedicadas a reafirmar um padrão de mulher propagado desde os tempos mitológicos de forma a permanecerem no imaginário humano enquanto arquétipos. Apesar dessa recuperação de imagem de mulher, cada uma – Mary Margareth e Regina – é singular em seu próprio tempo. Machado discute como “a singularidade da representação do homem no tempo manifesta-se, basicamente, em sua capacidade de dizer, ou melhor, de responder” (1998, p. 36). Ao colocarmos esses vários momentos de produções (tempos mitológicos, século XIX e século XX, em resposta, na sua relação dialógica), é possível observar a dimensão dialógica do tempo e sua historicidade – sempre em relação com o espaço. É nessa relação que será possível observar as ideias do homem, único e irrepitível na existência.

Considerações finais

Buscamos fazer uma reflexão acerca da materialização da maternidade nas personagens de *Branca de Neve e Rainha Má*. Essas duas personagens foram selecionadas devido à importância que ainda possuem no imaginário humano, visto que releituras e ressignificações desse conto clássico são feitas constantemente, seja na animação, no cinema, na literatura.

¹² Seu trabalho voluntário no hospital de Storybrooke é na ala infantil.

No entanto, essas releituras aparecem como uma proposta de desconstrução – principalmente no que diz respeito às figuras femininas, vista a exigência do público-alvo consumidor desses produtos –, mas continuam a retomar valorações de tempos passados, como é o caso das ressignificações de *Branca de Neve* feitas pelas indústrias Disney em 1937, em sua animação, e em 2011, com o seriado. Pensar na personagem da Rainha Má e em Branca de Neve em sua nova configuração na contemporaneidade é compreendê-las na sua relação com o outro e como as duas constroem suas imagens de mães como sujeitos de linguagem.

Observar esse enunciado enquanto produto de interação entre outros enunciados e sujeitos é o que nos permite analisar esse processo de resposta das indústrias Disney, cujo posicionamento não se volta somente às produções que a antecederam e as que ainda estão por vir, mas respondem ao meio social em que foram feitas. O enunciado é construído sempre no embate de vozes, cada qual a representar um universo de valores, que se posicionam no mundo. Assim, ao trazer em destaque essas duas personagens, inseridas numa produção específica com um determinado acabamento, revelam-se essas valorações e o que essas imagens de feminino concordam, refutam e reafirmam acerca do que é ser mulher e mãe para a Disney, enquanto indústria cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Mares pequenos, mares grandes (para começo de conversa). In: MORAIS, R. de (org.). *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1988.

ARMSTRONG, K. *Breve história do mito*. Tradução Celso Nogueira. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRANCA de Neve. Direção: David Hand. Produção de Walt Disney. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1937. DVD.

CÉSAR, C. M. Implicações contemporâneas do mito. In: MORAIS, R. (org.). *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1988.

Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FABRI, M. A presença dos deuses. In: MORAIS, R. (org.). *As razões do mito*. Campinas: Papyrus, 1988.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

HELLER, E. *Psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. Barcelona: Gustavo Gili AS, 2008.

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HESÍODO. *Teogonia: trabalhos e dias*. Tradução Ana Elias Pinheiro e José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

MACHADO, I. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. *Itinerários*, Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras – Estudos Literários, n. 12, p. 33-46, 1998.

MEDVÍEDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, M. *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O marxismo no/do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, G. *Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011. p. 78-98.

PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. Tradução Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TODOROV, T. A narrativa fantástica. In: TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 135-147.

TORRANO, J. O que é mito, em sentido originário. In: CARDOSO, Z. A. *Mito, religião e sociedade*. São Paulo: SBEC, 1991.

VOLOBUEF, K. Um estudo do conto de fadas. *Revista de Letras*, São Paulo: Editora Unesp, v. 33, n. 1, p. 99-114, 1993.

VOLOCHINOV, V. *A Construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João, 2013.

VOLOCHINOV, V. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926]

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Modificadores graduais coloquiais: o caso de 'pra caralho'

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3339>

Renato Miguel Basso¹
Luisandro Mendes de Souza²

Resumo

O presente texto traz uma análise semântica da expressão 'pra caralho', tratando-a como um modificador de grau que atua simultaneamente em duas dimensões do significado, a dimensão veri-condicional e a dimensão uso-condicional. Depois de fazer uma descrição das interpretações possíveis que tal expressão suscita, apresentamos uma análise semântica que aproxima 'pra caralho' de 'muito', na dimensão veri-condicional, argumentando que 'pra caralho' lida com graus mais altos do que 'muito'; do ponto de vista uso-condicional, 'pra caralho' veicula estados emocionais não-neutros do falante, que podem ter relação com surpresa ou quebra de expectativa. Nossa análise toma como base fundamentos da semântica de graus para adjetivos escalares.

Palavras-chave: semântica formal; modificadores; semântica de graus.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; rmbasso@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-2580-0365>

2 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; luisandro@ufpr.br; <https://orcid.org/0000-0002-4499-3820>

Colloquial scalar modifiers: the case of 'pra caralho'

Abstract

This paper presents a semantic analysis of the expression '*pra caralho*', treating it as a degree modifier that acts simultaneously in two dimensions of meaning, the truth-conditional dimension and the use-conditional dimension. We firstly describe the possible interpretations which this expression raises, and then we present a semantic analysis that approximates '*pra caralho*' to '*muito*' (much, a lot) in the truth-functional dimension, arguing that '*pra caralho*' expresses higher degrees than the ones involved in '*muito*'. From a use-conditional point of view, '*pra caralho*' conveys non-neutral emotional states of the speaker, which may have to do with surprise or unexpected outcomes. Our analysis is based on the fundamentals of degree semantics for scalar adjectives.

Keywords: formal semantics; modifiers; scalar semantics.

Introdução

Na trilha aberta pela perspectiva bidimensional do significado (POTTS, 2005, 2007; MCCREADY, 2010; GUTZMANN, 2013, 2015), nosso objetivo neste artigo é propor uma descrição das propriedades semânticas do modificador '*pra caralho*', que é um dentre vários exemplos do que podemos chamar de "modificadores graduais coloquiais" (MGC) do português brasileiro (PB), que formam pelo menos dois conjuntos: a) um formado por *para x*, e.g. '*pra burro*', '*pra cacete*', '*pra caralho*', '*pra porra*', '*paca(s)*' etc.; e b) outro formado por *a x*, e.g. '*à beça*', '*a rodo*', '*às pampas*'³. A descrição que faremos de '*pra caralho*', mesmo sendo preliminar, pode, em princípio, se aplicar a outros MGCs.

Esse tipo de modificador, conforme argumentaremos, atua tanto na dimensão veri-condicional quanto na dimensão uso-condicional do significado, e por isso na primeira seção deste texto ("Duas dimensões de significado"), apresentaremos brevemente o que são essas dimensões e como tratá-las. Na segunda seção ("Apontamentos sobre a distribuição e interpretação de '*pra caralho*'"), vamos discutir alguns fatos gerais sobre a distribuição e interpretação da expressão '*pra caralho*', assumindo que os fatos principais que nos interessam são, na verdade, propriedades do conjunto dessas expressões como um todo, mas sem o intuito de ser exaustivo. Na terceira seção ("A bidimensionalidade de '*pra caralho*'"), lidaremos com a contribuição semântica de '*pra caralho*', tanto na dimensão veri-condicional quanto na uso-condicional, e na quarta seção ("Uma semântica para '*pra caralho*'") oferecemos uma análise semântica para essa expressão. Finalmente, a Conclusão retoma o caminho percorrido e alguns dos problemas em aberto.

3 Sobre '*pra caralho*' e outros modificadores, cf. Saito (2013) e Souza (2017, 2018); sobre '*a rodo*' e similares, cf. Souza (2019, 2020). Sobre outros modificadores graduais coloquiais, cf. Foltran e Nóbrega (2016), Basso e Souza (2020) e Basso (2020).

Duas dimensões de significado

A semântica formal das línguas naturais assume que o significado das sentenças (a proposição) é derivado do significado das partes e o modo como se combinam (a composicionalidade fregueana), relacionando o conteúdo das sentenças aos mundos possíveis que as tornam verdadeiras – esse é o cerne da semântica veri-condicional. Nesse sentido, fazer semântica, em grande medida, se resume a entender como as partes das sentenças contribuem para o todo, tentando explicar suas propriedades semânticas, isto é, os acarretamentos que geravam ou não, e de que modo esses itens afetam as propriedades lógicas da sentença. Essa estratégia acaba por deixar de lado uma série de fenômenos do significado que parecem resistir a qualquer tentativa de formalização, ou mesmo de tratamento veri-condicional, pois há fenômenos que não contribuem para esse tipo de significado.

Desde o começo dos estudos formais sobre o significado, a presença de um significado particular que não é veri-condicional foi notado por vários pensadores, mas raramente foi tratado de modo sistemático. Por exemplo, Frege (1897 *apud* GUTZMANN, 2019, p. 12) discute a diferença entre os termos alemães 'Hund' e 'Cur'; ambos podem ser traduzidos por "cachorro", mas ao passo que o primeiro é neutro, o segundo indica que o falante tem uma atitude negativa com relação ao cachorro, como um uso ofensivo de 'vira-lata'. Ao longo do tempo, esse significado foi chamado de *expressivo*, *conotativo*, *emocional*, *uso-condicional*⁴, entre outros termos (cf. CRUSE, 1986; GUTZMANN, 2013). Nesse sentido, como exemplo, as interjeições são uma classe de expressões linguísticas que expressam algum tipo de emoção, mas que não expressam qualquer conteúdo que possa ser "traduzido", digamos assim, em termos de um conteúdo veri-condicional, isto é, interjeições carregam um conteúdo que não pode ser tratado dentro de uma semântica que tenha como única dimensão de significado as condições de verdade⁵, do mesmo modo que 'Cur' significa, além de 'cachorro', uma avaliação negativa do falante sobre um dado animal.

Para capturar um conteúdo que não se conforma ao comportamento veri-condicional, a estratégia é tratar esse conteúdo como uma outra dimensão do significado, paralela ao significado veri-condicional, chamada, como vimos, de significado uso-condicional ou expressivo. Em linhas gerais, uma visão bidimensional do significado supõe que as línguas naturais têm expressões, como 'vira-lata' ou 'merda', usado como interjeição, que trazem um significado que não contribui para as condições de verdade da sentença em que aparecem, mas que ao mesmo tempo não é pragmático, seja como implicatura

4 Neste artigo, usaremos esses termos como sinônimos.

5 Para uma revisão das abordagens do tratamento das interjeições dentro de uma semântica unidimensional e bidimensional, ver a dissertação de Teixeira (2019) e Basso e Teixeira (2019).

conversacional, seja como implicatura convencional⁶. Em essência, o significado de uma sentença como (1) envolve dois conteúdos que não podem ser tratados como se envolvessem uma conjunção de duas proposições, ambas veri-condicionais: “o falante perdeu o ônibus & o falante está insatisfeito com o fato de ter perdido o ônibus”⁷.

1. Eu perdi a merda do ônibus!

Há vários argumentos para essa distinção entre duas dimensões do significado, que, por motivos de espaço e escopo, não podemos recuperar aqui, mas uma das evidências importantes é a relação de itens uso-condicionais com a negação, que, por ser um operador veri-condicional, não afeta esses itens⁸. Isso pode ser visto em (2), em que a negação incide apenas sobre o conteúdo “o falante perdeu o ônibus”, negando-o, mas não afeta o conteúdo uso-condicional “o falante está insatisfeito com o ônibus”:

2. Eu não perdi a merda do ônibus!

Resumidamente, podemos dizer que (1) envolve, então, duas dimensões de significado: a) a dimensão veri-condicional (VC), que carrega o conteúdo da proposição e que, por isso mesmo, pode ser alvo de negação, por exemplo; b) e a dimensão uso-condicional (UC), que carrega o conteúdo expressivo, e que não é alvo de operadores veri-condicionais. A primeira vem representada na parte de baixo da fração em (3):

3. Eu perdi a merda de ônibus! = O falante está insatisfeito com o ônibus (UC)

O falante perdeu o ônibus (VC)

Essas noções são fundamentais para lidarmos, entre outras coisas, com a diferença entre (4) e (5):

6 Com base nas ideias de Grice (1982 [1975]), alguns autores de fato sugeriram que o significado expressivo poderia ser tratado como uma implicatura convencional, mas Bach (1999) argumentou convincentemente que esse não era o melhor caminho.

7 Para uma análise detalhada da construção “a merda de N”, cf. Basso (2020).

8 Entre os argumentos e testes linguísticos empregados para identificar conteúdos uso-condicionais, podemos citar: independência (é que vemos com o exemplo (2), ou seja, o significado uso-condicional não é afetado por operador/modificadores veri-condicionais); não-deslocabilidade e dependência de perspectiva (o conteúdo uso-condicional está sempre associado a uma perspectiva avaliativa e, a não ser em situações muito particulares, está associado inexoravelmente a essa perspectiva); inefabilidade descritiva (a impossibilidade de recuperar o conteúdo uso-condicional com recursos exclusivamente veri-condicionais); imediatez (assim como performativos, o conteúdo uso-condicional é acessado assim que uma expressão uso-condicional é usada); e repetibilidade (em geral, a repetição de expressões uso-condicionais não gera redundâncias, mas sim reforço de sua interpretação). Cf. Potts (2005, 2007) e Gutzmann (2015, 2019).

4. Essa música é *muito* legal.

5. Essa música é legal *pra caralho*.

Em (5), o entusiasmo pela música em questão parecer ser maior do que em (4), e há também um envolvimento emocional do falante – revelado pelo fato de ele usar um termo tabu – que não é encontrado em (4), que é uma sentença neutra (“neutra” em termos estilísticos ou de registro; ou com conteúdo apenas veri-condicional). Tanto em (4) quanto em (5), as expressões em *itálico* modificam o grau em que o falante considera a música em questão legal, por isso consideraremos que ‘pra caralho’ é um tipo de modificador de grau. Porém, como adiantamos sua contribuição, por veicular um envolvimento emocional do falante, não é apenas veri-condicional, sendo um modificador de grau bidimensional, e essa diferença deve ser englobada em sua análise.

Sendo assim, na seção a seguir, discorreremos sobre a distribuição sintática e as interpretações da expressão ‘pra caralho’ para então propormos uma análise.

Apontamentos sobre a distribuição e interpretação de ‘pra caralho’

A literatura sobre modificadores graduais coloquiais em geral costuma tratá-los como variantes coloquiais de ‘muito’ ou como seus “dublês” (cf. ILARI *et alii.*, 1991; BORBA, 2003; GUIMARÃES, 2007). De fato, itens das classes mencionadas acima, como ‘pra burro’ etc. e ‘à beça’ etc., compartilham com ‘muito’ várias características semânticas e sintático-distribucionais, e o mesmo vale para ‘pra caralho’. Funcionam como determinantes (6) e como advérbios intensificadores de adjetivos (7); e do ponto de vista interpretativo, grosseiramente, em (6) as expressões todas designam “grande quantidade” e em (7), “alto grau”⁹.

6.
 - a. João leu muitos livros nas férias.
 - b. João leu livro pra burro nas férias.
 - c. João leu livro à beça nas férias.
 - d. João leu livro pra caralho nas férias.

7.
 - a. João é muito alto.
 - b. João é alto pra burro.
 - c. João é alto à beça.
 - d. João é alto pra caralho.

⁹ Na sequência, consideramos apenas a expressão foco deste artigo, deixando de lado os demais MGCs.

Em relação à modificação de verbos, assim como ‘muito’, ‘pra caralho’ atua sobre diferentes classes semânticas. Mesmo sem entrar em todos os detalhes das interpretações resultantes, notamos que, dependendo do tipo de verbo, temos leituras diferentes. Verbos psicológicos ou estativos como em (8) resultam em interpretação de “intensidade”, ou seja, o grau do “gostar”; com *accomplishments* podemos ter (i) uma leitura orientada para o evento ou (ii) para o objeto (cf. KRIFKA, 1989) e ainda (iii) uma leitura de duração do evento. Assim, as sentenças em (9) são verdadeiras se: a) houve muitos eventos de assistir filme nas férias; b) houve um grande número de filmes vistos nas férias; c) o João passou muito tempo vendo filme nas férias (mesmo que seja um único filme).¹⁰ No caso de atividades, como em (10), as leituras são de duração ou de número de eventos. Além disso, atividades podem ter uma leitura qualitativa, com verbos que designam eventos que requerem algum tipo de habilidade, como em (11), indicando que o grau da habilidade foi alto (cf. PIRES DE OLIVEIRA; SOUZA, 2018):

8. a. João gosta muito de “Detalhes”.
b. João gosta de “Detalhes” pra caralho.
9. a. João assistiu muito filme nas férias.
b. João assistiu filme pra caralho nas férias.
10. a. João correu muito no mês passado. [“muitas vezes/muito tempo”]
b. João correu pra caralho no mês passado.
11. a. Gabriel jogou muito na partida de ontem. [qualidade/habilidade]
b. Gabriel jogou pra caralho na partida de ontem.

Contudo, diferentemente de ‘muito’, o MGC ‘pra caralho’ não pode ser usado como predicado (12), como “pronome indefinido” (13), como diferencial em estruturas comparativas (14) na mesma posição que ‘muito’, e como “adjetivo” precedido de artigo definido ou demonstrativo (15).

12. a. Essa comida que você colocou pro cachorro é muito.
b. *Essa comida que você colocou pro cachorro é pra caralho.
13. a. João convidou várias pessoas, mas muitas não puderam comparecer.
b. *João convidou várias pessoas, mas pra caralho não puderam comparecer.
14. a. João é muito mais alto do que Carlos.
b. ??João é pra caralho mais alto do que Carlos.
c. João é mais alto pra caralho do que Carlos.

10 Sobre as leituras de ‘muito’ com verbos, cf. Guimarães (2007), Gomes (2018) e Pires de Oliveira e Souza (2018).

15. a. Um leitor perspicaz, como eu suponho que há de ser o leitor deste livro, dispensa que eu lhe conte os muitos planos que ele teceu, diversos e contraditórios. (Machado de Assis, *A mão e a luva*)

b. ??Um leitor perspicaz, como eu suponho que há de ser o leitor deste livro, dispensa que eu lhe conte os planos pra caralho que ele teceu, diversos e contraditórios.

Esse contraste evidencia que ‘pra caralho’ parece ser exclusivamente um modificador de grau, não podendo atuar com outras funções, como é o caso de ‘muito’. A função de modificador de grau surge também quando ‘pra caralho’ aparece em estruturas que envolvem artigos definidos e demonstrativos, e com artigos indefinidos – a leitura relevante aqui, em todos os exemplos, é de “uma grande quantidade de docinho”¹¹, e não a leitura de “uma grande quantidade de eventos de comer o/aquele docinho”, também disponível. Ou seja, supomos que a modificação de ‘pra caralho’ seja diretamente sobre o nome e não sobre o sintagma verbal.

16. João comeu aquele/daquele docinho pra caralho. [demonstrativo]

17. João comeu o docinho de amendoim pra caralho. [artigo definido]

18. João comeu um docinho pra caralho. Não me lembro agora qual foi.

É interessante notar que quando temos ‘muito’ e ‘pra caralho’ simultaneamente presentes numa dada sentença, cada um deles atuará sobre um componente diferente, caso contrário a sentença será ruim. Para (19), temos que João leu uma grande quantidade de livros (“muitos livros”) várias vezes (“leu... pra caralho”), ou seja, ‘muitos’ atua no NP e ‘pra caralho’ no VP¹²:

19. João leu muitos livros pra caralho.

Em resumo, ‘pra caralho’ pode aparecer logo depois do verbo, como em (20), ou depois de um adjetivo gradual, como em (21). Em (20), a interpretação de ‘pra caralho’ pode ser de intensidade (20a), quantidade de casas construídas (20b) ou repetição (20c); em (21), temos uma interpretação de (aumento de) intensidade do grau de gostosura do bolo. Finalmente, (22) mostra duas interpretações possíveis de ‘pra caralho’, e mostra que a posição sintática de ‘pra caralho’ é relevante para termos uma interpretação de repetição (22a) ou de intensidade (22b).

11 Talvez isso fique mais claro ao forçarmos ainda mais uma leitura episódica, como em “João comeu aquele/daquele docinho pra caralho na festa ontem” – a leitura de quantidade aqui é mais saliente do que repetição de eventos. Agradecemos um dos pareceristas por sugerir este esclarecimento.

12 Há certamente outras combinações e restrições em jogo aqui que merecem receber um tratamento mais detalhado em trabalhos futuros.

20. a. João falou pra caralho.
 b. João construiu casa pra caralho.
 c. João ouviu uma música pra caralho.
21. João comeu um bolo gostoso pra caralho.
22. a. João assistiu pra caralho um vídeo longo.
 b. a. João assistiu um vídeo longo pra caralho.

O quadro abaixo resume as interpretações apresentadas para ‘pra caralho’, sem o intuito de ser exaustivo:

Quadro 1. Distribuição e interpretação de ‘muito’ e ‘pra caralho’

Distribuição	<i>muito</i>	<i>pra caralho</i>	Leitura
Verbos eventivos	ok	ok	repetição/duração/qualidade
Verbos estativos	ok	ok	intensidade
Adjetivos	ok	ok	intensidade
Nomes	ok	ok	quantidade

Fonte: Elaboração própria

Sobre a interpretação de ‘pra caralho’, ela pode ser de fato aproximada à contribuição semântica de ‘muito’ (às vezes de ‘muitas vezes’, como (22a)), mas há uma diferença importante que é justamente o fato de ‘muito’ ser veri-condicional e ‘pra caralho’ ser um modificador bidimensional, ou seja, contribui tanto para as condições de verdade quanto para a dimensão uso-condicional. Na seção a seguir, exploraremos a semântica de ‘pra caralho’ em contraste com ‘muito’.

A bidimensionalidade de ‘pra caralho’

Nesta seção, nosso foco será a contribuição semântica de ‘pra caralho’ em contraste com ‘muito’. Num primeiro momento, em “A contribuição veri-condicional”, analisaremos a contribuição veri-condicional, deixando por ora de lado as diferenças expressivas entre essas expressões, às quais nos voltaremos na seção “A contribuição uso-condicional”.

A contribuição veri-condicional

Vimos acima que tanto ‘muito’ quanto ‘pra caralho’ denotam “grande quantidade” com substantivos, “muitas vezes/muito tempo” com verbos de eventos, e intensidade (“grau

muito alto”) com adjetivos e verbos estativos. Aparentemente, os MGCs têm as mesmas leituras. Retomemos o exemplo (6), repetido abaixo como (23), mas considerando apenas ‘pra caralho’:

23. a. João leu muitos livros nas férias.
b. João leu livro pra caralho.

Contudo, se essas expressões fossem sinônimas do ponto de vista veri-condicional, a sentença abaixo deveria ser contraditória, e não é isso o que vemos:

24. João leu muitos livros nas férias, mas não leu livro pra caralho.

Portanto, é razoável supor que ‘pra caralho’ designa uma região, um intervalo ou uma quantidade da escala relevante acima daquele considerado por ‘muito’, ou seja, ‘pra caralho’ é mais forte do que ‘muito’ porque envolve quantidades ou graus mais altos da escala relevante. Esse ponto pode ser evidenciado pelos exemplos a seguir:

25. a. Esse filme não é muito legal, é legal pra caralho.
b. ?? Esse filme não é legal pra caralho, é muito legal.
26. a. Esse filme não é legal pra caralho, é só muito legal.
b. ?? Esse filme não é muito legal, é só legal pra caralho.
27. a. Esse filme é muito legal, mas não chega a ser legal pra caralho.
b. ? Esse filme é legal pra caralho, mas não chega a ser muito legal.

Os contrastes comparativos acima demonstram que ‘pra caralho’ é mais forte do que ‘muito’ do ponto de vista veri-condicional, ou seja, envolve graus ou quantidades maiores.

Como ‘pra caralho’ é um elemento misto – ou seja, contribui tanto para a dimensão veri-condicional quanto para o uso-condicional – sua combinação com a negação, por exemplo, é possível, como vemos no exemplo abaixo:

28. A: - João é alto pra caralho.
B: - Não, o João não é alto pra caralho.

É importante notar que a negação, contudo, atua justamente somente na dimensão veri-condicional, isso quer dizer que o falante de (28B) não pode negar qualquer tipo de envolvimento emocional do falante de (28A): a negação pode atuar apenas na avaliação do grau de altura do João, ou seja, mesmo que o falante de (28B) não concorde que João seja alto d, em que d conta como “alto pra caralho” no contexto de fala, ele não pode negar a surpresa, quebra de expectativa ou qualquer envolvimento emocional de (28A) com o grau de altura do João.

Passemos agora à sua contribuição uso-condicional.

A contribuição uso-condicional

O que nos permite falar em MGCs é o fato de serem todos formados por itens tabus ou de registro coloquial e serem inovações lexicais no português brasileiro do séc. XX (cf. SOUZA, 2017, 2020), como é o caso de ‘pra caralho’.

O uso de itens tabus invariavelmente desperta estados emocionais dos falantes e assim vamos assumir que o conteúdo expressivo seja, de modo bastante amplo, algum “envolvimento emocional do falante”. A sentença (29) recebe, então, as duas paráfrases abaixo, em que se especificam a contribuição veri-condicional e uso-condicional.

29. João leu livro pra caralho.

VC: João leu uma grande quantidade de livros (acima da quantidade veiculada por ‘muitos livros’).

UC: O falante está envolvido emocionalmente com a quantidade de livros lidos pelo João.

Esse estado emocional pode evocar diversas disposições entre os falantes, entre elas podemos considerar a superação de uma expectativa ou surpresa diante de uma informação, e essa de fato parece ser uma das diferenças entre (30) e (31).

30. João leu livro pra caralho.

31. João leu muitos livros.

Com (31), temos a informação de que João leu uma quantidade de livros n igual ou maior a um padrão que conta como ‘muitos livros’ num contexto c ; por sua vez, com (30) temos, no nível veri-condicional, que João leu uma quantidade de livros n' , tal que $n' > n$, isto é, igual ou maior a um padrão n que conta como ‘muitos livros’ num contexto c , e que o falante está surpreso com o fato de João ter lido n' livros.

Na próxima seção, apresentamos uma proposta de análise bidimensional para ‘pra caralho’.

Uma semântica para ‘pra caralho’

Para poder lidar com a contribuição semântica de ‘pra caralho’, nas dimensões veri- e uso-condicional, primeiramente apresentaremos fundamentos de uma semântica de graus para adjetivos.

Tomaremos adjetivos graduais como predicados que relacionam indivíduos a graus na escala representado pelo adjetivo. Assim, baseado nos trabalhos de von Stechow (1984), Kennedy e McNally (2005), Beck (2011), entre outros, um adjetivo como 'alto' teria a seguinte definição:

$$32. = \lambda d. \lambda x. \mathbf{alto}(x) \geq d \quad \langle d, et \rangle$$

Ou seja, o grau de altura de x é igual ou maior que um grau d contextual que representa o que conta como alto num dado contexto. Para representar esse d contextual, é comum a postulação de um morfema silencioso pos , com a seguinte definição, de Kennedy e McNally (2005):

$$33. = \lambda G. \lambda x. \exists d[\text{standard}(d)(G)(C) \wedge G(d)(x)]$$

$$34. () = \lambda x. \exists d[\text{standard}(d)([\mathbf{alto}])(C) \wedge [\mathbf{alto}](d)(x)]$$

$$35. = 1 \text{ sse } \exists d[\text{standard}(d)([\mathbf{alto}])(C) \wedge [\mathbf{alto}](d)(\mathbf{Jo\~{a}o})]$$

Com (33), temos que o pos fornece para qualquer adjetivo gradual G um grau d que é o padrão contextual em C para G , e o indivíduo x é G apenas se ele apresentar pelo menos d . Em (34), vemos o pos combinado com 'alto' e em (35) temos análise de "João é alto", que é verdadeira se e somente se João tem no mínimo o grau d de altura que conta como padrão de alto em C .

Nosso próximo passo é definir 'muito' e sua contribuição. Com base nas ideias de Kennedy e McNally (2005), propomos, simplificada, que a contribuição de 'muito' é aumentar o grau d segundo o qual o indivíduo x é G , ou seja, 'muito' aumenta o grau da escala relevante, e isso pode ser visto em (36), no qual o índice sobrescrito "c" indica a substituição do contexto C do pos por y , associado ao que é considerado "muito" no contexto relevante. Em (37), apresentamos a análise da sentença "João é muito alto", que é verdadeira se e somente se João tem no mínimo o grau d que conta como "muito alto" no contexto relevante.

$$36. {}^c = \lambda G. \lambda x. \exists d[\text{standard}(d)(G)(\lambda y. [[pos(G)(y)]]^c) \wedge G(d)(x)]$$

$$37. {}^c = 1 \text{ sse } \exists d[\text{standard}(d)(\mathbf{alto})(\lambda y. [[pos(\mathbf{alto})(y)]]^c) \wedge \mathbf{alto}(d)(\mathbf{Jo\~{a}o})]^{13}$$

Para lidar com 'pra caralho' é preciso (i) considerar como essa expressão se diferencia de 'muito' na dimensão veri-condicional, (ii) representar sua contribuição uso-condicional e

13 A função $\lambda y.pos(G)(y)$, baseada em Kennedy e McNally (2015), tem como papel elevar o *standard* contextual relevante; o *standard* padrão é representado por "standard(d)(G)(C)", o *standard* alterado, por "standard(d)(G)($\lambda y. [[pos(G)(y)]]^c$)". O argumento será saturado, em (37), por "João". Agradecemos a um parecerista que nos chamou a atenção para esclarecer este ponto.

(iii) associá-la às diferentes interpretações possíveis que vimos resumidas no quadro 1. Lidaremos com esses pontos, nessa ordem, na sequência.

Sobre a diferença veri-condicional entre ‘pra caralho’ e ‘muito’, propomos que ela se dá justamente na decisão sobre o que conta como o grau padrão d da propriedade G , ou seja, podemos usar a mesma caracterização em (36), com a diferença de que agora o grau é maior que o grau envolvido em ‘muito’. Dito de outra forma, para ter a propriedade gradual G , o indivíduo x tem que ter G no mínimo no grau d no contexto C ; para ser “muito G ”, o indivíduo x tem que ter G no mínimo no grau d segundo parâmetro y ; e para ser “ G pra caralho”, o indivíduo x tem que ter G no mínimo no grau d segundo parâmetro z , como em (38)¹⁴:

$$38. \circ = \lambda G. \lambda x. \exists d[\text{standard}(d)(G)(\lambda z. [[\text{pos}(G)(z)]]^\circ) \wedge G(d)(x)]$$

Com relação à dimensão uso-condicional, seguindo os trabalhos de Potts (2005, 2007) e Gutzmann (2015, 2019), representaremos essa dimensão por meio do operador “•”, de modo que o que está à esquerda do operador é o conteúdo veri-condicional – α em (39) –, e o que está à direita é o conteúdo uso-condicional – β em (39):

$$39. \alpha \bullet \beta$$

Como conteúdo uso-condicional, sugerimos que ‘pra caralho’ envolva surpresa e/ou quebra de expectativa, e como tal conteúdo, por definição (cf. POTTS, 2005, 2007; GUTZMANN, 2015, 2019), não pode ser adequadamente representado por um conteúdo descritivo, usaremos a representação “ $\odot(d)$ ”, que indica o envolvimento emocional como grau expresso no conteúdo veri-condicional. Sendo assim, em (40) temos a representação de ‘pra caralho’ e em (41) a análise de “João é alto pra caralho”:

$$40. \circ = \lambda G. \lambda x. \exists d[\text{standard}(d)(G)(\lambda z. [[\text{pos}(G)(z)]]^\circ) \wedge G(d)(x)] \bullet \odot(d)$$

$$41. \circ = 1 \text{ sse } \exists d[\text{standard}(d)(\mathbf{alto})(\lambda z. [[\text{pos}(\mathbf{alto})(z)]]^\circ) \wedge \mathbf{alto}(d)(\mathbf{João})] \bullet \odot(d)$$

Uma paráfrase para (41) seria: João é alto pelo menos no grau d estabelecido no contexto segundo o parâmetro z e o falante está surpreso, emocionalmente envolvido, exaltado com o grau de altura do João.

O último ponto da nossa análise é considerar a diversidade de estruturas em que ‘pra caralho’ aparece. Como vimos com o quadro 1, ‘pra caralho’ pode ser interpretado como

14 Essa não é a única maneira de representar essa diferença e nosso intuito aqui é apenas explicitar o que há de semelhante entre ‘muito’ e ‘pra caralho’ do ponto de visto veri-funcional. Além disso, usar “ y ” para o caso de ‘muito’ e “ z ” para o caso de ‘pra caralho’ é apenas um recurso visual para deixar claro que estamos lidando com parâmetros contextuais diferentes.

repetição, duração, qualidade, intensidade e quantidade, a depender de atuar no VP, no NP ou no ADJP. O que há em comum entre todas essas possibilidades de interpretação é haver algo a ser medido, um grau de qualquer, de modo que 'pra caralho' atue sobre esse grau na escala relevante, veiculado que ele é pelo menos um certo valor contextual. Para adjetivos graduais, como vimos acima com (32), a presença de um grau é garantida pela sua própria estrutura – e assim, damos conta de casos de intensidade como em (41). A questão, contudo, é mais complexa quando lidamos com expressões que, em princípio, não carregam uma informação gradual – esse é o caso dos exemplos a seguir. Para esses casos, sem a contribuição de 'pra caralho', por exemplo, não há nenhuma interpretação gradual evidente e quando consideramos 'pra caralho' o resultado são (pelo menos) as interpretações que sugerimos:

42. a. João gosta de amendoim (pra caralho). – intensidade
- b. João pintou parede (pra caralho). – quantidade / duração
- c. João assistiu esse clipe (pra caralho). – repetição
- d. João estudou (pra caralho). – intensidade¹⁵

Assim, uma expressão como “João estudou”, em (42d), não envolve graus e a expressão 'pra caralho', como vemos em (40), demanda como argumento alguma estrutura gradual; sendo assim, podemos argumentar que estamos diante de um *mismatch* categorial cuja solução envolve algum tipo de coerção de modo que uma das partes de “João estudou” envolva algum grau e então possa se combinar com 'pra caralho'¹⁶. Nossa sugestão é propor uma função *meas* (de *measure*, “medida”) que toma o VP como argumento e retorna um VP gradual¹⁷. Ou seja, ao aplicar *meas* a 'estudar' temos um “estudar gradual”, que envolve, por exemplo, a intensidade ou qualidade do estudo que podem então se combinar com 'pra caralho', para resultar na interpretação de que o grau de intensidade/qualidade com que João estudou é igual ou superior a um padrão contextual alto de intensidade/qualidade de estudar e o falante está surpreso com esse grau. Uma explicação semelhante pode ser usada para lidar com (42a).

Para o caso de repetição de evento, como em (42c), a função *meas* tem como papel medir não mais a intensidade ou qualidade, mas sim a quantidade de eventos, ou seja, a

15 Em verbos de atividade, a escala relevante sobre a qual 'pra caralho' opera pode ser intensidade, quantidade (“João correu pra caralho”) e mesmo algum tipo de qualidade, como em “João jogou pra caralho”, em que não se avalia o tempo ou a intensidade com que João jogou, mas sim o fato de ele ter jogado com muita habilidade, qualidade. Agradecemos ao parecerista que nos apontou a questão da intensidade vs. qualidade.

16 Soluções diferentes, ainda que na mesma direção, para problemas envolvendo os itens *many* e *much* do inglês podem ser encontradas em Rett (2018) e Solt (2015).

17 Muito simplificada, *meas* toma uma expressão de tipo τ e retorna uma expressão do tipo $\langle \tau, d \rangle$, e o grau d se relaciona à escala relevante – intensidade, quantidade, repetição etc.

escala relevante aqui é a quantidade de vezes que João assistiu o clipe. A combinação com 'pra caralho' resulta então na interpretação de que essa quantidade é maior do que o esperado e o falante está surpreso com isso. Finalmente, para o caso de (42b), se a interpretação for de duração, a função *meas* se aplica ao VP e o relaciona a escalas de medidas de duração de eventos do mesmo tipo, e a interpretação de quantidade envolve a escala de paredes normalmente pintadas em eventos desse tipo.

É importante salientar que essa é apenas uma possibilidade de descrição do que acontece nesses casos do ponto de vista dos elementos semânticos envolvidos, e que trabalhos futuros devem descrever pormenorizadamente a função *meas*, sua aplicação e restrições. Sendo assim, passemos às conclusões deste texto.

Conclusão

Neste texto, nosso objetivo foi apresentar uma descrição semântica da expressão 'pra caralho', um exemplo do que podemos chamar de "modificadores graduais coloquiais" (MGCs). Depois de apresentarmos as interpretações possíveis que tal expressão suscita e sua distribuição sintática, em ambos os casos sem o intuito de ser exaustivos, propomos uma análise semântica para 'pra caralho' dentro de um quadro bidimensional do significado, segundo o qual há expressões linguísticas que contribuem a um só tempo com significados veri-condicionais e uso-condicionais.

Nesse sentido, 'pra caralho' é um modificador gradual, que envolve graus mais altos do que os graus envolvidos no uso de 'muito', e veicula algum envolvimento emocional do falante. Para lidar com as diferentes interpretações de 'pra caralho', propomos que há uma função *meas*, cujo papel é tomar uma expressão não-gradual e retornar uma expressão gradual que então se combinará com 'pra caralho', cumprindo suas exigências composicionais. Essa descrição preliminar dá conta de vários dos usos de 'pra caralho' e abre caminho para pesquisas futuras, que podem lidar com alguns dos problemas em aberto, como a descrição sintática mais aprofundada de 'pra caralho', sua relação com outros modificadores graduais, a função *meas* e sua descrição detalhada, entre outros. Seja como for, esperamos que o presente texto seja uma contribuição para a análise dos modificadores coloquiais graduais do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

BACH, K. The Myth of Conventional Implicature. *Linguistics and Philosophy*, v. 22, n. 4, p. 327-366, 1999.

BASSO, R. M. Use-conditional expressions and nonlocal interpretation: A case study of a Brazilian Portuguese structure. In: PIRES DE OLIVEIRA, R. et al. (org.). *Brazilian Portuguese, Syntax and Semantics: 20 Years of Núcleo de Estudos Gramaticais (Linguistik Aktuell / Linguistics Today)*, 2020. p. 68-85.

BASSO, R. M.; SOUZA, L. M. de. Puta: a sintaxe e a semântica de um controverso intensificador. *Revista Diadorim*, v. 22, n. 2, p. 528-556, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n2a34290>

BASSO, R. M.; TEIXEIRA, A. Uma tipologia para as interjeições do português brasileiro. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, p. 10-34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i3.2593>

BECK, S. Comparison constructions. In: MAIENBORN, C.; VON HEUSINGER, K.; PORTNER, P. (org.). *Semantics: An international handbook of natural language meaning*. vol. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2011. p. 1341-1390.

BORBA, F. da S. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CRUISE, A. D. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

FOLTRAN, M. J.; NÓBREGA, V. Adjetivos intensificadores no português brasileiro: propriedades, distribuição e reflexos morfológicos. *Alfa*, v. 60, n. 2, p. 319-340, 2016.

GOMES, A. P. Q. Restrições aspectuais à distribuição do advérbio baixo 'muito'. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 1, p. 198-221, 2018. DOI: 10.20396/cel.v60i1.8649885.

GRICE, P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. vol. IV (Pragmática). Campinas: Edição do Autor, 1982. p. 81-103.

GUIMARÃES, M. R. *Dos intensificadores como quantificadores*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GUTZMANN, D. Expressives and beyond. In: GUTZMANN, D.; GÄRTNER, H. M. (org.). *Beyond Expressives. Explorations in Use-Conditional Meaning*. Current Research in the Semantics Pragmatics-Interface (CRiSPI). Leiden: Brill, 2013. p. 1-58.

GUTZMANN, D. *Use-conditional Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

GUTZMANN, D. *The grammar of expressivity*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In: CASTILHO, A. T. (org.). Gramática do português falado I: a ordem*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1991. p. 62-141.

KENNEDY, C.; McNALLY, L. Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable predicates. *Language*, v. 81, n. 2, p. 345-381, 2005.

KRIFKA, M. Nominal reference, temporal constitution and quantification in event semantics. *In: BARTSCH, R. et al. (org.). Semantics and Contextual Expressions*. Dordrecht: Foris, 1989. p. 75-115.

McCREADY, E. Varieties of conventional implicature. *Semantics and Pragmatics*, v. 3.8, p. 1-57, 2010. DOI: <https://doi.org/10.3765/SP.3.8>

PIRES DE OLIVEIRA, R.; SOUZA, L. M. de. Um rascunho para a semântica de *muito*: explorando a Semântica de Delineação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 60, n. 1, p. 222-241, jan./abr. 2018.

POTTS, C. *The Logic of Conventional Implicature*. Oxford Studies in Theoretical Linguistics 7. Oxford: Oxford University Press, 2005.

POTTS, C. The expressive dimension. *Theoretical Linguistics*, v. 33.2, p. 165-197, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1515/TL.2007.011>.

RETT, J. The semantics of many, much, few, and little. *Language and Linguistics Compass*, v. 12, n. 1, p. 122-169, 2018.

SAITO, F. S. Algumas expressões idiomáticas hiperbólicas do Português Brasileiro e suas relações com os *frames* de Avaliação e Massa Quantificada. *Gatilho*, Juiz de Fora, v. 8, n. 3, maio 2013.

SOLT, S. Q-Adjectives and the Semantics of Quantity. *Journal of Semantics*, v. 32, n. 2, p. 221–273, maio 2015.

SOUZA, L. M. de. Semântica formal e mudança de significado: o caso dos intensificadores. *In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2017. Anais...* Niterói, RJ: UFF, 2017.

SOUZA, L. M. DE. A conotação negativa na gramaticalização de intensificadores. *In: MORAIS, E. de et al. (org.). Linguagem, identidade e subjetividade: vertigem das ciências humanas*. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2018. p. 158-169.

SOUZA, L. M. de. Locuções graduadoras coloquiais. *Letrônica*, v. 12, n. 2, p. e32138–e32138, out. 2019.

SOUZA, L. M. de. Sobre a origem de intensificadores encabeçados pela preposição a. *In: ILARI, R.; BASSO, R. M. (org.). História semântica do português brasileiro*. vol. 8. São Paulo: Contexto, 2020. p. 204-245.

TEIXEIRA, A. *As interjeições do português brasileiro e seus aspectos indexicais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

VON STECHOW, A. Comparing semantic theories of comparison. *Journal of Semantics*, v. 3, p. 1-77, 1984.

Segmentações não convencionais de palavras: pistas de dispersão e deriva do sujeito

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3270>

Ana Carolina Teodoro Borsato¹

Resumo

Este trabalho busca descrever e interpretar grafias não convencionais de palavras, a saber: hipossegmentação, hipersegmentação e híbridos/mesclas, que ocorrem em 254 textos produzidos ao longo do Ensino Fundamental II (EF II) por 13 sujeitos. Nosso objetivo é caracterizar essas grafias não convencionais como pistas da relação dos sujeitos com a noção de palavra, com a convenção ortográfica, ao longo do processo de produção escrita no EF II. Para isso, discutimos as questões de dispersão e deriva do sujeito, na esteira de Tfouni (2021). Apontamos que as características ortográficas a serem descritas nos textos desses alunos são pistas privilegiadas da complexa relação do sujeito com a escrita e com a linguagem, e de aspectos linguístico-discursivos advindos de práticas sociais/orais/letradas.

Palavras-chave: segmentação; escrita; oralidade; letramento.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; ana_carolinaborsato@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2336-1039>

Unconventional word segmentations: clues to dispersion and subject drift

Abstract

This work aims to describe and interpret unconventional spellings of words, focusing on the occurrences of unconventional segmentations, namely: hyposegmentation, hypersegmentation, and hybrids/mixes, which occur in 254 texts produced by 13 subjects selected from the description made by Fiel (2018). Our goal is to characterize these unconventional words in the selected texts as clues to the relationship of the subjects with the notion of word, with the orthographic convention, and with writing over the four years of middle school. To that end, we discuss the issues of dispersion and subject drift, following Tfouni (2021). We point out that the spelling characteristics to be described in these texts are privileged clues to the complex relationship of the subject with writing and language, and to linguistic-discursive aspects arising from social/oral/literate practices.

Keywords: segmentation; writing; orality; literacy.

Introdução

A noção de palavra é difícil de ser definida, uma vez que seus limites podem variar a depender do critério considerado – critério gráfico, fonológico, sintático, lexical, entre outros. Enquanto a ortografia do português brasileiro utiliza-se predominantemente de critérios morfossintáticos para definir as fronteiras de palavras (SILVA, 2014), trabalhos como os de Capristano (2010) e Tenani (2016) mostram que os aprendizes de escrita transitam entre critérios fonológicos, como a presença de acento lexical, para delimitar tais fronteiras, e critérios ortográficos, que mobilizam aspectos visuais, além de morfossintáticos, por exemplo.

Tenani (2016) explicita diferenças entre as características das palavras morfológicas e prosódicas, utilizando-se de “mesa-redonda” e “espaçonave” como exemplos. Segundo a autora,

As palavras “espaçonave” e “mesa-redonda” são compostas por duas palavras lexicais, constituindo, cada uma delas, uma palavra morfológica (w). Quanto às convenções ortográficas, a fronteira entre as palavras lexicais é marcada por hífen apenas em “mesa-redonda”, não ficando delimitada em “espaçonave”. Nos dois casos, a ortografia registra os limites da palavra morfológica. Fonologicamente, nos dois exemplos, há duas palavras prosódicas, pois são preservados os acentos de cada uma das palavras lexicais. Por meio desses exemplos, demonstra-se a relevância da interação entre critérios fonológicos e morfológicos para a caracterização da noção de palavra. (TENANI, 2016, p. 36).

Segundo Silva (2014) e Tenani (2016), alunos do Ensino Fundamental II (EF II) segmentam o texto em unidades com base, principalmente, em critérios rítmicos e entoacionais, não coincidindo, muitas vezes, com as segmentações da convenção ortográfica. Tomemos como exemplo a palavra “embora” que, apesar de constituir uma única palavra segundo a convenção ortográfica, Silva (2014), em suas pesquisas, evidencia casos de dados como “em bora”, caracterizando a presença do acento prosódico como um lugar privilegiado para a inserção de um limite gráfico não convencional em que esteve presente uma proeminência (em**bo**ra – em **bo**ra).

Com base nessas considerações, podemos identificar três tipos de segmentações não convencionais: as hipossegmentações, que ocorrem quando estão ausentes as fronteiras gráficas entre palavras, como em “porisso” e “oque”; as hipersegmentações, quando estão presentes as fronteiras gráficas dentro de uma palavra ortográfica, como em “que ria” e “morava-mos”; e os híbridos (CUNHA, 2004), que se caracterizam pela ocorrência simultânea de dois tipos de segmentação não convencional de palavras em uma sequência de duas palavras (hipossegmentação e hipersegmentação), como em “po risso” e “dere pente”.

O modo como o aluno lida com essa complexidade da noção de palavra, ao longo de sua vida escolar, é parte de um processo, mais geral, de relação do sujeito com a linguagem. Ao estudar longitudinalmente os textos escritos do EF II, Fiel (2018) descreve quantitativamente as tendências de ocorrência de hipossegmentação, identifica também 13 alunos em cujos textos a produção desse tipo de dado ocorre acima da média dos demais nos mesmos anos letivos. Em seu trabalho, a pesquisadora classificou esses sujeitos como “*outliers*”, ou seja, sujeitos que, de uma perspectiva estatística, apresentam alta frequência de hipossegmentações e, por razões metodológicas, não os analisa em sua dissertação. Neste artigo, selecionamos, para análise, o sujeito 27 do banco, que teve quantidade de dados acima da média em dois dos quatro anos do EF II em relação ao conjunto de sujeitos pesquisados por Fiel (2018).

Diferentemente de Fiel (2018), analisaremos essas produções escritas sob uma perspectiva discursiva da linguagem que assume que as segmentações não convencionais de palavras são dados que, quando observados durante o processo de aquisição da escrita, podem ser “importantes indícios do processo geral, através do qual continuamente vai constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (ABAURRE, 1996, p. 112). Logo, os dados de segmentação de palavra se tornam pistas de um sujeito em constituição pela linguagem.

Abordagem metodológica

Baseado nos trabalhos de Capristano (2007), assumimos como procedimento teórico-metodológico o *paradigma indiciário*, como tematizado em Ginzburg (1989, 2002) e Abaurre *et al.* (1997). Segundo Capristano (2007, p. 40),

O paradigma indiciário, em linhas bastante gerais, consiste num procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo que prioriza a análise de fatos e/ou dados considerados como *indícios*, *pistas*, *índices* que permitiriam ao pesquisador entender fatos e/ou fenômenos mais gerais.

A pesquisa, de caráter longitudinal, foi desenvolvida a partir de um material constituído de textos escritos que pertencem ao Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, originário do Projeto de Extensão Universitária “Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual”. Os textos foram produzidos por alunos que cursavam os quatro anos do EF II, durante os anos de 2008 a 2011, em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto (SP), e foram coletados em diferentes meses de cada ano letivo e produzidos a partir de propostas temáticas pertencentes a diferentes gêneros e tipos textuais. Ao investigar a ocorrência de todos os tipos de segmentações de palavra do sujeito selecionado, buscamos entender tais segmentações como pistas da relação particular desse sujeito com a (sua) escrita.

Faz-se relevante considerar também como se dão relações entre características da fala e da escrita. Partimos da abordagem de Marcuschi (2001), que defende que fala e escrita são modalidades linguísticas que se realizam em práticas de linguagem (orais e letradas) por meio de gêneros textuais. Marcuschi (2001) trabalha, ainda, com o princípio do contínuo de gêneros textuais, em que fala e escrita se realizam de modo gradual, enquanto os gêneros textuais são caracterizados por mais ou menos características da fala em relação à escrita. Por exemplo, um bilhete escrito teria mais características da fala do que escrita, se comparado com um artigo acadêmico, que teria mais características da escrita do que da fala.

Entretanto, neste trabalho, assumimos a concepção de Corrêa (2004) segundo a qual a fala não é exterior à escrita, mas a constitui. Também assumimos a crítica de Corrêa (2004) a respeito da proposta do contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2001), uma vez que o autor afirma que tal proposta acaba recuperando a separação entre fala e escrita ao pressupor certa homogeneidade nos extremos do contínuo. Dessa forma, as enunciações oral/falada e letrada/escrita são heterogêneas na medida em que o sujeito da linguagem é constituído por práticas orais e letradas com as quais sempre dialoga. Essas perspectivas elaboradas por Corrêa (2006, 2004, 1997) guiarão a análise desta pesquisa.

Sobre as grafias não convencionais, cabe mencionar, ainda, que são comumente denominadas de “erros ortográficos”, o que demonstra um posicionamento mais normativo – que é aquele predominante da perspectiva escolar – que se limita a entender tais grafias apenas como registros gráficos que estão fora da norma ortográfica, sem considerá-los como pistas de um processo de desenvolvimento/aquisição da escrita. Distanciamos-nos dessa abordagem e assumimos outra perspectiva teórica, na esteira

de Tenani (2016), quando adotamos a denominação “segmentação não-convencional de palavra”, uma vez que buscamos identificar fatores que as motivem, dialogando com uma visão que busca por características linguísticas que descrevam essas grafias complexas. Desse modo, este trabalho se distancia de uma visão normativa e depreciativa em relação a essas grafias e, principalmente, em relação aos sujeitos que a produzem.

Além da perspectiva de análise, cabe explicitar que assumimos que a motivação para segmentações de palavras esteja relacionada a possibilidades de organização prosódica dos enunciados falados. Para tratar da organização prosódica, adotamos o arcabouço teórico da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), que concebe os enunciados falados como organizados hierarquicamente em constituintes prosódicos, a saber: sílaba (σ), pé métrico (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (CG), frase fonológica (ϕ), frase entoacional (I) e enunciado fonológico (U). Esses e outros pressupostos teóricos serão mais bem apresentados na análise dos dados. A seguir, apresentamos o material desta pesquisa.

O material de análise

Selecionamos um texto produzido pelo sujeito identificado no Banco de Dados pelo número 27. Essa escolha se dá pelo fato de, como anunciado no início do artigo, esse sujeito ter produzido dados quantitativamente acima da média dos demais alunos do banco em dois dos quatro anos do EF II. Também esse texto se particulariza por haver dados de todos os tipos: hipossegmentações, hipersegmentações e híbridos. Outro ponto a se destacar é que esse sujeito produziu quatro das seis grafias de híbridos produzidas por todos os sujeitos de nossa pesquisa. A escolha de um texto para análise detalhada é justificada por haver dados de todos os tipos, como podemos observar a seguir:

Eu senpre soiei que, eu queria ser jogador de futeBol eu quando eu tinha 6 anos eu não ligova para futeBol os meus amigos mechamava para jogar Bola na rua eu falava não.

Ai o meu jolega começou a jogar ne uma quandra tertto da minha casa 1 quartigan come cheia jogala ai eu pare de jogar la com 12 anos o meu amigo que jogava la ele saio dela primeiro do que eu sai na rua ele (rasura) tava na frente da casa dele eu pergunte í onde ele jogava ele falo no jo(V)ec era ne uma sexta-feira ele mechamou para ir la jogar no joVec e(u) fui e rostei de la e comecei a jogar la jano primeiro dia eu fis um gol eu gostí de la fiquei jogando (rasura)* 10 anos jogando.

Eundia foi oleiro do Santos F.C eles mechanaran para fazer um testi eu pasei eu comesei a jogar sub 16 (rasura*) na sexta-feira tive ir para Satos porque eu ia morar em Santos mi(ñ)ha mae foi com migo para a lugar um apartamento, ai na quarta-feira eu tinha ja jogar (rasura)* era o primeiro jogo que eu ia jogar com sub 16 os profesoeres falava que eu jogava Bei fazia muitos gol um dia o professor doryal junior o (raura)* tecnico do Santos F.C (e)le e do time profisional.

Eu comesei A jogar no Santos F. C profissional (rasura)* eu jo(v)o a olado de Neymar, RoBinho, e PH Ganso.

Pela primeira Ve(s)e nor ira jogar comtra o corintians nor jogamos com ele nor gaiou (rasura)* o Santos ganhou de 13 a 0 foi a maior golia do Santos no Brasileiro de 2010 eu fis os 6 gol do Santos era que eu sempre queria jogar comtra o corintias os corintianos ficagal triste de pois desa goleada os corintiano fora(m) so zuado fim.

(Texto: Z10_7B_05M_02 do Banco de dados do EF II).

No texto, observamos as seguintes segmentações que não correspondem às da convenção, como os híbridos “a olado” e “come cheia”; as hipossegmentações “mechamava”, “jogala”, “dela”, “mechamou”, “jano”, “eundia”, “mechamaram”; e as hipersegmentações “com migo”, “a luar” e “de pois”.

Especificamente, chama a atenção os dados de híbridos, uma vez que, segundo Capristano (2021, p. 794-795), “[...] pesquisas consideram mesclas/híbridos/mistos como um tipo de segmentação especial e argumentam não ser possível explicá-lo de forma satisfatória se ele for considerado, em separado, como mero caso de hipossegmentação ou de hipersegmentação”. Ainda argumenta a autora que “a convicção é a de que, nesses casos, se está diante de um funcionamento mais complexo da segmentação, só possível de ser compreendido em sua totalidade se consideradas em conjunto e correlacionadas as separações e junções feitas pelas crianças”. Adotamos a perspectiva de Capristano (2021) de que não é suficiente entender, de um lado, as motivações para a emergência da separação entre, por exemplo, “come” e “chei”, no registro de *comecei* e, de outro, as da junção entre “comecei” e “a”, no registro de *comecei a jogar lá*. A fim de demonstrar a perspectiva adotada, passaremos a analisar os dados do texto selecionado, visando construir nossa argumentação respaldada na visão expressa por Capristano (2021).

Análise de dados

Inicialmente, chama bastante atenção o dado “come cheia jogala” (comecei a jogar lá) por se tratar de um híbrido (ou mescla, ou misto) entre “comecei” e “a”, seguido de uma hipossegmentação entre “jogar” e “lá”. A seguir, indicamos as fronteiras de palavra (w) e de pé métrico (Σ).

1. Comecei a jogar lá \Rightarrow [comecei]w [a]w [jogar]w [lá]w
2. Come cheia jogala \Rightarrow [come] Σ [cheia] Σ [jogala] Σ

Ao grafar “comecei”, supomos que o aluno tenha tomado a tonicidade na sílaba “cei” como critério de segmentação e, por isso, a teria separado das sílabas pretônicas “come” dessa palavra. Soma-se o fato de que essa sequência de sílabas corresponde à forma flexionada

do verbo “comer”: a forma de terceira pessoa do singular no presente do indicativo é “come”. Além dessa hipersegmentação, há a troca de “ce” (Come**CE**i) por “che” (Come**CHE**ia). É interessante perceber que a troca pode ter sido baseada em critérios fonéticos, uma vez que as consoantes [ʃ], representada pelo dígrafo “ch”, e [s], representada pela letra “c”, partilham traços em comum, pois ambas são fricativas desvozeadas, mas diferem entre si pelo ponto de articulação: [s] alveolar e [ʃ] pós alveolar.

É possível que, ao grafar “comecei a”, o aluno perceba uma característica da fala, considerando que, ao pronunciar essa sequência, ocorre um sândi vocálico, pois “a”, preposição átona, pode ser prosodizada junto ao hospedeiro “comecei”, palavra que tem acento. Tal processo gera, mais especificamente, uma ditongação, que consiste em um processo “de formação de ditongos com a vogal final de um vocábulo e a inicial de outro, desde que uma das vogais da sequência seja alta e átona” (BISOL, 1996, p. 160). Desse modo, haveria a junção entre a sílaba final de “comecei” com a preposição “a”. Podemos supor que, se fosse representada apenas a junção, teríamos “ceia”, que também corresponde a uma palavra do português, mas constatamos que a inclusão de “h” na sequência “ceia” cria uma outra palavra “cheia”. Portanto, o dado chama a atenção não só por haver a hipersegmentação seguida da hipossegmentação, mas, sobretudo, por haver, ao mesmo tempo, acréscimo de letra de modo a resultar na palavra “cheia”, cuja cadeia fônica não corresponde à sequência a que podemos relacionar, representada em “comecei a”. A complexidade das alterações ortográficas fica, pois, evidenciada nessa descrição. Portanto, por se tratar de uma mescla/híbrido, há uma complexidade extra quanto aos processos de representação de palavras que estão envolvidos.

Já no dado “jogala”, percebemos, por meio da leitura do texto, que se refere à convenção “jogar lá” e, assim, é interessante perceber que ocorre uma junção não prevista entre o verbo “jogar” e o advérbio “lá”. Ademais, o aluno apaga o “r” final de “jogar”, resultando em uma grafia que corresponderia a uma estrutura verbal enclítica. É possível que ele tenha se baseado na hipótese de que tal grafia seria o verbo “jogar” e o pronome “la”: “jogá-la”. Nessa possível grafia, vale observar a ausência de hífen entre verbo e pronome. Segundo Fiel (2018, p. 86), essa junção de verbo mais um pronome em posição enclítica “[...] parece menos motivada na configuração prosódica preferencial do [português brasileiro] PB, pois a direção da prosodização de pronomes em relação ao verbo no PB é proclítica.”. Entretanto, a autora afirma, ainda, que a colocação enclítica é ensinada e valorizada no ambiente escolar e é possível que seja essa a motivação por trás dessas grafias – principalmente no sexto ano, uma vez que seria o ano escolar em que esse conteúdo programático relativo à colocação enclítica do verbo é ensinado.

Fiel (2018) também ressalta que a maioria das hipossegmentações de verbo mais pronome é verbos com duas ou três sílabas, como em “pagala” e “estudalos”, o que resulta em palavras paroxítonas com pés ternários. Assim, tal junção resulta em uma configuração métrica de troqueu silábico, que, segundo Bisol (1996), é a configuração

métrica mais geral do português em relação à distribuição de acento. Assim, com base nas descrições apresentadas acima,

[...] consideramos a junção do clítico com o verbo em posição enclítica como marca linguística que indicia a tentativa do escrevente de “adequar” a (sua) escrita ao que ele imagina ser a escrita escolar. Essa “adequação”, segundo Corrêa (1997), é estabelecida por meio dos entrelaçamentos do oral/falado e do letrado/escrito. (FIEL, 2018, p. 89).

Observamos ainda que, em relação às hipossegmentações, todos os dados envolvem clítico (cl) e hospedeiro (ω), ou o inverso, hospedeiro (ω) e clítico (cl). No primeiro conjunto de sequências, encontram-se: me chamava; me chamou; delá; Eundia. No segundo conjunto formado por hospedeiro (ω) e clítico (cl), encontram-se: jáno; jogala. Em relação às hipersegmentações, observamos que a presença da fronteira não convencional ocorreu de forma a deixar uma sílaba isolada que corresponde a um elemento pertencente à escrita da língua portuguesa, como “de” em “**De** pois” (depois), que corresponde a uma preposição; “a” em “**a** lugar” (alugar), que corresponde a um artigo ou uma preposição; e “com” em “**com** migo” (comigo), que corresponde a uma conjunção. Além disso, em duas das três ocorrências de hipersegmentação, a fronteira foi marcada na fronteira da sílaba tônica – “De **pois**; com **migo**” –, o que resultou na sequência de uma sílaba (σ) seguida de pé troqueu (Σ), a saber: De (σ) pois (Σ); com (σ) **migo** (Σ). Já no caso da ocorrência “a lugar”, observamos a sequência de (σ) seguida de (Σ) iambo: a (σ) **lugar** (Σ).

Essa análise encontra respaldo nos apontamentos de Tenani (2016, p. 126), que afirma:

[...] que há tendência de a primeira sílaba da palavra hipersegmentada por branco corresponder a um possível monossílabo átono em PB (que corresponde, na maioria dos casos, à palavra gramatical, notadamente, preposição, conjunção, artigo), o que resulta na sequência de sílaba seguida de pé troqueu, como em: (a) σ (gora) Σ . Nesses casos, informações de natureza morfossintática (relacionada ao comportamento dos monossílabos átonos) e prosódica (relacionada ao comportamento de elementos clíticos) se somam às informações de natureza letrada/escrita, notadamente aquelas relacionadas a práticas predominantemente desenvolvidas em ambiente escolar, tais como, orientações de emprego de palavras gramaticais (como preposição, conjunção, artigo) e de reconhecimento das fronteiras gráficas entre palavras (por meio da identificação da localização de branco e do hífen na palavra).

Por meio dessa descrição, constatamos que, apesar do alto número de grafias não convencionais, todas as hipossegmentações analisadas envolvem a estrutura cl + ω (me chamava) ou ω + cl (comecei a). Em relação às hipersegmentações, todas envolvem ω > σ + Σ (de pois; a lugar; com migo), sendo que a sílaba hipersegmentada representa tanto

um clítico fonológico quanto monossílabo átono existente na língua portuguesa. Desse modo, pode-se concluir que o aluno apresenta dificuldade em delimitar graficamente os clíticos, característica típica do EF II. Conforme Fiel (2018), a junção entre clítico e palavra prosódica foi a estrutura que mais gerou dados de hipossegmentação em todos os anos do EF II. Alguns exemplos citados pela autora são “denovo”, “porai” e “anoite”. Por outro lado, a quarta estrutura prosódica mais encontrada nos textos do EF II foi a junção de palavra prosódica e clítico, sendo “buscala” e “socorrela” alguns exemplos. Tais características correspondem não só ao que é típico do EF II, mas também correspondem ao que encontramos nos dados do sujeito 27. Portanto, embora esse seja um sujeito que se particulariza pela quantidade de dados que produz, esses dados têm características comuns às caracterizadas como típicas para os textos do EF II.

Conforme descrito por Silva (2014, p. 161), as fronteiras gráficas não-convencionais nas hipersegmentações “puderam ser relacionadas a fronteiras de constituintes prosódicos, com destaque para os constituintes sílaba e pé métrico. Na maioria das hipersegmentações, apreendemos informações fonológicas importantes ligadas a esses constituintes, como a presença do acento prosódico”. A autora afirma também ter sido frequente a sílaba pretônica da palavra convencional ser isolada entre brancos, correspondendo tanto a um clítico fonológico quanto a classes de palavras funcionais.

Entretanto, apesar de a análise do dado “come cheia jogala” descrever possíveis motivações linguísticas, percebemos que, em certos momentos do texto, o aluno grafa a mesma sequência de palavras, ou uma sequência similar, de maneira correspondente à da convenção ortográfica. Observe o exemplo do trecho transcrito abaixo:

3. Ai o meu jolega começou a jogar ne uma quandra terto da minha casa quartigan come cheia jogala¹ ai eu pare de jogar la com 12 anos o meu amigo que jogava la² ele saio dela primeiro do que eu sai na rua ele (rasura) tava na frente da casa dele eu pergunte í onde ele jogava ele falo no jo(V)ec era ne uma sexta-feira ele mechamou para ir la jogar no joVec e(u) fui e rostei de la e comecei a jogar la³ jano primeiro dia eu fis um gol eu gostí de la fiquei jogando (rasura)* 10 anos jogando.

Eundia foi olieiro do Santos F.C eles mechanaran para fazer um testi eu pasei eu comesei a jogar⁴ sub 16 (rasura*) na sexta-feira tive ir para Satos porque eu ia morar em Santos mi(ñ)ha mae foi com migo para a lugar um apartamento, ai na quarta-feira eu tinha ja jogar (rasura)* era o primeiro jogo que eu ia jogar com sub 16 os profesoires falava que eu jogava Bei fazia muitos gol um dia o professor doryal junior o (raura)* tecnico do Santos F.C (e)le e do time profisional.

Nesses trechos destacados, observamos a flutuação entre as grafias “come cheia jogala” (sinalizada por 1) e “comecei a jogar la” (sinalizada por 3), que aparece após a grafia não convencional. Também há flutuação entre o registro do clítico junto ou separado da palavra hospedeira como nas grafias “jogala” (sinalizada em 1) e “jogava la” (sinalizada 2), entre “comecei a jogar” (número 2). Outra flutuação a observar é entre: “comesei a jogar”

(sinalizada por 4) e “come cheia jogala” (sinalizada em 1). Essas flutuações podem revelar que não se trata apenas de um caso de uma sequência “problemática” para o aluno, ou seja, não seria suficiente e nem adequado entender que as grafias não convencionais foram motivadas, unicamente, em um problema com a estrutura “comecei a jogar lá”, já que ora é, ora não é grafada de acordo com a convenção.

De modo geral, a flutuação entre grafia convencional e não convencional se mostra bastante instigante, uma vez que nos levaria ao seguinte questionamento: por que em determinados momentos o aluno grafava conforme a convenção e, em outros momentos, não? O que levaria o sujeito a produzir um dado tão diferente e complexo em certos trechos do texto? Qual seria a projeção do imaginário da escrita desse aluno detectáveis dessas flutuações? O aluno, afinal, domina ou não a ortografia de certas estruturas? Para responder aos questionamentos, partimos para uma análise geral do texto, buscando evidências em outras grafias não convencionais, bem como na organização do texto como um todo, considerados o enunciado da proposta de produção textual.

Inicialmente, o aluno começa seu texto com o seguinte parágrafo:

4. “Eu senpre soiei que, eu queria ser jogador de futeBol eu quando eu tinha 6 anos eu não ligava para futeBol os meus amigos me chamava para jogar Bola na rua eu falava não.” (Z10_7B_05M_02)²

No trecho acima, a fim de desenvolver a proposta “Tornar-se famoso”, o aluno inicia seu texto contando sobre o seu sonho de ser jogador de futebol. Inicialmente, em relação às grafias não convencionais, nos deparamos com a palavra “senpre”, grafado com “n” ao invés de “m”. A regra ortográfica de emprego do “m” antes de “p” e “b” é ensinada nos primeiros anos do processo de alfabetização e, portanto, essa grafia não é esperada em um texto produzido na 5ª série/6º ano do EF. Em seguida, nos deparamos com a grafia de “soiei” (sonhei), que evidencia que o aluno não grafou a nasal palatal em posição de ataque, tendo trocado o dígrafo “nh” pelo grafema “i”. Essa troca tem relação com o fato de a nasal palatal poder ser realizada como uma vogal alta anterior, pois, conforme Cagliari (1981, p. 85), “alguns falantes usam [i] ou [j] onde outros usam uma nasal palatal em início de sílaba dentro de palavras”. Por meio dessa descrição, observamos que se trata de uma grafia mais próxima da oralidade do que da escrita. Essa grafia pode ser interpretada como uma marca da heterogeneidade da escrita, pois o sujeito busca representar características fonético-fonológicas detectadas em sua variedade linguística falada em enunciados escritos, o que constitui indícios do modo heterogêneo de constituição da escrita, segundo Côrrea (2004). Assim,

2 Possível leitura: Eu sempre sonhei que eu queria ser jogador de futebol. Eu, quando eu tinha 6 anos, eu não ligava para futebol. Os meus amigos me chamavam para jogar bola na rua eu falava “não”.

[...] identifica-se que o gesto de apontar que traz uma dimensão visual da oralidade ganha, na projeção espacial instaurada no texto escrito, uma dimensão verbo-visual, o que resulta – de certa perspectiva – em marca de oralidade no texto escrito, ou – da perspectiva de Corrêa (2004) – em marca da heterogeneidade da escrita. (TENANI, 2016, p. 121).

Também observamos a presença não convencional de vírgula após “que” em “Eu sempre pensei que”. Tal uso não convencional da vírgula representa uma marca de fronteira prosódica, possivelmente uma pausa que delimitaria, na fala, o destaque ao que se segue no enunciado. Além dessa marca, o escrevente não utiliza nenhum recurso gráfico para delimitar o enunciado “não” (como aspas ou travessão) em “meus amigos me chamava para jogar Bola na rua eu falava não.”. No texto, há apenas pontuação no final de cada período com ponto final e a vírgula, ao final do texto, para enumerar o nome de alguns jogadores de futebol. É interessante salientar que os sinais de pontuação, bem como os sinais gráficos, segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998), deveriam ser trabalhados entre a 5ª e 8ª séries do EF, ou seja, nas séries finais. Considerando que o sujeito, no momento em que produziu esse texto, estava na sétima série/oitavo ano, ele já deveria conhecer ou dominar alguns desses usos.

Ainda no trecho em análise, há a ocorrência da hipossegmentação “me chamava”, na qual há a falta de espaço em branco entre “me” e “chamava”. Há também a falta de concordância entre o verbo e o sujeito: é previsto “chamavam” no trecho escrito “meus amigos me chamava”. Essa ausência de concordância verbal, bem como a segmentação não convencional, parece decorrer de uma pressuposição do aluno de que algumas características da linguagem falada pudessem ser transferidas diretamente para a escrita, não só por uma questão de “reprodução” de características que o sujeito observa em sua variedade linguística – a falta da concordância verbal –, mas também uma representação das fronteiras observadas no fluxo da linguagem oral.

Acrescenta-se que há, ainda, “um entrecruzamento de critérios de natureza prosódica e critérios de natureza gráfica na composição dessas estruturas” (CHACON, 2006, p. 8), já que o sujeito também respeita as fronteiras anterior a “me” e posterior a “chamava”, coincidindo com os limites estabelecidos pela convenção ortográfica. Dessa forma, tal grafia evidencia, novamente, a heterogeneidade da escrita apontada por Corrêa (2004), uma vez que mostra o trânsito do sujeito entre práticas orais/faladas e letradas/escritas numa tentativa de se adequar ao código institucionalizado.

Além das grafias não convencionais, notamos uma incoerência entre os enunciados “eu sempre sonhei” e “quando eu tinha 6 anos, eu não ligava para futebol”. O aluno, primeiramente, afirma sempre ter sonhado em ser jogador de futebol, mas, logo em seguida, contradiz essa afirmação ao relatar que, quando tinha seis anos, não ligava para o esporte. Tal contradição não evidencia somente uma incoerência da progressão

textual, mas também um potencial conflito do próprio sujeito no processo de produção de seu texto, que possivelmente afirma que sempre sonhou ser jogador de futebol para atender a proposta temática do texto, que tinha o seguinte enunciado: “Na história da qual os quadrinhos acima foram retirados, um famoso grupo musical composto por quatro garotas, o ‘Star Stars’, abre um concurso para a escolha de uma quinta integrante. Magali é a escolhida e, ao entrar para o grupo, sua vida vira de pernas para o ar. Imagine que, assim como Magali, você se transforme em um(a) super *star*. Escreva um texto descrevendo como seria a sua vida, que mudanças ocorreriam: em sua rotina, em seu dia a dia, em sua privacidade, em seu relacionamento com os amigos.”.

Avançamos na análise, recuperando o trecho a seguir:

5. “Ai o meu jolega começou a jogar ne uma quadra perto da minha casa 1 quartigan come cheia jogala ai eu pare de jogar la com 12 anos o meu amigo que jogava la ele saio dela primeiro do que eu sai na rua ele (rasura) tava na frente da casa dele eu pergunte í onde ele jogava ele falo no jo(V)ec era ne uma sexta-feira ele mechamou para ir la jogar no joVec e(u) fui e rostei de la e comecei a jogar la jano primeiro dia eu fis um gol eu gostí de la fiquei jogando (rasura)* 10 anos jogando.” (10_7B_05M_02)³

No trecho, deparamo-nos com o dado “come cheia a jogala”. Além da sua análise descritiva realizada anteriormente, notamos que essa grafia tem ancoragem no ritmo da fala, uma vez que é segmentada em pés métricos troqueus (sílabas fortes seguidas por uma átona), a saber: [come]Σ [cheia]Σ [jogala]Σ. Cabe observar que, neste momento, o aluno inicia o relato do sonho de ser jogador de futebol. Neste trecho, identificamos o cerne da resposta à proposta textual. Vejamos: até então, o sujeito apenas relatou que seus amigos o chamavam para jogar bola e ele recusava o convite, porém, no trecho (5), há uma mudança nesse comportamento, uma vez que o sujeito passa a começar a jogar futebol. A partir desse momento, o seu processo de se tornar famoso dá o primeiro passo. Assim, temos indícios de que o aluno lance mão de registros alternativos de enunciados do seu texto a fim de não só chamar a atenção para uma parte considerada importante, mas também configura-se como um recurso que contribui para a construção de sentido, da resposta à proposta de supor como seria ser famoso (seria o início do marco importante em sua vida da passagem em que ele deixa de recusar os convites para jogar e começa a jogar “lá” e ser famoso). Desse modo, a sequência “come cheia jogala” deixa de ser uma mera grafia de segmentação não convencional e passa a representar uma maneira de destacar o marco inicial da trajetória do sujeito em processo de se tornar famoso.

3 Possível leitura: Aí o meu colega começou a jogar em uma quadra perto da minha casa, um quarteirão. Comecei a jogar lá. Aí eu parei de jogar lá com 12 anos e o meu amigo que jogava lá, ele saiu de lá primeiro do que eu. Saí na rua, ele estava na frente da casa dele e eu perguntei onde ele jogava e ele falou “No jovec”. Era uma sexta-feira e ele me chamou para ir lá jogar no *jovec* e eu fui e gostei de lá. E comecei a jogar lá já no primeiro dia eu fiz um gol. Eu gostei de lá, fiquei 10 anos jogando.

Detectamos, pois, um momento de conflito tanto no texto quanto no escrevente. Assim, tal grafia pode ser interpretada como efeito de uma organização rítmica do enunciado para chamar a atenção do leitor para a parte do enunciado central do texto: o sonho de ser jogador de futebol.

Essa hipótese explicaria o motivo de haver grafias bastante diferente, neste ponto do texto, do que se observa em seguida da mesma sequência “comecei a jogar lá”. Dessa forma, argumentamos que as motivações para grafias não convencionais estão além do domínio da palavra e sua representação gráfica, mas nas práticas sociais orais/letradas dos escreventes. Nessa linha de interpretação, Chacon (2021, p. 14-15) afirma que:

[...] as flutuações ortográficas indiciam a ancoragem da escrita das crianças tanto em características que se detectam em enunciados falados quanto em características que se detectam em enunciados escritos. Trata-se, portanto, de uma escrita constitutivamente heterogênea, já que sustentada, simultaneamente, por características que provêm desses dois tipos de práticas de circulação dos atos de fala e de escrita – plasmadas na escrita, assim como ocorre com a fala.

Passamos à análise de outro trecho do texto.

6. Eundia foi olieiro do Santos F.C eles mehanaram para fazer um testi eu pasei eu comesei a jogar sub 16 (rasura*) na sexta-feira tive ir para Satos porque eu ia morar em Santos mi(ñ)ha mae foi com migo para a lugar um apartamento, ai na quarta-feira eu tinha ja jogar (rasura)* era o primeiro jogo que eu ia jogar com sub 16 os profesores falava que eu jogava Bei fazia muitos gol um dia o professor doryal junior o (raura)* tecnico do Santos F.C (e)le e do time profisional. (10_7B_05M_02)⁴

Neste trecho, identificamos as seguintes grafias não convencionais quanto ao uso de vogais e consoantes, como: “olieiro” (olheiro), “pasei” (passei), “comesei” (comecei), “Satos” (Santo), “bei” (bem), “profisional” (profissional). Além dessas grafias, ocorrem segmentações não convencionais já mencionadas anteriormente: “Eundia”, “mechamaram”, “com migo”, “a lugar”.

7. Eu comesei A jogar no Santos F. C profisional (rasura)* eu jo(v)o a olado de Neymar, RoBinho, e PH Ganso.

4 Possível leitura: E um dia foi o “olheiro” do Santos F.C., eles me chamaram para fazer um teste e eu passei. Eu comecei a jogar sub-16. Na sexta-feira, tive que ir para Santos, porque eu ia morar em Santos. Minha mãe foi comigo alugar um apartamento. Aí na quarta-feira eu tinha que jogar já. Era o primeiro jogo que eu ia jogar como sub-16. Os professores falavam que eu jogava bem, fazia muitos gols. Um dia o professor Dorival Jr, técnico do Santos F.C., ele é do time profissional.

Pela primeira Ve(s)e nor ira jogar comtra o corintians nor jogamos com ele nor gaiou (rasura)* o Santos ganhou de 13 a 0 foi a maior golia do Santos no Brasileiro de 2010 eu fis os 6 gol do Santos era que eu sempre queria jogar comtra o corintias os corintianos ficagal triste de pois desa goleada os corintiano fora(m) so zuado fim." (10_7B_05M_02)⁵

Neste momento do texto, identificamos as grafias não convencionais: "comesei" (comecei), "profisional" (profissional), a "olado" (ao lado), "comtra" (contra), "gaiou" (ganhou), "fis" (fiz), "ficagal" (ficaram), "de pois" (depois), "desa" (dessa). Interessa-nos destacar a grafia híbrida "a olado", em que ocorre uma hipersegmentação entre "ao" e uma hipossegmentação entre "ao" e "lado". É possível que o aluno tenha grafado o "a" separado do "o" por reconhecê-la como uma palavra escrita possível de ser grafada isolada, processo semelhante como em "a lugar". Também percebemos que essa grafia, assim como observamos em "come cheia jogala", se trata de um novo momento importante do texto, uma vez que o aluno está contando sobre sua excitação de estar jogando ao lado de jogadores importantes como Neymar, Ganso e Robinho. Essas informações têm relação com o imaginário social do escrevente, uma vez que lida com relações de *status* social, por exemplo. Desse modo, ao trazer um novo destaque ao texto, gera-se um novo momento de conflito, uma vez que "põe em destaque a presença do escrevente na partida de futebol como um jogador tão importante como aqueles que destaca: estar 'ao lado' dos seus ídolos na mesma condição deles, e não apenas como um admirador" (SILVA; TENANI, 2014, p. 150). Assim, há um destaque, ainda, para o exato momento em que o sujeito atinge a fama, atendendo a proposta de produção textual.

Valemo-nos, ainda, da interpretação de Capristano (2021) sobre dados dessa natureza identificados em textos do EF I para assumir essa mesma interpretação para dados do EF II. Para a autora:

[...] a análise qualitativa das mesclas/híbridos/mistos, apenas resumidamente apresentada aqui, permite defender que essas segmentações raras e especiais são sinais de que as crianças segmentam seus enunciados escritos não exatamente sob o efeito da busca por recortar palavras, mas, sim, sob o efeito da busca por recortar diferentes dimensões de suas experiências sócio-históricas, ou, ainda, da busca por encontrar sentidos para a (sua) escrita. Seriam, portanto, assim como todas as segmentações convencionais e não convencionais vistas na escrita de crianças, manifestações de como a língua e a escrita se mostram, se colocam ou se impõem ao sujeito e, ao mesmo tempo, marcas do sujeito na busca de alçar-se e/ou encontrar-se com sentidos da/para a (sua) escrita. (CAPRISTANO, 2021, p. 802).

5 Possível leitura: Eu comecei a jogar no Santos F. C. profissional. Eu jogava ao lado de Neymar, Robinho e PH Ganso. Pela primeira vez, nós iríamos jogar contra o Corinthians. Nós jogamos com ele, nós ganhamos. O Santos ganhou de 13 a 0, foi a maior goleada do Santos no Brasileiro de 2010. Eu fiz os 6 gols do Santos, eu sempre quis jogar contra o Corinthians. Os corintianos ficaram triste depois dessa goleada. Os corintianos foram só *zuados*. Fim.

Com Capristano (2021), buscamos entender o funcionamento das mesclas/híbridos/mistos analisados como pistas da complexa relação do sujeito da linguagem com a (sua) escrita. Assim como para dados do EF I, interpretamos que as segmentações não convencionais do EF II ora analisadas, podem ser interpretadas como “[...] pistas das movências de sentidos e da própria língua atuantes na enunciação escrita da criança, movências permitidas pelos intrincados e sempre inéditos encontros entre o *eu* e *outro*, constitutivos desse modo de enunciação.” (CAPRISTANO, 2021, p. 808).

Outro ponto importante a se observar é que os desvios ortográficos desse trecho são predominantemente relativos à representação de /s/: “comesei” (comecei), “profisional” (profissional), “fis” (fiz), “desa” (dessa). Notamos que, nessas palavras, o som realizado é o mesmo [s], embora suas representações gráficas mudem, como no caso de “fiz”, em que o fonema, segundo a convenção ortográfica, é representado pela letra /z/; no caso de “comesei”, em que o fonema, segundo a convenção, é representado por /c/, e nas demais palavras por /ss/. Dessa forma, salientamos que a representação gráfica desse som é realizada por vários grafemas: c, ç, ss, s, x, xc, z, entre outros. E a grande variedade de representações é uma possível motivação para as grafias não convencionais.

Dessa forma, também podemos inferir que o aluno apenas reconheça o mesmo som, para esse conjunto de palavras observadas nesse trecho, e, portanto, utilize o mesmo grafema para a sua representação. Assim, podemos observar, novamente, a heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que podemos inferir que o sujeito acredita que sua escrita mantém relação direta com a fala, mas, por outro lado, não produz seu enunciado baseado apenas nessa suposição (CAPRISTANO, 2010).

Considerações finais

As grafias não convencionais se mostram como indícios do modo como o aluno lida com a escrita, com a convenção ortográfica, com a noção de palavra e com a linguagem. Notamos, ainda, que a construção do texto, de certa forma, traz pistas de um imaginário social desse sujeito, atrelado às relações de *status* da sociedade. Em diversos momentos do texto, é possível notar um conflito que não é apenas característico da complexidade estrutural das palavras, mas também característico do sujeito da linguagem em conflito com ele mesmo. Tal afirmação encontra respaldo quando retomamos a incoerência entre a primeira afirmação do sujeito “eu sempre sonhei” e a seguinte “quando eu tinha 6 anos, eu não ligava para futebol”. Essa tensão entre ter ou não sonhado seu futuro pode ser interpretada, a partir de Tfouni (2021, p. 6), como um indício de um processo

[...] descrito por Authier (1982) como “de ajuste perfeito entre as palavras e o real, que sempre escapa”. Nesse processo, inclui-se necessariamente um descarte de outras formas possíveis de dizer, o que vem marcar o discurso de autoria ao mesmo tempo pelo desejo da completude e pela falta, pela perda. O texto

produzido (final), no entanto, não admite lapsos. É preciso, portanto, controlar as formações do inconsciente, as chamadas parapraxias. (LACAN, 1957-1958).

Interpretamos, na esteira de Tfouni (2021), que o sujeito acaba sendo levado pelos lapsos do inconsciente, admitindo, mesmo que de modo contraditório ao dito anteriormente, que, na verdade, não ligava para futebol e, portanto, nem sempre sonhou em se tornar jogador de futebol. Assim, o aluno se apresenta em uma deriva, que é a irrupção do real, que o sujeito busca controlar e, ao mesmo tempo, é controlado por ela.

Dessa perspectiva interpretativa, as grafias não convencionais não constituem meros erros, mas pistas de características da imersão do sujeito da linguagem em práticas sociais orais/letradas, além de marcas de um sujeito histórico e social que busca conter a deriva. Em estudos futuros, buscaremos desenvolver essa chave interpretativa das grafias não convencionais ora descritas.

Essas grafias não convencionais, como evidenciado no decorrer deste texto, também configuram fortes indícios da heterogeneidade constitutiva da escrita, que “constitui marca inequívoca da relação sujeito/linguagem, indício da circulação do escrevente por práticas orais/letradas e reatualização, em termos de funcionamento,” (CAPRISTANO, 2010, p. 177). Dessa forma, analisamos os processos mobilizados pelo sujeito em direção à escrita/palavra ortográfica. E, por meio desses processos, percebemos, ainda, os entrelaçamentos entre o oral/falado e o letrado/escrito, como bem elabora Capristano (2010, p. 175):

[...] ao assumir a escrita como processo – e não como produto –, assume-se, também, que o caráter heterogêneo da escrita não está restrito ao seu material significante, mas propaga-se para outras dimensões que constituem o processo de sua produção. Nesse sentido, na avaliação, no exame e/ou na análise de fatos linguísticos escritos, a atenção volta-se prioritariamente para aquilo que, no produto escrito, aponta para seu processo de constituição.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-178.

BISOL, L. Constituintes prosódicos. In: BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 1996. p. 247-261.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa*. Brasília, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 1981. Tese (Livre Docência) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CAPRISTANO, C. C. Nos (não)limites da palavra: movências do modo escrito de enunciação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 789-812, 2021.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, ano 19, n. 35, jan./abr. 2010.

CAPRISTANO, C. C. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHACON, L. Algumas palavras sobre a relação entre oralidade e letramento em hipersegmentações na aquisição da escrita. In: CORRÊA, M. L. G. (org.). *Práticas escritas na escola: letramento e representação*. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB, 2006. p. 57-61.

CORRÊA, M. L. G. (org.). *Práticas escritas na escola: letramento e representação*. São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB, 2006. p. 57-61.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2004.

FIEL, R. P. *Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do Ensino Fundamental II*. 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.

GINZBURG, C. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

SILVA, L. M. *Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SILVA, L. M.; TENANI, L. *Hipersegmentações de palavra no ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG Digital- UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126224>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TENANI, L. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra*. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. *Banco de dados de escrita do Ensino Fundamental II*. FAPESP/UNESP, 2005. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: dispersão e deriva dos sentidos. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-20, 2021.

“Este foi outro aspecto que sofreu uma avaliação positiva”: as construções conversas fazer-sofrer

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3313>

Nathalia Perussi Calcia¹

Resumo

Evidenciando uma parte do estudo sobre a transformação sintática da Conversão, este trabalho aborda algumas considerações sobre os predicados nominais construídos com o par de verbos-suporte ‘fazer-sofrer’. Denominada por Gross (1989) como uma operação formal que estabelece uma relação de equivalência parafrástica entre duas construções elementares, a Conversão vem ganhando destaque e menções em trabalhos da área de descrição linguística, dentre os quais se destacam Barros (2014), Rassi (2015), Santos (2015) e Calcia (2016). Com base em uma metodologia de descrição sintático-semântica conhecida como Léxico-Gramática (GROSS, 1975, 1981), nesta nova fase do estudo (CALCIA, 2022), o verbo ‘sofrer’ deixa de ser considerado como uma das variantes conversas do verbo-suporte elementar ‘receber’, trazendo novos aspectos distribucionais para as construções nominais e, conseqüentemente, enriquecendo a descrição da operação sintática da Conversão em português brasileiro.

Palavras-chave: Conversão; verbo-suporte; nome predicativo; Léxico-Gramática.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; nathalia.perussi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3454-5562>

“C’est un autre aspect qui a reçu une évaluation positive”: les constructions converses faire-souffrir

Résumé

Ce travail met en évidence une partie de l'étude sur la transformation syntaxique de la Conversion et aborde quelques considérations sur les prédicats nominaux construits avec la paire de verbes 'faire-souffrir'. Dénommée par Gross (1989) comme une opération formelle qui établit une relation d'équivalence paraphrastique entre deux constructions élémentaires, la Conversion a gagné en importance dans les travaux dans le domaine de la description linguistique, parmi lesquels se démarque Barros (2014), Rassi (2015), Santos (2015) et Calcia (2016). Basé sur une méthodologie de description syntaxiques-sémantique connue sous le nom de Lexique-Grammaire (GROSS, 1975, 1981), dans cette nouvelle phase de l'étude (CALCIA, 2022), le verbe 'souffrir' n'est plus considéré comme l'une des variantes converses de la classe 'faire-recevoir', apportant de nouveaux aspects distributionnels aux constructions nominales, enrichissant la description de la Conversion en portugais brésilien.

Mots clés: Conversion; verbe support; nom prédicatif; Lexique-Grammaire.

Introdução

Para além de uma análise linguística de natureza sintático-semântica, o presente estudo tem como principal objetivo colaborar com a elaboração de uma base léxico-gramatical do português do Brasil, associando-se aos trabalhos iniciados por Maurice Gross, desde o Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL). Os estudos em apreço são relacionados, sobretudo, ao francês, porém, na contemporaneidade há uma ascensão do Léxico-Gramática em outros idiomas, dos quais se destacam duas variantes do português (brasileira e europeia). Descrições sob essa perspectiva retratam as propriedades lexicais, distribucionais e transformacionais de elementos da língua, buscando a exaustividade de análise e a formalização dos dados encontrados.

Este trabalho surgiu no contexto de aprofundamento do estudo inicial sobre as construções conversas do português brasileiro, especificamente, para o aperfeiçoamento da classificação e atualização da descrição sintático-semântica dos dados recenseados em Calcia (2016). Devido ao grande número de construções analisadas e ao objetivo de realizar uma tarefa que constitui uma descrição exaustiva, observou-se a necessidade de estudar mais profundamente esse tipo de fenômeno sintático, de maneira que fosse possível: acrescentar novas construções à base de dados, identificar suas regularidades, e apresentar uma classificação mais específica e sintático-semânticamente mais detalhista.

Disposta abaixo, a Tabela 1 apresenta os dados sob o formato de grandes classes, ou seja, sem a subclassificação realizada pelo atual estudo. Nesse sentido, observa-se com mais rigor quantitativo o número de dados que foi manipulado tanto pelo trabalho referido anteriormente, como também a porcentagem de crescimento da base lexical de um estudo para o outro. A partir de uma revisão, houve a realocação de determinados nomes predicativos da grande classe DR ('dar-receber') para a grande classe FR ('fazer-sofrer'), por ser considerado o verbo 'fazer' o elementar e não a variante do verbo 'dar'. A criação da classe FS ('fazer-sofrer'), por sua vez, levou a classe 'fazer-receber' a perder aqueles nomes que possuísem o verbo 'sofrer' como converso.

Tabela 1. Exemplo de matriz binária

Classificação	Calcias (2016)	Calcias (2022)	Porcentagem
Classe FR	108	320	196%
Classe FS	--	179	--
Classe DR	407	374	- 8%
Classe DL	202	257	27%
Classe TT	16	74	363%
TOTAL	733	1.204	65%

Fonte: Elaboração própria

Exclusivamente, neste artigo, são discutidas e apresentadas questões relacionadas ao desenvolvimento de uma das classes que faz parte do panorama da Conversão do português brasileiro. Para tanto, serão abordadas algumas das considerações sobre os predicados nominais construídos com o par de verbos-suporte 'fazer-sofrer', apresentando determinadas regularidades que fazem desde tipo de construção um objeto de estudo que, a partir de suas propriedades sintático-semânticas, enriquecem a descrição do léxico em geral. Contudo, o estudo por completo também conta com a descrição de outras classes que, posteriormente, serão objetos de outras apresentações e artigos.

Resumidamente, o conteúdo completo corresponde aos dados lexicais presentes nas demais classes e subclasses do estudo da Conversão. Formando uma base de dados exaustiva, tanto em relação ao número de entradas lexicais, quanto às propriedades léxico-gramaticais analisadas, o estudo integral aborda a descrição de cinco grandes classes: FR ('fazer-receber'), FS ('fazer-sofrer'), DR ('dar-receber'), DL ('dar-levar') e TT

('ter-ter'). Os exemplos² a seguir apresentam uma construção prototípica de cada uma dessas classes, que somam 1.204 nomes predicativos, que apresentam a transformação da Conversão, bem como apontam os números da Tabela 1.

I) CLASSE FR:

1. O laboratório fez uma proposta ao Governo brasileiro.

[Conv] O Governo brasileiro recebeu a proposta do laboratório.

II) CLASSE FS:

2. O Conselho fez uma injustiça com o coronel.

[Conv] O coronel sofreu uma injustiça do Conselho.

III) CLASSE DR:

3. O réu deu um depoimento ao policial.

[Conv] O policial recebeu um depoimento da vítima.

IV) CLASSE DL:

4. Pedro deu um tapa em Miguel.

[Conv] Miguel levou um tapa de Pedro.

V) CLASSE TT:

5. O consultor tem influência sobre a empresa.

[Conv] A empresa tem a influência do consultor.

Descrever a estrutura sintático-argumental das frases simples de uma língua, conectando o léxico (através do estudo das palavras e suas interpretações) com a gramática (mediante as substituições e combinações das palavras), tange um dos principais objetivos propostos pelo Léxico-Gramática, segundo o estudo de M. Gross (1975). O modelo, que será especificado no decorrer deste artigo, também possui uma formalização singular para demonstrar os dados coletados, uma vez que, configurando-se como um recurso linguístico, podem ser utilizados no processamento automático das línguas naturais.

2 Todos os exemplos que estão inseridos neste artigo foram retirados de *corpora*, mais especificamente, utilizando a *web* como tal. Em alguns casos, foram adaptados para frases de base, assim como alguns nomes específicos e pessoais foram substituídos por nomes fictícios. Nenhum deles foi construído somente com a introspecção da autora, apesar das modificações necessárias, todos foram atestados em um *corpus*.

Essa formalização é representada por meio de matrizes binárias, cuja função é relacionar os itens lexicais com suas propriedades distribucionais, constituindo uma grande base de informações sintático-semânticas.

Segundo o Léxico-Gramática, ainda, é possível analisar os predicados nominais por meio de algumas propriedades sintáticas, dentre as quais se encontra a operação da Conversão. Para abordar as características dessa relação, focalizando em determinadas construções com o verbo-suporte 'fazer', este artigo se divide entre os seguintes tópicos: (i) uma breve explicação sobre a noção de predicado nominal, (ii) a metodologia e formalização dos dados de acordo com o modelo teórico-metodológico do Léxico-Gramática, (iii) a definição teórica da transformação de Conversão e, finalmente, (iv) a subclassificação dos dados e as principais regularidades das construções nominais da grande classe FS (que integra três subclasses distintas), incluindo as construções de polaridade positiva com o verbo-suporte converso 'sofrer'.

Uma breve explicação sobre os predicados nominais

Os predicados nominais são construções formadas por um verbo-suporte e um substantivo predicativo. Segundo Ranchhod (1990, p. 52), os verbos-suporte são aqueles que sustentam flexionalmente o elemento núcleo da predicação, fornecendo-lhe as marcas de tempo-aspecto-pessoa-número que o substantivo não pode apresentar, e formando com ele o predicado da frase. Complementando essa noção, os nomes predicativos são substantivos que possuem argumentos, ou seja, é em relação a eles que os outros elementos da frase são estabelecidos. São eles que selecionam o tipo e o número de argumentos, fazendo também uma restrição lexical a essa posição.

6. Helena **deu um conselho** ao seu filho.
7. O jornal **fez um convite** ao jogador jamaicano.
8. O esportista **tem respeito** pelo adversário competitivo.

Os exemplos acima representam frases de base construídas com verbos-suporte bastante produtivos em português brasileiro. Tais predicados nominais foram descritos recentemente em estudos sob a perspectiva teórico-metodológica do Léxico-Gramática: as construções com 'dar' foram distribucionalmente analisadas e classificadas pelo estudo de Rassi (2015); os predicados nominais construídos com 'fazer' foram objeto de estudo da pesquisa de Barros (2014); e as construções com o verbo-suporte 'ter' ganharam destaque com uma descrição sintático-semântica realizada por Santos (2015).

Mais especificamente e de acordo com os princípios do Léxico-Gramática, o nome predicativo (ou substantivo predicativo) é estabelecido como o substantivo que, funcionando como núcleo da predicação, seleciona os argumentos e preposições em

uma construção com verbo-suporte. Gramaticalmente, ele se assemelha ao verbo, em predicados verbais, pois possui propriedades de distribuição semelhantes. Por exemplo, em uma construção verbal 'Helena abraçou Pedro', o verbo ('abraçar') seleciona os dois argumentos ('Helena e Pedro'), enquanto em uma construção nominal 'Helena deu um abraço em Pedro', o nome predicativo abraço, com o suporte do verbo 'dar', exerce a função de selecionar exatamente os mesmos dois argumentos.

Em geral, construções com verbos plenos e construções com verbo-suporte possuem estrutura sintática aparentemente semelhante, mas o que as distingue são as propriedades que se aplicam ao objeto de estudo deste artigo e não se aplicam às construções verbais. Em consequência disso, a explicação sobre a funcionalidade dessas propriedades é baseada, por motivos óbvios, na dissemelhança entre esses dois tipos de construções. Sendo assim, as frases de base utilizadas para demonstrar os resultados dos testes foram construídas a partir da introspecção linguística e sua estrutura atestada em *corpora*, objetivando tornar a explicação, ao mesmo tempo, simples e eficiente.

Em consequência de certa complexidade teórica que envolve as construções nominais com verbo-suporte, a definição apresentada anteriormente não engloba todas as suas possibilidades de uso e de estruturação. Por este motivo, no decorrer dos estudos sobre os predicados nominais, sobretudo os da língua francesa, foram desenvolvidas algumas propriedades que têm por objetivo auxiliar na identificação de estruturas de base formadas por um verbo-suporte e um nome predicativo. Resumidamente, o quadro abaixo apresenta tais propriedades, das quais apenas a primeira é necessária e suficiente para a identificação de uma estrutura como aquelas que são o objeto de estudo deste artigo.

Quadro 1. Propriedades gerais das construções com verbo-suporte

Teste	Função	Autoria	Exemplo
Relação particular entre o nome predicativo e seus argumentos	Indica a intrínseca relação que existe entre o nome e o sujeito da construção.	Gross (1981)	<i>Helena deu uma trégua para Pedro.</i> <i>*Helena deu uma trégua de Miguel para Pedro.</i>
Restrição sobre os determinantes	Mostra que o nome predicativo não pode receber determinantes que não se referem ao sujeito.	Gross (1981)	<i>Helena deu (um + *o meu) passeio na orla de Ipanema.</i> <i>Helena fez (um + *o meu) comentário sobre Pedro.</i>

Descida do advérbio	Identifica a equivalência que existe entre um advérbio em uma construção verbal e um adjetivo em uma construção nominal com verbo-suporte.	Giry-Schneider (1987)	<i>A linguista descreveu exaustivamente os verbos em PB. A linguista fez uma descrição exaustiva dos verbos em PB.</i>
Dupla análise dos complementos preposicionados	Verifica a possibilidade de o complemento preposicionado ser interpretado de duas maneiras distintas.	Gross (1976) Giry-Schneider (1987)	<i>Helena deu um susto no Pedro. Foi no Pedro que Helena deu um susto. Foi um susto no Pedro que Helena deu.</i>
Redução do verbo-suporte e formação de grupo nominal	Transforma um predicado nominal em grupo nominal simples, sem perder informações importantes.	Gross (1981) Vivès (1983)	<i>O gerente deu uma bonificação para o empregado. A bonificação que o gerente deu para o empregado [foi satisfatória]. A bonificação do gerente para o empregado [foi satisfatória].</i>
Possibilidade de variação do verbo-suporte	Estabelece que o verbo-suporte elementar pode ser substituído por outro verbo-suporte, sem alterar as relações entre o nome predicativo e seus argumentos.	Gross (1981)	<i>O lexicógrafo (deu + fez + atribuiu) uma nova definição para o neologismo. [Conv] O neologismo (recebeu + ganhou) uma nova definição.</i>

Fonte: Elaboração própria

Salientando o que foi dito anteriormente, é importante que essas propriedades sejam destacadas em trabalhos que utilizam os predicados nominais como um dos objetos principais de estudo, principalmente para que a noção de verbo-suporte e nome predicativo não seja apenas atrelada às noções mais genéricas que, na maioria dos casos, não dão conta de definir todas as possibilidades de ocorrências. Fora isso, a listagem das propriedades em forma de pequenos testes sintáticos facilita a percepção das diferenças entre as construções com verbo-suporte e as construções com verbo pleno.

Quadro teórico-metodológico do Léxico-Gramática

Este estudo é inteiramente baseado no Léxico-Gramática, um quadro teórico-metodológico que possui como base a Teoria Transformacional de Harris (1964, 1965), a qual propõe

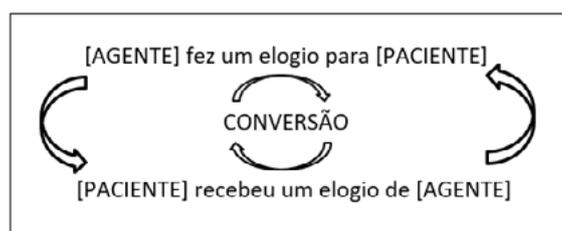
comportamentos bem específicos e confirmando uma das premissas teóricas do Léxico-Gramática, de que cada entrada lexical possui sua própria gramática.

Com a publicação dessas matrizes, Laporte (2008) salienta que é possível observar se o julgamento e as precauções tomadas pelo linguista estão de acordo com os mesmos julgamentos dos demais falantes da língua³. Desse modo, possíveis erros, como a existência de colunas que correspondem a propriedades equivocadamente definidas, por exemplo, podem ser corrigidos pelo pesquisador responsável. Além de sua publicação, as informações linguísticas formalizadas em matrizes binárias possuem interesse científico e técnico, pois podem ser facilmente adaptadas e implementadas em diversos sistemas de PLN (Processamento de Linguagem Natural), como as gramáticas.

Operação transformacional da Conversão

Estudada inicialmente por Gross (1989), a Conversão é uma operação sintática que permite a inversão dos argumentos em torno do núcleo predicativo de uma construção de base, sem que haja mudança na informação que é transmitida. Em outras palavras, o argumento com função de sujeito troca de posição relativa com o argumento com função de complemento preposicionado (objeto direto), ocasionando uma mudança apenas de nível sintático, visto que a construção de orientação ativa (*standard*) é transformada em uma construção de orientação passiva (conversa), assim como mostra a Figura 2:

Figura 2. Esquema sintático-semântico da permutação dos argumentos



Fonte: Elaboração própria

Segundo o esquema representado acima, o nome predicativo 'elogio' é sempre mantido, pois é ele quem seleciona os argumentos em uma construção nominal, enquanto isso, o argumento que apresenta o papel semântico de 'agente' – o sujeito em uma construção com o verbo-suporte 'fazer' – passa a ocupar o lugar sintático de complemento preposicionado, em uma construção com o verbo-suporte 'receber'. O mesmo ocorre

3 O modelo de frase de base representado na matriz-binária não corresponde às frases encontradas em *corpora* estruturados e produzidos previamente, pois representam a constituição básica de um predicado. Porém, os exemplos construídos foram atestados empiricamente por meio da ferramenta WebCorp (MORLEY, 2006), que utiliza a *web* como tal.

com o argumento com o papel de 'paciente', ou seja, apesar de alterarem-se as posições sintáticas dos argumentos, seus respectivos papéis semânticos continuam inalteráveis.

Em alguns casos, a construção conversa se assemelha à construção passiva, sendo denominada por determinados autores como um tipo de 'passiva nominal'. No entanto, essa comparação deve ser realizada apenas em construções nominais em que o nome predicativo pertence à classe dos deverbais, isto é, derivados de um verbo. Quando o nome não tem relação morfossintática com um verbo, a passiva nem sempre é válida. Por este motivo, o termo 'passiva nominal' deve ser usado com cautela, ou até mesmo banido do vocabulário referente aos termos teóricos que envolvem a noção de Conversão.

9. O jornalista criticou o astro do cinema.

[Pass] O astro do cinema foi criticado pelo jornalista.

10. O apresentador fez uma crítica ao astro do cinema.

[Conv] O astro do cinema recebeu uma crítica do apresentador.

Gross (1993), com o intuito de atestar as similaridades entre as construções passivas e as construções conversas (que possuem o núcleo predicativo deverbal), elencou algumas propriedades distribucionais em comum: (i) a inversão dos argumentos, exemplificada acima, (ii) a possibilidade de apagamento do objeto direto da construção conversa ('O astro do cinema recebeu uma crítica, O astro do cinema foi criticado'), e (iii) o bloqueio da passiva quando há complementos correferentes ao sujeito ('O apresentador fez uma crítica ao astro do cinema, citando a sua aparência, *O astro do cinema recebeu uma crítica do apresentador, citando a sua aparência').

O interesse de análise desse tipo de construção vem ganhando destaque em trabalhos da área de descrição linguística, especificamente, por dois motivos. Em primeiro lugar, a Conversão é uma das propriedades transformacionais mais produtivas, em relação ao número de ocorrências, que as construções nominais com verbo-suporte podem apresentar. O segundo motivo refere-se à escassez, até então, de estudos que tomam essa operação sintática como objeto principal de análise. Com o crescimento dos estudos descritivos sobre a Conversão, o interesse em pesquisas científicas que incluem essa propriedade sintática, seja como objeto central ou paralelo, também aumenta.

Hoje em dia, além do estudo pioneiro de Gross (1989), que descreveu cerca de 3.000 nomes predicativos do francês (incluindo uma lista robusta de nomes compostos), há descrições em aberto sobre as construções conversas para a língua romena (CIOCANEA, 2011), para o português europeu (BAPTISTA, 1997) e para o português brasileiro (CALCIA, 2016, 2022). Fora isso, há estudos que, como mencionado anteriormente, descrevem a Conversão como uma das propriedades sintáticas que as construções nominais com algum verbo-suporte podem apresentar. Por exemplo, Barros (2014) a cita como uma das possibilidades das construções nominais com o verbo 'fazer'.

Panorama sintático-semântico das construções conversas ‘fazer-sofrer’

Em um primeiro momento, as construções que apresentavam o verbo-suporte converso ‘sofrer’ eram acolhidas pela grande classe das construções ‘fazer-receber’ e este verbo fazia parte do repertório de variantes-conversas que poderiam substituir o verbo ‘receber’, em determinados casos. Os principais motivos pelos quais realizou-se essa classificação eram relativos à carência de nomes predicativos suficientes para justificar a criação de uma nova classe e o fato de o verbo ‘receber’ ser aceitável em todas as construções com o verbo ‘sofrer’, justificando também a escolha deste como variante e não elementar, bem como mostra o exemplo com o nome ‘suborno’:

11. O motorista embriagado fez um suborno ao policial.

[Conv] O policial (sofreu + recebeu) um suborno do motorista embriagado.

Em consequência da busca por novas ocorrências em *corpora* e de estudos mais aprofundados sobre esse tipo de construção, foi necessário que uma nova classe fosse criada: a grande classe FS (‘fazer-sofrer’). Dessa maneira, o verbo-suporte ‘sofrer’ deixa de ser descrito como variante-suporte do verbo ‘receber’ e passa a ser considerado como um verbo-suporte elementar, apresentando suas próprias extensões. Nesse sentido, foram criadas três subclasses, baseando-se sempre no tipo de argumento que ocupa a posição de sujeito da construção conversa: FS1 (argumentos do tipo humano), FS2 (argumentos do tipo não-humano) e FS3 (argumentos que podem ser humanos ou não-humanos).

Resumidamente, são entendidos como ‘humanos’ os nomes que se encontram nas posições argumentais que podem ser preenchidas por: nomes próprios (‘Helena, Pedro, Miguel’), nomes genéricos de membros de grupos sociais e profissionais (‘o aluno, o bombeiro, o jogador de futebol, o pai, a mãe’), instituições ou organizações (‘a ONU, a Igreja, o Governo’), países e cidades (‘Brasil, França, São Paulo’), nomes coletivos (‘o grupo, a equipe, a banca, a família’), entre outros. Em oposição, são considerados ‘não-humanos’ os nomes que pertencem à classe dos objetos concretos ou aqueles que são considerados como ‘argumentos não-conscientes ou não-animados’ (‘carro, sapato, relatório, área geográfica, entre outros’).

É importante salientar que o grande diferencial da classe FS é a aceitação do verbo-suporte ‘sofrer’ pelos nomes predicativos em questão, que também podem aceitar o verbo-suporte ‘receber’. No entanto, os nomes que estão classificados na grande classe FR (‘fazer-receber’) não aceitam o verbo-suporte ‘sofrer’, nem como uma das variantes que podem substituir o verbo elementar. Essa disposição foi pensada exatamente para diferenciar os nomes que são construídos com ‘fazer’ e os nomes que são construídos com ‘sofrer’ ou que aceitam os dois verbos-suporte. Dito isso, as construções abaixo exemplificam as ocorrências que pertencem às subclasses da grande classe FS.

I) Subclasse FS1: possui um total de 40 nomes predicativos que aceitam somente sujeitos do tipo não-humano na construção conversa (ou complementos da construção *standard*):

12. A prefeitura fez a demolição do prédio.

[Conv] O prédio sofreu demolição.

II) Subclasse FS2: contempla 100 substantivos predicativos que aceitam somente sujeitos do tipo humano na construção conversa. Grande parte constrói predicados que denotam algum tipo de violência dos campos físico ou psicológico:

13. Pedro fez uma traição para Helena.

[Conv] Helena sofreu uma traição de Pedro.

III) Subclasse FS3: englobando praticamente a mesma quantidade de nomes predicativos da subclasse de primeiro índice, esta subclasse descreve 39 construções relacionadas pela transformação de Conversão que aceitam humanos e não-humanos como sujeito da construção conversa:

14. O apresentador fez chacota (do livro + do escritor).

[Conv] (O livro + O escritor) sofreu uma chacota do apresentador.

Reunindo os itens lexicais das três subclasses, a grande classe FS contempla 179 nomes predicativos, predominantemente, de polaridade negativa, como pode ser observado pelos exemplos anteriores. Isso significa que a maioria das construções desse tipo, intrinsecamente, passam uma informação de cunho negativo, seja pela natureza do próprio nome predicativo, seja pela combinação do substantivo com o verbo-suporte 'sofrer'. Essa regularidade, de certa forma, faz de FS uma das classes mais homogêneas de todo o estudo da Conversão em português brasileiro, justamente por apresentar uma característica recorrente em grande parte das suas construções, mas não em todas.

No decorrer da análise, observou-se que, além de o verbo 'sofrer' ser construído, tipicamente, com nomes predicativos que possuem carga semântica negativa, também pode veicular uma informação positiva, quando está inserido em construções do tipo 'sofrer um resgate', 'sofrer um avanço' e 'sofrer uma inovação'. Distribucionalmente, o grande diferencial das construções positivas é a possibilidade de o verbo-suporte elementar 'sofrer' ser substituído pela variante 'ganhar', sem ocasionar uma mudança no sentido global da frase de base. Sendo assim, todas as construções que passam uma informação positiva aceitam a variante 'ganhar' na mesma posição do verbo elementar.

15. O corpo de bombeiros fez o resgate da vítima. [FS2]

[Conv] A vítima (sofreu + ganhou) o resgate do Corpo de bombeiros.

O nome predicativo 'resgate' é um dos elementos lexicais da subclasse FS2, pois é construído somente com um argumento do tipo humano na posição de sujeito da construção conversa. Sintaticamente, o nome predicativo 'resgate' apresenta o mesmo tipo de determinante (artigo definido) e o mesmo tipo de preposição (de, por parte de) para as construções com ambos os verbos. Semanticamente, pode haver uma alteração sutil na substituição do verbo elementar para um verbo variante, porém essa mudança não afeta a informação que é transmitida ao interlocutor, é apenas aspectual ou de estilo.

Essa é uma das regularidades que atua sobre as propriedades sintático-semânticas, não apenas desta subclasse, mas da grande classe FS, colocando em pauta as diferenças distribucionais das construções que transmitem uma informação negativa e daquelas que passam uma informação positiva. Nesse sentido, as subclasses FS1 e FS3 também contém nomes que podem ser construídos com a variante 'ganhar', assim como mostram os exemplos abaixo, como 'atualização' e 'retaliação', respectivamente:

16. O lexicógrafo fez uma atualização no dicionário. [FS1]

[Conv] O dicionário (sofreu + ganhou + recebeu) uma atualização do lexicógrafo.

17. O canal midiático fez uma retaliação (ao escritor + ao blog). [FS3]

[Conv] (O escritor + O blog) (sofreu + ganhou) uma retaliação do canal midiático.

Fora a possibilidade de variação do verbo-suporte elementar, outras regularidades foram observadas nas construções conversas de FS. Uma delas corresponde ao fato de um modificador da classe dos adjetivos poder complementar o nome predicativo em construções com 'sofrer'. Exceto os nomes que possuem natureza semântica indiscutivelmente positiva (desenvolvimento, inovação, por exemplo), há aqueles que podem apresentar uma interpretação positiva ou negativa, de acordo com a combinação de outros elementos, como o acréscimo de um adjetivo ('avaliação, mudança, entre outros'), exatamente como está exemplificado pela estrutura 'avaliação positiva':

18. O parecerista fez uma avaliação (positiva) do artigo.

[Conv] O artigo (sofreu + ganhou) uma avaliação positiva do parecerista.

Com a inserção de um modificador, o nome predicativo 'avaliação' pode integrar tanto uma construção positiva (exemplificada acima), quanto uma construção que passa uma informação negativa ('O artigo sofreu uma avaliação negativa do parecerista'). O contexto, portanto, é fundamental para o julgamento dos traços de polaridade que podem ser identificados a partir dos nomes predicativos. Além disso, a possibilidade de a variante 'ganhar' ser aceita nessas construções diferencia esses tipos de nomes dos demais da classe FS. É importante salientar que, no caso de o modificador ser um adjetivo negativo, naturalmente, a construção conversa passa a não aceitar a variante 'ganhar'.

Outra regularidade das construções positivas é a inaceitabilidade da preposição 'contra' na construção *standard*, uma vez que esse tipo de preposição é muito frequente em frases com polaridade negativa ('Pedro fez + cometeu um crime contra Miguel') e, sobretudo, naquelas que fazem parte da subclasse FS2 (sujeito da construção conversa refere-se ao tipo humano). Portanto, uma construção *standard*, cuja estrutura sintática possua essa preposição, não pode ser combinada semanticamente com uma construção conversa que aceita o verbo 'ganhar' como variante-suporte (*Miguel ganhou um crime de Pedro'), uma vez que o sentido destas construções começa a tomar forma a partir da combinação sintática dos seus elementos lexicais.

Vale ressaltar, ainda, que a utilização da variante 'ganhar', conseqüentemente, a incidência de construções positivas na classe em questão, possui predominância sobre as construções conversas, cujo sujeito é do tipo não-humano. Sendo assim, as subclasses FS1 e FS3 são as que possuem um maior número de construções conversas que podem transmitir uma informação positiva. Em 'O campo da ecologia sofreu um desenvolvimento por parte dos biólogos da Universidade' não é necessária a inclusão de um modificador adjetival do nome predicativo 'desenvolvimento', dando destaque apenas à função da combinação entre o nome e o verbo-suporte.

Concluindo, essa característica enfatiza dois pontos sobre a grande classe FS: em primeiro lugar, a maioria dos nomes predicativos são construídos com um sujeito e um complemento do tipo humano e, em segundo lugar, as exceções do primeiro ponto são aquelas que possibilitam a transmissão de uma informação positiva, sendo construídas com a variante conversa 'ganhar' no lugar do verbo-suporte elementar 'sofrer'.

Considerações finais

Primeiramente, o presente artigo abordou as noções de verbo-suporte e nome predicativo, passando pelas propriedades gerais das construções desse tipo. Essas definições são básicas e primordiais para introduzir estudos de descrição baseados em teorias específicas, como o Léxico-Gramática, que também recebeu destaque neste estudo. Além das perspectivas apontadas, considera-se este artigo uma contribuição para a difusão do Léxico-Gramática, pois acredita-se que, pela disponibilização da metodologia e da análise e descrição formal e sistemática da língua, esse modelo poderá ser utilizado em novos trabalhos que descrevem a língua portuguesa.

Evidenciando uma parte do estudo sobre a transformação sintática da Conversão, este trabalho também abordou algumas considerações sobre os predicados nominais da classe FS, sobretudo aqueles que, diferente da maioria dos casos, são construídos com a variante 'ganhar' e, em consequência disso, passam uma informação positiva. Todas as regularidades sintático-semânticas encontradas nas construções positivas 'fazer-sofrer' fazem dessa classificação mais abrangente e completa (mostram, além de outros

aspectos, que a polaridade da construção influencia em suas propriedades), e enriquecem a descrição do léxico do português brasileiro. Um total de 179 nomes predicativos fazem parte da classe FS e cerca de 30 deles possuem o diferencial apresentado neste artigo.

Apesar de o artigo evidenciar uma pequena parte das construções da classe ‘fazer-sofrer’, essa questão não deixa de ser um diferencial desses nomes para com os nomes que são mais prototípicos dessa classe, isto é, aqueles que possuem polaridade ou interpretação de cunho negativo. Essa questão não foi abordada inicialmente em Calcia (2016), pois naquele momento o verbo-suporte ‘sofrer’ era considerado apenas uma variante de ‘receber’, ou seja, um verbo que, em determinados contextos, poderia substituir o verbo principal sem que a construção perca informações essenciais para o seu entendimento e interpretação semântica.

Outrossim, o resultado deste estudo pode originar um recurso linguístico que, futuramente, poderá ser implementado em sistemas de Processamento de Linguagem Natural (PLN), no que diz respeito às tarefas de identificação de paráfrases, por exemplo. Pretende-se, ainda, a partir deste momento, estudar a abrangência e a utilização dos verbos-suporte *standards* e conversos em *corpora* de especialidades, aprofundando o estudo sobre a relação que existe entre as construções, sobretudo, com os verbos-suporte ‘fazer’ e ‘dar’ que são os mais produtivos em relação ao número de ocorrências em português brasileiro. Posteriormente, os itens lexicais formalizados serão indexados em bases de dados de predicados nominais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, J. Sermão, tarefa e facada: uma classificação das expressões conversas dar-levar. In: *Seminários de Linguística 1*. Universidade do Algarve, Unidade de Ciências Exactas e Humanas, Faro, p. 538, 1997.

BARROS, C. D. *Descrição e classificação de predicados nominais com o verbo-suporte ‘fazer’ no Português do Brasil*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CALCIA, N. P. *Descrição e classificação das construções conversas do Português do Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CALCIA, N. P. *Dar e receber um abraço: uma análise da Conversão em português brasileiro*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

CIOCANEA, C. *Lexique-grammaire des constructions converses en a da/a primi em roumain*. 2011. Dissertação (Mestrado) – L'Université Paris-Est Spécialité Informatique Linguistique au titre de l'École Doctorale MSTIC, Paris, 2011.

GROSS, M. *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann, 1975.

GROSS, M. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique. *Langages*, v. 15, n. 63, p. 7-52, 1981.

GROSS, G. Les constructions converses du français. *Langue et cultures*, 22. Travaux du Laboratoire de Linguistique Informatique. Librairie Droz: Genève Paris, 1989.

GROSS, G. Les passifs nominaux. *Langages*, Paris : Larousse, v. 109, p. 103-125, 1993.

HARRIS, Z. S. Papers on syntax. *Papers on Syntax*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland. v. 14, cap. The Elementary Transformations, p. 211-235, 1964.

HARRIS, Z. S. Papers on syntax. *Papers on Syntax*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland, cap. Transformational Theory, p. 236-280, 1965.

LAPORTE, E. Exemplos atestados e exemplos construídos na prática do léxico-gramática. *Revista (Con)textos Linguísticos*, v. 2, Université Paris-Est., 2008.

MORLEY, B. WebCorp: A Tool for Online Linguistic Information Retrieval and Analysis. In: RENOUF, A. ; KEHOE, A. (ed.). *The Changing Face of Corpus Linguistics*, Amsterdam: Rodopi, 2008.

RANCHHOD, E. M. *Sintaxe dos predicados nominais com Estar*. INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica de Lisboa, Lisboa, 1990.

RASSI, A. P. *Descrição, classificação e processamento automático das construções com o verbo 'dar' em português do Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, M. C. A. *Descrição dos predicados nominais com o verbo-suporte 'ter'*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Cloroquina ou tubaína? Piadas presidenciais sobre a pandemia

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3300>

Ana Cristina Carmelino¹

Resumo

A proposta deste artigo é analisar duas frases humorísticas do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, sobre a pandemia, buscando refletir quanto ao funcionamento delas. Tais frases, proferidas publicamente e veiculadas na imprensa, foram consideradas piadas. Parte-se da hipótese de que esses enunciados configuram piadas conversacionais e que, nesses casos, a utilização discursiva do humor funcionou como uma estratégia para desqualificar orientações de autoridades científicas sobre o controle da doença. O estudo se ancora nos pressupostos teóricos de Norrick (1993) sobre piada conversacional e em estudiosos do humor, entre os quais Freud (1996), Propp (1992) e Gómez (2014). O exame dos dados revela que o uso do humor, por meio dos enunciados espontâneos e informais do presidente, é um meio de ridicularizar e, por consequência, desacreditar o discurso científico sobre o coronavírus.

Palavras-chave: humor; piada conversacional; pandemia; Bolsonaro.

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil; anacriscarmelino@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7576-0595>

Chloroquine or tubaína? Presidential jokes about the pandemic

Abstract

The purpose of this article is to analyze two humorous phrases by the president of Brazil, Jair Bolsonaro, about the pandemic, seeking to reflect on their functioning. Such phrases, uttered publicly and published in the press, were considered jokes. We start from the hypothesis that these statements constitute conversational jokes and that, in such cases, the discursive use of humor worked as a strategy to disqualify scientific authorities' guidelines on disease control. The study is based especially on Norrick's (1993) theoretical assumptions about conversational jokes and on humor scholars such as Freud (1996), Propp (1992), and Goméz (2014). The data reveals that the use of humor in the president's spontaneous and informal statements is a way of ridiculing and, consequently, discrediting the scientific discourse about the coronavirus.

Keywords: humor; conversational joke; pandemic; Bolsonaro.

Considerações iniciais

Tragédias como a da pandemia do coronavírus são situações difíceis de serem trabalhadas sob o viés do humor. Isso porque se lida com a morte em números plurais. O impacto da COVID-19 foi ainda mais acentuado no Brasil, que registrou 20% das mortes mundiais provocadas pela doença um ano após seu surgimento (cf. CHADE, *UOL*, 17 mar. 2021). A proliferação do vírus foi somada a políticas contrárias às medidas de prevenção, caso do isolamento social, do uso de máscara e da compra de vacinas, e favoráveis à utilização de medicamento sem eficácia comprovada, como a indicação da hidroxicloroquina². Essas ações do governo federal se materializaram em falas do presidente Jair Bolsonaro, ditas principalmente no primeiro ano de pandemia. Algumas foram pronunciadas como se fossem piadas. Vê-se, nesses casos, o emprego discursivo do humor para desqualificar orientações de autoridades científicas sobre o controle da doença.

Partindo dessas considerações, o objetivo deste texto é analisar frases humorísticas de Bolsonaro a respeito da pandemia, a fim de refletir sobre o funcionamento delas nesse contexto específico. Desse modo, são abordadas duas de suas declarações públicas e

2 A cloroquina (ou sua variante, a hidroxicloroquina) – um medicamento usado para o tratamento de afecções reumáticas (artrite), dermatológicas (lúpus) e malária, segundo a bula autorizada pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) – não tem comprovação de eficácia no tratamento da COVID-19, isto é, redução da mortalidade em pacientes hospitalizados por causa do coronavírus. Com base em amplas análises em vários países, a Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão assessor da Organização das Nações Unidas (ONU) para a área, encerrou os testes com o medicamento em julho de 2020 (*VEJA*, 4 jul. 2020).

repercutidas pela imprensa, compartilhadas nas redes sociais e tratadas como sendo piadas.

Considera-se a hipótese de que as frases humorísticas de Bolsonaro sobre a pandemia configuram piadas conversacionais, aquelas tidas como informais e menos previsíveis, em que a situação de humor é criada durante a interação verbal. Nesse sentido, levam-se em conta os pressupostos teóricos de Norrick (1993), especialmente para fundamentar as análises das piadas conversacionais, e de estudiosos que versam sobre humor para tratar da técnica de produção do efeito humorístico, casos de Freud (1996), Propp (1992) e Gómez (2014). Inicia-se por entender em que consiste a chamada piada conversacional.

Sobre as piadas conversacionais

Antes de tratar do que vem a ser piada conversacional, é preciso entender o que é piada. Em geral, esse tipo de produção é caracterizado como um texto narrativo de humor, tipicamente anônimo e com um final inesperado (cf. GIL, 1991; POSSENTI, 1998, 2010, 2018; MUNIZ, 2004). Como todo texto humorístico, as piadas trazem os traços do campo do humor³: abordam qualquer tema, sua produção depende de uma técnica, circulam em diferentes lugares, variam o grau de polidez e não pretendem retratar a realidade (isto é, dizer a verdade) nem serem eficazes, militantes.

Ainda sobre as piadas, é importante ressaltar que elas são, quase sempre, fonte de discursos não autorizados (sob o pretexto de "brincadeira", tais textos podem pôr em evidência tanto assuntos velados, presentes nas práticas do cotidiano, quanto certos modos de ser, que configuram determinados tipos/caracteres), bem como de manifestação cultural e ideológica, porque são atravessadas por discursos produzidos na sociedade.

Após tecidas as considerações gerais sobre piada, convém destacar, no entanto, que o termo é polissêmico, ou seja, sob esse rótulo, abrigam-se diferentes tipos. Carmelino e Ramos (2019) observam que, embora as piadas se ancoram em alguns traços comuns, como um fragmento inesperado, elas podem se apresentar e se estruturar de modos distintos. A exemplo, é possível citar o caso da piada pronta e da piada conversacional: na primeira, o contador sabe previamente o roteiro da história; na segunda, a situação humorística é criada durante a interação verbal, sem que se tenha conhecimento de que ela fosse ocorrer (cf. CARMELINO; RAMOS, 2019).

3 Sob o olhar da Linguística, Possenti (2018) defende a tese de que o humor é um campo. Segundo o autor, não se trata de defini-lo, mas de enquadrá-lo numa categoria mais ampla.

Levando-se em conta a hipótese de que as frases de Bolsonaro se enquadram nas chamadas piadas conversacionais, torna-se importante mostrar o funcionamento desse tipo de produção e de que modo o processamento textual tende a levar ao sentido humorístico. Um dos estudos sobre o tema é o de Norrick (1993). O autor tomou como base um *corpus* constituído por gravações de situações informais e cotidianas de fala, cujo objetivo inicial não era a investigação de piadas espontâneas, forma sinônima de se referir às piadas conversacionais.

De acordo com Norrick, (1993), a piada conversacional – captada em situações espontâneas – pode ser analisada a partir de três níveis, quais sejam: a organização na conversação, a dimensão interpessoal e a função metalingual.

Para abordar o primeiro nível, a organização da piada na interação, Norrick (1993) adota os estudos de Sachs, Schegloff e Jefferson (1974), entre outros, sobre conversação, nos quais conceitos como turno⁴, pares adjacentes, estratégias de tomada de turno e de correção são importantes. O autor ainda destaca que a piada pode ocorrer em uma troca simples de turnos entre falantes, do tipo pergunta-resposta, em que o primeiro trecho funcionaria como o cerne da ocorrência engraçada (primeira piada ou *joke-first*) e o segundo completaria a ideia iniciada⁵. Nesse caso, a produção do sentido humorístico estaria vinculada a uma consequência.

Ainda sobre a organização, Norrick (1993, p. 26) registra que o humor pode ser observado também em frases jocosas, como “e falando no diabo, eis que ele aparece”⁶, ou em trechos maiores, podendo ocorrer em diferentes momentos da fala, com distintas funções na organização da conversação. É o que se verifica em:

Piadas espontâneas, claro, também ocorrem em pontos cruciais da fala: para quebrar o gelo nos inícios e nas boas-vindas a novos participantes, para encerrar

4 Como na conversação ocorre a alternância de falantes, o turno consiste em “qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão” (GALEMBECK, 2001, p. 60).

5 Um exemplo para o caso, fornecido por Carmelino e Ramos (2019, p. 478), seria a sequência: “Alguém quer pavê?; ‘Mas é ‘pa vê’ ou ‘pa comê?’”, em que turno inicial seria a primeira piada do par adjacente e o segundo evidenciaria o sentido humorístico. O sentido humorístico deve-se à “proximidade entre a pronúncia das sílabas que compõem a palavra “pavê” com a redução da preposição “para” (“pa”) e do final do verbo “ver” (“vê”), que, no caso, gera ambiguidade: “pavê” pode ser lida como o doce (que seria reforçado pela forma “pá comê”) ou a ação de “ver” (“olhar”).

6 No original: “[...] speak of the devil, and he will appear”.

um antigo tópico e introduzir um novo, ou para acalmar a conversa e se despedir. (NORRICK, 1993, p. 27, tradução nossa⁷).

No que concerne ao segundo nível de análise da piada conversacional, a dimensão interpessoal⁸, Norrick (1993) entende que é relevante observar que a proximidade entre os falantes parece autorizar um uso maior de ocorrências de humor e até de depreciação em relação ao interlocutor (as piadas espontâneas podem se configurar como agressivas ou sarcásticas para se referir a algum aspecto do interlocutor ou de outro como alvo da exposição cômica). A esse respeito, o autor afirma que

[...] alguns amigos e colegas desenvolvem o que eu tenho chamado de relação de brincadeiras habituais, em que a brincadeira rotineiramente toma a forma de ataque verbal, competição de jogos de palavras, provocações a assim por diante. (NORRICK, 1993, p. 44, tradução nossa⁹).

Norrick (1993) esclarece também que a dimensão interpessoal, própria da interação oral, consiste num processo colaborativo entre falante(s) e ouvinte(s). Segundo ele, há situações em que a cooperação é ainda mais acentuada, caso das narrativas humorísticas produzidas em conjunto entre os pares, em que um certo trecho de fala é alvo de algum comentário jocoso ou irônico e os participantes da conversação passam a brincar verbalmente sobre aquilo.

O terceiro nível de análise da piada conversacional, o da função metalingual, diz respeito ao que certo grupo de falantes entende – e aceita – como passível de riso. De acordo com Norrick (1993), o foco da brincadeira verbal pode ser um elemento interno ao grupo ou externo, situação que exige conhecimentos prévios dos participantes daquela interação. Seja qual for o foco, interno ou externo, percebe-se um diálogo muito estreito entre o conteúdo abordado e o fato de ser – ou não – socialmente compartilhado.

Do exposto, é preciso esclarecer que, embora se refiram a elementos distintos, os três níveis propostos pelo autor não são excludentes. Na verdade, eles ajudam a compreender o funcionamento verbal das piadas conversacionais ou espontâneas. Estas, em síntese, podem ser entendidas como menos previsíveis, informais, comuns em situações

7 No original: "Spontaneous joking, of course, also occurs at crucial points in conversation: to break the ice in openings and in welcoming new participants, to close down an old topic and move into a new one, or to wind down the conversation and take leave".

8 Termo cunhado de Halliday (2004).

9 No original: "[...] some friends and colleagues develop what I have been calling a customary joking relationship, where joking routinely takes the form of verbal attack, competitive wordplay, teasing, and so on".

cotidianas: consistem em fenômenos linguísticos orais, presentes na interação conversacional e nela surgidos, em geral de situações verbais inesperadas.

Piadas presidenciais sobre a pandemia

As piadas conversacionais, como registram Carmelino e Ramos (2019), são comumente percebidas em conversas cotidianas. Sua presença, no entanto, contrasta com a captação dela. Inesperada, não é fácil saber quando será produzida na conversação. Informal, ela é comum a situações de fala bastante corriqueiras, do dia a dia, em que, uma vez mais, torna-se difícil seu registro para eventual análise.

Desse modo, no caso específico desses enunciados, a gravação e a divulgação por parte de qualquer pessoa, bem como a reprodução e a repercussão deles na imprensa têm papel extremamente importante para que se tenha acesso a eles. É partindo dessas gravações, que circularam e constam em vídeos disponíveis no YouTube, que se teve acesso às piadas conversacionais aqui analisadas. Segue-se à análise.

1) “Quem é de direita toma Cloroquina; quem é de esquerda toma Tubaína” (BOLSONARO, YouTube, 19 maio 2020¹⁰)

A título de contextualização, esse enunciado foi proferido por Bolsonaro em entrevista nas redes sociais ao jornalista Magno Martins (tratava-se de uma *live* para o Blog do Magno), em 19 de maio de 2020, data em que o presidente anunciou que o ministro interino da Saúde, general Eduardo Pazuello, iria assinar, no dia seguinte, um novo protocolo para permitir o uso da cloroquina a pacientes em estágio inicial de COVID-19. Até aquele momento, o protocolo da pasta previa o uso da droga somente por pacientes graves e críticos. Ao comentar o assunto, defendendo o uso do medicamento ao combate à COVID-19, Bolsonaro disse:

O que que é a democracia, Magno? Você não quer, você não toma. Você não é obrigado a tomar a cloroquina. Agora, quem quiser tomar, que toma. Dar oportunidade para o povo que aí que se infectou [...]. Na minha consciência, não vai ter isso, e outra, toma quem quiser, quem não quiser não toma. Quem for de direita toma cloroquina, quem for de esquerda toma Tubaína [...]. Viu como sou educado? Quem é de direita toma Cloroquina; quem é de esquerda toma Tubaína. (BOLSONARO, YouTube, 19 maio 2020, 0'58" a 1'53"¹¹).

10 BOLSONARO: “quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda, tubaína”. YouTube, 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=un5RkpzjVCY>. Acesso em: 30 jul. 2021.

11 BOLSONARO: “quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda, tubaína”. YouTube, 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=un5RkpzjVCY>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A fala de Jair Bolsonaro foi interpretada como piada. Dado que pode ser conferido a partir de títulos e manchetes de notícias de jornais, *sites* e revistas que repercutiram o assunto:

- “Presidente faz piada com tema, alvo de divergências devido aos possíveis efeitos colaterais” (LIDNER, *Estadão*, 19 maio 2020¹²);
- “[...] cloroquina, tubaína, Bolsonaro faz piada em meio ao genocídio” (KOTSCHO, *UOL*, 20 maio 2020¹³);
- “Bolsonaro anuncia novo protocolo para uso da cloroquina e faz piada sobre o assunto” (GARCIA; GOMES, *G1*, 19 maio 2020¹⁴);
- “Bolsonaro faz piada ao voltar a defender uso de medicamento no tratamento do coronavírus” (*Jornal Nacional*, 19 maio 2020¹⁵);
- “[...] o presidente faz piada” (*Veja*, 19 maio 2021¹⁶).

Como é proferido de forma espontânea durante a interação entre Bolsonaro e o jornalista Magno Martins, o enunciado pode ser caracterizado como piada conversacional, aquela menos previsível. Em termos de organização na conversação, pode-se considerar que “a brincadeira” aparece no final do turno de fala do presidente, como um complemento (e reforço) do que havia mencionado anteriormente (que ninguém seria obrigado a tomar cloroquina). A piada “tomar Tubaína” seria uma “possibilidade” a quem fosse de esquerda,

12 LINDNER, J. ‘Quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda Tubaína’, diz Bolsonaro sobre liberação. *Estadão*, Saúde, 19 maio 2020. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,quem-e-de-direita-toma-cloroquina-quem-e-de-esquerda-tubaina-diz-bolsonaro-sobre-liberacao,70003308307>. Acesso em: 30 jul. 2021.

13 KOTSCHO, R. Regina, cloroquina, tubaína, Bolsonaro faz piada em meio ao genocídio. Balaio do Kotscho. *UOL*, 20 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/balaio-do-kotscho/2020/05/20/regina-cloroquina-tubaina-bolsonaro-faz-piada-em-meio-ao-genocidio.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

14 GARCIA, G.; GOMES, P. H. Bolsonaro anuncia novo protocolo para uso da cloroquina e faz piada sobre o assunto. *G1*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/19/coronavirus-ministro-assinara-nesta-quarta-novo-protocolo-sobre-uso-da-cloroquina-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

15 BOLSONARO faz piada ao voltar a defender uso de medicamento no tratamento do coronavírus. *Jornal Nacional*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8565423/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

16 BOLSONARO: ‘Quem é de direita toma cloroquina, quem é esquerda, tubaína’. Política. *Veja*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-quem-e-de-direita-toma-cloroquina-quem-e-esquerda-tubaina/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ou seja, pensasse diferente e não quisesse tomar cloroquina. Nesse caso, o enunciado funciona como um recurso que marca o fim do tópico¹⁷, mais precisamente para encerrá-lo.

Embora nada possa ser declarado sobre a relação de proximidade entre o presidente Jair Bolsonaro e o jornalista, é no contato interpessoal que a piada espontânea surge e, conforme destaca Norrick (1993), geralmente é a existência de um certo grau de familiaridade ou conhecimento entre as pessoas que parece autorizar esse tipo de produção, ou seja, deve haver certa liberdade na interação em análise. Nesse caso, a declaração humorística confere o tom de informalidade com que o presidente se dirige ao jornalista.

No que concerne à função metalingual da piada, isto é, ao que certo grupo de falantes entende – e aceita – como passível de riso, pode-se considerar que Magno Martins aceitou e compreendeu a brincadeira. Uma das provas disso é o fato de ele rir, juntamente com o presidente, dado que pode ser observado na gravação do vídeo. Ao fazer isso, demonstrou compartilhar conhecimento sobre a relação feita entre “quem é de direita toma Cloroquina” (medicamento sugerido pelo presidente a ser usado no combate à COVID-19) e “quem é de esquerda toma Tubaína” (tipo de refrigerante regional, feito à base de guaraná com extrato de *tutti frutti*, um composto com vários tipos de fruta).

É exatamente essa construção a responsável pela caracterização do enunciado como piada, uma vez que traz o elemento verbal inesperado. Em termos de técnica de produção do humor, está-se diante de um trocadilho. Segundo Freud (1996, p. 51), o trocadilho seria “a forma mais baixa de chiste verbal, possivelmente por ser a ‘mais barata’ – isto é elaborada com a menor dificuldade”, já que, para estruturá-lo, “basta que dois significados se evoquem um ao outro através de alguma vaga similaridade, seja uma similaridade estrutural geral, ou uma assonância rítmica, ou o compartilhamento de algumas letras iniciais”.

No caso de “Quem for de direita toma Cloroquina, quem for de esquerda toma Tubaína”, o trocadilho é construído pela similaridade estrutural (quem for de x toma z e quem de w toma y) e pela rima paralela construída pela repetição de -ina, que aparece no final dos termos “cloroquina” e “tubaína”. É, portanto, o uso de palavras que apresentam uma semelhança fônica e que geram uma assonância rítmica o elemento que leva ao inusitado, inesperado.

Ainda sobre o uso do trocadilho na produção do humor, Norrick (1993) destaca que alguns podem tornar a piada conversacional agressiva, tendo em vista que podem se referir a algum aspecto da situação ou do interlocutor como alvo da exposição cômica.

17 Tópico é entendido como “aquilo do que se está falando” (BROWN; YULE, 1983, p. 73).

Considerando que a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Conselho Federal de Medicina (CFM) não indicavam o uso da cloroquina no tratamento da COVID-19, porque não havia sido comprovada a eficácia do medicamento, bem como que a brincadeira sobre o tema foi feita pelo presidente no mesmo dia em que o Brasil registrava pela primeira vez mais de 1.000 mortes em 24 horas, somando, à época, 18.000 óbitos e 271.000 contaminados pelo coronavírus, a piada não repercutiu de forma positiva. Ao contrário, soou como ofensiva e de mau gosto. A fim de ilustrar um caso, cite-se a nota da Associação dos Fabricantes de Refrigerantes do Brasil (Afrebras):

A Afrebras (Associação dos Fabricantes de Refrigerantes do Brasil) repudia a infeliz declaração do presidente Jair Bolsonaro dizendo que “quem é de direita toma cloroquina; quem é de esquerda, tubaína”, no mesmo dia em que o país registrou, pela primeira vez, mais de mil mortes por coronavírus em 24 horas. A entidade defende que o governo, em vez de politizar o uso do medicamento, deve acabar com as regalias fiscais milionárias concedidas a multinacionais de bebidas na Zona Franca de Manaus, para amenizar o momento de crise econômica agravada pela pandemia no país¹⁸.

Além disso, deve-se considerar que o discurso do presidente coloca em questão posicionamentos ideológicos diferentes quando menciona partidos políticos em oposição (direita e esquerda), explicitando que quem é direita tomaria o medicamento indicado por ele, enquanto o de esquerda tomaria um refrigerante. Vê-se nesse caso a utilização discursiva do humor como uma forma para reprovar as orientações de autoridades científicas no que tange ao controle da doença.

2) “Sabia que o tio estava na praia nadando de máscara? Mergulhei de máscara também, para não pegar COVID nos peixinhos” (BOLSONARO, YouTube, 4 jan. 2021¹⁹)

Esse enunciado, interpretado como piada, foi proferido por Jair Bolsonaro em 4 de janeiro de 2021, ao cumprimentar um grupo de apoiadores na entrada do Palácio da Alvorada, quando havia retornado a Brasília após o recesso de final de ano no Forte dos Andradás, em São Paulo, para onde tinha viajado em 28 de dezembro. Para que se entenda o dito como piada conversacional, é preciso contextualizá-lo.

18 ALMEIDA, C. Coronavírus: Afrebras repudia piada de mau gosto de Bolsonaro sobre tubaína. *Afrebras*, 20 maio 2020. Disponível em: <https://afrebras.org.br/noticias/coronavirus-afrebras-repudia-piada-de-mau-gosto-de-bolsonaro-com-tubaina/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

19 PRESIDENTE Jair Bolsonaro acaba de chegar a Brasília e conversa com apoiadores no Alvorada. YouTube, 4 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-MKwRIIStV8&t=46s&ab_channel=FocodoBrasil. Acesso em: 30 jul. 2021.

Bolsonaro se referia ao episódio em que, no dia 1º daquele mês, de lancha, se jogou no mar de Praia Grande, cidade litorânea de São Paulo, e nadou em direção a banhistas que estavam na praia. A ação do presidente causou aglomeração entre os banhistas, que nadaram ao encontro dele gritando “mito”. Como na ocasião ele não usava máscara em suas interações com o público, foi criticado pela imprensa. A declaração foi, então, para zombar do fato de os veículos de comunicação terem destacado que ele não usou máscara facial no contato com os banhistas, item sanitário auxiliar na contenção da proliferação dos casos de coronavírus.

Assim como o outro enunciado, este também se configura como uma piada conversacional, nos moldes de Norrick (1993), uma vez que foi produzida em situação espontânea de interação. No que concerne aos três níveis de análise desse tipo de produção – organização na conversação, dimensão interpessoal e função metalingual –, observa-se que a organização dela na conversação se dá em início de fala, em uma simples troca de turno entre falantes, quando o presidente é recebido por apoiadores, numa espécie de boas-vindas.

Ao chegar ao Palácio da Alvorada, e descer do carro, um grupo de pessoas grita “mito”, “mito”. Um dos apoiadores diz “boa tarde, Bolsonaro”. Ele sorri e pergunta “vinte e quanto?” (referindo-se possivelmente a um valor que cobraria para tirar foto). Há vozes que ecoam “vinte nada”. Uma mulher diz a uma criança que vai tirar foto com Bolsonaro: “tira a máscara só um pouquinho”. Em comentário à fala da mulher, o presidente pergunta: “Sabia que o tio estava na praia nadando de máscara?” e acrescenta, rindo, “Mergulhei de máscara também, para não pegar COVID nos peixinhos”. Como as pessoas respondem que viram, curtiram e riem, Bolsonaro ainda diz “você viram o *Estado de São Paulo* [referindo-se ao jornal]? Botou uma foto enorme ‘presidente nada no mar sem máscara’”.

Pela forma como é estruturada, observa-se que a piada feita pelo presidente organiza-se por meio de uma pergunta (“Sabia que o tio estava na praia nadando de máscara?”) e um comentário (“Mergulhei de máscara também, para não pegar COVID nos peixinhos”). O turno inicial seria a primeira piada do par adjacente. O seguinte não só completa como também evidencia o sentido humorístico, tendo em vista que é introduzido pelo riso de Bolsonaro. É preciso destacar, no entanto, que o humor não está vinculado ao par pergunta-comentário simulado por ele, mas consiste numa consequência dele. A pergunta e comentário são, de certa forma, uma resposta irônica à imprensa e à crítica feita no noticiário.

Pelo menos foi assim que o enunciado de Bolsonaro foi lido. O comentário mais recorrente que circulou na imprensa foi o de que se tratava de uma ironia do chefe do executivo:

- “o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) fez piada nesta segunda-feira (4) com o uso de máscara de proteção facial [...] Em tom irônico, o presidente disse que usou

o equipamento enquanto mergulhou no recesso no litoral paulista para “não pegar COVID nos peixinhos” (COLLETA, *Folha de S.Paulo*, 4 jan. 2021)²⁰;

- “Bolsonaro zomba do uso de proteção facial” (*DCM*, 4 jan. 2021)²¹;
- “O presidente Jair Bolsonaro fez uma ironia [...] sobre o uso da máscara para conter a disseminação do novo coronavírus” (*Isto É*, 4 jan. 2021)²²;
- “No dia em que o Brasil chegou à marca de 196.484 mortes por COVID-19, o presidente Jair Bolsonaro fez uma ‘piada’ sobre o uso de máscaras” (*Carta Capital*, 4 jan. 2021)²³;
- “O presidente Jair Bolsonaro ironizou, no fim da tarde desta segunda-feira (4/1), a máscara facial, item higiênico auxiliar na contenção da proliferação dos casos de coronavírus” (SOARES, *Correio Brasiliense*, 4 jan. 2021)²⁴.

Quanto à dimensão interpessoal, outra característica da piada conversacional destacada por Norrick (1993), a que diz respeito à proximidade entre os falantes que tende a autorizar esse tipo de brincadeira, nota-se que, embora Bolsonaro não conheça os apoiadores com quem conversa – o que fica evidente na continuidade da interação, pelo fato de as pessoas se apresentarem, pedirem que ele mande um abraço para certa cidade (“Porto Alegre”), perguntarem se ele conhecia “Sucupira” –, ele demonstra informalidade e intimidade com eles, buscando fazer com que comunguem da mesma opinião sobre a postura da imprensa, alvo de sua ironia.

O terceiro nível de análise da piada conversacional conforme Norrick (1993), o da função metalingual, está preocupado em observar o que aquele grupo de falantes vai entender

20 COLLETA, R, D. Com Brasil perto de 200 mil mortes por COVID, Bolsonaro faz piada sobre uso de proteção facial. *Folha de S.Paulo*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/01/com-brasil-perto-de-200-mil-mortes-por-covid-bolsonaro-faz-piada-sobre-uso-de-protecao-facial.shtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

21 “MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”: Bolsonaro zomba do uso de proteção facial. O essencial. *DCM*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-bolsonaro-zomba-do-uso-de-protecao-facial/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

22 “MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”, ironiza Bolsonaro. *IstoÉ*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-ironiza-bolsonaro/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

23 “MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”, ironiza Bolsonaro. *Carta Capital*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-ironiza-bolsonaro/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

24 SOARES, I. ‘Mergulhei de máscara para não pegar COVID nos peixinhos’, diz Bolsonaro. *Correio Braziliense*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4898370-mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-diz-bolsonaro.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

e admitir como o que gera riso. Já foi ressaltado que, nesse caso, o foco da brincadeira verbal pode ser tanto um elemento interno ao grupo quanto externo, situação que se torna uma forma de teste prático dos conhecimentos prévios dos participantes daquela interação. Pela reação dos apoiadores (risos), pode-se dizer que a piada de Bolsonaro demonstra haver compartilhamento social do conteúdo abordado.

Em termos de produção de humor, a técnica observada na piada em análise é a ironia. Do grego *ειρωνεία*, a palavra remete à dissimulação e é caracterizada geralmente como um modo de exprimir-se que consiste em dizer ou manifestar (por gestos, atitudes, comportamentos) o contrário do que se está pensando, sentindo ou se quer dar a entender. Tal forma de agir ocorre, segundo alguns estudiosos (cf. PROPP, 1992; REBOUL, 2004; TRINGALI, 2014), por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação ao outro.

Assim, do enunciado “Sabia que o tio estava na praia nadando de máscara? Mergulhei de máscara também, para não pegar COVID nos peixinhos”, subentende-se uma ação contrária, ou seja, Bolsonaro não estava na praia nadando de máscara nem mergulhou com a proteção facial para não passar COVID para os peixinhos. Trata-se de uma crítica à imprensa que havia dado destaque ao ocorrido. O alvo, grupo externo à interação, é o *Estadão*. A intenção é, portanto, sarcástica, busca-se zombar dos veículos de comunicação.

Ao tratar da ironia, Gómez (2014, p. 94) observa que ela consiste em um operador discursivo que funciona como uma estratégia, colocando em questão outros discursos. Assim, uma afirmação irônica levaria a checar criticamente os valores estabelecidos e a observar os que seriam opostos ou contraditados. No caso, o principal valor estabelecido seria a eficácia do uso de máscara para evitar a proliferação do vírus. Valor este contraditado pela ironia de Bolsonaro. Ao se opor a tal prática, o presidente se mostra negacionista. O negacionismo consiste na escolha de negar a realidade como forma de escapar de uma verdade desconfortável; trata-se, portanto, da recusa em aceitar a realidade. Verifica-se, nesse caso, uma vez mais o emprego do humor para desqualificar orientações de autoridades científicas sobre o controle da doença.

No que tange ao funcionamento da ironia em termos estruturais, observa-se uma construção bastante peculiar. Fiorin (2014, p. 70) destaca ser possível identificar em sua estrutura “duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere”. Gómez (2014, p. 92) registra que, para muitos autores, a ironia apresenta-se sob a fórmula “uma afirmação x, faz entender não-x”. Nota-se que a piada do presidente se ajusta a essa fórmula: ainda que o enunciado verbal diga x, faz entender não-x.

Quanto ao modo como a ironia pode aparecer marcada, Propp (1992, p. 125) salienta que, “particularmente expressiva na linguagem falada”, a ironia tende a fazer uso de uma

certa “entonação escarnekedora”. Reboul (2004, p. 132) assinala tanto o modo conforme a ironia pode aparecer marcada (pelo tom de voz, por ponto de exclamação, aspas etc.) quanto a forma como pode ser empregada, ou seja, “amena ou cruel, sutil ou grosseira, amarga ou engraçada”.

Considerando-se que, ao fazer a piada espontânea, Bolsonaro ri, a ironia aparece marcada por uma entonação escarnekedora. Ademais, levando-se em conta que, no momento em que ela é feita, vários acontecimentos alertavam para o agravamento da situação da pandemia no país – caso de o Reino Unido ter decretado “novo confinamento nacional diante da divulgação de mais um recorde no número de casos da doença no país”, de o número de infecções estar crescendo, de a transmissão ter acelerado por causa do surgimento de uma nova variante do Sars-Cov-2 (conhecida como B117), de ter morrido Tarso Teixeira, superintendente do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)²⁵ e de o número de mortos pelo vírus no Brasil chegar à marca de 196 mil –, a ironia não foi recebida de modo positivo, ao contrário, pode ser vista nos moldes de Reboul (2004) como cruel, grosseira, amarga.

Considerações finais

Ainda que piada seja piada, é preciso reforçar que, sob o mesmo rótulo, há mais de um tipo. Neste texto, defendeu-se a hipótese de que algumas frases humorísticas proferidas pelo presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia do coronavírus configuram piadas conversacionais. Estas, como já mencionado, surgem de forma espontânea durante a interação verbal, por isso têm como marcas o fato de serem inesperadas e descerimoniosas.

As duas declarações públicas abordadas datam do primeiro ano da pandemia e foram repercutidas pela imprensa, compartilhadas nas redes sociais e tratadas como piadas. Embora tais piadas reflitam situações diferentes, guardadas as especificidades de cada uma:

- a) a primeira foi em entrevista de Bolsonaro para o *blog* do jornalista Magno Martins (19 de maio de 2020). A piada aparece no final do turno de fala do presidente, para complementar e reforçar algo dito anteriormente por ele mesmo (que tomaria cloroquina quem quisesse), funcionando, portanto, no que concerne à organização na conversação, como mecanismo de fechamento de tópico. A técnica que explica a produção do humor é o uso do trocadilho;

25 COLLETA, R. Com Brasil perto de 200 mil mortes por COVID, Bolsonaro faz piada sobre uso de proteção facial. *Folha de S.Paulo*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/01/com-brasil-perto-de-200-mil-mortes-por-covid-bolsonaro-faz-piada-sobre-uso-de-protecao-facial.shtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

- b) a segunda surgiu durante conversa com apoiadores que o aguardavam em frente ao Palácio da Alvorada (4 de janeiro de 2021). Em termos de organização, pode ser observada no meio da conversa. A piada é marcada pela simulação do par adjacente pergunta-comentário dentro do turno de fala de Bolsonaro. Nesse caso, a técnica que leva ao efeito de humor é a ironia;

Em ambos os casos, é possível verificar o tom de informalidade com que Bolsonaro se dirige às pessoas quando faz a piada, demonstrando familiaridade e liberdade na interação (mesmo que não se evidencie uma relação de proximidade entre eles). Esse dado é o que Norrick (1993) chama de dimensão interpessoal, um dos níveis que caracteriza a piada conversacional.

Outro elemento comum nos enunciados analisados é o fato de que as pessoas com quem Bolsonaro dialoga não apenas compreendem a piada, mas também riem junto com o presidente sobre o que ele diz. Esta é a prova de que compartilharam socialmente o conteúdo abordado. Segundo Norrick (1993), aí é verificada a função metalingual da piada conversacional, a partir da qual os falantes em interação revelam se entendem e aceitam “a brincadeira” como passível de riso a partir de seus conhecimentos prévios.

No que diz respeito ao tema das piadas, à forma como elas foram lidas, bem como ao funcionamento delas, também é possível observar aspectos similares entre os casos. As duas piadas referem-se a políticas contrárias às medidas de prevenção do vírus: indicação de uso de medicamento ineficaz (caso da cloroquina) e menosprezo ao uso de máscara.

A época em que as piadas foram feitas – na (1), o país havia registrado pela primeira vez mais de mil mortes por coronavírus em 24 horas; na data da (2), além do aparecimento da nova variante do Sars-Cov-2, o Brasil chegava aos 196 mil – fez com que fossem lidas de forma negativa, como grosseiras e desumanas. Conforme dito no início deste texto, tragédias tais quais a da pandemia são circunstâncias bastante complexas para se fazer humor. E, nesses casos, o presidente se utiliza desse artifício para desqualificar orientações científicas sobre o controle da doença, indo na contramão do que autoridades mundiais da saúde recomendavam como cuidados para combater a COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. Coronavírus: Afrebras repudia piada de mau gosto de Bolsonaro sobre tubaína. *Afrebras*, 20 maio 2020. Disponível em: <https://afrebras.org.br/noticias/coronavirus-afrebras-repudia-piada-de-mau-gosto-de-bolsonaro-com-tubaina/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BOLSONARO faz piada ao voltar a defender uso de medicamento no tratamento do coronavírus. *Jornal Nacional*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8565423/>. Acesso em: 17 maio 2021.

BOLSONARO: "Quem é de direita toma cloroquina, quem é esquerda, tubaína". *Política. Veja*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-quem-e-de-direita-toma-cloroquina-quem-e-esquerda-tubaina/>. Acesso em: 17 maio 2021.

BOLSONARO: "Quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda, tubaína". YouTube, 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=un5RkpzjVCY>. Acesso em: 17 maio 2021.

BROW, G; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge Press, 1983.

CARMELINO, A. C.; RAMOS, P. *Continuum de piadas: das narrativas planejadas à espontaneidade do humor*. *Linguagem em (Dis)curso-LemD*, Tubarão, v. 19, n. 3, p. 471-485, set./dez. 2019.

CHADE, J. Brasil tem 20% das mortes no mundo e escolha na Saúde gera desconfiança. *UOL*, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/03/17/troca-caotica-na-saude-deixa-estrangeiros-com-pe-atras-sobre-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COLLETA, R. D. Com Brasil perto de 200 mil mortes por COVID, Bolsonaro faz piada sobre uso de proteção facial. *Folha de S.Paulo*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/01/com-brasil-perto-de-200-mil-mortes-por-covid-bolsonaro-faz-piada-sobre-uso-de-protecao-facial.shtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CORONAVÍRUS: OMS encerra estudos com hidroxicloroquina após ineficácia. *Veja, Saúde*, 4 jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/coronavirus-oms-encerra-estudos-com-hidroxicloroquina-por-ineficacia/>. Acesso em: 12 maio 2021.

FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

FREUD, S. *Os chistes e a sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1905].

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

GARCIA, G.; GOMES, P. H. Bolsonaro anuncia novo protocolo para uso da cloroquina e faz piada sobre o assunto. *G1*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/19/coronavirus-ministro-assinara-nesta-quarta-novo-protocolo-sobre-uso-da-cloroquina-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 17 maio 2021.

GIL, C. M. C. *A linguagem da surpresa: uma proposta para o estudo da piada*. 1991. Tese (Doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GOMÉZ, S. Ironía. In: AICHINO, M. C. et al. *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to function grammar*. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

KOTSCHO, R. Regina, cloroquina, tubaína, Bolsonaro faz piada em meio ao genocídio. Balaio do Kotscho. *UOL*, 20 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/balaio-do-kotscho/2020/05/20/regina-cloroquina-tubaina-bolsonaro-faz-piada-em-meio-ao-genocidio.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

LINDNER, J. “Quem é de direita toma cloroquina, quem é de esquerda Tubaína”, diz Bolsonaro sobre liberação. *Estadão*, Saúde, 19 maio 2020. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,quem-e-de-direita-toma-cloroquina-quem-e-de-esquerda-tubaina-diz-bolsonaro-sobre-liberacao,70003308307>. Acesso em: 17 maio 2021.

“MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”: Bolsonaro zomba do uso de proteção facial. O essencial. *DCM*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-bolsonaro-zomba-do-uso-de-protecao-facial/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

“MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”, ironiza Bolsonaro. *Carta Capital*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-ironiza-bolsonaro/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

“MERGULHEI de máscara para não pegar COVID nos peixinhos”, ironiza Bolsonaro. *IstoÉ*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://istoe.com.br/mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-ironiza-bolsonaro/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MUNIZ, K. S. *Piadas: conceituação, constituição e práticas – um estudo do gênero*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

NORRICK, N. R. *Conversational joking*. Indianapolis: Indiana University Press, 1993.

POSSENTI, S. *Os humores da língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018.

PRESIDENTE Jair Bolsonaro acaba de chegar a Brasília e conversa com apoiadores no Alvorada. *YouTube*, 4 jan. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-MKwRIIStV8&t=46s&ab_channel=FocodoBrasil. Acesso em: 30 jul. 2021.

PROPP, V. *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática, 1992.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACHS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn talking for conversation. *Language*, n. 4, v. 50, p. 696-735, 1974.

SOARES, I. "Mergulhei de máscara para não pegar COVID nos peixinhos", diz Bolsonaro. *Correio Braziliense*, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/01/4898370-mergulhei-de-mascara-para-nao-pegar-covid-nos-peixinhos-diz-bolsonaro.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

TRINGALI, D. *A retórica antiga e as outras retóricas: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Musa, 2014.

A relação temporal em libras: uma análise tipológico-funcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3267>

Juarez Domingos Crescêncio Neto¹
Angélica Rodrigues²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar e descrever como as relações de tempo se configuram na Língua Brasileira de Sinais (libras). O fenômeno se constitui pela relação entre dois Estados de Coisas (doravante EsCo), um temporal e outro principal. A investigação é realizada à luz de uma abordagem tipológico-funcional (CROFT, 2001; CRISTOFARO, 2003). Tomamos como base dados extraídos do *Corpus* de libras da UFSC, anotados por meio do *software* ELAN (EUDICO *Linguistic Annotador*). Nossa análise visa ilustrar as propriedades morfossintáticas das construções temporais, mostrando que (a.) a anteposição do EsCo temporal é a ordem não marcada; e outro, de ordem semântica; (b.) o EsCo temporal pode expressar os valores semânticos de: anterioridade, posterioridade e simultaneidade; e (c.) há dependência semântica entre os EsCo temporal e principal.

Palavras-chave: Estado de Coisas; oração de tempo; Funcionalismo; tipologia linguística; Sintaxe; libras.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; juarez.domingos@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8008-734X>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; angelica.rodrigues@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-1470-4634>

The temporal relation in Libras: a typological-functional analysis

Abstract

This work aims to analyze how the temporal relation is expressed in Brazilian Sign Language (Libras) by means of the relationship between a temporal state of affairs and a main state of affairs. Our investigation is carried out based on a typological-functional approach (CROFT, 2001; CRISTOFARO, 2003), and it is conducted based on data extracted from the Corpus of Libras from the Federal University of Santa Catarina (Brazil). Our data are annotated using the ELAN software (EUDICO Linguistic Annotator). Our analyses reveal morphosyntactic aspects of the behavior of temporal clauses such as: (a.) the preposition of the temporal state of affairs is the unmarked order; (b.) the temporal state of affairs can express semantic values of anteriority, posteriority, and simultaneity; and that (c.) there is a semantic dependency of the temporal state of affairs in relation to the main one.

Keywords: States of Affairs. Temporal clause; Functionalism; Linguistic Typology; Syntax. Brazilian Sign Language (Libras).

Introdução

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre orações de tempo na Língua Brasileira de Sinais (libras). Nosso objetivo é analisar e descrever o uso dessas orações por indivíduos surdos usuários da libras, além de propor critérios para a sua identificação e classificação semântica. Nesta pesquisa, exploramos, sobretudo, as relações temporais entre unidades linguísticas que podem emergir da relação entre dois Estados de Coisas (doravante EsCo) – o EsCo temporal, associado na literatura à oração de tempo, e o EsCo principal, veiculado pela oração principal. Pudemos identificar uma produtividade muito grande de recursos gramaticais para a expressão dessa construção, bem como de valores semânticos e pragmáticos associados a ela. Os critérios linguísticos para a identificação desse fenômeno são: (i) EsCo temporal vinculado temporalmente a um EsCo principal; (ii) mobilidade morfossintática do EsCo temporal, o qual pode estar anteposto ou posposto em relação ao EsCo principal; (iii) valores semânticos que emergem do EsCo temporal: anterioridade, posterioridade e simultaneidade; (iv) modo de articulação entre os EsCo: justaposição. Não foi identificado o uso de conjunções temporais dedicadas, atuando na introdução do EsCo temporal.

Para a análise de nossos dados em libras, é importante ressaltarmos que a terminologia utilizada para manejá-los pode, por vezes, pressupor propriedades linguísticas das línguas orais, por exemplo, o uso do termo “oração de tempo”, que pressupõe a presença explícita de um núcleo verbal. Esses critérios morfossintáticos utilizados tradicionalmente na identificação dessa construção são baseados, sobretudo, no estudo de línguas orais. Para

tratar dos nossos dados em libras, no entanto, é importante considerarmos a natureza linguística das línguas de sinais, em específico a libras, e termos noção de que essa construção é expressa por meio de outros critérios linguísticos, que não são diretamente semelhantes às línguas orais. Fazemos, portanto, o uso do termo Estado de Coisas, como unidade semântica, no lugar de oração, unidade sintática, no intuito de analisar com mais clareza os nossos dados e considerarmos que estamos lidando com núcleos semântico-temporais, sem pressupor necessariamente um núcleo verbal. Quando fazemos uso do termo Estado de Coisas, concentramo-nos na análise de eventos, no nível da predicação. Podemos definir aqui Estado de Coisas como a concepção de algo que pode existir no mundo, isto é, a representação linguística da “realidade”, que pode ser localizada no tempo e no espaço (DIK, 1989).

Este artigo está organizado em cinco seções. Na seção 1, apresentamos o tema de pesquisa a ser explanado ao longo deste artigo. Na seção 2, trazemos uma descrição das orações de tempo em línguas de sinais pelo mundo, tais como, a Língua de Sinais Alemã e a Língua de Sinais Flamengo, analisadas por Pfau (2016). Trazemos também a pesquisa realizada por Moreira (2016) na Língua Brasileira de Sinais (libras), que, apesar de trabalhar especificamente com a marcação de tempo, fazemos usos de suas análises com os nossos dados. Na seção 3, tratamos sobre os métodos e os materiais utilizados para a realização dessa investigação, bem como detalhamos as decisões metodológicas para coleta de dados e os critérios utilizados para a identificação de um EsCo temporal vinculado a um EsCo principal. Na seção 4, trazemos a análise e a descrição de nossos dados, explanando sobre as propriedades morfossintáticas do EsCo temporal, quando está anteposto ou posposto, além de trazermos uma análise dos valores semânticos de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, bem com os aspectos pragmáticos associados a essa construção. Na seção 5, por fim, apresentamos as conclusões relacionadas ao nosso objeto de estudo. As referências encontram-se listadas ao final deste artigo.

Orações de tempo em línguas de sinais

Se comparados aos estudos realizados sobre línguas orais, podemos dizer que são muito escassos os estudos sobre orações de um modo geral nas línguas de sinais e na libras. No Brasil, por exemplo, temos trabalhos iniciais que tratam sobre orações condicionais, como Aleixo (2021), Aleixo e Rodrigues (2021) e Rodrigues (2022); orações causais (RODRIGUES, 2022), orações disjuntivas (CHIODI, 2019; CHIODI; RODRIGUES, 2021); orações adversativas (RODRIGUES, 2019, 2022); e sobre processos de gramaticalização da libras (RODRIGUES, 2022).

Tratando-se especificamente sobre o estudo das Orações de Tempo, de igual modo, há pouquíssimas pesquisas. No que diz respeito ao estudo dessas orações em línguas de sinais do mundo, podemos destacar o trabalho de Pfau (2016), que apresenta uma

análise dessas orações em duas línguas de sinais da Europa, a Língua de Sinais Alemã (DGS) e a Língua de Sinais Flamenga (VGT). O próprio autor destaca também que não há muitas pesquisas que versam sobre esse tema e ressalta a necessidade de estudos mais aprofundados (PFAU, 2016).

Pfau (2016, p. 154)³, no estudo da oração de tempo na VGT, afirma que o marcador aspectual glosado como DONE (em português, “pronto”, “acabado”) é usado para indicar que o evento da oração temporal ocorreu antes do evento da oração principal, como na ocorrência 1. O autor salienta que, adicionalmente, a oração de tempo é marcada não manualmente por levantamento de sobranceiras (re), que acompanha toda a realização dessa oração. Além disso, o autor observa que há uma pequena pausa entre as orações temporal e principal e, opcionalmente, o sinal THEN (no português, “então”) pode ocorrer na oração principal.

_____ (re)

1. [index2 eat done], (then) we-two shop.

‘When you’re done eating, we (the two of us) will go shopping.’

“Quando a gente terminar de comer, nós vamos ao shopping”.⁴

Pfau (2016) trata também da questão da ordenação das orações temporais e mostra, como em 1., que as temporais em VGT são sempre antepostas. Sentenças como em 2., segundo o autor, são agramaticais.

_____ (re)

2. *we-two shop, [index2 eat done].

‘We (the two of us) will go shopping, when you’re done eating.’

“Nós vamos ao shopping, quando você terminar de comer”.

Pfau (2016, p. 155) apresenta exemplos de orações temporais na DGS para ilustrar que, nessa língua, quando o evento da oração temporal ocorre antes do evento da principal, a temporal vem em posição inicial, anteposta, e é marcada igualmente pelo levantamento da sobranceira, como em 3a. Na DGS, observa-se também o uso da conjunção temporal BEFORE (em português, “antes”), que pode vir no início da oração principal, como em 3^a, ou no fim da oração de tempo, como em 3b:

3 Em seu texto, Pfau (2016) não fornece ilustrações de suas ocorrências em línguas de sinais, apenas glosas. Por conta disso, as ocorrências nessa seção não têm *frame* de imagens.

4 Todos os exemplos retirados de Pfau (2016, p. 154) têm tradução livre, feitas pelos autores deste artigo: Profa. Dra. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues e Prof. Me. Juarez Domingos Crescêncio Neto.

- _____ (re)
- 3a. [index3 study begin], before index3 world^trip go.
'Before he begins with his studies, he will go on a world trip.'
"Antes de começar os estudos, ele vai fazer uma viagem pelo mundo."

- _____ (re)
- 3b. [index3 study begin before], index3 world^trip go.
'Before he begins with his studies, he will go on a world trip.'

Podemos ver também que, na DGS, as orações de tempo antecedem a oração principal, porém o autor não confirma se a inversão dessas orações pode levar à sua agramaticalidade.

No que diz respeito ao caso das orações de tempo que expressam simultaneidade, Pfau (2016, p. 155) mostra dois casos de temporais na DGS nas quais dois eventos pontuais são temporalmente coincidentes, como em 4, e dois eventos durativos são simultâneos, como em 5:

- _____ (re)
4. [person ring], dog always be-scared.
'When someone rings [the bell], the dog is always scared.'
"Quando alguém toca a campainha, o cachorro sempre se assusta."
- _____ (re) _____ (aff)
5. [index2 (now) wait], picture develop.
'The pictures are developed, while you wait.'
"As pinturas são feitas enquanto você está esperando."

Pfau (2016) alerta que, em muitos casos, é difícil fazer uma distinção entre a oração principal e a oração subordinada, principalmente quando os eventos são simultâneos. O autor sustenta que essa distinção pode ser feita com base nos marcadores não manuais (MNM). Nesse caso, a oração de tempo, que é subordinada à principal, sempre é acompanhada pelo levantamento das sobrancelhas (re), sendo que a principal pode estar acompanhada também de um MNM: o aceno de cabeça (aff).

Das análises apresentadas por Pfau (2016), em específico sobre o uso dos MNM para identificar a oração de tempo em relação à principal, o autor nos traz uma análise dos MNMs como uma propriedade morfosintática das orações de tempo na VGT e DGS.

Já com relação à libras, não temos trabalhos que versam especificamente sobre orações de tempo e sua relação temporal com uma oração principal, mas temos, no entanto, o trabalho de Moreira (2016) que faz um estudo sobre a descrição do tempo em libras sobre uma abordagem semiótica (GREIMAS; COURTÉS, 2012), sobre o qual podemos usar informações importantes para a análise de nossos dados. A autora tem como foco central em sua pesquisa a descrição da temporalização em libras, por meio da identificação de mecanismos de enunciação que servem para localização temporal de determinado evento, por exemplo, o uso de itens lexicais dicionarizados que têm função de advérbio, tais como, HOJE, ONTEM, AMANHÃ, além do uso de gestos não manuais, tais como, movimento do tronco, localização das mãos e direção do olhar do sinalizador. Apesar de Moreira ter como foco o estudo da instauração e organização do sistema temporal em libras e a análise do marcador de momento de referência (MF), a autora traz em sua análise, mesmo não sendo o seu objetivo, ocorrências de orações subordinadas, inclusive de dados de orações de tempo, sem levantar uma discussão sobre o funcionamento da relação temporal entre EsCo temporal e principal. A figura 1, a seguir, foi retirada de Moreira (2020, p. 86).

Figura 1. Trecho do texto “Imaginação”, sinalizado pela ouvinte Neiva Aquino Albres



Fonte: Moreira (2016, p. 86).

Nessa ocorrência apresentada, a autora focaliza a análise dos MNM na sentença expressa na Figura 1. Moreira (2016) destaca o uso do movimento do corpo que indica a incorporação dos participantes para cada evento da sentença: ao sinalizar MULHER, a informante apresenta uma postura de tronco neutra. No entanto, quando ela representa o sinal MARIDO, a sua postura muda, fica mais relaxada, os sinais ficam mais distanciados do corpo, como uma forma de imitar a pessoa sentada no sofá. A autora também nos discrimina a direção do olhar e das expressões, que se alteram durante a representação de cada um dos personagens. Nessa ocorrência, a autora não identificou um uso específico das mãos para fazer uma localização temporal. Para Moreira (2016), portanto, em seus dados, existem três principais MNM que especificam a marcação temporal, de acordo com a intenção comunicativa do sinalizante. São elas:

- (a) Movimento do tronco
- (b) Direção do olhar
- (c) Localização das mãos

A ocorrência apresentada pela autora nos sugere ser uma oração complexa, em que as orações temporal e principal estão relacionadas temporalmente, apesar de não termos acesso à ocorrência na íntegra, por meio de vídeo. Nessa ocorrência, no entanto, transcrita e glosada por Moreira (2016, p. 86), notamos a presença do EsCo temporal – MULHER CHEGAR CASA, e um EsCo principal – VER MARIDO SENTAR SOFÁ TELEVISÃO FUTEBOL. A análise da autora torna a nossa investigação mais interessante, uma vez que demonstra a existência de diversas marcações manuais e não manuais que podem estar associadas ao desenvolvimento interno de cada EsCo e que favorecem a interpretação e a relação temporal entre os eventos de ambas as orações.

Materiais e métodos

Nossos dados foram extraídos do banco de dados do *corpus* de libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O *corpus* de libras foi elaborado por pesquisadores da UFSC, sob a coordenação da Profa. Dra. Ronice Müller Quadros e se constitui atualmente como uma base de dados de referência nacional, sendo composto por vídeos relacionados a temas diversos. Apesar da sua grande extensão, os vídeos que escolhemos para a nossa análise foram os do Inventário de libras, devido ao tipo de interação e ao tema da conversa, que são: (i) Educação de Surdos e (ii) Tecnologias, sendo estes os critérios que utilizamos para selecioná-los. Selecionamos, portanto, 36 vídeos, que são compostos pela participação de 18 integrantes, nove mulheres e nove homens, na faixa de idade entre 20 e 45 anos.

Ressaltamos que os vídeos que selecionamos tratam de relatos e de narrativas de experiência pessoal, os quais retomam a vida dos surdos, seja, por exemplo: os momentos que passaram durante a infância, numa Escola Bilíngue ou Inclusiva; o processo de adaptação a uma sociedade ouvinte; o uso de tecnologia assistiva, como aparelhos de amplificação sonora individual ou implante coclear. Chamamos a atenção para esse fato uma vez que, em nossa coleta de dados, percebemos que as orações de tempo são frequentemente produzidas por meio de determinados sinais e por determinadas estruturas morfossintáticas, apresentando, desse modo, uma relação direta com o tema proposto para o diálogo. Por meio dessa análise, verificamos que o contexto discursivo pode favorecer determinados tipos de construções morfossintáticas e, portanto, o uso de determinados valores semânticos. Com base nisso, salientamos que as ocorrências que iremos apresentar, na seção de análise dos dados, podem estar relacionadas ao contexto de produção, tendo sido motivadas pelo tema proposto para discussão entre os participantes.

Decisões metodológicas

Para o tratamento dos dados, identificamos e assumimos como válidos um conjunto de critérios que permitem identificar e analisar as orações de tempo em libras. Considerando o *corpus* em específico, selecionamos os seguintes parâmetros para a análise do fenômeno:

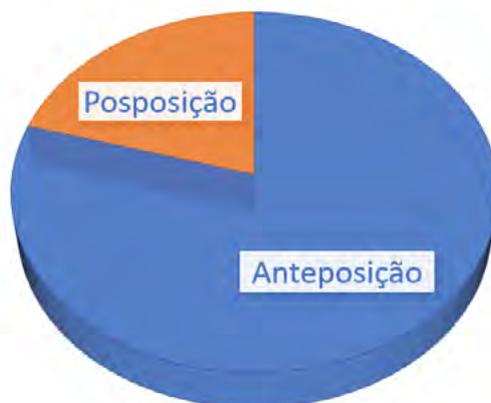
- (a) identificação de um EsCo temporal vinculado a um EsCo principal;
- (b) ordem formal do EsCo temporal: anteposto ou posposto ao EsCo principal;
- (c) valores semânticos do EsCo temporal: anterioridade, posterioridade ou simultaneidade;
- (d) modo de articulação entre os EsCo temporal e principal: justaposição.

Levantadas as ocorrências com base nesses critérios iniciais, buscamos definir padrões de articulação entre os EsCo temporal e principal, veiculados respectivamente pelas orações temporal e principal, com base também em informações encontradas na literatura em linguística (BRAGA, 1999; CHAFE, 1984; CRISTOFARO, 2003; CROFT, 2001; SOUZA, 1996; NEVES, 2011).

Análise dos dados

Nossa amostra é composta por 210 ocorrências de orações de tempo na libras. Dessas, são 167 ocorrências de anteposição (80%) e 43 ocorrências de posposição (20%). Isso nos permite concluir que, nos dados, a ordem não marcada das orações de tempo em libras é a anteposição em relação à oração principal. No gráfico abaixo, mostramos essa quantificação com base nos percentuais acima:

Gráfico 1. Quantificação da ordem das orações de tempo anteposta e posposta



Fonte: Elaboração própria

Um dos grandes desafios da pesquisa foi justamente identificar os limites dos EsCo temporal e principal, os quais nem sempre são fáceis de estabelecer, assim como qualquer outra sentença em línguas de sinais. Isso se deve ao fato, como temos visto nas pesquisas, de que não poderíamos utilizar expedientes sintáticos como o uso de uma conjunção temporal, tempo verbal e correlação modo-temporal, como se faz tradicionalmente no estudo das línguas orais. Optamos, assim, por adotar critérios funcionais, propostos essencialmente por Croft (2001) e Cristofaro (2003), o que nos permite fazer uso de aspectos semânticos e pragmáticos para a análise de ocorrências.

Os dados indicam que a relação de dependência entre os EsCo temporal e principal pode ser verificada semanticamente, por meio da natureza dos eventos envolvidos. Em 6, por exemplo, são expressos dois EsCo. Um deles expressa tão somente uma informação temporal (“enquanto eu estava crescendo”), que localiza temporalmente o segundo estado de coisas que é “eu estudava no IFSC”. Ainda que não seja possível identificar nessa ocorrência um padrão tradicional de oração, com predicado verbal, como ocorre nas línguas orais, defendemos que “IX CRESCER” representa um EsCo que ancora temporalmente o EsCo “eu estudava no IFSC”, que é o evento principal, estando, portanto, “IX CRESCER” dependente, subordinado a ele. A oração “IX CRESCER” é constituída pelo que chamamos de predicado nu, isto é, um sintagma verbal que não apresenta núcleo verbal explícito. Na ocorrência em 6, “IX CRESCER” está duplicado, isto é, foi expresso duas vezes. Apresentaremos, para algumas ocorrências, o *frame* de imagens dos sinais utilizados em sentença.

6.⁵

		_____ <u>nth</u>				_____ <u>nth</u>		
ENM:		sa	sf			sa	sf	
MD:		IX	CRESCER	IX	SABER	IX	CRESCER	IFSC
MND:								
Tradução:	Enquanto eu estava crescendo, eu estudava no IFSC. (Tradução livre)							



Figura 2. Oração de tempo anteposta



Fonte: Crescêncio Neto (2021, p. 61)

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/YpkoMhwibk0>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Sustentamos uma interpretação dos dados com base na afirmação de que uma oração de tempo é caracterizada por apresentar um EsCo temporal em relação a um EsCo principal, que, por sua vez, contém a informação asseverada. Considerando 6, podemos dizer que a única informação asseverada é o fato de que o sinalizante estudou no IFSC, deixando evidente que há um contraste em relação ao conteúdo informacional dos dois EsCo. A função do EsCo temporal, que a oração de tempo veicula, é fornecer informações temporais sobre o evento descrito no EsCo principal.

Desse modo, as análises se voltam mais para a identificação dessa relação temporal entre EsCo temporal e principal do que para a busca de estruturas que poderiam ser paralelamente associadas às estruturas das línguas orais. Ressaltamos que algumas das ocorrências podem fomentar também uma discussão sobre o estatuto adverbial ou sentencial nas línguas de sinais das unidades analisadas. Entendemos, todavia, que, no momento, não dispomos de elementos suficientes para encerrar essa questão. Consideramos, pois, que, em alguns momentos, estamos trabalhando com unidades linguísticas, no mínimo, estruturalmente ambíguas.

As relações expressas pela anteposição e posposição da oração de tempo

Consideramos oração de tempo aquela cujo EsCo temporal oferece informações circunstanciais sobre o evento expresso no EsCo da oração principal. Isso se dá pelo fato de que a oração de tempo é responsável por promover o pano de fundo, a moldura temporal na qual o evento da principal ocorre. Desse modo, consideramos que o evento da oração de tempo tem um propósito discursivo e funcional específico. Nessa perspectiva, segundo Neves (2011), a posição que a oração de tempo ocupa na sentença sinaliza a sua função pragmática exercida. A literatura tem mostrado que as orações de tempo são preferencialmente antepostas e, nesse caso, são responsáveis por “criar o pano de fundo, isto é, a orientação temporal para os eventos que serão referidos nas seguintes”. Já as temporais pospostas têm uma função pragmática distinta, uma vez que, ao ocorrer após a oração principal, pode “delimitar, restringir a asserção codificada pela sentença nuclear [principal]” (NEVES, 2011, p. 937).

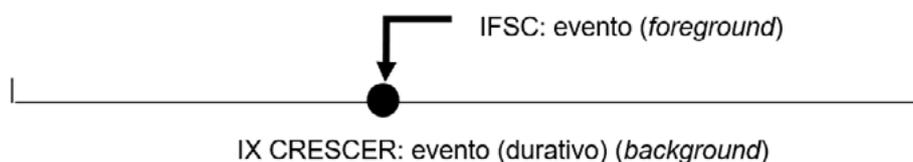
Em 7 (ocorrência 6 repetida), a oração de tempo IX CRESCER funciona como um pano de fundo, um *background* no qual o evento principal é realizado (IFSC) que, por sua vez, atua como um *foreground* (CROFT, 2011, p. 328). A estrutura IX CRESCER, além disso, promove uma orientação discursiva temporal do qual o sinalizador faz uso, no intuito de orientar o seu interlocutor de que as informações que serão apresentadas a seguir estão dentro da moldura temporal construída.

7.⁶

		_____ mth			_____ mth		
ENM:	_____ sa	_____ sf		_____ sa	_____ sf		
MD:	IX	CRESCER	IX	SABER	IX	CRESCER	IFSC
MND:							IFSC
Tradução:	Enquanto eu estava crescendo, eu estudava no IFSC. (Tradução livre)						



Apresentamos a seguir, um esquema de organização dos EsCos em 7.:



Nessa perspectiva, baseando-se em Croft (2011, p. 328), ao discutir sobre uma análise gestaldiana em relação aos eventos expressos nas orações temporal e principal, podemos argumentar, a favor de nossa análise, que o evento da oração principal, em 7, ocorre em perspectiva do evento da oração de tempo. Afirmamos isso pelo fato de que, cognitivamente, a relação temporal entre esses dois EsCo nos permite uma única interpretação conceptual possível. Não seria possível, por conta disso, uma outra interpretação temporal para essa sentença. Os valores semânticos expressos pelas orações temporal e principal, na ocorrência em questão, representa o que o autor denomina como relações de *background-foreground*, ou por outro nome *figure-ground* (TALMY, 1978 *apud* CROFT, 2011). Nesse caso, podemos observar que há uma assimetria relacionada à natureza semântica dos eventos.

Ainda sobre a ocorrência em 7, a análise perpassa tanto aspectos semânticos quanto morfológicos. As informações morfológicas de realização do sinal CRESCER, como o movimento da mão dominante vinda de baixo para cima, favorecem a interpretação semântica da sentença. Notamos também que o MNM de bochecha inflada marca a transição da oração tempo para a oração principal. Para a oração de tempo IX CRESCER a bochecha se infla, marcando, então, o que defendemos ser o evento dependente, e na oração principal IFSC, a bochecha não está inflada. Essas marcas morfológicas, tanto do próprio sinal quanto dos MNM, favorecem a interpretação semântica da sentença. O verbo CRESCER expressa um aspecto durativo de um evento que se desenvolve ao longo de determinado tempo, sendo, portanto, um predicado atélico, isto é, não tem um fim delimitado, pois apresenta o traço semântico [-limitado].

6 Disponível em: <https://youtu.be/YpkoMhwibk0>. Acesso em: 15 ago. 2021. O *frame* dessa ocorrência se encontra na Figura 2.

Por outro lado, a posposição da oração de tempo pode cumprir outra função discursiva, por exemplo, a de fornecer um acréscimo de informação, um adendo em relação ao conteúdo comunicado na oração principal. Esse acréscimo de informação pode especificar circunstancialmente o evento da principal.

Em 8, a oração de tempo promove um acréscimo, um adendo ao conteúdo expresso na oração principal, especificando o evento expresso. A informação asseverada, no caso aqui, uma pergunta, é expressa na oração interrogativa “IX ESTUDAR SURD@S”. “CRESCER”, por sua vez, representa um acréscimo de informação em relação a essa pergunta, na medida em que ela a especifica ou a delimita circunstancialmente. A função adverbial desse segmento final é nítida, ainda que o seu estatuto oracional seja opaco. De todo modo, o que queremos mostrar é que a posição formal tem implicações semântico-pragmáticas, como já atestado para as línguas orais. Essa interpretação linguística nos mostra como a ordem que a oração de tempo ocupa, em relação à principal, pode fazer emergir valor semânticos e pragmáticos diferentes.

8.7

ENM:	IncB			IncB+
MD:	IX	ESTUDAR	SURD@	CRESCER
MND:		ESTUDAR		

Tradução: Você estudou com surdos, quando você era criança?



Figura 3. Oração de tempo posposta



Fonte: Crescêncio Neto (2021, p. 75)

Valores semânticos da oração de tempo em libras

O EsCo temporal, veiculado pela oração de tempo, pode ser (a) anterior, (b) posterior ou (c) simultâneo ao EsCo principal. Esses traços semânticos temporais podem ser expressos por meio de diversos mecanismos morfossintáticos, como mostraremos a seguir.

7 Disponível em: <https://youtu.be/XkFzVFBIRcE>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Valor semântico de anterioridade

9.⁸

			mth	mth	
			sa	sa	
ENM:			dolX ¹	dolX ²	dolX ¹
ENM:					
MD:	NASCER		SURD@	RÁPIDO	COLOCAR
MND:	NASCER	CRESCER	CRESCER		COLOCAR

Tradução: Depois que a criança nasce, rapidamente fazem o implante.



Figura 4. Oração de tempo anteposta com valor semântico de anterioridade



Fonte: Crescêncio Neto (2021, p. 77)

Em 9, temos um caso em que a oração de tempo veicula um EsCo que é anterior ao EsCo da oração principal. Verificamos que o sinalizante mantém a direção dos olhos para onde é realizado o sinal CRESCER, que faz referência ao sinal SURD@ e na sequência o classificador “colocar-implante”. A direção dos olhos do sinalizante muda e se direciona brevemente ao seu interlocutor quando ele realiza o sinal RÁPIDO e logo se direciona novamente ao local onde foi realizado o sinal CRESCER e, por fim, dá continuação à sentença. Esse dado vai ao encontro do que Moreira (2016, p. 135) descreve em sua pesquisa, afirmando que “a mudança de olhar e da direção do tronco do narrador explicita a criação, no espaço, de uma das personagens da história”. A autora afirma que o desvio do olhar do sinalizante ao narratário, interlocutor, tem o intuito de expressar necessariamente uma construção fílmica, isto é, a criação de um espaço de narração em seu discurso. A direção do olhar para determinado espaço de sinalização indica, portanto, a criação de um espaço narrativo, deslocado do tempo presente de fala (momento de fala – MF), voltando, então, para um tempo passado (momento de referência – MR), quando expressa a oração de tempo e logo, em sequência, o EsCo principal (momento de evento – ME). Com relação à breve mudança de olhar do sinalizador para o seu interlocutor na realização do sinal RÁPIDO, sugere também que o sinalizante estava reforçando a atenção do interlocutor para si. Outra característica relacionada a essa ocorrência, que Moreira (2016) também discorre em sua tese, diz respeito à distância na qual o sinalizante realiza os sinais. Em 9, o sinalizante realiza o sinal CRESCER e o classificador “colocar-implante” distantes do seu corpo, indicando, de acordo com a autora, que o sinalizante está fazendo referência a um tempo passado, nessa ocorrência em específico.

⁸ Disponível em: <https://youtu.be/dT2nraFBUCY>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Desse modo, podemos identificar uma série de mecanismos morfossintáticos para a expressão da oração de tempo: uso do sinal CRESCER, que pela sua natureza semântica favorece a construção de um tempo passado (momento de referência – MR); local de realização dos sinais distantes do corpo, que também podem favorecer a interpretação de tempo passado; direção do olhar para o local onde são realizados os sinais referentes aos EsCo temporal e principal. Todos esses mecanismos, atestados por Moreira (2016), também se aplicam às orações de tempo, dentro de um complexo oracional.

Valor semântico de posterioridade

10.⁹

ENM:	$\frac{\text{sa}}{\text{dolX}^1 \quad \text{dolX} \quad \text{dolX}^1}$
MD:	DV(tirar-aparelho)1+ E(banho) E(não) DV(tirar-aparelho)2 DV(deixar-de-lado)
ME:	DV(tirar-aparelho)1+ E(banho) E(não) DV(tirar-aparelho)2

ENM:	$\frac{\text{sf}}{\text{dolX}^2 \quad \text{dolX}^3 \quad \text{dolX}^1 \quad \text{dolX}}$
MD:	DV(arrumar-cabelo) E(so)+ DV(colocar-aparelho) PODER
ME:	DV(arrumar-cabelo) E(so)+ DV(colocar-aparelho) PODER

Tradução: Eu tiro o aparelho auditivo, quando tomo banho e quando arrumo o meu cabelo, então só depois que eu posso colocar o aparelho auditivo de volta. (Tradução livre)

Figura 5. Oração de tempo posposta com valor semântico de posterioridade



Fonte: Crescêncio Neto (2021, p. 80)

⁹ Disponível em: https://youtu.be/JZzNAmyu_G8. Acesso em: 15 ago. 2021.

Com relação à oração de tempo com valor de posterioridade e posposta à oração principal, verificamos nos dados, como a literatura afirma, que a posposição tem como função discursiva especificar o evento expresso na oração principal. Na ocorrência em 10, vemos que o sinalizante fornece um adendo, uma asserção sobre o evento expresso na oração principal. Esse acréscimo de informação é feito por meio do EsCo temporal, veiculado pela oração de tempo, que por sua vez especifica a circunstância na qual o evento principal – classificador “tirar-aparelho” – é realizado. A oração principal é especificada pela oração de tempo emblema “banho”. A ação de retirar o aparelho auditivo ocorre nas circunstâncias na qual o sinalizador vai tomar banho.

Não identificamos nessa ocorrência o uso do MNM “direção dos olhos” e também não notamos a realização dos sinais distantes do corpo, já que, nessa ocorrência em específico, os sinais são feitos em local próximo do corpo.

Valor semântico de simultaneidade

11.¹⁰

ENM:		indcB doIX ¹			doIX
MD:	EXEMPLO		E(então)	PROFESSOR	FALAR-ORAL
MND:		IX	OLHAR	OLHAR	

ENM:		doIX ²		doIX
MD:		INTÉRPRETE		
MND:	LADO	INTÉRPRETE	SURDO	



Tradução: Então, por exemplo, enquanto o professor fala(va) em português, é feita a interpretação para o aluno surdo. (Tradução livre)

Figura 6. Oração de tempo posposta com valor semântico de simultaneidade



Fonte: Crescêncio Neto (2021, p. 81)

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/gIK6LInaRHY>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Essa ocorrência se caracteriza pelo fato de que o EsCo temporal ocorre simultaneamente (total ou parcial) ao evento expresso no EsCo principal. Diferente dos outros valores semânticos de anterioridade e de posterioridade, nos quais o EsCo temporal é um momento distinto do EsCo principal – ou anterior ou posterior, o traço semântico simultaneidade indica que ambos os EsCo, temporal e principal, ocorrem ao mesmo tempo. Na ocorrência em 11., vemos que os eventos PROFESSOR FALAR-ORAL e INTÉRPRETE SURD@ se desenvolvem temporalmente, dada a natureza semântica dos dois eventos. Isso diz respeito ao fato de a fala do professor, que se desenvolve ao longo da aula, ser necessariamente acompanhada pela interpretação em libras. Essa ocorrência caracteriza simultaneidade temporal entre eventos. Acrescentamos também que o sinal LADO e o local diferente em que cada oração sinalizada também contribuem para a interpretação semântica de simultaneidade entre os dois eventos. Ressaltamos que esses mesmos mecanismos podem ser usados para expressar coordenação.

Conclusões

Apresentamos, neste artigo, uma análise sobre orações de tempo em libras, à luz de uma abordagem tipológica-funcional (CROFT, 2001; CRISTOFARO, 2003). Pudemos apresentar os principais critérios para a identificação desse complexo oracional, que se constitui pela relação temporal entre dois estados de coisas: o EsCo temporal, veiculado pela oração de tempo, e o EsCo principal, veiculado pela oração principal.

Coletamos 210 ocorrências de orações de tempo, sendo 167 ocorrências de anteposição (80%) e 43 ocorrências de posposição (20%), expressos por uma diversidade de mecanismo morfossintáticos associados a valores semânticos e pragmáticos. Desse modo, podemos atestar, para os dados, que a anteposição do EsCo temporal, veiculado pela oração de tempo, é a ordem não marcada. A relação temporal entre os EsCo temporal e principal faz emergir (a.) valores semânticos de anterioridade, de posterioridade e de simultaneidade, bem como o (b.) uso pragmático de orientação temporal e de adendo, associados, respectivamente, à anteposição e à posposição do EsCo temporal.

Nessa perspectiva, chegamos à conclusão de que o uso de critérios semânticos para a identificação de construções temporais é produtivo para os dados em libras, considerando o fato de uma perspectiva semântica e pragmática garantir uma análise que não esteja ancorada na identificação de aspectos morfossintáticos observáveis mais facilmente nas línguas orais.

Agradecimentos

Esse artigo foi produzido com os resultados de uma pesquisa financiada pela CAPES (Processo nº 88887.343157/2019-00).

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, F. *Orações Condicionais na Língua Brasileira de Sinais: uma análise funcionalista*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/205035>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- ALEIXO, F.; RODRIGUES, A. Análise dos domínios de uso das orações condicionais na Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Cadernos de Linguística*, v. 2, p. e531, 2021.
- BRAGA, M. L. Os enunciados de tempo no português falado no Brasil. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado: novos estudos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 443-459.
- CHAFE, W. How People Use Adverbial Clauses. *Berkeley Linguistics Society*, p. 437-449, 1984.
- CHIODI, S. *A relação de disjunção na Língua Brasileira de Sinais: uma análise baseada em corpus*. Relatório Científico entregue à FAPESP, processo nº 2019/06329-8.
- CHIODI, S.; RODRIGUES, A. *O papel dos marcadores não-manuais na expressão da relação de disjunção na Língua Brasileira de Sinais*. 2021. (Submetido).
- CRISTOFARO, S. *Subordination*. Oxford: University Press, 2003.
- CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory Typological Perspective*. Oxford: University Press, 2001.
- CRESCÊNCIO NETO, J. D. *As orações de tempo em libras: uma abordagem tipológica-funcional*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.
- DIK, S. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.
- GREIMAS, A. J.; COUTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. 2ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2012.
- NEVES, M. H. M. As conjunções temporais. As construções temporais. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

MOREIRA, R. L. *Um olhar da semiótica para os discursos em libras: descrição do tempo*. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PFAU, R. Syntax: complex sentences. In: BAKER, A.; BOGAERDE, B. van den; PFAU, R.; SCHERMER, T. (ed.). *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction*. Amsterdam: Benjamins, 2016.

QUADROS, R. M. *et al. Corpus de libras da UFSC*. Disponível em: <http://corpuslibras.ufsc.br/>. Acesso em: 10 set. 2019.

RODRIGUES, A. As orações adversativas na Língua Brasileira de Sinais: uma abordagem semântico-funcional. *Sensos-E Revista Multimídia de Investigação em Educação*, v. VI, p. 90-103, 2019.

RODRIGUES, A. (inédito). *Gramaticalização de conjunções na Língua Brasileira de Sinais: um estudo sobre a mudança linguística nas línguas de sinais*. 2022. Tese (Livre Docência em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

RODRIGUES, A.; SOUZA, J. C. Gramaticalização do sinal MOTIVO na língua brasileira de sinais: uma análise baseada no uso. *Revista do GEL*, v. 16, p. 53-82, 2019.

SOUZA, M. S. C. *A hipotaxe adverbial temporal: uma abordagem funcionalista*. Araraquara, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1996.

O senhorio brasileiro e os sacramentos católicos: sentidos de *senhor* na legislação sobre batismo e enterro de escravos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3258>

Liliana de Almeida Nascimento Ferraz¹

Jorge Viana²

Resumo

Neste trabalho, analisamos funcionamentos semânticos estabelecidos pela palavra *senhor* em textos da legislação extravagante portuguesa dos séculos XVII e XVIII. Elegemos como *corpus* dez cartas régias e duas provisões que tratam da aplicação de sacramentos católicos aos escravos. A partir desse *corpus*, perguntamos: *Quais sentidos de senhor se materializam na legislação extravagante que trata do batismo e do enterro de escravos?* Recorrendo ao quadro teórico da Semântica do Acontecimento (cf. GUIMARÃES, 2002, 2005, 2011), e empregando procedimentos enunciativos de análise, objetivamos demonstrar que nesses textos ocorre um litígio político que resulta na imposição da religião católica pelos senhores aos escravos como religião dominante criando um espaço de cruzamento entre o poder jurídico e religioso.

Palavras-chave: senhorio; religião; semântica.

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; liliana.ferraz@enova.educacao.ba.gov.br; <http://orcid.org/0000-0003-2266-5356>

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; viana.jorge.viana@uesb.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-8548-4379>

Brazilian *senhorio* and the Catholic sacraments: meanings of *senhor* in the legislation on baptism burial of and slaves

Abstract

In this work, we analyze the semantic functions established by the word *senhor* in texts of Portuguese extravagant legislation from the 17th and 18th centuries. We elected, as a *corpus*, ten royal charters and two provisions dealing with the application of Catholic sacraments to slaves. From this *corpus*, we ask: What meanings of *senhor* are materialized in the extravagant legislation that deals with the baptism and burial of slaves? Using the theoretical framework of the Semantics of the Event (cf. GUIMARÃES, 2002, 2005, 2011) and enunciative analysis procedures, we aim to demonstrate that in these texts there is a political dispute that results in the imposition of the Catholic religion by the masters on the slaves as the dominant religion, creating a space for the intersection of legal and religious power.

Keywords: senhorio; religion; semantics.

Introdução

Em Ferraz (2014), ao analisar os sentidos de *senhorio* em cartas de liberdade e textos da imprensa baiana do século XIX, verificamos que o poder do senhor de escravos se configurou em diferentes esferas, caracterizando a existência de um *senhorio* genuinamente brasileiro. Uma das esferas que constituía o poder do senhor de escravos apontada por Ferraz (2014, p. 119) era a esfera religiosa. De fato, conforme nos confirma Schwartz (1985, p. 239), o catolicismo constituía a base espiritual, moral e social da vida no campo. E essa constituição, conforme veremos, se iniciou desde os primeiros anos de colonização do território brasileiro, pois enquanto religião oficial do próprio estado português, os preceitos e sacramentos católicos deveriam ser seguidos e, por isso, eram temas recorrentes na própria legislação em vigor no Brasil, indicando como deveriam se comportar senhores e escravos.

Dito isso, o objetivo deste trabalho³ é analisar funcionamentos semânticos estabelecidos pela palavra *senhor* em textos da legislação extravagante portuguesa dos séculos XVII e XVIII que tratam da aplicação de sacramentos católicos aos escravos, e, mais especificamente, que tratam do batismo e da morte. Cabe aqui destacar que a legislação extravagante diz respeito a um conjunto de documentos legais que exprimiam a vontade

3 Este trabalho vincula-se ao projeto de pesquisa temático “Sentidos de escravidão, trabalho e liberdade” e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Código de Financiamento 001) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Projetos APP0007/2016 e APP0014/2016).

da coroa portuguesa e podiam se apresentar na forma de cartas régias, provisões, alvarás, consultas, entre outros. Com base nessas premissas, pretendemos responder à seguinte pergunta: quais sentidos de senhor se materializam na legislação extravagante que trata do batismo e do enterro de escravos?

Para encontrar uma possível resposta para a questão, propomos aqui indicar os sentidos da palavra *senhor* em dez cartas régias e duas provisões portuguesas que tratam da aplicação de sacramentos católicos aos escravos. Para tanto, a partir de análise enunciativa, embasada na Semântica do Acontecimento, utilizamos como método a análise de recortes a fim de descrever o funcionamento semântico de palavras e enunciados. Partimos do pressuposto de que a designação de um nome, segundo Guimarães (2020, p. 2), se constitui pelas relações entre elementos do texto. Para este estudo, retomaremos primeiramente o conceito de designação enquanto acontecimento, em seguida, faremos uma breve caracterização das cartas régias e provisões e, por fim, apresentaremos algumas análises.

A designação na Semântica do Acontecimento

Conforme Guimarães (2002, 2007), a designação de um nome é definida pelas relações que as palavras estabelecem entre si no texto. Essas relações são significadas também pela temporalidade do acontecimento enunciativo:

[...] Para mim (Guimarães, 2002), o acontecimento é o que faz diferença na sua própria ordem. E o que especifica este acontecimento é a temporalidade que ele constitui. Assim, um acontecimento não é considerado em virtude de estar num certo momento do tempo, antes de um outro acontecimento também no tempo. Não é este aspecto que considero como especificador de um acontecimento. O que especifica um acontecimento é a temporalidade que ele constitui: um passado, um presente e um futuro. Ou seja, um acontecimento é distinto de outro acontecimento porque ele recorta um passado de sentidos que convive com o presente da formulação do Locutor e assim traz uma projeção de futuro de sentidos que não significariam não fosse o acontecimento em questão [...] (GUIMARÃES, 2011, p. 15).

Desse modo, consoante Guimarães (2018, p. 43), a produção do sentido pelo acontecimento da enunciação envolve uma questão fundamental: o agenciamento do falante, pelo funcionamento da enunciação, em *aquele que diz*. Segundo o autor, no acontecimento de enunciação, estabelece-se uma *alocução*, ou seja, uma relação constituída pela prática de linguagem, pelo agenciamento dos falantes que assim dizem:

[...] O falante ao ser agenciado a enunciar é dividido, pelo próprio agenciamento do falante, em Locutor e alocutor. De um lado, o locutor se apresenta como o lugar que diz, de outro o lugar que diz só diz enquanto um lugar social de dizer. [...] Chamamos o primeiro dos dois lugares desta divisão, de Locutor (ou L, simplesmente), e chamamos o segundo dos dois lugares, o lugar social do dizer, ou alocutor (-x), ou simplesmente al-x, onde x é uma variável a ser preenchida pela consideração do lugar específico em que o falante é agenciado. [...] O agenciamento do falante a dizer constitui o que chamamos de cena enunciativa, que caracteriza as relações de uma *alocução* [...] (GUIMARÃES, 2018, p. 45).

A partir dessa configuração, vemos que a disparidade própria da divisão do falante no acontecimento de enunciação é por si política, pois por um lado o Locutor significa o responsável pelo dizer, do texto. Mas, por outro lado, o lugar social de dizer (alocutor) significa, no confronto com o Locutor, a significação da não intencionalidade de quem diz. Além disso, o dizer de um alocutor (-xi), por exemplo, está em conflito com o dizer de outros lugares de alocutor (xj, l) (GUIMARÃES, 2018, p. 58).

Guimarães (2018, p. 56) acrescenta que este alocutor constitui por seu dizer um correlato chamado de *alocutário-x*, aquele para quem o alocutor diz. O alocutor ainda é agenciado como falando de determinado lugar de dizer, ou seja, o lugar social de dizer se movimenta através do enunciador “que se apresenta como quem diz de um lugar coletivo, individual, universal, ou genérico. O enunciador não projeta um tu, é um modo de o eu se apresentar na sua relação com o que se diz (o que se diz por quem diz)” (GUIMARÃES, 2018, p. 62).

Metodologicamente, então, analisar o que uma forma significa é dizer como seu funcionamento é parte da constituição do sentido no enunciado, ou seja, é compreender como esta forma funciona num enunciado, enquanto enunciado de um texto. (GUIMARÃES, 2002). Desta maneira, segundo Guimarães (2018), o sentido de um nome ou a sua designação constitui-se pelas relações do nome com outras palavras, ou seja, nas relações construídas pelas enunciações. Essas relações, por sua vez, se configuram por dois modos fundamentais: o de articulação e o de reescrituração (GUIMARÃES, 2018).

O primeiro conjunto de relações elencado por Guimarães (2002, 2009, 2018) são as chamadas relações de articulação. De acordo com Guimarães (2009), a articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em razão da maneira como os elementos linguísticos significam sua contiguidade. Nessa perspectiva, relações como predicação, complementação, caracterização (relação determinante – determinado), e outras que são vistas tradicionalmente nos estudos do texto, são tomadas como relações locais entre elementos linguísticos que significam pela relação com os lugares de enunciação agenciados pelo acontecimento (GUIMARÃES, 2018).

Já a reescrituração consiste em “se redizer o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2018). Nesse procedimento enunciativo, uma expressão linguística reporta-se a uma outra por algum procedimento que as relaciona no texto integrado pelos enunciados em que ambas estão. Esse procedimento se caracteriza por fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração). Desse modo, ao interpretar de maneira diferente algo que já foi dito, a reescritura predica algo ao que foi reescriturado, colocando em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido dos enunciados: a *operação enunciativa de atribuição de sentido* (determinação semântica).

Levando-se em conta, de acordo com Guimarães (2002, 2007, 2009, 2018), os modos de enunciação de reescrituração e articulação estabelecidos, chega-se ao que determinado nome designa em textos específicos. E, dizer o que determinado nome designa é dizer com quais outras palavras ele se relaciona, formando, a partir disso, o que Guimarães (2007) define como Domínio Semântico de Determinação – DSD. Machado (2011) salienta que o DSD é uma representação da designação da palavra no texto em que ela se encontra, constituindo-se como um gesto de interpretação a partir das análises das reescrituras e articulações. Esse domínio esquematiza não os sentidos estabilizados, mas os sentidos que circulam no funcionamento textual e que retomam sentidos estabelecidos pela história de enunciações através do memorável.

Guimarães (2018) aponta que, para se fazer os domínios semânticos de determinação, utilizamos os seguintes sinais: \top , \perp , \dashv , \vdash , em que o elemento que está na ponta determina o elemento que está depois do traço; $-$ é um traço que significa uma relação de sinonímia e lê-se sinônimo de; e o traço contínuo na horizontal que divide o DSD indica os sentidos que se opõem a ele e lê-se antônimo de. O DSD nos possibilita observar as relações de sentido que podemos encontrar entre as palavras de um texto ou textos, com aquela em que se analisa.

Através desses dois procedimentos, buscamos saber quais sentidos de *senhor* circularam durante o período colonial brasileiro por meio de legislações portuguesas que vigoraram no Brasil neste período. Partimos do princípio de que a linguagem constitui nossa relação com o real e, por isso, o que uma palavra significou em textos que circularam na sociedade, em especial, os textos legais, foi determinante para orientar práticas sociais do sistema escravista brasileiro, além de mostrar como a sociedade brasileira dos séculos XVII e XVIII lidava com a escravidão. Nesse sentido, selecionamos para nossa análise cartas régias e provisões que tratavam dos sacramentos católicos e que traziam ordens para senhores e escravos, regulamentando a relação entre esses e a Igreja católica, conforme mostraremos nas análises. A seguir, apresentamos resumidamente a caracterização desse *corpus* e os procedimentos de análise.

A legislação extravagante: cartas régias e provisões

Segundo Prado Júnior (1942, p. 298), nas colônias portuguesas, em especial no Brasil, aplicava-se a ordem jurídica portuguesa que encontrava sua base nas Ordenações do Reino. Entretanto, por falta de condições de aplicação, muitos preceitos e normas do direito português eram inaplicáveis na Colônia e outros necessitavam de adaptação para o serem. Além disso, o sistema escravista apresentava situações e questões que obrigavam a Coroa Portuguesa e a administração colonial a editar normas de caráter local, fazendo surgir “um amontoado que nos parecerá inteiramente desconexo, de determinações particulares e casuísticos, de regras que se acrescentam umas às outras sem obedecerem a plano algum de conjunto” (PRADO JÚNIOR, 1942, p. 298). Esse conjunto de leis era chamado de Legislação Extravagante, pois, conforme Lara (2000, p. 26-27), extravasava as *Ordenações*. Tais textos legais podiam se apresentar na forma de cartas régias, provisões, alvarás, consultas, entre outros, e exprimiam a vontade régia, diretamente ou em seu nome. Para os limites deste trabalho, trataremos especificamente das cartas régias e das provisões.

Em Ferraz e Santos (2020, p. 3737-3738), mostramos que as cartas régias eram documentos jurídicos dirigidos a uma autoridade ou pessoa determinada, constituindo uma ordem real. Tais cartas eram expedidas imediatamente pelo soberano e autorizadas com a sua assinatura, pois se constituíam como declaração da vontade da coroa. Quanto à forma, geralmente as cartas régias começam pelo nome e/ou cargo exercido pelo destinatário, seguido pela saudação, justificativa da carta que podia ser uma resposta a um pedido ou a expressão da vontade direta do soberano, a determinação ou recomendação do soberano a respeito do assunto da carta e, como fecho, a identificação do local, da data e da assinatura (Rei, príncipe).

Já as provisões eram, conforme Lara (2000, p. 25-26), determinações expressas em nome do rei, advindas de conselhos ou ministros reais. Sendo assim, as provisões eram documentos em que se veiculavam ordens expedidas pelos tribunais ou conselhos em nome do rei. Em tais documentos, se conferiam mercês, cargos, dignidades, ofícios etc., e se expediam instruções ou autorizações. A ordem expressa em uma provisão resultava das resoluções dadas aos requerimentos de particulares, ou eram expedidas para tornar notórios decretos e resoluções régias. Nesse sentido, as provisões não eram propriamente legislação, mas tinham autoridade legal para dispensar a partir de leis já existentes. Quanto à forma, as provisões se iniciam pelo nome próprio do soberano, seguido pelo destinatário, narrativa da justificativa que deu origem ao ato e à ordem do rei. Como fecho, as provisões trazem o local, a data e a assinatura dada pelos conselheiros do tribunal por onde foi expedida.

Limitando nossa análise aos textos que tratavam dos sacramentos católicos, em especial o batismo e o enterro de escravos, analisamos as cartas régias e as provisões

em que encontramos os contextos decisivos de ocorrência da palavra *senhor* para a constituição do seu sentido, de maneira que apenas os textos que traziam reescrituras ou articulações significativas em relação à palavra foram considerados para a análise. Para essa abordagem, produzimos recortes⁴ no *corpus*, nos quais verificamos a ocorrência da palavra *senhor* e, em seguida, analisamos a maneira como ela é reescrita nos textos e a sua articulação com outras palavras, que não a reescrevem, mas determinam seu sentido.

Para isso, tomamos como procedimento de trabalho o que Guimarães (2018) define como sondagem. Segundo o semanticista, a sondagem se caracteriza por encontrar, por exemplo, um enunciado, em um recorte de acontecimento de enunciação, e explorar este enunciado enquanto elemento deste recorte integrado ao texto que se recorta. Cada sondagem pode ser relacionada a outras sondagens que possam indicar a necessidade de modificar, reformular ou colocar a análise em questão, a partir da eleição de enunciados decisivos do *corpus*.

O acesso ao *corpus* foi possível através da base de dados *Legislação: trabalhadores e trabalho em Portugal, Brasil, e África Colonial Portuguesa*, disponível em <https://www2.ifch.unicamp.br/cecult/lex/web/>. Nesta base, é possível fazer buscas simples em textos legais referentes aos trabalhadores escravos, libertos e livres produzidos entre 1521 (data da publicação das Ordenações Manuelinas) e 1988 (data da atual Constituição brasileira); em Portugal, de 1521 e 1976 (data da atual Constituição portuguesa) e na África colonial portuguesa, de 1521 a 1975 (data da Independência dos países africanos de língua portuguesa).

Sentidos de *senhor* nas legislações sobre batismo e enterro de escravos

Oliveira (2007) afirma que a Igreja católica desempenhou um papel fundamental na legitimação do regime escravista, principalmente do cativo africano que se intensificou no Brasil a partir do século XVII. Cabia à Igreja não só justificar a escravidão negra, mas também garantir a inserção subordinada de africanos e seus descendentes no cristianismo colonial, por meio da catequese. Desde o início da escravidão dos africanos, além da questão racial, imperava também a justificativa religiosa, ou seja, a raça superior branca tinha o direito e o dever de escravizar uma raça inferior: a negra, civilizando-a e trazendo-a para a religião que o salvaria da barbárie.

4 Guimarães (2011, p. 44) afirma que o *recorte* “é um fragmento do acontecimento da enunciação”, ou seja, são formas linguísticas que aparecem como correlacionadas em virtude de terem uma mesma relação com o acontecimento, independentemente da posição na sequência.

A Igreja, nesse sentido, cumpria um papel preponderante no projeto de colonização. Ao mesmo tempo em que pregava a “redenção” pelo trabalho através do qual os escravos negros tanto seriam civilizados quanto salvos por servirem fielmente aos senhores cristãos, a própria Igreja se constituía como um braço da administração colonial. O poder eclesiástico tinha jurisdição privativa em atos civis como: a constatação do nascimento pelo batismo, o casamento, o divórcio, além dos assuntos que envolviam matéria de pecado, nos quais eram aplicadas as estipulações do Concílio de Trento que se mantiveram em vigor no Brasil, em seus traços essenciais, até a República (PRADO JÚNIOR, 1942). Além desses aspectos, Prado Júnior (1942, p. 328) aponta que cabia à Igreja as ações relacionadas ao que chamamos de assistência social, o ensino e as diversões públicas, tais como as festividades populares.

Assim, por ser uma segunda esfera administrativa da colônia, questões relacionadas aos sacramentos da Igreja eram matérias de muitas legislações, e nestas, a Igreja mantinha a ideia de que era obrigação do senhor encaminhar o escravo para a religião correta, inserindo-o no cristianismo e retirando-o do paganismo e da barbárie. Essa inserção ocorria em muitos aspectos da vida do escravo, dentre os quais destacamos o batismo e o enterro.

Senhor e batismo de escravos

O primeiro excerto que trazemos para a análise a respeito do batismo de escravos trata-se de uma provisão de 29 de abril de 1719, vejamos:

Excerto 1

Dom João etc. Faço saber a vós conde de Vimieiro, governador e capitão general do Estado do Brasil que sendo informado da omissão com que o cabido sede vacante, o bispo do Reino de Angola procedem em não procurarem que os escravos que se hão de embarcar para o Brasil sejam primeiro instruídos na doutrina cristã e batizados para se evitar o perigo de poderem morrer na viagem com a perda infalível da sua salvação. Fui servido encomendar ao reverendo arcebispo dessa cidade que, tanto que chegarem navios com escravos a esse porto, mande saber os que vêm doentes e faça com que se lhe acuda prontamente aos que não vierem batizados para que não faleçam sem batismo e que recomende aos párocos das freguesias da sua diocese examinem os escravos que têm cada um dos moradores e se alguns estão por batizar e catequizar, e achando alguns sem este requisito, façam lista assinada por cada um deles e a remetam ao ouvidor geral da comarca a que pertencer a tal freguesia, ao qual ordeno execute com todo o vigor (contra os senhores dos tais escravos) a ordenação do livro V, título 99 [...] El-rei nosso senhor o mandou por João Teles da Silva e Antônio Rodrigues da Costa, conselheiros do Conselho Ultramarino, e se passou por duas vias. Dionísio Cardoso Pereira a fez em Lisboa, a 29 de abril de 1719. (Provisão de 29

de Abril de 1719. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL). Disponível em: www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acesso em: 22 jun. 2021)⁵.

Em (1), o acontecimento de enunciação materializa a ordenação de que os escravos doentes vindos para o Brasil devem ser prontamente instruídos na doutrina cristã e batizados. Além disso, recomenda aos párocos das freguesias que procure, dentre os escravos, aqueles que não foram batizados e catequizados, e remeta a lista de seus senhores ao ouvidor geral da comarca para a execução da Ordenação do Livro 5 de Tit. 99. A palavra *senhor* nesse acontecimento aparece reescriturada como *morador*, como se pode ver em *examinem os escravos que têm cada um dos moradores e se alguns estão por batizar e catequizar*. Em Ferraz e Santos (2020, p. 7), ao analisarmos uma carta régia em que se observou essa mesma reescritura, mostramos que a reescritura atribui sentido à palavra *moradores*, permitindo a seguinte paráfrase⁶: *moradores são senhores*. A partir dessa paráfrase, podemos dizer que a palavra *senhores* funciona como sinônimo de *moradores*, não como uma igualdade de sentidos, mas como uma palavra que atribui sentido a *senhores*. Conforme Prado Júnior (1942) no período colonial, em algumas regiões do Brasil, a casa-grande, local em que o senhor de escravos e sua família moravam, era chama de morada, o que talvez explique o uso desse termo para se referir aos senhores de escravos, ou seja, os habitantes da morada eram os moradores.

Note-se que a mesma sequência *examinem os escravos que têm cada um dos moradores e se alguns estão por batizar e catequizar* pode ser parafraseada como: *examinem se os moradores têm escravos que não foram catequizados e batizados*. Neste enunciado parafrástico, ocorre um procedimento articulatório que predica a palavra *moradores* e nos traz três informações: a) os moradores têm escravos; b) os escravos dos moradores devem ser batizados e catequizados c) os moradores que têm escravos que não foram batizados e catequizados devem ser verificados.

Os sentidos materializados em *a* já foram analisados, logo, é necessário que nos detenhamos um pouco nos sentidos de *b* e *c*. Em *b*, podemos observar que a lei apresenta uma obrigação do senhor, ou seja, cabia a ele o batismo e a consequente inserção do cativo no mundo cristão. De fato, conforme Silva (2018), a legislação pressionava os senhores com regras, para que o cativo fosse levado à salvação, mas ao mesmo tempo, essa mesma legislação promovia a submissão dos escravos. A certidão de batismo funcionava como um certificado de propriedade, ou seja, ao mesmo tempo em que o escravo era introduzido no mundo cristão, o nome do dono do escravo era registrado

5 Neste e nos demais excertos, as legislações citadas serão referenciadas de acordo com a orientação da própria base de dados da qual o texto foi retirado.

6 A paráfrase é um recurso analítico que possibilita que descrevamos, através de enunciados, os sentidos presentes no texto.

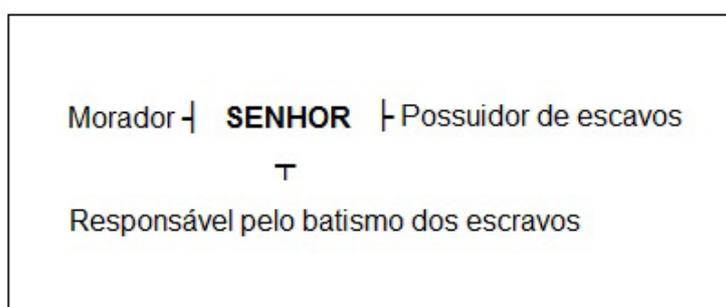
nos assentos de batismo. O enunciado *c* confirma a pressão imputada aos senhores pela Coroa Portuguesa. Note-se que articulado a *moradores* aparece a predicação *devem ser verificados*.

Tais sentidos podem ser observados também no segundo enunciado que tomamos para análise nesse excerto, o qual diz: *ordeno execute com todo o vigor (contra os senhores dos tais escravos) a ordenação do livro V, título 99*. Aqui, a palavra *senhores* reescritura por substituição a palavra *moradores*. A essa reescritura aparece a articulação por dependência *dos tais escravos* que especifica, ou seja, que caracteriza quais serão punidos: não são todos os senhores, mas esses que não cumprem a lei. E qual é a punição? Conforme descrito no enunciado, deveria se executar *a ordenação do livro V, título 99*.

Nas Ordenações Filipinas de 1603, em vigor, na época em que a provisão em análise foi promulgada, havia um título específico, no Livro V, que mandava que os possuidores de escravos da Guiné os batizassem até seis meses depois do dia em que tivessem caído sob seu poder, sob pena de perda do escravo para quem os denunciasse. Se o escravo tivesse mais de 10 anos e recusasse o batismo, o senhor deveria registrar o fato junto ao Prior ou Cura da freguesia em que vivesse; no caso de ter 10 anos ou menos, o batismo não dependia do consentimento do escravo e deveria ser realizado até um mês do dia em que estivesse em posse deles; quanto às crianças nascidas das escravas, dever-se-ia receber, conforme a lei, o mesmo tratamento dos filhos dos senhores para com o sacramento do batismo.

As análises apontam, até aqui, os sentidos de *senhor* como *morador*, *possuidor de escravos* e *responsável pelo batismo dos escravos*. Representamos essas relações no DSD abaixo:

Figura 1. DSD 1



Fonte: Elaboração própria

Nessa análise, é preciso que nos detenhamos também na configuração da cena enunciativa que é caracterizada por um confronto – próprio do político – de diferentes lugares na enunciação. Aqui, a cena enunciativa é constituída em espaço de enunciação de Língua Portuguesa do século XVIII. Ela apresenta um Locutor (L) que está sendo agenciado do lugar social de alocutor-conselheiro ultramarino. Este lugar é marcado na expressão [...] *El-rei nosso senhor o mandou por João Teles da Silva e Antônio Rodrigues da Costa, conselheiros do Conselho Ultramarino* [...] que aparece no final da provisão. Assim, ao falar do lugar do Conselho Ultramarino e em nome do Rei, esse alocutor o faz de um lugar social autorizado, e na relação entre metrópole e colônia, ele podia dizer sobre como os escravos deveriam ser catequizados e batizados. Esse alocutor institui como seu alocutário uma autoridade colonial, nesse caso o Conde de Vimieiro, como podemos ver na sequência: [...] *Faço saber a vós conde de Vimieiro, governador e capitão general do Estado do Brasil* [...]. Entretanto, apesar de agenciar um *tu* para o qual se diz, a enunciação institui outros alocutores: um alocutor-religioso, representados pelo arcebispo, como podemos ver em [...] *Fui servido encomendar ao reverendo arcebispo dessa cidade* [...], e pelos párocos, que aparece em: [...] *recomende aos párocos das freguesias da sua diocese examinem os escravos que têm cada um dos moradores*[...]. Essa configuração da cena mostra que, apesar de se dirigir primeiramente a uma autoridade colonial, cabia à Igreja verificar se o senhor estava cumprindo o seu papel em encaminhar o escravo na doutrina cristã.

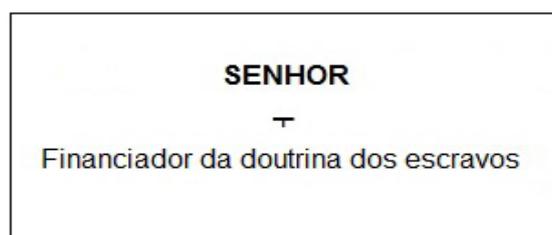
Vejamos mais um exemplo, recortado de uma carta régia:

Excerto 2

Dom João de Lencastro amigo etc. Mandando ver no meu Conselho Ultramarino o que se me representou pela Junta das Missões sobre o particular da doutrina dos negros da Costa da Mina e o que acerca desta matéria escrevestes, considerando as dificuldades que aclameis a se catequizarem na ilha de São Tomé pela pouca detença que nela fazem estes negros, me pareceu ordenar-vos procureis ali alguns negros forros práticos na sua mesma língua, havendo-os, aos quais encomendareis aos padres da Companhia para [que] tenham cuidado de os ensinar e batizar para fazerem o ofício de catequizar [...]. com declaração que este arbítrio que se fizer, do que hão de pagar os senhores dos escravos pela doutrina que eles receberem, há de ser maior do que o salário que os catequistas hão de ter por conta de minha Fazenda para que com esta esperança se possam capacitar mais facilmente para o seu ministério [...] Escrita em Lisboa, a 7 de março de 1701. Rei. (Carta régia de 7 de março de 1701. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL). Disponível em: www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acesso em: 22 jun. 2021).

Nesta carta régia, o rei ordena ao Governador Geral do Estado do Brasil que encomende o batismo e ensino de negros forros da Ilha de São Tomé para o ofício de catequese. Enquanto os negros não forem capazes de catequizar, incumbe à Fazenda Real a despesa referente ao seu sustento. Concluída a instrução dos negros, recai sobre os senhores dos escravos os custos dessa instrução. Para identificarmos o que designa *senhor* nesse texto, recorreremos mais uma vez à paráfrase. Nesse caso, temos: *os senhores devem financiar o ensino da doutrina aos escravos*. Neste enunciado parafrástico, *ensino da doutrina aos escravos* determina *senhores* pela predicação. A palavra *doutrina* remete aos sentidos de ideias que devem ser transmitidas e ensinadas. Além dessa acepção, o dicionário de Silva e Bluteau (1789) ainda traz uma segunda definição: “[.] os pontos de Fé, e de crença da Religião, e assim os preceitos de moral”. Tal determinação rememora uma rede de sentidos, que remetem à necessidade de cristianizar os escravos, ou seja, ensiná-los uma religião, a religião católica do senhor, já que os escravos, em sua maioria, tinham suas crenças, entretanto essas eram silenciadas. Nesse caso, a palavra *doutrina* representa um conjunto de ensinamentos que o senhor deveria impor aos escravos, utilizando-se, nesse caso, de negros alforriados para a catequese. Essa imposição, conforme vimos no conteúdo da carta régia em análise, era referendada pela Coroa Portuguesa, pois a evangelização do escravo era vista como útil para os colonos e para o Estado. O objetivo era contribuir ideologicamente na justificativa e na aceitação pelo escravo de sua condição. Mattoso (1982, p. 114) confirma essa afirmação ao salientar que o senhor quer que o escravo “compreenda os rudimentos da religião católica e aprenda a rezar. A sociedade escravista conta com o apoio da Igreja para ensinar a seus trabalhadores as virtudes da paciência e da humildade, a resignação e a submissão à ordem estabelecida”. A Coroa Portuguesa necessita que a estrutura funcione para que o projeto colonizador se efetive; a Igreja, por sua vez, legitima a escravidão, produzindo uma unidade de crenças. Representamos essa relação de sentido no DSD abaixo:

Figura 2. DSD 2



Fonte: Elaboração própria

Observamos então que, nesse acontecimento enunciativo, *senhor* significa *financiador da doutrina dos escravos*, designação que, em relação às práticas sociais, conforme vimos, era benéfico tanto para o senhor quanto para a Igreja e para a Coroa Portuguesa. A materialização desses sentidos pode ser confirmada a partir da análise da cena

enunciativa. Como vimos na análise, o falante aqui é agenciado em alocutor-rei e, do mesmo modo que na análise do excerto 1, o lugar social que diz em (2) é um lugar oficial autorizado pela Monarquia Portuguesa a legislar sobre o ensino, batismo e catequese de escravos e, enquanto tal, desautoriza qualquer outra determinação ao contrário. Aqui, o vocativo *Dom João de Lencastro amigo* introduz a cena enunciativa e designa o alocutário da enunciação: trata-se de um alocutário-autoridade colonial, ou seja, um colonizador que tinha o poder de fazer cumprir as determinações da Coroa Portuguesa na colônia. O vocativo, desse modo, agencia um lugar de um *tu* para o qual se diz; entretanto, a enunciação, mais uma vez, se reporta a outro alocutário – o senhor –, nesse caso, indicando a sua responsabilidade em cumprir a ordem da Coroa Portuguesa.

Vejamos agora quais sentidos de *senhor* funcionam nas legislações que tratam do enterro de escravos.

Senhor e enterro de escravos

Nas legislações que tratam do enterro de escravos, observamos uma preocupação administrativa da Coroa Portuguesa para que os escravos tivessem um enterro cristão. Nessas legislações, é possível notar o funcionamento de sentidos em que a “preocupação” da administração colonial não interfere no poder senhorial, nem no direito de propriedade do senhor sobre seu escravo. Vejamos o primeiro recorte:

Excerto 3

Governador da capitania do Rio de Janeiro. Eu el-rei vos envio muito saudar. Pela vossa carta de 29 de maio se ficou entendendo a forma com que tínheis disposto o enterro dos escravos ajustando vós com a Misericórdia de haver nela um esquife com seu pano, para este efeito, e de mandar buscar, acompanhar, encomendar um clérigo que a mesma Misericórdia nomeará, e pagando o senhor de cada um dos escravos \$960 réis, dos quais serão \$320 réis para duas missas da alma e \$640 réis para a esmola do dito clérigo e para os negros que carregarem o esquife, ficando a Misericórdia com obrigações de enterrar aqueles escravos cujos senhores fossem tão pobres que não tenham com que pagar esta quantia. E parecendo muito bem este ajustamento no que toca a se pôr remédio por este modo aos abusos que, com lástima da caridade, se experimentavam para com os ditos escravos, se reparou na maioria do preço com que a Misericórdia dessa cidade se ajustou convosco [...] porque os senhores não são obrigados de Justiça de mandar dizer missa pelos escravos, nem os pais pelos filhos, e podendo ocasionar-se do maior preço não se continuar a principal obrigação de os enterrarem no dito esquife [...]. Estas são as razões que se me representaram e o que fica referido da Bahia é o que nela se observa, de que me pareceu avisarvos para que, [...] o procureis reduzir a preço mais suave, com declarações que, convindo os senhores no sufrágio e encargo das missas, se não altere nesta

parte o contrato ou ajustamento que se acha feito [...]. (Carta régia de 28 de janeiro de 1695. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL). Disponível em: www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acesso em: 22 jun. 2021).

Nessa carta régia, o rei determina ao governador da capitania do Rio de Janeiro tratar com a Santa Casa da Misericórdia a redução da quantia paga pelos senhores para o enterro dos escravos, tendo em vista o valor pago na Bahia. Neste acontecimento, a palavra *senhor* aparece quatro vezes. Na primeira ocorrência da palavra, *senhor* aparece na seguinte sequência: *e pagando o senhor de cada um dos escravos \$960 réis*. Tal sequência pode ser parafraseada por: *O senhor paga \$960 réis para o enterro de cada um dos escravos*. Nesta paráfrase, a expressão *paga \$960 réis para o enterro de cada um dos escravos* se articula por dependência a *senhor*, produzindo uma predicação, ou seja, dizendo algo sobre os senhores, nesse caso que cabia a eles o pagamento dos custos de um enterro cristão para seu escravo. Segundo Rodrigues (2008), no período colonial, havia um controle eclesiástico sobre a morte e o bem morrer. Desse modo, o preparo para a morte, dentro dos rituais católicos, incluía o recebimento dos últimos sacramentos (penitências, eucaristia e extrema unção), a feitura de testamento (para aqueles que tinham algo a deixar), a contribuição a obras pias, o lugar do enterro, mortalhas específicas, missas em intenção das almas, o cortejo fúnebre, entre outros. Todos esses ritos se cumpriam em função do medo que os fiéis tinham do que, segundo a Igreja, eles teriam no além-túmulo.

Esse acontecimento enunciativo estende a aplicação de parte desses rituais de morte ao escravo, pois a expressão *\$960 réis* é reescrita por expansão por *\$320 réis para duas missas da alma e \$640 réis para a esmola do dito clérigo e para os negros que carregarem o esquife*, ou seja, o valor pago pelo senhor se referia ao pagamento das missas em favor da alma do escravo, o pagamento do padre, o pagamento dos negros que carregariam o esquife, espécie de caixão, num cortejo fúnebre e o enterro. Silva (2017, p. 140) ressalta que, quando um cativo falecia, o responsável pelo enterro era o próprio senhor, e para não ter muitos gastos, este procurava em geral enterrá-lo nas covas do adro que ficavam no entorno da igreja. Essas sepulturas fora da igreja eram gratuitas, porém o cerimonial de encomendação e as missas eram pagos⁷.

No excerto em análise, a palavra *senhor* é reescriturada por substituição por *senhores*, conforme vemos no enunciado: *ficando a Misericórdia com obrigações de enterrar aqueles escravos cujos senhores fossem tão pobres*. Essa reescritura aparece articulada ao predicado *fossem tão pobres que não tenham com que pagar esta quantia*. Nesse enunciado, temos a descrição de um determinado tipo de senhor, o senhor pobre, que pode se referir

7 Para evitar esse tipo de gasto, havia senhores que acabavam sepultando os corpos de seus escravos no meio do mato ou pior ainda, os largavam na beira das praias ou no meio da mata. Para evitar essa situação, muitos escravos se associavam a irmandades que futuramente arcavam com os serviços fúnebres (SILVA, 2017, p. 140).

aos pequenos lavradores que se utilizavam de mão de obra escrava, conforme nos confirma Schwartz (1985, p. 248):

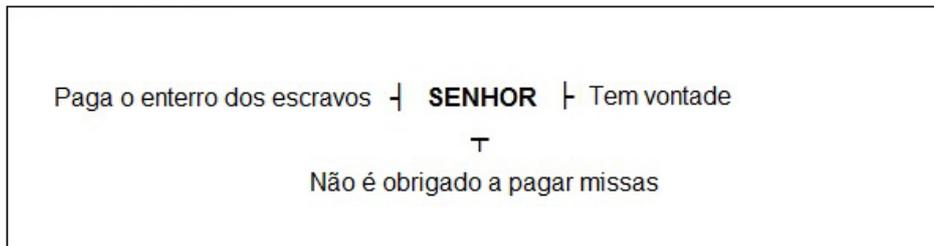
[...] Os 'lavradores de roça' eram os agricultores de gêneros de subsistência e alguns que plantavam mandioca e outros produtos para o comércio local usando mão-de-obra escrava em pequena escala. Esses lavradores, como um grupo, desfrutavam de *status* ou riqueza inferiores aos do que se dedicavam às culturas de exportação.

Ainda nesse excerto, a palavra *senhor* aparece pela terceira vez. Agora o termo *senhores* é reescrito por repetição no enunciado: *os senhores não são obrigados de Justiça de mandar dizer missa pelos escravos*. Note-se que, aqui, o locutor-rei chama a atenção da autoridade colonial, para quem a carta foi dirigida, de que o senhor não tem obrigação legal de mandar rezar missas em favor da alma do escravo, como se pode perceber na articulação "*não são obrigados de Justiça*". Essa articulação funciona como um argumento em favor da redução da quantia paga pelos senhores para o enterro dos escravos, ao mesmo tempo que rememora o poder jurídico do senhor, daquele que podia fazer o que quisesse, conforme salienta Nabuco (1883, p. 163): "[...] não há lei alguma que regule as obrigações e os direitos do senhor; qualquer que seja o número de escravos que possua, elle exerce, uma autoridade limitada apenas pelo seu arbítrio".

Dessa maneira, a Coroa Portuguesa ordenava que o escravo tivesse um enterro cristão, mas não obrigava o senhor a cumprir todos os rituais orientados pela Igreja, ao contrário, deixou registrado em lei que a vontade do senhor prevalecia nessa matéria, como podemos ver no último enunciado que destacamos para a análise: *convindo os senhores no sufrágio e encargo das missas, se não altere nesta parte o contrato ou ajustamento que se acha feito*. Nesta sequência, a palavra *senhor*, reescriturada por repetição, aparece articulada à forma verbal *convindo* que caracteriza mais uma vez a vontade do senhor, ou seja, se o senhor concordar em que se reze missas, se cumpra o que está disposto na carta. Esse enunciado indica que o poder jurídico do senhor de ser obedecido em sua *vontade* deveria ser considerado pelo Estado e pela Igreja.

As relações de sentido observadas até aqui, pelas quais *senhor* designa: a) o que paga o enterro cristão do escravo, b) o que não é obrigado a pagar missas, c) o que tem *vontade*, podem ser representadas pelo DSD abaixo:

Figura 3. DSD 3



Fonte: Elaboração própria

Através do DSD, podemos notar que os sentidos de *senhor*, circulantes na carta, envolvem um aspecto fundamental na produção de sentido: o agenciamento do falante. Observa-se que, aqui, assim como no excerto 2, o falante é agenciado a falar como alocutor-rei a um alocutário-autoridade colonial. O vocativo *Governador da capitania do Rio de Janeiro* que aparece no início da carta agencia um lugar de um *tu* para o qual se diz; porém, a enunciação reporta aos senhores de escravos. Desse modo, o locutor evoca o governador, usando o instrumento do vocativo, não para integrá-lo ao texto como interlocutor, mas como lugar de autoridade responsável por receber e fazer cumprir as determinações reais. Ou seja, o alocutário-autoridade colonial é usado como argumento de autoridade para que o rei fale aos senhores.

Tomemos agora outro exemplo, no qual tal funcionamento também pode ser percebido:

Excerto 4

Governador do Estado do Brasil amigo. Eu el-rei vos envio muito saudar. Por ser informado que com os escravos enfermos se usa de tão pouca caridade em se lhe administrarem os sacramentos, que é necessário que doentes e moribundos vão receber o viático às paróquias e, quando não morrem sem eles; e que muitos se não desobrigam pela Igreja, por quererem os párocos que os senhores lhe dêem um excessivo preço pela conhecença; [...] e vos ordeno que vos informeis exatamente para que possais, sabendo a verdade, advertir o bispo o que deve emendar; e quando os senhores sejam os culpados, em seus escravos se não desobrigarem pela Igreja ou em morrer sem sacramentos, procedereis contra eles, como vos parecer Justiça e razão, e para que o exemplo do castigo possa deixar advertidos os outros do que devem usar com os seus escravos, facilitando-se todos os caminhos da salvação e que não falem a obrigação da Igreja, nem os deixem morrer sem os sacramentos dela. (Carta régia de 17 de março de 1693. *Legislação: Trabalhadores e Trabalho em Portugal, Brasil e África Colonial Portuguesa*. Base de Dados, CECULT (IFCH-UNICAMP) e CEDIS (FD-UNL). Disponível em: www.ifch.unicamp.br/cecult/lex. Acesso em: 22 jun. 2021).

Começamos pela observação do primeiro aparecimento da palavra *senhores* neste excerto. Ela ocorre no enunciado: *por quererem os párocos que os senhores lhe dêem um excessivo preço pela conhecença*. Nesse enunciado, a palavra *senhores* aparece articulada à predicação *dêem um excessivo preço pela conhecença* que diz respeito ao valor cobrado pela Igreja para a administração dos sacramentos em função da morte de escravos. Neste acontecimento, a expressão *excessivo preço* determina os sentidos de senhor, pois o locutor-rei marca, através do adjetivo *excessivo*, a sua opinião a respeito do valor cobrado pelos padres. A palavra *senhor* é determinada também pelos sentidos de *conhecença*, visto que, segundo Bluteau (1728, p. 465), *conhecença* é definida como salário com que se reconhece algum serviço e que depende da vontade de quem o dá. Desse modo, a Coroa Portuguesa interfere na ação da Igreja, para defender os interesses do senhor, ou seja, cabe a ele reconhecer financeiramente o serviço da Igreja, mas esta mesma Igreja não pode requerer um valor excessivo por estes serviços.

No decorrer do texto, a palavra *senhores* aparece ainda na seguinte sequência: *e quando os senhores sejam os culpados, em seus escravos se não desobrigarem pela Igreja ou em morrer sem sacramentos, procedereis contra eles*. Aqui, a palavra *senhores* primeiramente reescreve por repetição o termo analisado no parágrafo anterior. Em seguida ela é reescrita por definição, expandindo o sentido de *senhores* e atribuindo a eles a caracterização de *culpados*. Entretanto, o operador argumentativo *quando*, que se articula por incidência à palavra no início do enunciado, funciona como um elemento externo que modifica a relação dessa enunciação com os outros enunciados do texto. Com esta incidência, o locutor-rei aponta para uma condição: se os senhores forem os responsáveis pelo não recebimento dos sacramentos pelos escravos, a autoridade colonial, para quem a carta foi dirigida, deve proceder contra eles, reescriturado por substituição no final do enunciado pelo pronome pessoal *eles*. Mas esta ação da autoridade é limitada, como se pode ver na articulação *como vos parecer Justiça e razão*.

Neste excerto, a palavra *senhores* ainda é reescrita por substituição pela palavra *outros* no enunciado: *para que o exemplo do castigo possa deixar advertidos os outros do que devem usar com os seus escravos*. Nesse enunciado, o termo *outros* especifica o sentido de *senhores*, ou seja, a punição aplicada com *Justiça e razão* deve servir de exemplo para que os outros senhores promovam a administração dos sacramentos aos escravos que morrerem.

A partir dessas análises, podemos dizer que, neste acontecimento, *senhor* designa: d) aquele que não pode pagar um valor excessivo pelo enterro de seu escravo; e) aquele que deve reconhecer o trabalho da Igreja; e, finalmente, f) aquele que deve ser punido com justiça e razão. Esses sentidos podem ser representados pelo DSD abaixo:

Figura 4. DSD 4



Fonte: Elaboração própria

Note-se que, assim como em (2) e (3), na configuração da cena enunciativa em (4), o alocutor-rei fala ao alocutor-autoridade colonial reportando-se à forma como os escravos são tratados, como podemos ver em “[...] *com os escravos enfermos se usa de tão pouca caridade em se lhe administrarem os sacramentos [...]*”. Não obstante, é preciso ressaltar que o escravo, mais uma vez, não é tomado como alocutário nessa enunciação: aqui, o rei fala ao colonizador, constituindo, por seu dizer, um outro alocutário, o senhor. Dessa maneira, o lugar a partir do qual se enuncia não é um lugar neutro, é o lugar de alocutor-rei que funciona como parâmetro que ao mesmo tempo em que se aproxima do alocutário autoridade colonial – e de toda a elite colonial, inclusive o senhor – se distancia do lugar do escravo, utilizando como medida a religião católica que os agencia. Tal divisão produzida pela cena enunciativa demonstra também que a imposição da religião católica, e, nesse caso, dos seus ritos relacionados ao batismo e enterro de escravos, estava diretamente ligada a uma distribuição hierarquizada do poder, confirmando o que nos diz Lara (2000, p. 13-14), ao afirmar que “[...] o senhor era soberano em seu *domus*, mas só podia sê-lo porque vassalo de seu rei; o soberano reinava porque governava para o bem comum de seus súditos e através de seus vassalos”. Ou seja, a Coroa Portuguesa cuidava para que a caridade cristã mantivesse o equilíbrio entre senhor e escravo sem interferir na soberania senhorial imprescindível para a manutenção do domínio do rei.

Considerações finais

As análises propostas neste trabalho estão ancoradas, sobretudo, na Semântica do Acontecimento. Elas, confirmam, portanto, a hipótese levantada, segundo a qual, mesmo em textos jurídicos, os sentidos se constroem historicamente. Evidencia-se, nesse caso, um litígio político que resulta na imposição da religião católica pelos senhores aos escravos como religião dominante, criando um espaço de cruzamento do poder jurídico e religioso. Através das análises das reescrituras e articulações, bem como da configuração das cenas enunciativas pelos acontecimentos de enunciação, pôde-se demonstrar que as cartas régias e as provisões são caracterizadas por um confronto – próprio do político – de diferentes lugares na enunciação e, por conta disso, de diferentes sentidos para a palavra *senhor*. O falante, ao ser agenciado em alocutor-rei ou alocutor-conselheiro, fala de um lugar social autorizado a dizer, ou melhor, autorizado a legislar

sobre o batismo e o enterro de escravos. Apesar de se dirigir a um alocutário-autoridade colonial, as enunciações se reportam ao senhor, indicando a sua responsabilidade em cumprir a ordem da Coroa Portuguesa. Pudemos notar também que o lugar social a partir do qual se enuncia e para quem se enuncia não é neutro; antes é marcado pelo Catolicismo que atravessa a hierarquização e distribuição de poder.

Em vista disso, nos documentos analisados, verificamos que os sentidos de *senhor* não remetem somente ao dono do escravo, mas remetem também àquele que era o responsável pelo aspecto espiritual da vida do cativo, assegurando o cumprimento de práticas, tais como o batismo e o enterro, que deveriam transformar-se em exemplos e contribuir para manter, deste modo, a submissão do escravo à ordem estabelecida.

As análises propostas confirmam que os sentidos de *senhor* na legislação estudada se ancoram na visão do senhor cujo poder e alcance eram, localmente, necessários à Coroa Portuguesa para a manutenção do regime escravista e à Igreja para a manutenção da religião católica.

REFERÊNCIAS

BLUTEAU, R. *Vocabulário portuguez e latino*. Lisboa: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 8v. 2 supl.

FERRAZ, L. de A. N. *A designação da palavra senhor: uma análise semântica do senhorio brasileiro na escravidão e sua continuidade no pós-abolição*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

FERRAZ, L. de A. N.; SANTOS, J. V. Vocativo em cartas régias portuguesas: uma análise semântico-enunciativa. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 26, n. 78, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/271.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GUIMARÃES, E. Ética e argumentação abolicionista: anotações a um texto de José do Patrocínio. *RUA – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*, v. 26, n. 1, jun. 2020. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/rua/artigo/ler_artigo/157-1-etica-e-argumentacao-abolicionista-anotacoes-a-um-texto-de-jose-do-patrocinio. Acesso em: 21 mar. 2023.

GUIMARÃES, E. *Semântica: enunciação e sentido*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GUIMARÃES, E. *Análise de Texto: procedimentos, análises, ensino*. Campinas: Editora RG, 2011.

GUIMARÃES, E. A Enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas: Unicamp, v. 1, 2009.

GUIMARÃES, E. *Domínio semântico de determinação. A palavra e a frase*. Campinas: Editora RG; Pontes, 2007.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

LARA, S. H. *Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa*. Madrid: Fundación Histórica Tavera, 2000.

MACHADO, C. de P. *Política e sentidos da palavra preconceito: uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MATTOSO, K. M. Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

NABUCO, J. *O Abolicionismo*. Brasília: Editora da UnB, 2003 [1883].

OLIVEIRA, A. J. M. de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, Ilhéus: Editora da UESC, v. 10, n. 18, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/768>. Acesso em: 21 mar. 2023.

PORTUGAL. Ordenações Filipinas (1603): Livro 5, Título 99. In: *Ordenações Filipinas*, Edição de Cândido Mendes de Almeida, Rio de Janeiro: [s.n], 1870. 5 v.

RODRIGUES, C. A arte de bem morrer no Rio de Janeiro setecentista. *Varia Historia*, v. 24, n. 39], p. 255-272, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752008000100012>.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988 [1985].

SILVA, A. de M.; BLUTEAU, R. *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro*. Lisboa, Simão Tadeu Ferreira, MDCCLXXXIX [1789]. 2v.: v. 1: xxii; v. 2.

SILVA, M. H. P. D. *Morte, escravidão e hierarquias na freguesia de Irajá: um estudo sobre os funerais e sepultamentos dos escravos (1730-1808)*. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961 [1942].

A polêmica como contradiscurso em enunciados religiosos: uma leitura bakhtiniana

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3325>

Pedro Farias Francelino¹

Wilder Kleber Fernandes de Santana²

Resumo

Objetivamos, neste trabalho, analisar como o (contra)discurso de um grupo cristão protestante valora/refrata a atual realidade sócio-histórica brasileira mediante polêmica travada com o discurso desse mesmo segmento religioso. Para isso, refletimos sobre o movimento dos pontos de vista que se (re)encontram no enunciado verbovisual midiático postagem de Facebook com temática político-religiosa, produzido por um pastor protestante e publicado em uma de suas redes sociais. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa dos dados. Fundamentamo-nos, para essa finalidade, em algumas noções formuladas por Bakhtin (1929, 1963), tais como, relações dialógicas, discurso bivocal, polêmica aberta e polêmica fechada, dentre outras necessárias nessa articulação, buscando compreender os embates ideológicos travados entre cristãos de perspectivas político-ideológicas antagônicas.

Palavras-chave: discurso religioso; polêmica; enunciado midiático.

1 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil; pedrofrancelino@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-6945-1940>

2 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil; wildersantana92@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

The polemic as counterdiscourse in religious utterances: a Bakhtinian perspective

Abstract

In this study, we aim to analyze how the (counter)discourse of a protestant Christian group values/refracts the currently Brazilian social-historical reality in the face of the polemic generated by the discourse of the same religious segment. For this purpose, we reflect on the movement of the consciences that (re)encounter in the media's verbal-visual utterance in a Facebook post with a political-religious theme, produced by a protestant minister and published on his social network. This is a bibliographic and documentary study with a qualitative approach to the data. To this end, we are based on some ideas formulated by Bakhtin (1929, 1963), such as dialogic relations, bivocal discourse, open polemics and hidden polemics, among others required in this articulation, in an attempt to understand the ideological clashes between Christians with antagonistic political-ideological perspectives.

Keywords: religious discourse; polemic; media utterance.

Introdução

O período pós-eleições de 2018, no Brasil, ficou marcado, do ponto de vista histórico e político, como um ano de conflitos ideológicos divergentes entre posições axiológicas antagônicas quanto à agenda político-econômica e sociocultural de nosso país. Esse clima de polarização veio se ampliando e acirrando ainda mais os ânimos entre aqueles que pensam um Estado mais conservador e outros que defendem uma cosmovisão mais progressista de nação. No contexto religioso cristão (católico ou evangélico/protestante) desse período – que é a esfera de uso da linguagem que nos interessa nesta reflexão – a situação não é diferente, pois é visível um horizonte social tenso entre segmentos que divergem categoricamente acerca de diversos assuntos pertinentes ao sistema político vigente. Essa atmosfera é refratada na mídia virtual sob diversas formas discursivas – verbais, visuais ou verbovisuais – que delimitam fronteiras rígidas quanto a pontos de vista polarizados, sendo um deles – o do grupo minoritário – reificado e tornado objeto da consciência de um grupo considerado hegemônico.

Nosso intuito, neste trabalho, é o de discutir como a contrapalavra desse grupo cristão periférico, que concebe uma proposta diferente e divergente de país da que está em curso, valora/refrata o contexto social brasileiro contemporâneo mediante análise da polêmica estabelecida no discurso religioso cristão autoconsiderado verdadeiro, fundamentado numa moral e ética conservadoras, e ao qual se contrapõe por meio de um projeto enunciativo cujos tons emotivo-volitivos são críticos, às vezes, mais agressivos, com tonalidades irônicas, sarcásticas e/ou satíricas.

Nossa reflexão está amparada em algumas noções específicas formuladas por Bakhtin em alguns de seus escritos, mais especificamente, em textos como *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963), tais como, relações dialógicas, palavra bivocal e outras noções relacionadas a essa temática. Especificamente, mobilizamos o conceito de polêmica (aberta/velada) para analisar o modo como ocorre o embate entre posições axiológico-ideológicas que circulam nessa esfera religiosa cristã, as quais, a despeito de professarem, de modo geral, uma fé semelhante, manifestam valores e defendem pontos de vista divergentes, os quais são materializados em sua configuração estilístico-composicional.

A análise dos dados segue uma abordagem qualitativa, buscando compreender os efeitos de sentido decorrentes do (des)encontro – embate ideológico – entre o chargista e seu(s) outro(s) acerca do projeto enunciativo que desenvolve. Trata-se, ainda, de um estudo de natureza bibliográfica – uma vez que procedemos ao levantamento e à revisão de noções/conceitos da teoria que fundamenta o trabalho – e, também, documental, pois constitui uma fonte primária – coletada em ambiente digital – que ainda não recebeu tratamento científico ou analítico.

A pesquisa tem como materialidade verbovisual midiática o gênero postagem em Facebook com temática político-religiosa, produzida por um Pastor Protestante conhecido como João Paulo Berlofa em sua página do Facebook. Trata-se de uma página que aborda, na maior parte de seu conteúdo, assuntos relacionados à religião, numa perspectiva marcada por uma conotação carnalizada de forma parodística/sarcástica/irônica. Como está registrado no perfil, é uma página direcionada “Para quem se sente INADEQUADO para o sistema religioso convencional.”. Portanto, é comum o leitor acessar postagens cujo conteúdo é compartilhado em tons emotivo-volitivos atravessados pelo riso, pelo humor, pela irreverência.

Considerações em torno da noção de polêmica na perspectiva dialógica

O conceito de polêmica é abordado na obra de Bakhtin vinculado a uma outra noção mais ampla e mais densa: a de bivocalidade. Esse conceito, por sua vez, insere-se no escopo de uma discussão maior, que é sobre as relações dialógicas, embora seja a palavra bivocal o objeto de estudo daquilo que Bakhtin denomina de “metalinguística”. Segundo Bakhtin (2005), a palavra bivocal constitui o espaço de encontro de mais de uma consciência, isto é, lugar em que se inscrevem as várias vozes constitutivas do discurso. Entretanto, de forma específica, o discurso bivocal tem dupla direcionalidade, ou, conforme o próprio autor, “[...] aqui a palavra tem duplo sentido, voltado para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*.” (BAKHTIN, 2005, p. 185, destaque do autor).

Bakhtin, ao desenvolver uma discussão sobre as formas de introdução do discurso de outrem no discurso autoral, debruça-se sobre vários fenômenos discursivos a partir dos quais concebe a tese do discurso bivocal. Dentre esses, chama a atenção para noções como estilização, paródia, *skaz*, diálogo, polêmica, réplica dialógica. Como recorte para a análise que faremos neste trabalho, centraremos nosso olhar na ideia de polêmica sem, no entanto, deixarmos de estabelecer as devidas relações entre os conceitos apontados, caso haja necessidade. Toda essa reflexão pode ser conferida em duas obras³ do autor: *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (2005 [1969]).

Antes, porém, de adentrarmos na conceituação do termo, é pertinente destacar que Bakhtin, nas obras mencionadas, apresenta uma taxionomia dos tipos de discurso em três grandes grupos, de forma não exaustiva, dada a densidade das formas e modos de orientação centrada no discurso do outro. No primeiro e no segundo grupos, encontram-se, respectivamente, o discurso referencial (direto e imediatamente orientado para o seu referente) e o discurso objetificado (discurso da pessoa representada), ambos os grupos caracterizados como discursos monovocais, em que há a predominância da palavra do autor. O terceiro grupo, por seu turno, abrange uma série de fenômenos discursivos caracterizados pela presença do discurso do outro, razão pela qual é caracterizado como discurso bivocal.

Nosso intuito consiste, nesse sentido, em analisar as formas mediante as quais ocorre o diálogo entre enunciados nas situações sociais de interação socioverbal, destacando como a polêmica constitui uma dessas formas que mobilizamos para refletir sobre a tensão entre forças centrífugas e centrípetas da vida verboideológica, tarefa urgente e necessária no contexto sócio-histórico, político e cultural contemporâneo.

A polêmica velada⁴ ocorre quando, de forma não (tão) ostensiva, o autor do enunciado imprime uma apreciação a um determinado objeto de discurso que já se encontra valorado por outra instância axiológica, um outro ponto de vista acerca daquilo que se enuncia, revestido de outros acentos apreciativos (FRANCELINO, 2021). Há, nesse caso, um discurso em que se ouvem duas vozes, com matizes entonacionais valorativos diferentes. Na polêmica, dois centros de valores – ou duas consciências – se encontram (convergindo ou se repelindo), cada um(a) com sua visão de mundo acerca do tema sobre o qual enuncia. De acordo com Bakhtin (2005, p. 196, grifo nosso):

3 O texto de 1969 constitui uma versão ampliada do texto apresentado em 1929.

4 Bakhtin não desenvolveu exaustivamente esse conceito, restringindo-se a apresentá-lo no escopo da discussão que tece sobre a terceira variedade (tipo ativo ou discurso refletido do outro) do discurso bivocal (ou discurso orientado para o discurso do outro), conforme podemos encontrar no manuscrito “Problemas da poética de Dostoiévski” (1963).

[...] a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto. Graças a isto, o discurso do outro começa a influenciar de dentro para fora o discurso do autor. É por isso que o discurso polêmico oculto é bivocal, embora, neste caso, seja especial a relação recíproca entre as duas vozes. A ideia do outro não entra “pessoalmente” no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação. O discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto [...].

De acordo com o pensamento de Bakhtin, o discurso autoral inscreve necessariamente o outro em sua materialidade, suscitando-o indiretamente a um embate cujo reconhecimento e compreensão, por parte do leitor, é possível por meio do conhecimento compartilhado (ou presumido, na visão de Volóchinov, 2013). Se considerarmos o momento sócio-histórico que vivenciamos atualmente, esse aspecto do compartilhamento do entorno é crucial porque o sujeito compartilha um contexto saturado de discursos polarizados em virtude das posições axiológicas que compõem a arena enunciativa.

O modo como os enunciados se constituem e se organizam estilística e composicionalmente no corpo social resulta da forma como eles são refratados por seu autor, que se representa discursivamente como um sujeito responsável por seu ato único e singular de responder ativamente às valorações que vão se impregnando nos fios dos enunciados que lê/vê/ouve (FRANCELINO, 2021). Sua função primordial, nesse sentido, é a de desvelar esses fios, compreendendo como duas consciências formulam seus juízos de valor acerca do mesmo objeto de que falam. É como se o discurso estivesse sempre olhando para seu outro, ou como diz Bakhtin (2005, p. 209), um discurso com mirada em torno:

É como se no discurso estivesse encravada a réplica do outro, que, diga-se de passagem, inexistente de fato, mas cuja ação provoca uma brusca reestruturação acentual e sintática do discurso. A réplica do outro inexistente, mas projeta sua sombra e deixa vestígios sobre o discurso, e essa sombra e esse vestígio são reais.

A polêmica velada caracteriza-se, nessa concepção, como um fenômeno de linguagem de natureza tensa/conflituosa, em que se podem notar, tanto nos arranjos da composição e do estilo – das formas gramaticais mobilizadas, do léxico selecionado – quanto nos tons emotivo-volitivos e acentos apreciativos, a influência hostil que esse discurso provoca na consciência do sujeito que também fala do mesmo objeto. É como Bakhtin (2005, p. 196) diz:

[...] na polêmica velada o discurso do outro é repellido e essa repelência não é menos relevante que o próprio objeto que se discute e determina o discurso do autor. Isso muda radicalmente a semântica da palavra: ao lado do sentido concreto surge um segundo sentido – a orientação centrada no discurso do outro. Não se pode entender de modo completo e essencial esse discurso, considerando apenas a sua significação concreta direta. O colorido polêmico do discurso manifesta-se em outros traços puramente linguísticos: na entonação e na construção sintática.

Tecidas essas considerações sobre o conceito de polêmica velada, propomos a análise dialógica do enunciado seguinte, com o objetivo de demonstrar como essa noção demanda, nos nossos dias, de forma premente, a necessidade de uma leitura crítico-reflexiva dos eventos históricos brasileiros, de modo a observar com a maior clareza possível a ambivalência dos posicionamentos axiológicos de uma época inscritos num mesmo enunciado acerca de um (mesmo) objeto de discurso.

Análise dialógica da polêmica em postagem de Facebook

Os enunciados selecionados para análise foram publicados na página do autor, o Pastor evangélico João Paulo Berlofa (JP Berlofa) em sua rede social Facebook. O contexto de produção, circulação e recepção desses enunciados é o do momento histórico-social do Brasil, cujo projeto de governo alinha-se a uma perspectiva neoliberal do ponto de vista econômico, com elementos de autoritarismo marcados por tentativas sistemáticas de agressão verbal contra a oposição, contra a imprensa e outros segmentos, falta de decoro em relação ao cargo. Tudo isso foi agravado pelo contexto de crise sanitária em que inexiste uma política pública de saúde eficiente para controle da pandemia de coronavírus Sars-Cov-2, mas, pelo contrário, um discurso negacionista, anticientífico propalado pelo governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro.

Nesse contexto, ainda, e é o motivo da análise a ser empreendida aqui, há o componente religioso como mola propulsora de uma aliança entre Estado e Religião Cristã (Católica e Evangélica) cujos resultados têm sido alvo de inúmeras polêmicas, uma vez que há um apoio significativo e maciço de uma ala da igreja cristã brasileira à política desenhada e implementada pelo governo vigente. A análise que segue constitui uma leitura desse momento de tensão entre discursos no âmbito do próprio segmento cristão, particularmente, o evangélico (ou protestante). O enunciado a seguir é a materialidade sobre a qual nos debruçaremos para analisar os embates ideológicos que se instauram nessas relações dialógicas.

Como critério de delimitação de dados, selecionamos o enunciado a seguir pelo fato de, primeiramente, contemplar a temática que nos interessa de imediato, ou seja, a interface política e religião; e, em segundo lugar, nos chamou a atenção o fato de ser um texto que traz literalmente um fragmento da escritura judaico-cristã intercalado com a voz do

sujeito produtor da postagem. Essa inserção literalmente parentética da voz do Pastor cria um efeito de contrapalavra, de reação a uma palavra monológica inscrita no texto sagrado, mas que possivelmente não faz parte dele, como veremos na análise; pelo contrário, trata-se de uma palavra (im)posta pelo(s) outro(s) com o(s) qual(is) o autor trava uma interação polêmica.

Enunciado 1. Postagem do Pr. João Paulo (JP) Berlofa em sua página no *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/pastorjpberlofa/photos>

Enunciado 2. Reflexão explicativa baseada na postagem

Judeu nem grego!

Para os judeus, que se achavam o “povo escolhido”, os gregos ou outro povo de qualquer outro lugar, eram considerados gentios, ou seja, um povo sem Deus, um povo que está em segundo lugar no *ranking* de queridinhos do Eterno. Um povo racista e xenofóbico.

Escravo nem livre!

Para os judeus, que ainda viviam uma escravatura, mesmo que muito diferente do conceito de escravidão que nós temos, eles enxergavam os escravos como uma classe subjugada, menos importante, menos inteligente, menos abençoada. Um povo elitista e classista.

Homem nem mulher!

Para os judeus, a cultura mais machista de que temos informações, as mulheres eram literalmente comparadas a cachorros. As leis civis daquela época eram feitas para torturar as mulheres e defender os homens. Uma cultura machista e feminicida.

Mas em Jesus algo novo é acrescentado – o “Não há”!

Não há judeu nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher; pois todos são um em Cristo Jesus. (Gálatas 3:28)

Quer saber se uma igreja trabalha nos parâmetros cristãos ou nos parâmetros de uma cultura racista, classista e machista? Olhe para a liderança eclesiástica que compõe essa igreja. Os pastores, presbíteros, conselheiros e etc. Se esse corpo for formado majoritariamente por homens, brancos e todos dentro de uma mesma classe social, você já tem sua resposta.

Fonte: Pr. João Paulo Berlofa. Disponível em: <https://www.facebook.com/pastorjpbberlofa/photos>

O primeiro enunciado é constituído de uma materialidade verbal com frases escritas em letras maiúsculas brancas, em tamanho legível, sobre um fundo de cor predominantemente alaranjada. Abaixo de cada frase, aparece uma frase nominal entre parênteses, em letras pretas, numa fonte mais discreta. As letras brancas consistem em um texto da Bíblia judaico-cristã, mais particularmente, de uma passagem do Novo Testamento, da epístola de Paulo aos cristãos da Galácia (Carta aos Gálatas), capítulo 3 e versículo 28.

Neste fragmento, o objetivo central do apóstolo Paulo era conscientizar aquela comunidade cristã de que os rituais simbólicos da Antiga Aliança (ou Antigo Testamento), especificamente a circuncisão⁵, não tinham mais efeito salvífico, pois a obra redentora do Cristo – o seu sacrifício na cruz – era suficiente para a salvação dos que criam, elevava a todos à condição de filhos de Deus e anulava definitivamente todas as distinções que existiam, pois Cristo torna todos um. Tem-se, portanto, uma perspectiva niveladora, includente e alteritária, uma vez que Paulo apresenta uma teologia integradora, em que as diferenças são dissipadas. Segundo Rocha (2010, p. 61-62),

O que Paulo estava desejando, e para isto direciona sua argumentação, era a unidade eclesiológica das comunidades através da questão soteriológica, baseada na promessa acessada pela fé em Cristo Jesus. A questão é que existiam empecilhos assimétricos de diversas naturezas que ameaçavam a

5 A circuncisão, evento bastante recorrente nas narrativas veterotestamentárias, consiste em uma cerimônia em que se pratica a retirada cirúrgica do prepúcio dos homens como sinal de inclusão na comunidade judaica (BOYER, 2009). De acordo com registros de Moisés, o ato fisiológico da circuncisão foi instaurado por Deus como sinal do concerto com o primeiro patriarca, Abraão: “Esta é a minha aliança, que guardareis entre mim e vós, e a tua descendência depois de ti: Que todo o homem entre vós será circuncidado. E circuncidareis a carne do vosso prepúcio; e isto será por sinal da aliança entre mim e vós” (Gn. 17:10,11). Pontuam Vine, Unger e White Jr. que “Tratava-se de um corte permanente do prepúcio do órgão masculino e, como tal, era uma lembrança da perpetuidade a esse concerto, em que todo o filho homem devia ser circuncidado no oitavo dia” (VINE; UNGER; WHITE JR., 2002, p. 70).

proposta de uma igreja una. Em Gálatas 3.28, Paulo enumera pelo menos três categorias assimétricas (étnico-religiosa, social e de gênero) onde existia a lógica do supostamente privilegiado em detrimento do outro, inferiorizado na relação.

Nesse sentido, Paulo escreve essa epístola aos gálatas com um intuito discursivo de contraposição ao ensino disseminado naquela comunidade por um grupo de mestres cristãos chamados de judaizantes, cujo ensino destoava daquele difundido por Paulo e, como o próprio nome denota, enfatizava a observância aos rituais da lei mosaica como forma de salvação, afrontando, assim, a autoridade apostólica de Paulo, que considerava a posição desses mestres como legalismo anticristão. Para o apóstolo, aqueles cristãos já estavam em processo de deserção do evangelho autêntico (na perspectiva de Paulo). É nessa matriz dialógica que lemos os enunciados, considerando que eles se (re)encontram no tempo e no espaço, produzindo deslocamentos de sentidos. Em outras palavras, conforme Bakhtin (2010 [1930-1934], p. 89),

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada [...] Ao constituir-se na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Nesse sentido, não existe discurso que não seja manifestação de uma posição valorativa em relação a outros discursos. O diálogo entre os enunciados na cadeia da comunicação discursiva é, portanto, constitutivo.

Voltando à materialidade do enunciado em análise, verificamos, na primeira linha, a expressão “não há judeu nem grego, (sem diferenciação racial)”. O intuito discursivo do apóstolo Paulo, seguindo seu projeto enunciativo, era o de convencer os cristãos daquela comunidade de que a adesão à fé no Cristo do Calvário era extensiva a todas as pessoas, sem distinção de raça: tanto o judeu (povo para o qual, inicialmente, Cristo teria vindo) quanto o grego (ou “gentio”, numa referência a todo povo não judeu) foram alvos da graça divina e, na ótica de Cristo, todos são iguais sem nenhum tipo de discriminação.

O acréscimo ao texto bíblico, pelo autor da postagem, aparece entre parênteses (“sem diferenciação racial”), valorando o enunciado sagrado ao reiterar a não predileção de Deus, na figura de Cristo, por uma única raça. No âmago dessa discussão sobre a inexistência de diferenciação entre raças para estabelecimento da igualdade entre os homens, Paulo, ao escrever à Igreja de Roma (Corinto, 60-58 d.C.), estabelece uma discussão teológica sobre a isonomia entre judeus e gregos: “Qual a vantagem do judeu? Ou qual a utilidade da circuncisão?” (Rm. 3.1). E após projetar discursos sobre a indistinção humana, continua: “É porventura Deus somente Deus dos judeus? Não o é também dos gentios? Também dos gentios, certamente. Visto que Deus é um só, o qual justificará, por meio da fé, os da

circuncisão e os da incircuncisão” (Rm. 3.29-30). Em mesma epístola, em seu décimo capítulo, o remetente da carta assim circunscreve seu posicionamento: “Portanto, não há distinção entre judeus e gentios, pois o mesmo Senhor é Senhor de todos e abençoa ricamente todos os que o invocam” (Rm. 10.12).

O fragmento NÃO HÁ JUDEU NEM GREGO é reenunciado no comentário construído por Berlofa que vem logo após a imagem. Nele, o autor faz a seguinte afirmação:

Judeu nem grego! Para os judeus, que se achavam o “povo escolhido”, os gregos ou outro povo de qualquer outro lugar, eram considerados gentios, ou seja, um povo sem Deus, um povo que está em segundo lugar no *ranking* de queridinhos do Eterno. Um povo racista e xenofóbico.

A entonação valorativa é visível logo no uso das aspas na expressão “povo escolhido”, numa remissão a um aspecto doutrinário do cristianismo registrado, principalmente, no evangelho de João, capítulo 1, versículo 11⁶, segundo o qual Cristo fora enviado para os judeus, que o rejeitaram. No comentário, o enunciador autor da postagem reitera o posicionamento axiológico paulino, mas ironiza um comportamento reprovável enraizado em nossa sociedade, potencializado no contexto político atual, que é a discriminação racial, numa crítica contundente a uma postura racista e xenofóbica por parte de muitas pessoas, conforme ele mesmo registra em suas escolhas lexicais. Com isso, o autor sinaliza uma reacentuação sobre o enunciado do apóstolo Paulo. Sobre essa possibilidade, ensina Bakhtin (2011, p. 294-295, grifo nosso) que

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 assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. *Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.*

Nesse fragmento, ainda chama a atenção do leitor o tom emotivo-volitivo crítico que se faz ver na forma diminutiva do adjetivo “querido” (“queridinho”), que ironiza a postura xenofóbica de certos segmentos sociais que segregam, numa referência ao povo judeu, povo escolhido por Deus, na versão veterotestamentária (o judeu se considerava povo eleito, filho da promessa, limpo, separado, puro, escolhido, especial e santo). Isso se contrapõe à Nova Aliança (ou Novo Testamento), em que o povo escolhido deixa de ser exclusivo para dividir espaço com o “grego” (referência ao “gentio”, ou seja, qualquer nacionalidade que não seja judia, portanto, povo pagão e impuro, a parte não privilegiada, inferiorizada).

6 “Veio para o que era seu, mas os seus não o receberam.” (A BÍBLIA SAGRADA, 2007, p. 1483).

A segunda parte do enunciado é o segmento “escravo nem livre (sem diferenciação social)”. A argumentação do discurso paulino é de que a igualdade conquistada em Cristo é incompatível com a prática de discriminação social entre o escravo e o senhor (MACDONALD, 2008), numa tentativa de mostrar a seus leitores que nenhuma distinção humana serve como vantagem quando se trata da doutrina da salvação, embora reconheça que ela [a diferença] exista. Ao analisar exegeticamente a epístola de Paulo à Igreja da Galácia, Dake (2012, p. 1682) afirma que, sob os moldes dessa narrativa, “Todas as raças, classes e sexos são um em Cristo e iguais em direitos e privilégios em relação aos benefícios do evangelho”. Nesse instante em que Paulo registra seu posicionamento sobre não haver escravo nem livre, é possível perceber relações dialógicas com outros escritos neotestamentários (I Cor. 12. 13, 28-31; Ef. 1. 20-23; 2. 19-22).

Esse fragmento é ampliado com mais elementos valorativos apresentados na seguinte explicação:

Escravo nem livre!

Para os judeus, que ainda viviam uma escravatura, mesmo que muito diferente do conceito de escravidão que nós temos, eles enxergavam os escravos como uma classe subjugada, menos importante, menos inteligente, menos abençoada. Um povo elitista e classista.

Nesse excerto, o autor reenuncia o texto bíblico a partir da posição axiológica que assume desde o início de seu enunciado, acentua o argumento bíblico da epístola paulina com uma valoração que nos reporta ao contexto histórico e político contemporâneo, numa menção polêmica a seus interlocutores apoiadores da política vigente no país, que consolida uma classe social mantenedora de seus privilégios e que se distancia cada vez mais dos outros segmentos sociais, aumentando de forma ostensiva o abismo da divisão social brasileira, portanto, “um povo elitista e classista”.

Acerca da atual conjuntura política brasileira, que vive em constantes diálogos com práticas disciplinares e autoritárias de parte das instituições eclesiais (EL PAÍS, 2020), recorremos a Safatle, em palestra intitulada “Brasil: entre o esgotamento do populismo e a reinstauração institucional”⁷, o qual afirmou que “o Brasil nunca conheceu nada parecido em nenhum outro período de sua história. Não há nenhum momento que seja minimamente similar ao que ocorre agora. Vivemos agora um período de profundo esgotamento” (SAFATLE, 2018). Tal esgotamento não consiste na culminância de um *modus operandi* recente, mas, conforme outrora apontado por Silveira e Santana (2018, p. 19), “deve-se, sobretudo, a (des)contínuas práticas disciplinares de manifestação do poder advindas de épocas remotas”.

7 Palestra proferida no dia 14 de março de 2018, no Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim como os enunciados são atravessados por discursos em eventos dialógicos, o poder se manifesta em rede permeando práticas e dizeres, o que nos leva a verificar como a atualização da temática do escravo e do livre (Gl. 3. 28) se involucra com vestes de oficialidade: há uma tentativa de deslegitimar quem não se reveste com os padrões oficiais da Igreja e quem é destituído de tais práticas é rotulado como subalterno discriminado, distinto. O povo elitista e classicista consiste nos religiosos que enxergam em si mesmos ar de superioridade diante de seu outro e promovem táticas de silenciamento, subjugação e demarcação de classe social.

Em relação à expressão “homem nem mulher”, o enunciado paulino traz em sua base uma relação dialógica com alguns discursos, estabelecendo com eles uma contraposição. Na cultura judaica, havia uma grande disparidade entre os direitos do homem e os da mulher. Um homem podia fazer uma série de atos que não eram permitidos à mulher, tais como: raspar a cabeça e rasgar as roupas na hora do luto; impor o voto de nazirato⁸ a seu filho; ser cortado por causa do nazirato de seu pai; desposar sua filha; vender sua filha, dentre outros direitos. A propósito, existia uma forma judia de oração matutina, da qual Paulo, como homem experimentado na doutrina e cultura judaicas teria praticado durante toda sua época pré-cristã, em que o judeu, em ações de graças, agradece a Deus por não tê-lo feito pagão, escravo ou mulher, exatamente as três condições a que Paulo faz referência sobre o novo modo de vida em Cristo, que contrapõe de vez esse posicionamento axiológico, isto é, a diferença, a discriminação, a segregação estão abolidas.

No que diz respeito às práticas punitivas que eram atribuídas a homens e mulheres, Jesus quebra com paradigmas vigentes nas entrelinhas do Antigo Testamento bíblico. Além do momento em que Jesus se relevou como Messias para a mulher samaritana (rompendo com a norma de que judeus e samaritanos não podiam dialogar entre si), João registra, também, o evento em que Jesus perdoou a mulher que foi flagrada em adultério:

Jesus foi para o monte das Oliveiras. Ao amanhecer, ele apareceu novamente no templo, onde todo o povo se reuniu ao seu redor, e ele se assentou para ensinar. Os mestres da lei e os fariseus trouxeram-lhe uma mulher surpreendida em adultério. Fizeram-na ficar em pé diante de todos e disseram a Jesus: “Mestre, esta mulher foi surpreendida em ato de adultério. Na Lei, Moisés nos ordena apedrejar tais mulheres. E o senhor, que diz?”. Eles estavam usando essa pergunta como armadilha, a fim de terem uma base para acusá-lo. Mas Jesus inclinou-se e começou a escrever no chão com o dedo. Visto que continuavam a interrogá-lo, ele se levantou e lhes disse: “Se algum de vocês estiver sem pecado, seja o primeiro a atirar pedra nela”. Inclinou-se novamente e continuou escrevendo no chão. Os que o ouviram foram saindo, um de cada vez, começando com os mais

⁸ Nazirato: relativo a narizeu, aquele que devia abster-se de ingerir certos alimentos e bebidas, cortar cabelo, tocar em cadáveres, não comer carne em algumas circunstâncias.

velhos. Jesus ficou só, com a mulher em pé diante dele. Então Jesus pôs-se de pé e perguntou-lhe: “Mulher, onde estão eles? Ninguém a condenou?”, “Ninguém, Senhor”, disse ela. Declarou Jesus: “Eu também não a condeno. Agora vá e não peques mais”. (JOÃO 8:1-11).

A narrativa de João, em seu evangelho, demonstra como Jesus se posicionou firmemente contra o sistema político-religioso farisaico vigente, ao permitir que aquela mulher fosse embora sem ser apedrejada, em um momento histórico em que, segundo a lei mosaica, as mulheres flagradas em adultério deveriam ser punidas com o apedrejamento (Lev. 20, 20; Dt. 21. 21; Ez. 16, 38-40). Então, ao reafirmar que não há diferenciação entre homem e mulher, Paulo potencializa a carga semântica dos discursos outrora proferidos por Jesus.

O texto verbal do Pr. JP Berlofa que segue com a retomada do segmento frasal reenuncia-o em um tom emotivo-volitivo que amplia o posicionamento axiológico do projeto enunciativo paulino, apoiando-se, agora, não apenas nos referenciais teológicos, mas também nas discussões mais recentes acerca das questões de gênero e sexualidade da contemporaneidade. Essa ideia é possível a partir das escolhas lexicais operadas pelo enunciador, em expressões, tais como, “cultura machista”, “mulheres eram literalmente comparadas a cachorros”, “leis civis [...] feitas para torturar as mulheres e defender os homens”, “cultura machista e feminicida”. Nota-se, nesses fragmentos, uma entonação expressiva que valora o tratamento dado às mulheres num contexto de uma sociedade e cultura consideradas machista, torturadora de mulheres e feminicida.

No enunciado bíblico, Paulo alude à nova condição que a mulher conquistara na expressão de sua fé em Cristo, libertando-se de um jugo, de uma opressão imposta pela tradição judaica da lei mosaica. O Pastor JP Berlofa, entretanto, não se limita a essa compreensão e expande sua refração do enunciado, convocando um discurso muito atual na nossa sociedade que é o da cultura do feminicídio, uma prática de violência contra a vida da mulher provocada por homens motivados por ódio, desprezo ou sentimento de perda do controle e da propriedade sobre a mulher, muito comum numa sociedade caracterizada pela discriminação da figura feminina.

Essa valoração denota um alinhamento às reflexões sobre gênero, fazendo com que esse segmento evangélico adote uma posição axiológica progressista e, por isso mesmo, algumas vezes, seja alvo de um discurso igualmente discriminatório ao assumir uma pauta muito presente nos discursos de ideologia de esquerda nos campos político e social da nossa sociedade.

Considerações relativamente finais

Os enunciados do autor Pastor JP Berlofa estabelecem uma polêmica, na leitura do próprio texto bíblico sobre esse tema, com o discurso da igreja cristã que elegeu e apoia a conjuntura política e histórico-social vigente no país, gerando uma contrapalavra ou um contradiscurso dentro do próprio segmento cristão.

Existe, aí, um ato de resistência, de desobediência, que vai na contramão daquilo que parte significativa da considerada igreja evangélica brasileira hoje professa em termos políticos. Esse grupo que se insurge/rebela contra esse *status quo* acaba sendo alvo de duros ataques, de atos de intolerância fartamente demonstrados nas querelas da grande arena virtual das principais redes sociais desses usuários.

Encerramos essas considerações com as palavras de Rocha (2010, p. 96), que explicam com muita consistência o projeto paulino e, refletido e refratado nos enunciados em análise, como também querem e defendem os insubmissos e insurgentes cristãos considerados progressistas (ímpuros, ilegítimos):

A presença da pessoa de Cristo, oferecida tanto a judeus e gregos, escravos e livres, homens e mulheres, com uma nova identidade, distinta da que a cultura lhes oferecia, pois seriam agora todos indistintamente filhos de Deus pela “fé” e “um em Cristo Jesus”, constitui um avanço nas relações em todos os sentidos e abre diálogos, provocando reflexões ao mesmo tempo em que dá aos mais renegados (gregos, escravos e mulheres) uma nova perspectiva étnico-religiosa, social e de gênero. Uma mudança na forma de enxergar a própria vida, uma nova perspectiva sob novos parâmetros para existir.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. O discurso no Romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 2010b [1934]. p. 71-210.

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. 7. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2010 [1965].

BÍBLIA SAGRADA (Bíblia de Jerusalém) Nova edição, revista e ampliada. Tradução do texto em língua portuguesa diretamente dos originais. Revisão exegética – Gilberto da Silva Gorgulho *et al.* São Paulo: Paulus Editora, 2002.

BOYER, O. *Pequena enciclopédia bíblica*. Rio de Janeiro: CPAD, 2009.

DAKE, F. J. Prefácio e comentários à Bíblia de Estudo DAKE. *Bíblia de Estudos Dake*. Tradução de Freitas *et al.* 2. ed. Belo Horizonte; Editora Atos, 2012.

EL PAÍS. *Debate sobre cristofobia é estratégico para candidaturas ultraconservadoras, avalia pesquisador*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-09-28/debate-sobre-cristofobia-e-estrategico-para-candidaturas-ultraconservadoras-avalia-pesquisador.html>. Acesso em: 25 ago. 2021

FRANCELINO, P. F. No(s) (des/re)encontro(s) das vozes, a construção dialógica da polêmica em enunciados de temática político-religiosa. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 200-220, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48687>. Acesso em: 15 set. 2021.

MACDONALD, W. *Comentário bíblico popular do Novo Testamento – versículo por versículo*. Tradução de Alfred Poland *et al.* São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

ROCHA, A. L. *Unidade alteridade na mensagem de Gálatas 3.26-28*. 2010. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SAFATLE, V. *A ditadura militar nunca terminou, nunca foi vencida*. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2018/03/vladimir-safatle-na-ufsc-a-ditadura-militar-no-brasil-nunca-terminou-nunca-foi-vencida/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVEIRA, É L.; SANTANA, W K F de. Ressonâncias da ditadura no Brasil: (tentativas de) opressão e silenciamento. In: SILVEIRA, É. L.; SANTANA, W. K. F. de. (org.). *Ecos (dialógicos) da ditadura no Brasil*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

VINE, W. E.; UNGER, M F.; WHITE JR., W. *Dicionário VINE: o significado exegético e expositivo das palavras do Antigo e do Novo Testamento*. Traduzido por Luís Aron de Macedo. 17. impr. Rio de Janeiro: Ed. CPAD, 2013.

O conceito de fala no manuscrito “Essência Dupla da Linguagem” e no *Curso de Linguística Geral*: um estudo comparativo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3319>

Mariane Giembinsky¹

Resumo

Neste estudo, pretendemos analisar o conceito de fala de forma a comparar o que apresenta o manuscrito “Essência Dupla da linguagem” (EDL) ao que será depois colocado no *Curso de Linguística Geral* (CLG). Assim, questionamos o que se mantém e o que se distingue do pensamento em construção na edição do CLG. Sabemos da importância da distinção entre língua e fala concretizada no CLG e essa construção teórica terá ênfase neste trabalho. Diante dessa questão, levantamos a hipótese de que, apesar de não conceitualizar a fala no manuscrito EDL, Saussure apresenta termos que remetem a ela e que posteriormente serão observados de forma mais clara e objetiva no CLG. Essa hipótese será apresentada em dois momentos durante o artigo: i) Saussure não conceitualiza o conceito de fala no manuscrito EDL. Ele apresenta termos no manuscrito que remetem ao conceito de fala e ii) é possível verificar no CLG o conceito de fala de forma mais objetiva do que no manuscrito. Dessa forma, o método comparativo entre os materiais favorecerá a emergência das diferenças e a análise contrastiva nos permitirá evidenciar o percurso de elaboração do conceito de fala por Ferdinand de Saussure.

Palavras-chave: manuscrito; fala; CLG.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; mariane@ufu.br; <https://orcid.org/0000-0002-3841-9179>

The concept of parole in the manuscript “De l’essence double du langage” and in the “Cours de Linguistique Générale”: a comparative study

Abstract

In this study, we intend to analyze the concept of parole in order to compare what the manuscript “De l’essence double du langage” - EDL presents to what will be later placed in the *Course de Linguistique Générale* - CLG. So, we question: what remains and what distinguishes the thought under construction for the CLG edition? We are aware of the importance of the distinction between langue and parole implemented in the CLG, and this theoretical construction will be emphasized in this work. Faced with this question, we hypothesize that, despite not conceptualizing the parole in the manuscript EDL, Saussure presents terms that refer to it, and which will later be observed more objectively in the CLG. This hypothesis will be presented in two moments during the article: i) Saussure does not conceptualize the parole concept in the EDL manuscript. It presents terms in the manuscript that refer to the concept of parole, and ii) it is possible to verify the concept of parole in the CLG in a more objective way than in the manuscript. Thus, the comparative method between the materials will favor the emergence of differences, and the contrastive analysis will allow us to highlight the path of elaboration of the concept of parole by Ferdinand de Saussure.

Keywords: manuscript; parole; CLG.

Introdução

A publicação do *Curso de Linguística Geral*² propiciou à Linguística o estatuto de ciência moderna após levar a público as reflexões de Saussure que delimitavam a língua como objeto de estudo dessa ciência.

Antes da publicação, a distinção de língua e linguagem não era tão explícita, por isso o linguista considerava como urgente a necessidade da delimitação do objeto. Normand (2009, p. 35) afirma que os linguistas não estabeleciam uma relação clara entre esses termos. Para eles, ainda não estava evidente se o objeto de estudos da linguagem era um conjunto de línguas ou uma língua qualquer que valesse por todas as línguas, se era uma faculdade social ou natural comum a todos os homens.

2 Publicação póstuma, baseada em anotações de alunos que frequentaram os cursos ministrados pelo mestre genebrino no período de 1907 a 1911 na Universidade de Genebra, e posteriormente editado por dois colegas de Saussure: Bally e Sechehaye.

Tendo isso em vista, é possível verificar, em fins do século XIX, a importância da delimitação do objeto de estudos dessa ciência que estava se consolidando, assim como dos termos conceituais, pois eles flutuavam entre si, já que não estava claro propriamente em que consistia o objeto de estudo da Linguística. Saussure (2012 [1916], p. 40) advertia que a linguagem, sem um objeto definido, se tornaria “um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si”. Desse modo, sem uma especificidade do objeto, outras ciências, tais como, a Psicologia, a Antropologia e a Filologia poderiam entender, também, a linguagem como um objeto pertencente ao seu campo de estudos.

Neste artigo, partiremos das reflexões de Coelho e Henriques (2014), que tratam a fala como conceito relacional e oposicional à língua. Saussure, ao delimitar o conceito de língua e linguagem, apresenta a fala. A distinção entre esses três elementos consiste em um dos pontos nodais da teorização de Saussure. No entanto, no CLG, encontramos dificuldades para fazer uma averiguação em relação às flutuações terminológico-conceituais, às reformulações e às contradições apresentadas por Saussure em sua busca pela caracterização desses elementos. Dessa forma, para que possamos compreender o lugar do conceito de fala para Saussure, voltaremos nosso olhar a um dos manuscritos do mestre genebrino, o qual nos permite verificar alguns aspectos da construção de sua teoria.

O conjunto de manuscritos de autoria de Saussure consiste em aproximadamente 30 mil folhas. Esses manuscritos apresentam reflexões a respeito de diversos conteúdos, tais como, a linguística geral, as lendas germânicas, os anagramas, além de englobarem também cartas trocadas por Saussure com seus colegas, bem como outros temas.

A forma dos manuscritos nos traz algumas dificuldades de leitura, pois as folhas apresentam, em sua maioria, rasuras, textos incompletos, incisos puxados fora da sequência da escrita e, em algumas vezes, a compreensão da letra do mestre genebrino é difícil. No entanto, conforme Silveira (2014), a busca nas fontes manuscritas é de grande importância para o pesquisador da fortuna saussuriana, pois elas abrem caminho para que se possa compreender, mesmo que minimamente, a construção da elaboração teórica de Saussure. Para nós, a análise dos manuscritos do linguista pode auxiliar, especificamente, a compreender a elaboração do conceito da fala em sua teoria.

Nesse sentido, a partir desse material, investigamos de que forma o conceito de fala se aproxima e se diferencia, quando comparamos o modo como é delimitado no manuscrito citado e no CLG. Para isso, formulamos os seguintes questionamentos: i) De que maneira Saussure apresenta o conceito de fala no manuscrito EDL? ii) Como Saussure delimita o conceito de fala nos capítulos selecionados do CLG?

Assim, nosso objetivo consiste em analisar de que forma Saussure mobiliza o conceito de fala em alguns fragmentos do manuscrito “Essência Dupla da Linguagem” em comparação

especificamente ao capítulo III da Introdução – Objeto da Linguística, do CLG. Partiremos da hipótese de que apesar de não conceitualizar a fala no manuscrito EDL, Saussure apresenta termos que remetem a ela e que, posteriormente, serão observados de forma mais objetiva no CLG.

A fala no manuscrito EDL

O manuscrito “De l’essence double du langage” foi escrito por Ferdinand de Saussure, com data provável de 1891. Esse material tem como estrutura um livro sobre Linguística Geral, que Saussure nunca publicou e que só veio a conhecimento do grande público em 1996, quando foi doado à Biblioteca de Genebra. Saussure busca a teorização sobre a língua, mas, para isso, ele aborda vários temas que configuram sua teoria. Para nosso estudo, detivemo-nos no conceito de fala.

O conjunto de manuscritos “Da essência dupla da linguagem”, datado de 1891, configura-se, em sua estrutura, como escritos de um suposto livro sobre Linguística Geral que Saussure nunca chegou a terminar, muito menos a publicar. Seu conteúdo apresenta a teorização do linguista especificamente sobre a língua e seus princípios em um primeiro momento. (COELHO, 2015, p. 13).

Saussure, em vários momentos no manuscrito, utiliza termos, tais como: *figura vocal*, *fatos fonéticos*, *ordem vocal*, *entidade vocal*, *fenômeno vocal*, *fatos vocais*, *fatos de fala*³, mas notamos que ele, nesse momento, não conceitualiza a fala propriamente dita. Nesse sentido, observamos, nessas flutuações terminológicas, a forma como Saussure compreendia a fala, no manuscrito de 1891. Selecionamos dois termos para análise: (i) figura vocal e (ii) ordem vocal.

Saussure se detém repetidas vezes na figura vocal⁴. Já no início do manuscrito, no *préface* folha 1, ele nos apresenta a figura vocal. Para ele, não se pode opor forma e sentido, mas figura vocal de um lado e forma-sentido de outro.

Na folha 6e, Saussure demonstra que uma forma é uma figura vocal que é determinada na consciência dos sujeitos falantes, ou seja, ao mesmo tempo existente e delimitada. O que ele descreve é que ela não tem necessariamente um sentido preciso, mas é algo que é. A figura vocal se torna uma forma a partir do momento em que é colocada nos

3 Tivemos um primeiro contato com essas informações na disciplina “A fundação da linguística moderna por Ferdinand de Saussure”, ministrada pela Profa. Dra. Eliane Silveira, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia no primeiro semestre de 2021.

4 Para a presente análise, utilizaremos o fragmento do manuscrito presente na folha 47 do EDL.

signos que se chamam "língua". Dito de outra maneira, a figura vocal só se torna uma forma quando colocada diante da língua. Ou seja, uma sucessão de sons vocais, por exemplo m+e+r, pertence à fisiologia e ela só se torna uma entidade linguística quando a sequência de sons se vincula à ideia. Na folha 10a 5, Saussure retoma a figura vocal.

? Cercle vicieux fondamental:

On appelle forme une figure vocale qui est déterminée pour la conscience des sujets parlants; ~~ceci est sans dire, puisque~~
~~EXISTER~~
Par quoi cette figure vocale peut-elle être déterminée pour la conscience des sujets parlants?

(Saussure, 1891, Archive 372, p.10a/310)

? Círculo vicioso fundamental:

Chamamos de forma uma figura vocal

que é determinada (x) para a consciência

os sujeitos falantes, (xxx), nem é preciso dizer, porque

EXISTIR-

Por que essa figura vocal chega para

(ela é) determinada para a consciência dos sujeitos falantes?⁵ (tradução livre nossa)

5 No original:

"? Cercle vicieux fondamental

On appelle forme une figure vocale

qui est déterminée(xx) pour la Conscience

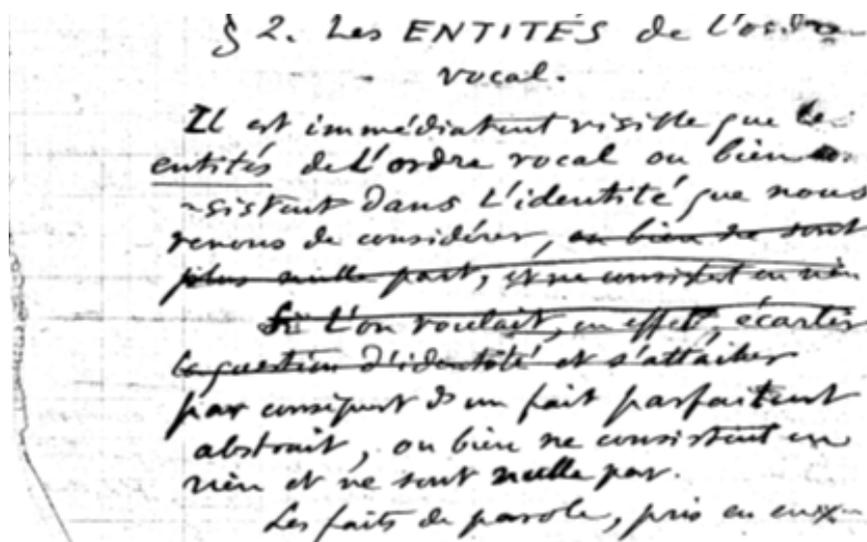
des sujets parlant

~~va sans dire, puisque~~ EXISTER

Par quoi cette figure vocale peut-elle être déterminée pour la conscience des sujets parlants?"

Para o mestre genebrino, a forma é uma figura vocal que é determinada para a consciência dos sujeitos falantes. O autor assegura que é redundante afirmar que é para consciência do sujeito falante, pois tudo é feito para consciência, logo, se uma figura vocal é determinada, ela já o é. Saussure, então, se questiona: por que essa figura vocal é determinada para a consciência dos sujeitos falantes? E ele responde com exemplos: 1) a palavra em francês *cher*. Esta palavra pode significar tanto o nome de uma província francesa, quanto *querido* em *cher ami*. O que Saussure demonstra é que o falante pode não se dar conta de que as palavras têm o mesmo som e isso para ele não faz diferença; 2) Também não é ao sentido que a figura vocal está atrelada, pois o sentido pode variar numa medida infinita sem que o signo seja afetado por essas variações.

Outro termo utilizado por Saussure que, em nossa análise, remete ao conceito de fala, é a “ordem vocal”. A seguir, apresentaremos o manuscrito no qual essa questão é tratada⁶



(Saussure, 1891, Archive 372, p.6e/310)

“É imediatamente visível que as entidades da ordem vocal ou bem consistem na identidade que acabamos de considerar, ou não estão em lugar nenhum, e não consistem em nada. Se alguém quisesse, de fato, deixar de lado a questão da identidade e se prender por conseguinte num fato perfeitamente abstrato, ou bem não consistem em nada e nem estão em parte alguma. Os fatos de fala, tomados em si

6 Os dois fragmentos selecionados do manuscrito “De l’essence double du langage” foram cedidos pela Profa. Dra. Eliane Silveira (UFU), que adquiriu a cópia do manuscrito na Biblioteca Pública de Genebra em julho de 2012.

23) - mêmes, qui seuls certainement sont concrets se voient condamnés à ne signifier absolument rien que par leur identité ou leur non-identité. Le fait par exemple que aka est prononcé par telle personne à un certain endroit et à un certain moment, est nul, ~~quo qu'il soit le seul~~ ~~ou le fait que~~ mille personnes à mille endroits et à mille moments ~~pro émettent~~ la succession de son aka est absolument le seul fait donné: mais il n'est en pas moins vrai que seuls ^{le fait ABSTRACT} l'identité acoustique aka, ~~est le fait abstrait~~ forme l'entité acoustique aka: entité primaire et qu'il n'y a pas à chercher un objet ^{premier} plus tangible, ~~car~~ (Il en est de même pour tous les ^{autres} ~~faits~~ ~~abstrait~~).

mesmos, que por si sós certamente são concretos se veem condenados a não significar absolutamente nada, a não ser por sua identidade e não-identidade. O fato, por exemplo, de aka ser pronunciada por uma pessoa, num certo lugar e num certo momento, (xxxx) ou o fato de mil pessoas, em mil lugares e em mil momentos, (xx) emitirem a sucessão de sons aka é, absolutamente, o único fato dado: mas não é menos verdade que só ^{o fato ABSTRATO}, a identidade acústica desse aka (xxxxx) fato-abstrato, forma ^{sozinha} a entidade acústica aka: entidade primária e que não há um objeto primeiro a ser procurado, mais tangível, do que esse ^{primeiro} objeto abstrato⁷. (tradução livre nossa)

7 No original: "Il est immédiatement visible que les entités de+l'ordre vocal ou bien consistent dans l'identité que nous venons de considérer, ou bien ne sont plus nulle part, et ne consistent en rien.

Si L'on voulait, en effet, écarter la question d'identité et s'attacher par conséquent ds un fait parfait abstrait, ou bien ne consistent en rien et ne sont nulle part. Les faits de parole, pris en eux-mêmes, qui seuls certainement sont concrets se voient condamnés à ne signifier absolument rien que par leur identité ou leur nonidentité. Le fait par exemple que aka est prononcé par telle personne (xx) et à un certain moment, est nul, quoi qu'il soit le seul vu le fait que mille personnes à mille endroits et à mille moments pro émettent la succession de son aka est absolument le seul fait donné: mais il n'en est pas moins vrai que seuls le fait ABSTRACT L'identité acoustique aka, fait abstrait, forme seul l'entité acoustique aka: entité primaire et qu'il n'y a pas à chercher un objet premier plus tangible".

Nesse excerto, Saussure apresenta uma questão sobre ordem vocal. De acordo com ele, quando pronunciamos uma palavra, no caso do exemplo, a palavra *aka*, ele se questiona se, ao pronunciar essa palavra, diversas vezes ela seria pronunciada igualmente em todas as vezes. O fato de fala é concreto, mas elas só teriam significados por sua identidade ou não identidade. O que o autor expõe é que, quando tomamos simplesmente a palavra *aka*, ela seria um fato abstrato, que não é tangível e não há um objeto primeiro. Mas quando a palavra entra em execução e sabemos onde essa palavra existe, ela se torna um objeto concreto. A entidade vocal é composta de fatos vocais e esses fatos vocais não estão subordinados à presença de uma língua, pois fora da linguagem humana a palavra *aka* em uma língua é igual à *aka* em outra língua. A diferença será nas entidades vocais.

Nos excertos extraídos do EDL, notamos que o conceito de fala não é colocado de forma explícita. O que percebemos é que há uma correlação com os termos utilizados por Saussure no manuscrito que remetem ao conceito de fala, ou seja, Saussure não chega a uma contextualização clara e objetiva no manuscrito EDL. Vemos, assim, a busca por essa contextualização, o que atesta o processo de elaboração de uma teoria anterior ao CLG.

Passaremos agora para a conceitualização da fala no CLG, à qual posteriormente será retomada no EDL em um estudo comparativo.

A fala no CLG

Para compreender o conceito de fala, partimos das reflexões de Coelho e Henriques (2014), segundo as quais, ao delimitar os conceitos de língua e linguagem, Saussure define consequentemente o conceito de fala.

Apesar de ser impedido de fazer considerações aprofundadas sobre a fala, partimos do ponto de vista de que Saussure a conceituou, durante os três cursos de linguística geral, de maneira opositiva, relacional ou negativa. Isso é perceptível se nos atentarmos para as anotações dos ouvintes dos cursos, nas quais é notável que a fala é utilizada como um instrumento de construção do conceito de língua: a língua é o que a fala não é, mas ambas são interdependentes. (COELHO; HENRIQUES, 2014, p. 646).

Dessa forma, o que Saussure aponta é que se a língua é a parte social, a fala é a parte individual da linguagem. Se a língua não é uma função do falante, pois é o produto que o indivíduo registra passivamente, a fala, ao contrário, está em relação com o falante. No CLG verificamos o conceito de fala:

A fala é, ao contrário, um ato de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1 – as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2 – o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 45).

Podemos depreender desse excerto que a fala é o mecanismo que permite ao falante exteriorizar as combinações por meio da língua. Vemos que a fala e a língua se complementam: “[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça.” (SAUSSURE, 2012 [1916], p. 51).

Separando os termos língua (*langue*) e fala (*parole*), o que Saussure (*idem*, p. 45) deixa claro é que essa diferenciação é de coisas, e não de termos, pois muitos termos são ambíguos em algumas línguas. É nesse sentido que Saussure distingue a Linguística da língua da Linguística da fala (*ibidem*, p. 50). Na Linguística da fala, é estudada a fonação, ou seja, as alterações dos sons que se produzem no discurso. Essa alteração está diretamente ligada à língua. Dessa forma, a atividade de quem fala deve ser estudada na sua relação com a língua e nunca isoladamente. A fala é o conjunto de combinações individuais, isto é, a particularidade de cada indivíduo no uso da língua, e é por isso que, de acordo com o que é exposto no CLG, não existe coletividade na fala, pois suas manifestações são individuais e momentâneas.

O mestre genebrino esclarece que a separação entre língua e fala é a primeira bifurcação para se compreender a teoria da linguagem. Silveira (2013) reafirma que a distinção entre língua e fala é a “tese primordial” de Saussure, pois esta distinção afetará todas as outras elaborações do mestre. Por isso, a autora acrescenta que essa distinção é transversal às elaborações saussurianas.

Mas fundamental é perceber que as preocupações de Saussure com a natureza da fala estão presentes desde o início até o fim de suas elaborações e perpassam vários dos temas tocados por ele no seu intenso percurso pelos estudos da linguagem. É preciso também considerar que o ambiente de formação de Saussure lhe forneceu os elementos para levar adiante essa questão, seja no que já havia sido realizado sobre a fala como conceito ou no que ainda estava por ser feito. (SILVEIRA, 2013, p. 48).

Partindo dessas análises, faremos uma comparação entre as reflexões apresentadas que remetem ao conceito de fala nos trechos selecionados do EDL e ao conceito de fala dos capítulos selecionados do CLG.

Comparação entre o EDL e o CLG

Ao analisarmos tanto os trechos recortados do EDL quanto os capítulos selecionados do CLG, foi possível notar que, no EDL, há uma tentativa para a conceitualização do conceito de fala, porém ainda não com esse termo. Destacamos algumas flutuações terminológicas que remetem a ela, tais como: "figura vocal", "ordem vocal", "fatos de fala", "entidade vocal", além de outras flutuações que remetem ao conceito de fala conhecido posteriormente no CLG, ou seja, que podem estar associados ao conceito de fala. Essa constatação se dá ao analisarmos o CLG em alguns pontos que se convergem.

Quando Saussure apresenta no CLG que a fala é individual e está diretamente ligada ao falante, é possível notar que os temas se assemelham ao da figura vocal que também é um ato para consciência do sujeito falante. Tanto fala quanto figura vocal estão diretamente relacionadas a essa consciência que pertence ao sujeito falante.

Outro ponto de congruência apresentado diz respeito à relação da língua e da fala. No CLG, verificamos que "fala são as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua" (p. 45) e no EDL "Uma figura vocal se torna forma quando é introduzida no jogo de signos que é a língua. Uma sucessão de sons vocais só se torna uma entidade linguística quando adentra na língua." (Archive 372, p.6e/310).

Quanto à ordem vocal, Saussure afirma que ela está ligada à fonação e exemplifica com a palavra *aka* para demonstrar que os fatos vocais em todas as línguas são iguais, o que muda é a entidade vocal. Na Linguística da fala, é estudada a fonação, ou seja, as alterações dos sons que se produzem no discurso. Essa alteração está diretamente ligada à língua. Ele ainda reforça que a atividade de quem fala deve ser estudada na sua relação com a língua e nunca isoladamente.

Através dessa comparação, é possível verificar que existe uma aproximação conceitual dos termos utilizados no EDL e do conceito de fala no CLG.

Conclusão

O objetivo principal deste artigo foi comparar o conceito de fala no manuscrito "Essência dupla da linguagem" e no *Curso de Linguística Geral*. Para isso, fizemos um recorte no manuscrito EDL, buscando direcionar conceitos que remetem ao conceito de fala e também um recorte no CLG, utilizando o capítulo III da Introdução – Objeto da Linguística, do CLG.

Partimos da hipótese de que, apesar de não conceitualizar o conceito de fala no manuscrito EDL, Saussure apresenta termos que remetem a ela e que, posteriormente,

serão observados de forma mais clara e objetiva no CLG. É possível depreender dessa hipótese dois momentos que foram apresentados no artigo: i) Saussure não conceitualiza o conceito fala de forma clara no manuscrito EDL. No entanto, ele apresenta termos no manuscrito que remetem ao conceito de fala e ii) É possível verificar no CLG o conceito de fala de forma mais objetiva do que no manuscrito.

A nosso ver, a primeira hipótese se confirma quando demonstramos que Saussure utiliza termos tais como 'figura vocal', 'ordem vocal', 'fatos de fala', 'entidade vocal', além de outras flutuações, buscando uma conceitualização, porém em nenhum momento ele utiliza somente a palavra 'fala' de forma isolada.

Parece-nos evidente o segundo momento da hipótese quando apresentamos excertos do CLG que explicitam o conceito de fala. No CLG, em vários momentos, é possível verificar a definição do conceito de fala, mesmo que de forma relacional e opositiva à língua.

Além disso, para que pudéssemos concretizar nossa hipótese, elaboramos uma comparação entre os termos utilizados por Saussure no EDL e o conceito de fala apresentado no CLG.

Dessa forma, constatamos, portanto, que há uma procura de Saussure em delimitar e compreender o lugar da fala em sua teorização, e essa busca parte de vários manuscritos até chegar no CLG. É possível depreender, ainda, em comparação aos dois materiais selecionados, a construção e a compreensão do estudo da fala durante esse percurso de elaboração.

REFERÊNCIAS

BALLY, C.; SECHEHAYE, A. Prefácio à primeira edição. In: SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, M. P. *A noção de sistema na fundação da linguística moderna*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.307>. Acesso em: 20 ago. 2021.

COELHO, M.; HENRIQUES, S. A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo. *Domínios de linguagem*. Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 645-663, 2014. DOI: 10.14393/DL15-v8n1a2014-36. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24856>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DE MAURO, T. Introduction et Notes. In: SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*: édition critique par Tullio de Mauro. Paris, Payot 2005 [1967].

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Org. por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Tradução de A. Chelini; J. P. Paes e I. Bliksten. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucio Franco. São Paulo: Cultrix, 2012 [2002].

SAUSSURE, F. De l'essence double du langage. In: *Archives de Ferdinand de Saussure*, 372bis: 'Les Manuscrits', Bibliothèque de Genève, 1891.

SAUSSURE, F. De l'essence double du langage. Transcription diplomatique établie par Rudolf Engler d'après le manuscrit déposé à la Bibliothèque de Genève. *Texto!* Décembre 2004 – juin 2005 [1996] (en ligne). Disponível em: http://www.revue-texto.net/Saussure/De_Saussure/Essence/Engler.html. Acesso em: 28 ago. 2011.

NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SILVEIRA, E. M. Uma leitura preliminar de dois manuscritos de Ferdinand de Saussure: "Conférences à l'Université" e "De l'essence double du langage". In: XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. 2011. Uberlândia. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v. 2, n. 2, 2011.

SILVEIRA, E. M. *Entre a compreensão e a rasura, três leituras de um manuscrito de Ferdinand de Saussure*. Saussure e os Estudos Linguísticos Contemporâneos. Natal: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. p. 113-133.

SILVEIRA, E. M. O intervalo teórico de Saussure em fins do século XIX. *Matraga*, v. 21, n. 34, jan./jun. 2014.

SILVEIRA, E. M. *O lugar do conceito de fala na produção de Saussure*. Saussure a invenção da Linguística. São Paulo: Contexto, 2013.

Sollertínski e a filosofia bakhtiniana da linguagem: uma leitura introdutória contributiva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3357>

José Antonio Rodrigues Luciano¹

Resumo

Este artigo propõe expor, de maneira introdutória, os estudos de Ivan Sollertínski, renomado musicólogo da União Soviética e importante membro do Círculo “Bakhtin, Medviédev, Volóchinov [B.M.V.]” (VAUTHIER, 2010). O objetivo é apresentar, ineditamente à recepção brasileira, esse pensador russo, a partir da: a) localização das suas obras publicadas na Rússia; b) reflexão sobre a sua recepção no Ocidente, ao indicar a tradução de textos em línguas neolatinas (inglês e italiano, especificamente); c) formulação de algumas ideias centrais; e d) contribuição para a construção da concepção tridimensional da linguagem, denominada verbivocovisual (PAULA, 2017; LUCIANO, 2021), na filosofia bakhtiniana. Com isso, esperamos introduzir os textos de Sollertínski nas pesquisas bakhtinianas no Brasil, expandindo o conhecimento sobre o Círculo e lançando nova luz à proposta filosófica do coletivo pensante russo, em especial, à concepção de linguagem.

Palavras-chave: Círculo “Bakhtin, Medviédev e Volóchinov”; Sollertínski; verbivocovisualidade.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; trodrigues01.tr@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1748-8279>

Sollertinsky and the Bakhtinian philosophy of language: a contributory introductory reading

Abstract

This article proposes to present, in an introductory way, the studies of Ivan Sollertínski, a renowned musicologist from the Soviet Union and an important member of the “Bakhtin, Medviédev, Volóchinov [B.M.V.]” Circle. The objective is to introduce, for the first time, this Russian thinker to the Brazilian reception, based on: a) the location of his works published in Russia; b) reflection on its Western reception, indicating the text’s translation in neo-Latin languages (specifically English and Italian); c) formulation of some central ideas; and d) contribution to the construction of the three-dimensional conception of language, called verbivocovisual (PAULA, 2017; LUCIANO, 2021), in the Bakhtinian philosophy. With this, we intend to introduce Sollertínski’s texts in Bakhtinian research in Brazil, expanding knowledge about the Circle and shedding new light on the philosophical proposal of the Russian thinking collective, especially on the conception of language.

Keywords: Circle “Bakhtin, Medvedev and Volosinov”; Sollertinsky; verbivocovisuality.

Introdução

Embora a formação heterogênea do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (B.M.V.) seja amplamente conhecida nos estudos bakhtinianos, tanto nacionais quanto internacionais, ainda hoje a proposta filosófica desse “coletivo pensante” (MEDVIÉDEV; MEDVIÉDEVA, 2014) em torno da linguagem está condicionada ao pensamento de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov (vide a denominação usada para se referir ao grupo), principalmente em função dos escritos desses três autores². Desse modo, no Brasil e no mundo, o pensamento bakhtiniano tem sido frequentemente associado ao estudo do signo verbal, com alguns “desdobramentos”³ feitos por pesquisadores nos últimos anos para pensar as materialidades visual e sonora⁴. Prova desse predomínio verbal é a expressiva recepção nos campos da Linguística, dos Estudos Literários, da Educação (sobretudo, atrelado ao ensino de língua materna e estrangeira) e nos Estudos Culturais (LUCIANO, 2021).

2 Há também uma motivação política, especialmente em se ressaltar o nome de Bakhtin, como uma forma de redimir-se do histórico marxista soviético (EMERSON, 2003).

3 Destacamos a palavra “desdobramento”, porque, como veremos adiante, signos verbais e sonoros já eram estudados pelos pensadores russos.

4 A título de exemplificação, temos os trabalhos de Anthony Wall (2014, 2015); Robert Stam (1982, 1992); Deborah Haynes (1995, 2013), Oílliam Lanna (2005), Kevin Korsyn (2001) e Beth Brait (2009).

Contudo, essa proposta filosófica não se limitou à análise de enunciados verbais. As próprias produções do grupo atestam essa posição. Por exemplo, Volóchinov voltou-se às questões musicais em seus trabalhos, como no artigo de 1921 sobre a ocasião dos 40 anos da morte de Mussorgski, em “O estilo do concerto”, de 1923, e em “Problemas da Obra de Beethoven”, escrito em duas partes entre 1922 e 1923. Este último texto, inclusive, semelhante à obra de Bakhtin, *Problemas da Obra de Dostoiévski* (2022 [1929]), escrita seis anos depois, mostra a convergência no pensamento do grupo, do ponto de vista metodológico e temático. Além de resenhas sobre trabalhos em música⁵, Medviédev participou da “Irmandade” do Teatro Itinerante (companhia mencionada por Volóchinov em “O estilo do concerto”), dirigido pelo ator e poeta P. P. Gaidebúrov, e tornou-se diretor de repertório e redator da revista *Zapísski peredvijnógo teatra* (Notas de um teatro itinerante), além de colaborar com Volóchinov em trabalhos de crítica musical nos anos de 1925 e 1926 (MEDVIÉDEV; MEDVIÉDEVA, 2014). Bakhtin (2011 [1975]) debruçou-se sobre a pintura, bem como chegou a desenvolver uma filosofia da música a partir de Schelling, que fora abandonado pelo pensador russo (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008), e a lecionar música no Conservatório em Vitebsk. Há, também, os debates filosóficos sobre música realizados entre Bakhtin, Pumpiánski e Ludina enquanto passeavam pelos parques (idem).

As evidências apontadas bastar-nos-iam para constatar que, de fato, a filosofia da linguagem bakhtiniana não se restringiu à materialidade verbal, de modo que a proposta se centrou no problema da linguagem e da significação geral dos signos. Por meio desse objeto é que os intelectuais das mais diferentes áreas situaram suas discussões.

Todavia, ao menos outros três aspectos a respeito do tema confirmam nossa posição: I) o contexto soviético de intensas pesquisas que privilegiava a interpenetração das artes e das linguagens; II) as formulações conceituais que remetem ao visual e ao sonoro, por exemplo, dramatização interna, máscara, imagem de autor, arquitetônica, plástico-pictural, tom, tonalidade, polifonia, acento, timbre, voz, entonação, entre outros; III) a constituição heterogênea do Círculo, a qual nos cabe rememorarmos alguns dos nomes e suas respectivas formações que constituíram o coletivo pensante: filósofo Matvei Kagan (1889-1937); o biólogo, filósofo e historiador das ciências Ivan Ivanovich Kanaev (1893-1983); o professor acadêmico, filósofo e teórico da literatura e da cultura Liev Pumpiánski (1891-1940); a pianista e professora Maria Ludina (1899-1970); o poeta Konstantin Vaguinov (1899-1934); Ivan Sollertínski (1902-1944), musicista, crítico e professor de história do teatro; Borís Zubakin (1894-1937), poeta, escultor, ativista maçônico e filósofo da religião; Nikolai Kliúev (1884-1937) poeta influenciado pelo Simbolismo; Mikhail Tubiánski (sem data), especialista em filosofia e religião oriental. Além do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), havia o jornalista literário e teórico da literatura Pável Medviédev (1892-1938) e Valentin Volóchinov (1895-1936), que, além de pós-graduado pelo Instituto de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais, era também musicista. Esse conjunto

5 Tantos os artigos quanto as resenhas podem ser encontrados na recente coletânea de textos do autor *A palavra na vida e a palavra na poesia* (VOLÓCHINOV, 2019).

de fatores delinea e salienta o olhar para as diferentes manifestações de linguagem na elaboração filosófica do Círculo.

Nesse esteio, a fim de aprofundar a discussão, é que pretendemos neste trabalho apresentar, de forma inédita e introdutória, os trabalhos de Ivan Sollertínski, como resultado de nossas primeiras incursões no pensamento desse renomado musicólogo soviético e importante membro do coletivo pensante B.M.V.⁶. Em um primeiro momento, trataremos das questões relacionadas à recepção dos estudos de Sollertínski na Rússia e no Ocidente, com a indicação das obras publicadas e de textos traduzidos para as línguas neolatinas (a saber, inglês e italiano). Em seguida, passaremos a destacar algumas ideias centrais do autor, as quais convergem e integram as formulações do Círculo. Por fim, procuraremos demonstrar como a contribuição do musicólogo colabora para a construção da concepção tridimensional da linguagem, denominada verbivocovisual (PAULA, 2017; LUCIANO, 2021), na filosofia bakhtiniana.

Para isso, contamos com as contribuições de pesquisadores da área de Estudos da Linguagem/Semiótica como Cassotti (2010) e do campo da musicologia, a saber, Fairclough (2001, 2004) e Manzoni (2021). O método utilizado será o dialético-dialógico (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011), conforme denominado acerca do procedimento bakhtiniano, pois tomamos na relação a produção dialogada dos membros do Círculo na formulação filosófica, do mesmo modo a interdisciplinaridade no campo dos estudos dos signos com outras áreas (filosofia, musicologia, sociologia, linguística, artes, etc.).

Desse modo, esperamos contribuir com a introdução dos textos de Sollertínski nos estudos bakhtinianos tanto no Brasil quanto no mundo, expandindo o conhecimento sobre o Círculo e lançando nova luz à proposta filosófica do coletivo pensante russo, em especial à concepção de linguagem.

Ivan Ivanovich Sollertínski – Da recepção a suas ideias

O período de participação ativa de Sollertínski nas reuniões do Círculo é desconhecido e inexato. Sabe-se, no entanto, que o primeiro encontro aconteceu ainda em Vitebsk, cidade das primeiras reuniões do coletivo pensante que se formava entre os anos de 1919 e 1921-22 e nos anos seguintes em Leningrado, entre os anos de 1924 e 1927, em discussões, leituras e escrita sobre psicanálise (são desse tempo, por exemplo, os textos de Volóchinov sobre freudismo e sobre Beethoven, que será retomado depois por Sollertínski como professor e autor) e também de relatos, como o da jovem estudante R. M. Mirkina, que relembra de sua presença nas reuniões feitas no apartamento de Bakhtin, em Leningrado (FAIRCLOUGH, 2001).

6 Alguns resultados desses estudos iniciais têm sido divulgados por meio de publicações (LUCIANO, 2021), apresentação de trabalho e organização de eventos.

De acordo com Cassotti (2010), Sollertínski possui um amplo espectro de interesses, considerado um dos mais multifacetados membros do coletivo pensante. Por motivos profissionais, ainda na cidade de Vitebsk, aproximou-se dos campos das artes em geral, e mais especificamente da música e do teatro, uma vez que trabalhou no cargo de inspetor da Subdivisão de arte do Departamento de Instrução Popular da cidade. Além disso, nutria uma grande atração por línguas, de modo que chegou a aprender, fluentemente, mais de nove idiomas.

Ainda segundo a pesquisadora italiana, essa multiplicidade de interesses teve mudanças ao longo do tempo, bem como refletiu a formação acadêmica e atuação profissional de Sollertínski. Nesse período em que esteve em Vitebsk, por exemplo, por influência de Pumpiánski e Bakhtin, o futuro musicólogo considerava-se filósofo. Mas, por não se constituir uma disciplina independente, ao se transferir para Leningrado, Sollertínski cursou filologia, com especialização em Língua Espanhola. Ao passo que também estudou paralelamente teatro no Instituto para a História da Arte, no qual conquistou a titulação de laureado em 1929.

No campo profissional, atuou em diversas frentes e cargos. Enquanto professor, Sollertínski lecionou desde história do Oriente Médio a teatro, passando pelas matérias de psicanálise freudiana até arte japonesa. Com a mudança de direcionamento para as questões musicais a partir de 1924 (do teatro para o teatro musical, balé, ópera e música absoluta), ingressou na Sociedade Filarmônica de Leningrado em 1927, na qual ocupou cargos como Conferencista, em seguida de Diretor Editorial e depois de Diretor Artístico, ao mesmo tempo em que também trabalhou como docente no Conservatório de Leningrado, conferencista na Escola de Coreografia e no Instituto Teatral. Ademais, chefiou o setor de musicologia da União dos Compositores e da seção de teatro musical no Instituto Estatal de Música e Teatro e da seção de repertório do Teatro de ópera e do Balé "Kirov". Segundo podemos observar, a formação e atuação de Sollertínski compõe o conjunto de interesses e práticas do Círculo, conforme apontamos no início, ressaltando o foco na reflexão da linguagem de modo geral e não apenas do signo verbal.

E, por fim, no que diz respeito à produção intelectual, a qual mais nos interessa neste momento, o musicólogo russo também teve grande participação, assim como nos outros campos acima. No decorrer da sua vida, Sollertínski escreveu mais de 300 obras, entre livros, artigos e resenhas, além de realizar mais de 250 conferências de apresentação dos concertos da Filarmônica. Por exemplo, artigos sobre *Orfeu*, de Monteverdi, e *O Cavaleiro da Rosa*, de Strauss publicados na revista *Zhizn' Iskusstva (Vida da Arte)* entre 1923 e 1927, *Os poemas sinfônicos de Richard Strauss* (1934), monografias sobre *Mahler* (1932), *Hector Berlioz* (1935) e *Giacomo Meyerbeer* (1936), textos sobre a ópera *A garota do Oeste* (1941) e sobre a comédia de Shakespeare *Tudo está bem quando acaba bem*, entre outros textos.

Essa intensa e expressiva produção de Sollertínski foi reconhecida por Bakhtin posteriormente em conversas com Duvákin, em que o filósofo russo afirma ser o musicólogo um dos mais importantes membros do Círculo no estudo da arte e, conseqüentemente, da linguagem. Assim declara Bakhtin (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p. 238):

É seguramente um dos nossos mais importantes estudiosos de arte. O seu livro sobre Mahler, particularmente, e todos os seus outros livros, de poucas páginas na maior parte dos casos, mas... todos excepcionalmente geniais... Em geral pode-se dizer que era uma pessoa excepcionalmente dotada.

Contudo, ainda que tenha uma atuação expressiva na produção e difusão de conhecimento, as publicações de e sobre Sollertínski são sucintas na recepção russa (parte por muitas das suas publicações serem feitas em revistas, periódicos e outros meios efêmeros, parte por repressão de Stálin) e, sobretudo, na ocidental, que o conhece talvez mais pela sua amizade íntima com Dmitri Chostakóvich, a quem influenciou fortemente nas composições do que enquanto pensador e crítico musical.

A partir das pesquisas de Fairclough (2004) e Manzoni (2021), atualmente, na Rússia, até onde pudemos examinar em nossa pesquisa inicial, conta-se com o livro, citado por Bakhtin, sobre *Gustav Mahler* (1932), publicado pela Filarmônica de Leningrado, bem como com as organizações de coletâneas de textos editadas pelo musicólogo Mikhail Semenovich Druskin, amigo e colega de trabalho na Filarmônica de Leningrado: a primeira denominada *Izbrannye Stat'i o Muzyke* [Seleções de artigos sobre música], em 1946; seguida de outra *Musykal'no-istoričeskie etjudy* [Estudos histórico-musicais], em 1956; mais duas, *I. Sollertinsky: Kriticheskie stat'iy* [Artigos críticos] e *I. Sollertinsky: Istoricheskie etjudy* [Estudos históricos], ambas em 1963; e, por fim, uma última intitulada *Stat'i o balete* [Artigos sobre Balé], em 1973. Em *Estudos históricos*, por exemplo, podemos encontrar alguns dos mais conhecidos escritos do musicólogo russo, como “O problema do Sinfonismo” (1929)⁷, “Shakespeare e a música mundial” (1939) e “Tipos históricos de dramaturgia sinfônica” (1941). Além disso, há também duas biografias sob a curadoria de sua nora Liudmila Mikheeva, *Pamyati I. I. Sollertinskogo: Vospominaniya, materialy, issledovaniya* [Em Memória de I. I. Sollertínski: reminiscências, materiais e artigos] (1978), que traz memórias, anedotas e alguns materiais não publicados guardados no arquivo da família, e *I. I. Sollertinsky: Zhizn' i naslediya* [I. I. Sollertínski: vida e trabalhos] (1988), a qual inclui parte dos diários de Sollertínski, com listas de palestras, conferências e cursos que ele participou em Vitebsk e Leningrado.

7 Destacamos este trabalho de Sollertínski, pois o autor retoma uma proposta de estudo semelhante à de Volóchinov em seu texto sobre Beethoven (“Problemas da obra de Beethoven”) e à de Bakhtin na sua análise de Dostoiévski (*Problemas da obra de Dostoiévski*), conforme indicamos acima. Ressalta-se ainda que tanto o texto deste último quanto o do musicólogo foram publicados no mesmo ano, em 1929, o que mais uma vez evidencia a unidade na filosofia da linguagem proposta pelo coletivo pensante.

Se na Rússia, temos um número relativamente significativo de publicações dos escritos de Sollertínski, o mesmo não acontece no Ocidente, no qual o acesso aos trabalhos do musicólogo russo é escasso e esparso. Como nos mostra Fairclough (2004), a primeira menção ao nome de Sollertínski, enquanto membro de Círculo, na recepção ocidental foi na obra de Clark e Holquist, *Mikhail Bakhtin*, em 1984. Mas quem tratou de maneira mais aprofundada e central essa relação foi Ken Hirschkop em seu texto “The Classical and the Popular” (1989). Em 2002, temos também a tese de Rosa Cassotti, *Il linguaggio musicale nel circolo di Bachtin, Ivan Sollertinskij, Marija Judina*, a qual também se ocupou parcialmente do pensamento musicólogo. Há, ainda, alguns outros trabalhos independentes que se voltam em certa medida para Sollertínski, ora na relação com Chostakóvich ou Asafiev, ora na conexão com o Círculo, como é o caso de artigos da própria Cassotti (2010), estudos de Haas (1992), Roseberry (1989), Fairclough (2001, 2004) e Manzoni (2014, 2021).

Em relação ao acesso ao texto de Sollertínski, as traduções para as línguas neolatinas são mais restritas. Há apenas a obra de Eric Roseberry *Style, Content, Thematic Process, and Ideology in the Symphonies, String Quartets, and Cello Concertos of Dmitri Shostakovich* (1989), que traz a tradução para o inglês do texto “Tipos históricos de dramaturgia sinfônica” e do sumário do livro sobre Mahler. E, em língua italiana, temos a coletânea de textos *Musica e letteratura al tempo dell'Unione Sovietica*, organizada por Samuel Manzoni, e o texto *Hector Berlioz*, sob a curadoria de Samuel Manzoni e Simona Nicoli.

Segundo podemos notar, de modo geral, a forma mais recorrente de nos depararmos com a obra/ideia do musicólogo russo é majoritariamente por meio de fragmentos presentes em pesquisas em música, principalmente na área da (nova) musicologia e em estudos voltados para a obra do compositor e amigo íntimo Chostakóvich, pois “quase qualquer pessoa interessada na música de Chostakóvich sabe alguma coisa sobre Ivan Sollertinsky” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 367, tradução nossa⁸), dada a proximidade de ambos e pelo compositor relatar recorrentemente a amizade com Sollertínski em seu *Testimony* (1979).

A ausência e pouca disponibilidade de textos, a perda de material e arquivos, a falta de fontes, as barreiras linguísticas e culturais, bem como informações sobre Sollertínski podem ser caracterizadas razões para que, ainda hoje, tenhamos um restrito acesso às ideias do musicólogo e da sua real contribuição filosófica no Círculo – fatores que valem também para os demais membros do coletivo pensante. No entanto, além desses motivos, podemos destacar o pouco interesse pelos escritos do autor. Essa negligência na recepção ocidental ocorre, pois, na pesquisa em música, por exemplo, as formulações de Sollertínski destoam da abordagem frequente no campo. Conforme explica Fairclough

8 No original: “Almost anyone interested in Shostakovich’s music knows something about Ivan Sollertinsky.”.

(2001), isso fica evidente ao compararmos-lo com Boris Asafiev, autoridade musicológica contemporânea ao membro do Círculo e com maior presença no Ocidente. Enquanto Asafiev consiste em um teórico no estrito senso, voltado particularmente às questões técnicas e estruturais da música, Sollertínski foi um crítico preocupado com a dimensão sociofilosófica da música na relação com as outras artes, em especial com a literatura e o teatro. Ainda de acordo com a pesquisadora britânica, “ele preferiu discutir música de uma perspectiva sociofilosófica, valendo-se da experiência em teatro clássico europeu, filosofia e literatura para o contexto histórico.” (FAIRCLOUGH, 201, p. 367, tradução nossa⁹).

A opção pelo enfoque sociofilosófico por Sollertínski constitui uma clara consonância com a proposição filosófica elaborada no Círculo, em que, lembremos, ele era um dos principais estudiosos. A reflexão do musicólogo sobre as obras musicais não se fecha à área rigorosamente musicológica. Ao contrário, expande-se para a correlação com as artes, principalmente com o teatro, a literatura e a filosofia. Trata-se do “método destotalizante” bakhtiniano (PETRILLI, 2013), ou, se preferirmos, do método dialético-dialógico/dialógico/metalinguística (a depender de cada enfoque dado nas diferentes recepções ocidentais nos estudos bakhtinianos), pois vai além dos limites internos dos enunciados em geral, em um movimento ininterrupto que, no caso musical, aponta para relações entre o musical e o extramusical (Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, sobretudo este último em “Discurso na vida, discurso na arte”, usaram o termo extralinguístico), conexões, entre peças musicais e o universo cultural externo (CASSOTTI, 2010). Nas palavras de Manzoni (2021, p. 435, tradução nossa¹⁰), podemos definir o método destotalizante/dialógico/dialético-dialógico como:

[...] a abordagem destotalizante materializa seus pressupostos críticos por meio de uma análise ditada do jargão linguístico; termos como heteroglossia, dialogismo, polipersonalidade ou multiplicidade de consciências evidenciam a necessidade de recorrer a uma capilaridade crítica das partes que procedem, rompendo as fronteiras internas das próprias artes.

E é precisamente sob tais termos, em especial multiplicidade de consciências e plurivocidade, as quais conhecemos em relação à linguagem literária, que as óperas *Don Giovanni* e *A flauta mágica* são vistas por Sollertínski. No referido texto “Tipos históricos de dramaturgia sinfônica”, o musicólogo estuda diversos tipos de dramaturgia sinfônica

9 No original: “He preferred instead to discuss music in a sociophilosophical way, drawing on his expertise in European classical theater, philosophy, and literature for historical contexto.”

10 No original: “[...] l’approccio de-totalizzante materializza i propri presupposti critici attraverso un’analisi dettata del gergo linguistico; termini quali eteroglossia, dialogismo, poli-personalità o molteplicità di coscienze evidenziano il bisogno di attingere ad una capillarità critica delle parti che proceda rompendo i confini interni delle arti stesse.”

e define um tipo particular de sinfonismo, chamado “sinfonismo shakeasperizante”, que encontrará plena realização em Beethoven. Essa categoria se trata de uma representação objetiva e sintética da realidade e dos processos conflituosos que nela ocorrem ou, em outros termos, de um sinfonismo dramático, que deriva de um princípio dialógico do tecido da vida. Nas palavras de Sollertínski (1946, p. 10 *apud* MANZONI, 2021, tradução nossa¹¹):

Beethoven foi um grande sinfonista e criou um dos principais tipos de sinfonismo [...] Pode ser definido em primeiro lugar como uma sinfonia construída sobre a representação abstrata e objetiva da realidade e dos processos de luta que nela ocorrem; em segundo lugar, como uma sinfonia dramática, visto que o drama é um processo, uma ação na qual existem muitas consciências e vontades humanas que entram em conflito umas com as outras; conseqüentemente, em terceiro lugar como uma sinfonia polifônica, com muitas personalidades [...] a sinfonia beethoveniana não deriva do princípio monológico, mas do dialógico, do princípio da multiplicidade de consciências, da multiplicidade de ideias e vontades antagonicas, da afirmação do conceito de “eu alheio a mim” em oposição a um princípio monológico.

Dessa forma, vemos que Sollertínski lança mão de conceitos como dialogismo e multiplicidade de vozes para analisar e descrever os fenômenos das obras não só de Mozart, mas de Beethoven e da música de maneira geral, compreendendo-a como um acontecimento social, uma linguagem por excelência.

A pesquisadora italiana Cassotti (2010), ao se debruçar sobre as análises feitas pelo musicólogo russo das óperas de Mozart, destaca relação entre o trágico e o cômico juntos, a qual se liga diretamente à obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1988 [1960]), de Mikhail Bakhtin. Inclusive, este último afirma, neste texto, que o próprio Shakespeare – presente nas obras de Mozart – fez de forma significativa a coexistência e o reflexo mútuo do sério e do cômico, associando-se à noção de carnavalização. De acordo com a estudiosa,

11 No original: “Beethoven è stato un grande sinfonista e ha creato uno dei tipi principali di sinfonismo [...] Esso può essere definito in primo luogo come sinfonismo costruito sulla rappresentazione astratta e oggettiva della realtà e dei processi di lotta che in essa si compiono; in secondo luogo come sinfonismo drammatico, in quanto il dramma è un processo, un’azione in cui sono presenti molte coscienze e volontà umane che entrano in conflitto l’una con l’altra; di conseguenza, in terzo luogo come sinfonismo polifonico, dalle molte personalità [...] il sinfonismo di tipo beethoveniano non deriva dal principio monologico, bensì da quello dialogico, dal principio della molteplicità di coscienze, della molteplicità di idee e volontà antagoniste, dall’affermazione del concetto dell’“io alieno da me” in contrapposizione a un inizio monologico.”

Na ópera lírica *combina simultaneamente vários sistemas semióticos verbal, visual, gestual e musical*. Nele coexistem mais canais de comunicação paralela, às vezes em harmonia e outras vezes em mútua interferência. A ópera, e em particular o “Singspiel”, com sua alternância particular de partes faladas e partes cantadas, pode ser definida como um gênero baseado no plurilinguismo, na plurivocidade, na pluridiscursividade, categorias definidas por Bakhtin em relação à linguagem literária [...]. Em todo caso, é possível falar de plurilinguismo a propósito de *A flauta mágica* porque nela coexistem não somente uma pluralidade de expressões não só no plano estritamente estilístico, mas também no ideológico [...]. (CASSOTTI, 2010, p. 161, grifo nosso).

Desse modo, ao observarmos os princípios analíticos nas abordagens de Sollertínski em conjunto com as leituras de Cassotti dos textos do musicólogo, notamos a proposta de Sollertínski, mencionada no início, voltada para uma abordagem sociofilosófica da música ou, se preferirmos, a música como discurso.

Considerações finais

Diante das questões apontadas acima, sobretudo em relação ao método filosófico, à concepção de diálogo e como ela é pensada pelos diferentes membros do Círculo a partir de distintas materialidades, é pertinente reiterarmos algumas posições destacadas inicialmente a propósito de uma compreensão da filosofia do Círculo B.M.V. orientada para a linguagem em sua manifestação ampla, de maneira que as categoriais conceituais formuladas pelos intelectuais russos são produtivas não apenas aos fenômenos literários ou linguísticos, mas também para signos visuais ou sonoros, conforme fica evidente nas obras desses autores por seus apontamentos teóricos, bem como em práticas analíticas realizadas pelos membros. Tal posição converge com a afirmação de Brandist (2002) sobre a formulação de uma filosofia da linguagem e da significação em geral, com particular referência ao material literário desenvolvido pelo coletivo pensante nos anos de 1927-1929, mas que não exclui os estudos simultâneos dos demais membros a partir de outras materialidades, ao contrário, apenas reforça a autoria coletiva de um projeto filosófico que conhecemos hoje por Círculo B.M.V.

Assim, compreendemos a participação ativa dos membros, neste caso Sollertínski, na construção e delimitação filosófica. Assumir esse posicionamento implica em nosso entendimento da própria teoria bakhtiniana. Para ilustrar, retomemos o conceito de diálogo. Se compreendida, de um ponto de vista hierárquico, como uma formulação conceitual desenvolvida por Bakhtin em colaboração com Medviédev e Volóchinov, tendemos a considerá-la uma extensão teórica feita por Sollertínski em seus trabalhos, muito em virtude do forte estudo da materialidade verbal realizado pelos três autores expoentes na recepção dos trabalhos do Círculo. Ao contrário, se considerarmos pela perspectiva de um coletivo pensante, o qual contribuiu livremente para unidade conceitual, inclusive,

com flutuações entre os autores, inclinamo-nos a entender a noção de diálogo discutida, simultaneamente, a partir de diferentes materialidades, buscando até compreender como que se altera e se configura a arquitetônica do mundo real no Ser-evento a depender do material semiótico em que se desenvolvem as interações sociais.

Com essa breve apresentação e reflexão, portanto, esperamos ampliar o entendimento acerca do pensamento bakhtiniano, em especial da concepção de linguagem tridimensional verbivocovisual, entendida como o revestimento das três dimensões que “se organizam em seu potencial valorativo, de modo a ocorrerem em dada materialidade – visual, vocal, verbal ou sincrética – conforme o projeto discursivo do sujeito, vinculada à regra geral de seu entrelaçamento indissociável arquitetônico” (PAULA; LUCIANO, 2020b, p. 125).

REFERÊNCIAS

BRANDIST, C. *The Bakhtin Circle: Philosophy, Culture and Politics*. London: Pluto Press, 2002.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora UnB, 1988 [1960].

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1975].

BAKHTIN, M. *Problemas da obra de Dostoiévski*. São Paulo: Editora 34, 2022.

BAKHTIN, M; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BRAIT, B. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], n. 1, jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CASSOTI, R. S. *Il linguaggio musicale nel circolo di Bachtin, Ivan Sollertinskij, Marija Judina*. Tesi di Dottorato in Teoria del Linguaggio e Scienza del Segno. Bari: Università di Studi di Bari, 2002.

CASSOTTI, R. S. Ressonâncias musicais no Círculo de Bakhtin – Ivan I. Sollertinsky, intérprete de Mozart. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin – teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: inclassificável, v. 2).

EMERSON, C. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003

FAIRCLOUGH, P. Mahler Reconstructed: Sollertinsky and the Soviet Symphony. *The Musical Quarterly*, v. 85, Issue 2, p. 367-390, summer 2001.

FAIRCLOUGH, P. Sollertinkii and dialogical symphonism. In: BRANDIST, C.; SHEPHERD, D.; TIHANOV, G. (ed.). *The Bakhtin Circle in the Master's Absence*. New York: Manchester United Press, 2004.

HAAS, D. Boris Asaf'ev and Soviet Symphonic Theory. *The Musical Quarterly*, v. 76, p. 410-432, 1992.

HAYNES, D. *Bakhtin Reframed*. New York: I. B. Taurus, 2013.

HAYNES, D. *Bakhtin and Visual Arts*. New York: Cambridge University Press, 1995.

HIRSCHKOP, K. The classical and the Popular. In: NORRIS, C. (ed.). *Music and the Politics of Culture*. London: Lawrence and Wisbart, 1989.

KORSYN, K. Beyond privileged contexts: intertextuality, influence and dialogue. In: COOK, N.; EVERIST, M. (ed.). *Rethinking Music*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 55-72.

LANNA, O. J. *Dialogismo e polifonia no espaço discursivo da ópera*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

LUCIANO, J. A. R. *Filosofia da linguagem bakhtiniana: concepções verbivocovisuais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204473>. Acesso em: 08 set. 2022.

MANZONI, S. Il processo ideologico del sinfonismo sovietico da Shakespeare a Mahler. *I Quaderni del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia*, Foggia, n. 2, p. 97-109, 2014.

MANZONI, S. Sollertinsky, entre o patrimônio e a (re)descoberta: Gênese e desenvolvimento do pensamento tripartido e destotalizante. *Letras de Hoje*, v. 56, n. 3, p. 433-452, 31 dez. 2021.

MEDVIÉDEV, I. P.; MEDVIÉDEVA, D. A. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 9, p. 26-46, jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/11535>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O Marxismo do/no Círculo. *Slovo: o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.

PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo: Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROSEBERRY, E. *Style, Content, Thematic Process, and Ideology in the Symphonies, String Quartets, and Cello Concertos of Dmitri Shostakovich*. New York: Garland, 1989.

TATIT, L. *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 1994.

SOLLERTINSKIJ, I. I. *Musica e letteratura al tempo dell'Unione Sovietica*. Samuel Manzoni (org.). Italia: I Quaderni di M/R, LIM Editrice, 2016.

SOLLERTINSKIJ, I. I. *Hector Berlioz*. Samuel Manzoni e Simona Nicoli (org.). Italia: I Quaderni di M/R, LIM Editrice, 2017.

STAM, R. *Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

STAM, R. *Brazilian Cinema*. Michigan: Fairleigh Dickinson University Press, 1982.

VAUTHIER, B. Auctoridade e tornar-se autor: nas origens da obra do "Círculo B.M.V." (BAKHTIN, MEDVEDEV, VOLOCHINOV). In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin – teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292 (Série Bakhtin: inclassificável, v. 1).

WALL, A. A bisbilhotice na pintura. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 228-263, nov. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/24398>. Acesso em: 20 maio 2020.



WALL, A. Bakhtin e a noção de crise ou Como ler por Bakhtin a pintura arquitetural do Século das Luzes. In: PAULA, L. de (org.). *Discursos em perspectivas: humanidades dialógicas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Transitividade intermediária: indício de não modularidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3259>

Rodrigo Lazaresko Madrid¹

Resumo

Este artigo apresenta como uma visão não categórica de transitividade permite observar fenômenos linguísticos que apontam para uma teoria de não modularidade. A partir de dados de línguas bantu, mostro como a transitividade é um fenômeno que transcende o verbo, seguindo a proposta de Hopper e Thompson (1980). Essa abordagem permite resgatar a noção de “estrutura ativa” (KLIMOV, 1974; SEKI, 1976), para defender que as variações de transitividade são marcadas linguisticamente em diferentes níveis: no léxico, na morfologia, na sintaxe e no discurso, pelo menos. Dessa maneira, ao diluir os limites dos diferentes níveis de análise, este trabalho contribui para reforçar o compromisso de generalização da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1990) e para indicar a transitividade como um objeto nos estudos sobre modularidade.

Palavras-chave: estrutura ativa; línguas bantu; Linguística Cognitiva.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; rodrigolmadrid@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3105-0003>

Intermediary transitivity: a clue to non-modularity

Abstract

This article presents how a non-categorical view of transitivity enables us to observe linguistic phenomena that point to a theory of non-modularity. Based on data from Bantu languages, I show how transitivity is a phenomenon that transcends the verb, following Hopper and Thompson's (1980) proposal. This approach reintroduces the notion of "active structure" (KLIMOV, 1974; SEKI, 1976), to argue that transitivity variations are marked linguistically at different levels: in the lexicon, morphology, syntax, and discourse, at least. Thus, by blurring the boundaries of the different levels of analysis, this paper contributes to the generalization commitment of Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1990) and to indicating transitivity as an object in studies on modularity.

Keywords: active structure; Bantu languages; Cognitive Linguistics.

Introdução

Desde a chamada "revolução cognitiva", em meados do século XX, as teorias linguísticas têm se preocupado em desvendar as relações entre os fatos da linguagem humana e a mente. Dessa maneira, o conceito de modularidade aparece na Linguística de duas maneiras: a primeira ao tratar a linguagem como um módulo exclusivo da cognição (distinto do sensório-motor, do raciocínio matemático etc.) e a segunda ao tratar os diferentes níveis de análise (fonologia, morfologia, sintaxe etc.) como módulos dentro da gramática. Essa teoria de mente é um pressuposto da teoria gerativa elaborada por Noam Chomsky (2009, 2018) e defendida por estudiosos da psicologia cognitiva, como Jerry Fodor (1983) e Steven Pinker (2002) – mesmo que o consenso entre eles não seja absoluto.

Nas últimas décadas do século XX, desenvolveu-se uma abordagem linguística que, apesar de manter o aspecto cognitivista da teoria gerativa, trata a relação entre mente e linguagem a partir de propostas das ciências cognitivas que enxergam a cognição por um prisma não modular: a Linguística Cognitiva. A adoção da ideia de não modularidade aparece nos primeiros textos de consolidação da abordagem, quando George Lakoff (1990) propõe dois compromissos como definidores da Linguística Cognitiva: o compromisso cognitivo e o compromisso de generalização, brevemente descritos nos próximos parágrafos.

O compromisso cognitivo estabelece o aspecto transdisciplinar da abordagem, uma vez que os estudos linguísticos devem estar em acordo com aquilo que se sabe sobre a mente humana para além dos achados dentro da própria Linguística. Ou seja, a Linguística Cognitiva deve considerar também o conhecimento sobre a mente e o cérebro desenvolvido em outras disciplinas.

O compromisso de generalização é o dever de caracterizar princípios gerais que regem a linguagem humana em seus diferentes aspectos. Nesse sentido, é importante que generalizações feitas a partir de dados fonológicos, por exemplo, digam respeito a processos cognitivos que também possam ser acionados na morfologia ou no discurso.

A partir de dados de línguas bantu, coletados de modo documental em gramáticas de referência e em artigos analíticos, este artigo apresenta uma proposta de análise que expande a categoria “transitividade” para além das propriedades lexicais de um verbo ou de uma oração. Dessa maneira, indica-se um caminho a ser perseguido por estudos que busquem referendar – ou falsear – a hipótese da não modularidade na linguagem e, conseqüentemente, na cognição.

O artigo se organiza da seguinte maneira: a primeira seção expõe o problema de pesquisa que levou o autor a analisar a transitividade nas línguas bantu; a segunda seção apresenta uma proposta de transitividade ampla, a partir de uma perspectiva tipológica; a terceira seção mostra como a expressão de qualidades nas línguas bantu reforça a ideia de transitividade como um fenômeno que perpassa diferentes níveis linguísticos e as considerações finais indicam os possíveis desdobramentos do estudo para o aprofundamento da discussão sobre modularidade.

Línguas bantu e o alinhamento de participantes

As línguas bantu são um grupo de línguas da família nigero-congolesa, faladas em uma vasta região da África: uma área que se estende dos Camarões ao Quênia, no sentido oeste-leste, e dessa faixa até o ponto mais austral do continente, na África do Sul. O levantamento mais recente (HAMMARSTRÖM, 2019) enumera 555 línguas pertencentes ao grupo bantu. A referência desse grande número de línguas é acompanhado na tradição bantuísta por meio do sistema alfanumérico de identificação elaborado por Malcolm Guthrie que indica a região geográfica em que cada língua é falada².

A literatura considera que as línguas do grupo bantu se organizam em um alinhamento de participantes prototipicamente acusativo (BLAKE, 2001; BOSTOEN; DOM; SEGERER, 2015). Isso significa que nessas línguas há (i) uma distinção entre sujeitos e objetos de orações transitivas e (ii) uma semelhança entre o sujeito de orações transitivas e o sujeito de orações intransitivas. É o que podemos ver nos exemplos abaixo:

2 Neste artigo, indico o código Guthrie entre parênteses após a menção nominal a cada língua bantu.

1. Zulu (S42) (HALPERT, 2012, p. 34)

(iqhawe) li-xova u-jeque
AUG.CL₅.herói MS₅-fazer AUG.CL₁-pão cozido
'O herói está fazendo pão cozido'

2. Umbundu (R11) (AURÉLIO, 2017, p. 48)

ndi-padul-a
MS_{1SG}-aplaudir-VF
'Aplaudo'

O que se vê em (1) e em (2) é que a marca de sujeito (MS) afixada ao verbo concorda com a classe nominal (CL) do sujeito: a classe 5 em (1) e a primeira pessoa do singular em (2). Esses exemplos mostram que tanto o sujeito de um verbo transitivo como o sujeito de um verbo intransitivo acionam a concordância verbal, o que não ocorre com o objeto dos verbos transitivos. Quando há concordância com o objeto no verbo em línguas bantu, ela acontece com uma marca de objeto (MO), como o morfema *-mu* para a classe 1 em manyika no exemplo (3):

3. Manyika (S10) (BAX; DIERCKS, 2012, p. 189)

Ndi-ngo-mu-farira Tendai
MS_{1SG}-HAB-MO₁-gostar CL₁.Tendai
'Eu gosto [do] Tendai'

Como se vê, a relação que se estabelece entre o verbo e seus argumentos nos exemplos acima sugere um alinhamento do tipo nominativo-acusativo, em que o sujeito de orações transitivas se assemelha ao sujeito das intransitivas e ambos são distintos do objeto de orações transitivas.

Há, no entanto, algumas construções possíveis nas línguas bantu que colocam em questão o estatuto dos nominais envolvidos como sujeitos ou objetos – as chamadas construções de inversão.

A forma de inversão mais comum é a inversão locativa, que tem sido atestada também em línguas bastante diversas do ponto de vista tipológico, como o português brasileiro, o inglês e o chinês (AVELAR, 2009; SALZMANN, 2011). Os exemplos em (4) ilustram esse tipo de inversão em zulu:

4. Zulu (S42) (ZELLER, 2013, p. 1108)
- a. U-tshani bu-mil-a e-n-gadi-ni
 AUG-**CL**₁₄.grama **MS**₁₄.-crescer-VF LOC-**CL**₉-jardim-LOC
 'A grama cresce no jardim'
- b. I-n-gadi i-mil-a u-tshani.
 AUG-**CL**₉.grama **MS**₉.-crescer-VF AUG-**CL**₁₄.grama
 'O jardim cresce grama'

Além de expressões locativas, é possível que nominais codificando outros papéis semânticos (como instrumento e paciente, por exemplo) apareçam na posição pré-verbal acionando a concordância (MARTEN; VAN DER WAL, 2014). A variação identificada nos elementos que acionam a concordância verbal provoca questionamentos sobre a transitividade das línguas bantu. Como caracterizar os nominais nas orações em bantu com base em uma estrutura argumental? Se o suposto alinhamento acusativo pressupõe um comportamento distinto entre sujeitos e objetos no que diz respeito à concordância e à ordem de palavras, qual é a função dos nominais expressos em construções de inversão como a apresentada acima em (4)?

Essas questões pressupõem uma noção de transitividade baseada em orações e na estrutura argumental associada a cada verbo. É necessário então uma abordagem menos categórica da transitividade para entender as diferentes conceitualizações de evento envolvidas na estruturação das línguas bantu que possibilitam, por exemplo, as construções de inversão.

Uma proposta de transitividade gradual foi elaborada por Paul Hopper e Sandra Thompson (1980), considerando que o número de participantes é apenas um entre diversos fatores para a transitividade. Na próxima seção, introduzo essa proposta por uma perspectiva tipológica, para ilustrar na sequência, com dados de línguas bantu, como a transitividade perpassa diferentes níveis da gramática. Por fim, concluo que esse pode ser um indício para a não modularidade.

Transitividade intermediária e a estrutura ativa

A noção de transitividade que mobilizo neste artigo é, conforme mencionado anteriormente, aquela proposta por Hopper e Thompson (1980). Trata-se de uma visão segundo a qual a transitividade de um enunciado reflete o nível de efetividade na realização de um evento expresso linguisticamente. Dessa maneira, a distinção entre transitivo e intransitivo deixa de ser categórica e passa a ser gradual, e as análises linguísticas passam a considerar que construções têm maior ou menor grau de transitividade. É a partir da elaboração da

ideia de transitividade desenvolvida aqui que analisarei os dados sobre línguas bantu na seção seguinte.

Para essa proposta, a transitividade não é uma propriedade exclusiva dos verbos, mas aplica-se também às sentenças e ao nível discursivo. Além disso, há outros fatores envolvidos nos fenômenos de transitividade para além do número de participantes: alguns ligados à alta transitividade e outros ligados à baixa transitividade, como mostra o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Fatores de alteração do nível de transitividade

Parâmetro	Alta transitividade	Baixa transitividade
Número de participantes	2 ou mais participantes	Um ou nenhum participante
Volitividade	Presença de volição	Ausência de volição
Agentividade	Alta agentividade	Pouca agentividade
Afetação dos participantes	Participante menos proeminente afetado	Nenhum participante afetado
Individuação dos participantes	Participantes altamente individuados	Participantes não individuados
Cinese	Alta cinesia	Ausência de ação
Polaridade	Afirmação	Negação
Aspecto	Perfectivo	Não perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não pontual
Modalidade	Realis	Irrealis

Fonte: Adaptado de Hopper e Thompson (1980, p. 252)

Os parâmetros apresentados acima levam em consideração também critérios utilizados por Åshild Næss (2007) para a construção de uma transitividade prototípica. Segundo a autora, “uma oração prototipicamente transitiva é aquela em que os dois participantes são maximamente distintos semanticamente em termos de seus papéis no evento descrito pela oração” (NÆSS, 2007, p. 30, tradução nossa³). Nessa oração prototipicamente transitiva, um participante seria um instanciador volitivo de uma ação sobre outro participante afetado por essa ação. Por isso, não faço a distinção entre os participantes ao analisar sobre qual deles recai o parâmetro de transitividade, já que tanto um hipotético participante pouco proeminente volitivo quanto um participante mais

3 No original: “A prototypical transitive clause is one where the two participants are maximally semantically distinct in terms of their roles in the event described by the clause”.

proeminente afetado alteram os graus de transitividade destoando da oração transitiva prototípica⁴.

Tendo em vista que a quantidade de participantes envolvidos em um evento é apenas um dos fatores de transitividade, é possível que haja construções com apenas um participante que sejam mais transitivas que orações cujo verbo aceite mais de um argumento. Comparemos os enunciados em (5) e (6) em português brasileiro abaixo:

5. A professora Maria correu cinco quilômetros ontem.

6. Crianças talvez não gostem de vegetais.

É possível observar que (5) – apesar de apresentar um único participante – tem diversos elementos considerados de alta transitividade: o participante envolvido é bastante individuado, tem alta agentividade e volição; há uma ação bastante cinética e pontual; a modalidade verbal é da esfera do realis e o aspecto é perfectivo.

O enunciado (6), por outro lado, apresenta muitos fatores que reduzem a transitividade – ainda que haja dois nominais relacionados ao verbo: os participantes não são individuados; não há ação; os participantes não são afetados nem agentivos; a modalidade é irrealis; descreve-se uma situação não pontual e o aspecto é não perfectivo.

A comparação entre (5) e (6) permite que a transitividade seja compreendida, portanto, como um contínuo e não como uma categoria cujos membros possuam características suficientes e necessárias. Nesse sentido, podemos dizer que (5) é mais transitivo que (6), por expressar linguisticamente um evento mais efetivamente realizado.

Ao compreender a transitividade como o grau de efetivação da realização de um evento, conseqüentemente, é preciso considerar que há dois polos (ausência total de evento em um extremo e um evento com múltiplos participantes totalmente efetivado em outro) e uma região intermediária. Essa região intermediária do contínuo de transitividade compreende as construções que apresentam tanto elementos que aumentam o grau de transitividade como elementos que o reduzem⁵.

4 A distinção entre os níveis de proeminência dos participantes será detalhada mais adiante. Por ora, penso ser válido observar que a distinção normalmente feita entre sujeito e objeto é uma distinção de proeminência, sendo o primeiro mais proeminente do que o último. Essa observação também é feita por Esmeralda Negrão e Evani Viotti (2014, p. 263).

5 Em geral, são construções que expressam o que Suzanne Kemmer (1993) chama de “domínio médio”.

Do ponto de vista tipológico, o sistema de alinhamento na marcação dos participantes de um evento reflete o modo como as línguas operacionalizam a transitividade em suas construções. Assim, em línguas com marcação de pessoas com alinhamento nominativo-acusativo, espera-se que a distinção entre orações transitivas e intransitivas seja bastante categórica, ao passo que isso não é esperado em línguas com marcação de participantes baseada em um sistema ativo-estativo, por exemplo.

A fim de ilustrar esse argumento, apresento a seguir os pronomes de primeira pessoa do singular no guarani paraguaio:

7. Guarani (MITHUN, 1991, p. 511)

a-xá	'Eu vou'	šé-rašĩ	'Eu estou doente'
a-gwerú aĩna	'Eu os estou trazendo agora'	šé-reraha	'Vai me carregar'

O que os dados em (7) ilustram é que há duas maneiras de marcar a primeira pessoa do singular nos verbos em guarani: {a-} e {šé-}. Ambos os morfemas aparecem tanto em construções com apenas um participante como em construções com dois participantes. A distinção no uso entre os dois morfemas se dá por razões semânticas: o primeiro ({a-}) é utilizado quando a primeira pessoa é mais agentiva e o segundo ({šé-}) quando a primeira pessoa é menos agentiva. Dessa maneira, a distinção entre transitivas e intransitivas como categorias absolutas perde a relevância nessa língua. Ou seja, a fluidez dentro do contínuo de transitividade é mais saliente do que os polos em línguas desse tipo.

A marcação de participantes ilustrada pelos dados em (7) revela que outros fatores além do número de participantes são importantes no modo como línguas do mesmo tipo que o guarani expressam a conceitualização de eventos.

Levando em consideração que a marcação morfossintática dos participantes é somente uma dentre os diversos elementos pelos quais se percebe uma transitividade menos categórica, revisito o conceito de *estrutura ativa*, elaborado por Klimov (1974).

Estrutura ativa

Ainda que a tipologia de marcação de pessoas com base em uma distinção semântica tenha sido identificada ainda no início do século XX,⁶ Grigorij Klimov (1974) busca abarcar com a ideia de *estrutura ativa* um tipo linguístico que incluiria também outras características estruturais correlatas à marcação morfossintática de participantes ativos em oposição a participantes inativos.

6 Pelo menos, desde os trabalhos de Christianus Uhlenbeck (1916) e Edward Sapir (1917).

A estrutura ativa se manifestaria, então, não apenas na distinção entre pronomes (ou morfemas de pessoa) ativos e inativos, mas também nos diferentes níveis de análise. O Quadro 2 abaixo apresenta algumas dessas características em relação aos níveis:

Quadro 2. Manifestações da estrutura ativa

Nível	Manifestação
Léxico	Verbos de ação x verbos estativos
	Alta incidência de verbos impessoais
Morfologia	Sistema de caso fraco
	Rica morfologia verbal
	Prevalência de aspecto sobre tempo verbal
	Indicações locativas altamente relevantes
Sintaxe	Ausência de um verbo 'ter' para indicar posse
	Distinção de objeto 'primário' e 'secundário' em vez de 'direto' e 'indireto'
	Baixo número de adjetivos, cuja função tende a ser expressa por verbos

Fonte: Elaboração própria, com base em Brigitte Bauer (2011)

O Quadro 2 apresenta algumas características descritas por Klimov como correlatas à marcação de pessoas por um sistema ativo-estativo. Apesar de essa correlação não ser estatisticamente comprovada para todas as características (como mostra Johanna Nichols (1992)), o raciocínio de que a distinção entre elementos ativos e estativos é parte de um modo de conceitualização de eventos que se reflete em diferentes níveis da estrutura linguística merece uma análise atenciosa.

Defendo que os parâmetros de análise identificados por Hopper e Thomson (1980), ao ampliar a noção de transitividade para as construções em geral, abrangendo inclusive o nível do discurso, relacionam-se diretamente à distinção da proeminência que as línguas atribuem à separação entre elementos mais ativos/agentivos e mais inativos/pacientivos.

No caso da marcação de pessoa que distingue entre prefixos ativos e inativos nos dados do guarani, exibidos em (7) anteriormente, podemos dizer que o prefixo {a-} (usado para primeira pessoa do singular mais ativa) aumenta a transitividade das construções em que é o único participante, ao passo que o morfema {šé-} (usado para primeira pessoa do singular menos ativa) diminui a transitividade das construções em que aparece como participante único.

Nesse sentido, o grau de efetivação na realização do evento descrito é mais relevante para a estrutura dessas línguas do que a especificação dos participantes. Em outras palavras,

a conceitualização dos eventos parte do evento em si e ruma aos papéis desempenhados pelos participantes, e não o contrário. Trata-se de estratégias de organização estrutural das orações que refletem formas distintas de conceitualização: partindo dos eventos, o papel desempenhado pelos participantes não necessariamente é codificado em sua função sintática. Voltando aos dados do guarani, o uso dos morfemas {a-} e {šé-} não explicita a distinção entre sujeito e objeto, por exemplo. Já em línguas que privilegiam os participantes, qualquer alteração do papel desempenhado por um participante será expressa morfossintaticamente. Por exemplo, uma oração na voz passiva em português como “a bola foi chutada pela menina” mostra que o sujeito ‘a bola’ não desempenha o papel de agente, o que é prototípico em línguas de alinhamento acusativo.

Søren Wichmann (2007) elabora, de modo análogo à ideia de *estrutura ativa*, a noção de “gramática orientada ao evento” em oposição a uma “gramática orientada aos participantes”. As línguas de estrutura ativa teriam sua gramática orientada ao evento, portanto. Na apresentação de sua distinção tipológica, o autor também apresenta a baixa quantidade de adjetivos e o uso de verbos para expressar qualidades e atributos como característica da orientação ao evento, ou seja, da estrutura ativa. Os dados em (8) abaixo são do tapirapé, uma língua da família tupi-guarani, também de alinhamento ativo-estativo. É possível perceber que a expressão de uma qualidade é realizada por uma categoria verbal, recebendo o morfema {i-}, referente à terceira pessoa do singular no paradigma de série II, que é usado para marcar participantes não agentivos nos verbos.

8. Tapirapé (PRAÇA, 2012, p. 95, 99)

- | | | | |
|----|--|-----------------|------------------|
| a. | tokyn-a | i-kywer | |
| | Tokyna-REFER | 3.II-ser.magra | |
| | ‘Tokyna é magra’ | | |
| b. | ãxyg-a r-eymãw-a | i-ãrõãrõ | a-we-we |
| | espírito-REFER R-animal.doméstico-REFER | 3.II-ser.bonito | 3.III-voar-REDUP |
| | a-ka-wo | | |
| | 3.III-estar-GER | | |
| | ‘As borboletas azuis são muito bonitas enquanto voam’ ⁷ | | |

Os exemplos em (8) mostram o morfema {i-} empregado para marcar a terceira pessoa quando associada aos predicados traduzidos como ‘ser magra’ (em 8a) e ‘ser bonito’ em (8b). Observa-se também o contraste que o morfema apresenta com {a-}, também usado para terceira pessoa, mas associado a *we* e *ka*, traduzidos por Walkíria Praça (2007) como ‘voar’ e ‘estar’.

⁷ Praça (2007, p. 99, nota 4) explica que *ãxyg-a r-eymãw-a* ‘animal doméstico dos espíritos’ é um tipo de borboleta com asas azuis.

Conforme já mencionado, a expressão de atributos que privilegiam construções verbais é uma característica de línguas de estrutura ativa. Na próxima seção, apresento como a expressão de qualidades é realizada em línguas do grupo bantu. As construções utilizadas mostram uma tendência dessas línguas em usar construções mais transitivas do que predicados adjetivais. Dessa maneira, assim como as construções de inversão reduzem a transitividade em orações mais extensas, as formas de expressar qualidades nas línguas bantu “puxam” a transitividade da língua para a região mais intermediária do contínuo apresentado no início desta seção.

É importante ressaltar que se trata de uma ilustração do modo como a transitividade intermediária, prototípica da estrutura ativa, aparece em um grupo de línguas que não tem alinhamento ativo-inativo. As línguas do grupo bantu apresentem ainda outros aspectos estruturais que também mostram características de uma estrutura ativa (como as construções de inversão e as extensões verbais, por exemplo), e que serão analisados em trabalhos futuros.

Expressão de qualidades em línguas bantu

As línguas bantu apresentam três maneiras de expressar qualidades: por meio de construções adjetivais, de construções conectivas e do uso de verbos. Entre essas três, o uso de adjetivos é o menos produtivo.

A constituição dos adjetivos como uma classe de palavras nas línguas bantu foi objeto de discussão por muito tempo, mas hoje sua existência não é contestada. Não obstante, a classe dos adjetivos é bastante fechada e restrita, como mostram os números apresentados por Guillaume Segerer (2008). Em um levantamento sobre adjetivos nas línguas africanas em geral, o autor analisa 30 línguas bantu, das quais somente quatro possuem um número de adjetivos maior do que 15. Essas línguas são: o shingazidja (G44), que conta com 26 adjetivos; o kinyamwezi (F22), com 24 adjetivos; o lega-beya (D25) com 19 adjetivos e o doko (C301), com 18 adjetivos.

Considerando a transitividade como o nível de efetivação na realização de um evento, analiso a transitividade também em construções não verbais. Assim, o uso de um modificador adjetival em uma expressão nominal aumenta a transitividade da expressão em comparação a uma expressão nominal sem modificador. Isso ocorre porque um adjetivo expressa uma escala ou um conjunto de propriedades com que o nome se relaciona. Ainda assim, é a forma menos transitiva de expressar uma qualidade, que em bantu ocorre, como já mencionado, de modo bastante reduzido. O dado em (9) mostra uma construção adjetival em lunda (L50):

9. Lunda (L50) (KAWASHA, 2003, p. 118)

mu-kánda wu-chinana
CL₃-livro CL₃-vermelho
'um livro vermelho'

O prefixo {wu-} que antecede o adjetivo {-chinana} em lunda marca a concordância de classe nominal com *mukánda*, nome de classe 3. Ainda que a glosa assinale ambos os morfemas da mesma maneira, o {wu-} é um morfema de concordância: aparece somente junto a termos que estejam em relação com outros nomes de classe 3. Essa composição é a construção adjetival simples, que é menos transitiva do que as construções mais produtivas nesse grupo de línguas: as conectivas e as verbais, que descrevo a seguir.

Construções conectivas

Uma das maneiras de expressar qualidades em línguas bantu é por meio das chamadas construções conectivas. Trata-se de uma construção em que há um nome 1, seguido de uma partícula conectiva e um nome 2, cujo sentido modifica o primeiro. Esse tipo de construção se assemelha a uma construção possessiva, como mostram os dados em (10) na língua lucazi (K13):

10. Lucazi (K13) (FLEISCH, 2000, p. 81; 87)

- a. Njila i-á- i-ndende
CL₉-caminho CL₉-CON CL₉-'pequeno'
'O caminho pequeno/curto'
- b. ma-ifo a-á- mu-ti
CL₆-folha CL₆-CON CL₃-árvore
'As folhas da árvore'

A partícula -á- é o conectivo que une dois elementos distintos e recebe a marca de concordância com a classe do nome núcleo, que é aquele que a antecede. O caso de (10b) mostra que é possível a conexão inclusive com dois nomes, uma vez que a palavra *muti* em lucazi possui uma marca própria de classe nominal, que não se altera para concordar com *méfo* (ma-ifo). Assim já é possível observar em (10) uma transitividade maior em comparação com a construção de adjetivo simples em (9): o número de elementos envolvidos é maior. A relação entre os termos, portanto, passa a ser mais efetiva, uma vez que ganha proeminência sobre a referência ao nome inicial sozinho. As construções conectivas explicitam o elemento cujas propriedades modificam o nome núcleo; os adjetivos estabelecem a relação sem explicitar o elemento modificador.

As construções conectivas se assemelham a construções preposicionais, em outras línguas. Comparemos: em português brasileiro, há termos como *amor maternal* e *amor de mãe*. No segundo caso, a transitividade é maior, pois o elemento que oferece a propriedade *maternal* está explicitado⁸. Assim, pelos parâmetros de número de participantes e individuação de participantes, as construções conectivas podem ser consideradas mais transitivas do que as construções adjetivais.

Ainda mais reveladoras dos fenômenos de transitividade são, evidentemente, as construções verbais, que descrevo a seguir.

Construções verbais

De modo semelhante às línguas tupi apresentadas anteriormente, as línguas do grupo bantu também apresentam um conjunto de verbos que expressam estados ou propriedades. Os exemplos em (11) mostram como construções verbais são usadas para expressar atributos em lubukusu (E31):

11. Lubukusu (E31) (Wasike, 2018, p. 336)

- a. Wafula a-la-saangal-a
Wafula MS₁-FUT-feliz-VF
'Wafula ficará feliz (hoje)'
- b. Wafula a-a-saangal-a
Wafula MS₁-PSD-feliz-VF
'Wafula foi feliz (há muito tempo)'

Ambos os exemplos em (11) mostram a raiz *-saangal-* ocorrendo com a marca de sujeito de concordância de classe (MS), um morfema de tempo verbal (FUT e PSD) e a vogal final (VF), característica dos verbos nas línguas bantu. Nesse caso, a transitividade é bastante reduzida quando comparada a outras construções verbais, uma vez que os parâmetros de *volitividade*, *cinese*, *pontualidade* são negativos e o *aspecto* não é perfectivo. A expressão de qualidades por meio de construções verbais funciona, nas línguas bantu, justamente para colocar os atributos dos nomes em uma área mais intermediária da transitividade; separada tanto da característica definitiva que os adjetivos simples expressam como da alta individuação de participantes que existe nas construções conectivas.

⁸ Essa distinção é, em suma, o que define a diferença entre construções adjetivais e preposicionais para a Gramática Cognitiva, de acordo com Langacker (2008).

As maneiras de codificar qualidades – seja de modo adjetival, “preposicional” ou verbal – estão diretamente ligadas à noção de transitividade, como busquei demonstrar por meio de exemplos das línguas bantu. Nesse caso, a utilização de verbos na expressão de atributos confere aos parâmetros identificados por Hopper e Thompson (1980) a mesma relevância para a transitividade que o número de participantes. É nesse sentido que essa é uma característica associada às línguas de estrutura ativa, pois a relação sujeito-objeto (fundamental para um sistema de transitividade do tipo acusativa, por exemplo) é menos preponderante em sua estruturação do que outros fatores, como a distinção entre ação e estado, por exemplo.

Considerações finais

Uma noção tradicional de transitividade baseada exclusivamente no número de elementos associados diretamente ao verbo limita a análise de línguas de sistema ativo-estativo, uma vez que a distinção entre sujeito e objeto é menos preponderante do que a distinção entre elementos ativos e inativos para a organização estrutural dessas línguas. Além disso, dificulta que uma abordagem tipológica mais abrangente identifique semelhanças entre línguas ou grupos linguísticos que não possuem o mesmo alinhamento (principalmente entre: ativo-estativo, nominativo-acusativo, ergativo-absolutivo).

Neste artigo, busquei mostrar que a transitividade é um fenômeno que transcende o verbo: trata-se de uma característica da própria conceitualização de eventos e da percepção sensorial que se reflete em enunciados linguísticos. Além de ser gradual (o que anula a distinção categórica entre ‘verbos transitivos’ e ‘verbos intransitivos’), a transitividade pode ser modulada desde construções nominais até orações completas⁹.

A transitividade, portanto, não é uma propriedade exclusivamente sintática, tampouco exclusivamente linguística. O contínuo de transitividade captura a expressão linguística de capacidades cognitivas humanas como a percepção de volição, a delimitação de indivíduos e relações, e a distinção entre realis e irrealis, por exemplo.

Dessa maneira, os estudos sobre transitividade por uma perspectiva não categórica e voltada aos parâmetros de gradação podem contribuir para o desenvolvimento de abordagens teóricas não modulares; tanto na linguística como nas ciências cognitivas em geral.

⁹ Hopper e Thompson (1980) introduzem a análise de transitividade inclusive no nível do discurso.

Abreviaturas

II – série II

III – série III

AUG – Aumento

CON – Conectivo

CL_x – Classe nominal x

FUT – Futuro

GER – Gerúndio

HAB – Habitual

LOC – Locativo

MO_x – Marca de objeto x

MS_x – Marca de sujeito x

PSD – Passado

R – Relacional

REDUP – Reduplicação

REFER – Referenciante

VF – Vogal final

Agradecimentos

Agradeço aos pareceristas pelos gentis comentários e sugestões de melhoria. Eventuais erros que tenham permanecido são de minha responsabilidade. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, A. A. *Omissão de constituintes pós-verbais no umbundu (língua bantu): numa perspectiva comparada com o PE*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

AVELAR, J. O. de. Inversão locativa e sintaxe de concordância no português brasileiro. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 16, n. 24, p. 232-252, 2009.

BAUER, B. *Archaic syntax in Indo-European: the spread of transitivity in Latin and French*. Walter de Gruyter, 2011.

BAX, A.; DIERCKS, M. Information structure constraints on object marking in Manyika. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, v. 30, n. 2, p. 185-202, 2012.

BLAKE, B. *Case*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BOSTOEN, K.; DOM, S.; SEGERER, G. The antipassive in Bantu. *Linguistics*, v. 53, n. 4, p. 731-772, 2015.

CHOMSKY, N. *Linguagem e mente*. 3. ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHOMSKY, N. *Estruturas sintáticas*. Tradução Gabriel de Ávila Othero e Sérgio de Moura Menuzzi. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

FODOR, J. A. *The Modularity of Mind*. Cambridge: Harvard University Press. 1983.

FLEISCH, A. *Lucazi grammar: a morphosemantic analysis*. Köppe, 2000.

HAMMARSTRÖM, H. An inventory of Bantu languages. In: VAN DE VELDE, M. *et. al.* (org.). *The Bantu Languages*. New York: Routledge, 2019. p. 17-78.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, p. 251-299, 1980.

LAKOFF, G. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990.

LANGACKER, R. *Cognitive grammar*. Paris: De Gruyter Mouton, 2008.

KAWASHA, B. K. *Lunda grammar: A morphosyntactic and semantic analysis*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Department of Linguistics, University of Oregon, 2003.

KEMMER, S. *The middle voice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1993.

KLIMOV, G. A. On the character of languages of active typology. *Linguistics*, v. 12, n. 131, p. 11-26, 1974.

MARTEN, L.; VAN DER WAL, J. A typology of Bantu subject inversion. *Linguistic variation*, v. 14, n. 2, p. 318-368, 2014.

MITHUN, M. Active/agentive case marking and its motivations. *Language*, v. 67, n. 3, p. 510-546, 1991.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. A investigação da estrutura argumental: por uma confluência dos instrumentais analíticos. In: STORTO, L.; FRANCHETTO, B.; LIMA, S. (org.). *Sintaxe e semântica do verbo em línguas indígenas do Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 261-285.

NÆSS, Å. *Prototypical transitivity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007.

NICHOLS, J. *Linguistic diversity in space and time*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PRAÇA, W. *Morfossintaxe da língua Tapirapé (Família Tupi-Guaraní)*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SALZMANN, M. Towards a typology of locative inversion – Bantu, perhaps Chinese and English – but beyond? *Language and Linguistics Compass*, v. 5, n. 4, p. 169-189, 2011.

SEGERER, G. Closed adjective classes and primary adjectives in African Languages, 2008.

SAPIR, E. Resenha de "Het Passieve Karakter van het Verbum Transitivum of van het Verbum Actionis in Talen van Noord-Amerika (The Passive Character of the Transitive Verb or of the Active Verb in Languages of North America)" por C.C. Uhlenbeck. *International Journal of American Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 82-86, 1917.

SEKI, L. O Kamaiurá: língua de estrutura ativa. *Língua e literatura*, v. 5, p. 217-227, 1976.



UHLENBECK, C. C. *Het passieve karakter van het verbum transitivum of van het verbum actionis in talen van Noord-Amerika*. J. Müller, 1916.

WASIKE, A. Adjectives in Lubukusu. *In: KANDYBOWICZ, J. et al. (org.). African linguistics on the prairie*, p. 325-339, 2018.

WICHMANN, S. Valency-reduction in event-oriented languages. *In: FERNÁNDEZ, Z et al. (org.). Studies in voice and transitivity (Estudios de voz y transitividad)*, p. 33-51, 2007.

ZELLER, J. Locative inversion in Bantu and predication. *Linguistics*, v. 51, n. 6, p. 1107-1146, 2013.

Neurociências e dificuldades de escrita: o contradiscurso da Neurolinguística Discursiva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3216>

Isabella de Cássia Netto Moutinho¹

Resumo

Este artigo apresenta o contradiscurso da Neurolinguística Discursiva sobre um manual de intervenção clínica e pedagógica na escrita de crianças com dificuldades escolares. Este manual é representativo do discurso neurocientífico, tendência teórica dos estudos da educação para a compreensão do processo de alfabetização. Partindo de uma metodologia heurística de análise de dados, apresento o contraste entre a intervenção discursivamente orientada e a intervenção neurocientífica, questionando se ela é, de fato, inovadora, e se ajuda o investigador/alfabetizador a compreender quais são as dificuldades das crianças, bem como seu trabalho linguístico-cognitivo no ato da escrita.

Palavras-chave: neurolinguística discursiva; neurociência; dificuldades escolares.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; isabella.bel@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7890-9941>

Neurosciences and writing difficulties: the counter-discourse of Discursive Neurolinguistics

Abstract

This article presents the Discursive Neurolinguistics counter-discourse on a manual of clinical and pedagogical intervention in the writing of children with school difficulties. This manual is representative of the neuroscientific discourse, a theoretical trend in education studies for understanding the literacy process. Starting from a heuristic methodology of data analysis, I present the contrast between the discursively oriented intervention and the neuroscientific intervention, questioning if it is, in fact, innovative, and if it helps the researcher/literacy teacher to understand what are the difficulties of children, as well as their linguistic-cognitive work in the act of writing.

Keywords: discursive neurolinguistics; neurosciences; school difficulties.

Introdução

As pesquisas da Neurolinguística de orientação discursiva (doravante ND) têm se dedicado a analisar as mais recentes tendências teóricas no âmbito da educação, sobretudo quando se trata da avaliação e da intervenção nas dificuldades escolares relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita. A tendência temática identificada, sobretudo a partir dos anos 2000, é a da aproximação entre as neurociências e a educação e, com isso, o retorno às ciências cognitivas para nortear a avaliação e a intervenção nas dificuldades escolares. Cientistas americanos passaram a chamar, popularmente, a década de 90 de “década do cérebro”, uma vez que grandes avanços nos estudos da caracterização de algumas doenças degenerativas foram possíveis graças ao avanço tecnológico disponível aos cientistas. De acordo com Guerra (2011), na década de 90, os avanços das técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia, além de estudos sobre genética, possibilitaram o estudo das áreas cerebrais envolvidas em funções cognitivas específicas e esclareceram muitos aspectos do funcionamento do sistema nervoso central. Neste contexto, uma definição mais clara de neurociências e de seu objeto passou a circular e a ganhar relevo: as neurociências estudam as moléculas que constituem os neurônios, os órgãos do sistema nervoso com suas funções específicas e o comportamento humano resultante da atividade dessas estruturas (GUERRA, 2011). Neste cenário em que as neurociências ganhavam destaque pelo uso de tecnologia que prometia explicar tudo quanto fosse possível do comportamento humano, é natural que os processos de ensino de aprendizagem passassem a ser também objeto dos neurocientistas e o cérebro, objeto de estudo dos pedagogos.

Essa tendência perdura e está cada vez mais clara na atualidade. Uma busca realizada com o mecanismo Google Scholar, que reúne grande parte das publicações acadêmicas,

é um exemplo disso. Utilizando o mecanismo de pesquisa avançada para buscar os termos “neurociência + educação” em artigos publicados entre 1900 e 2000, 343 trabalhos sobre o tema são encontrados. No período de 2001 a 2010, são 6.950 e no período de 2011 a 2021, 15.700 trabalhos publicados abordam este tema. Uma análise do mercado editorial também confirma esta tendência. No portal Amazon, é possível consultar os 50 livros mais vendidos na seção Educação, na subseção Escola e ensino, onde constam livros sobre formação de professores, inicial e continuada. Dentre os 50 livros, 14 relacionam as neurociências e a educação e têm como tema a formação de professores nesta área como um potencializador do ensino². Acompanhando esta tendência, pode-se identificar também o surgimento de novos cursos de pós-graduação e novas habilitações profissionais fundamentados nas neurociências, como a Neuroeducação, a Neuropsicopedagogia, a Neuropsicologia e a Neurofonoaudiologia.

Não podemos deixar de ressaltar, ainda, que a tendência de adoção das neurociências e dos estudos da psicologia cognitivista para a educação pode ser observada também nas diretrizes nacionais para a alfabetização. No decreto presidencial de 11 de abril de 2019, que versa sobre a nova Política Nacional de Alfabetização, o presidente Jair Bolsonaro determina que seja adotada a metodologia fônica para a alfabetização, com a justificativa de que sua eficiência é cientificamente comprovada pelas ciências cognitivas. Identificado esse novo percurso teórico no interior das neurociências e, sobretudo, o fato de que parte da teorização que relaciona as neurociências e a educação é voltada para professores, com estratégias que interferem diretamente na avaliação e na intervenção pedagógica da leitura e da escrita, é de interesse da ND investigar essas propostas.

Para tratar deste tema, apresento, neste trabalho, uma análise dos exercícios de intervenção na escrita que compõem o livro *Atividades neuropsicopedagógicas de intervenção e reabilitação*, de autoria de Simaia Sampaio. Após a análise, apresento um contraste entre as intervenções de Sampaio e uma atividade conduzida no Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho)³, orientadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos da ND. Assim como toda tendência teórica que se apresenta como novidade, os materiais e cursos produzidos no interior das Neurociências relacionadas à Educação costumam ter um preço alto e grande procura, como é o caso deste livro. É um dos mais vendidos no *site* da editora e sua versão física custa R\$110,00 e o preço do *e-book* varia entre R\$45,00 a R\$80,00 a depender do portal de vendas. Conforme argumentarei a seguir, as atividades propostas neste manual não trazem inovações em

2 Pesquisa realizada em 28/08/2021.

3 Os trabalhos desenvolvidos no interior da ND sobre o excesso de patologias relacionadas à leitura e à escrita partem de dados coletados no Centro de Convivência de Linguagens, o CCazinho. O centro promove a convivência de crianças com dificuldades de leitura e escrita em práticas discursivas verbais e não verbais que sejam significativas para elas e que envolvam a leitura e a escrita. O objetivo do CCazinho é investir na entrada das crianças para o mundo das letras, isto é, em seu processo de alfabetização, a despeito da suposta patologia que apresentam.

relação às atividades que já circulam no cotidiano das crianças e se assemelham muito, inclusive, aos passatempos infantis, como os da Turma da Mônica. Neste artigo, farei uma análise comparativa entre esses passatempos e estas atividades com o intuito de desvelar o trabalho linguístico-cognitivo envolvido nas atividades, argumentando que não há inovações nos exercícios neurocientificamente embasados.

Fundamentação teórica e metodológica

A ND teve início na década de 80, no instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Voltada inicialmente para a compreensão da linguagem nas afasias e em outros processos patológicos, as pesquisas da ND passaram a se debruçar sobre os instrumentos de avaliação da fala, da leitura e da escrita infantil. Ao longo dos 30 anos da área na Unicamp, os pesquisadores que se dedicaram ao estudo do processo de aprendizagem de leitura e escrita identificaram um excesso⁴ de laudos com diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado, como a Dislexia, o TDAH, o Transtorno Específico da Aprendizagem, o Déficit do Processamento Auditivo, dentre outras.

Para uma investigação mais ampla desse fenômeno e também para intervir nas dificuldades escolares de crianças que receberam um laudo de patologia da aprendizagem, a professora Maria Irma Hadler Coudry criou, em 2004, o Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho). No CCazinho, alunos de graduação dos cursos de Letras, Linguística e de outros cursos da Unicamp, junto aos pesquisadores da ND, podem acompanhar longitudinalmente as crianças encaminhadas, sejam crianças que apresentam um laudo ou somente queixas escolares. A principal proposta do CCazinho é avaliar as crianças, descobrir quais são suas questões, a relação que estabelecem com a leitura e a com escrita no ambiente escolar e fora dele a fim de intervir no processo de aquisição da leitura e da escrita, ajudando-as a superar suas dificuldades.

As crianças são acompanhadas pelos cuidadores em dois momentos: nas sessões individuais e em grupo. As sessões em grupo ocorrem uma vez por semana, durante duas horas, nas quais são propostas atividades que envolvam a leitura e a escrita em suas funções sociais. Desta maneira, buscamos não somente utilizar a linguagem de modo contextualizado, partindo do interesse das crianças, mas também ampliá-las: motivar as crianças a vivenciarem situações que as ajudem não somente a superar as

4 Tal excesso de diagnósticos relacionados às patologias da aprendizagem são investigados também no âmbito da medicina e da clínica. Aparecida Moysés, pediatra do Hospital das Clínicas da Unicamp, se dedica a compreender e a denunciar esse fenômeno. Como exemplo desse processo, Moysés cita a estimativa de ocorrência dos Transtornos de Aprendizagem que consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: esses transtornos acometeriam entre 2% a 10% das crianças em idade escolar. Ela problematiza inclusive que se trate desses índices com porcentagem, o que só ocorre quando o objeto de análise é uma epidemia e não supostos transtornos neurofuncionais.

dificuldades escolares, mas que também mostrem que eles podem atuar no mundo na e pela linguagem de maneiras diversas. No acompanhamento individual, são privilegiadas as dificuldades de leitura e de escrita de cada criança, através de atividades que focam a função social que a leitura e a escrita têm. De acordo com Coudry, o que queremos formar no CCazinho são jovens leitores e escreventes que tenham domínio das formas da língua, que saibam lidar com os sentidos dos diferentes textos que encontram em seu cotidiano, que tenham autonomia linguística na escola e fora dela. Por isso, lemos placas, notícias de jornais, receitas, rótulos, documentos, livros, escrevemos histórias, peças de teatro, textos para *blogs*, etc. Ao longo deste acompanhamento, os pesquisadores do CCazinho observam que a patologia estabelecida pelo laudo ou a hipótese diagnóstica levantada pela escola/profissional da área clínica não se confirma: todas as crianças que passaram pelo CCazinho se alfabetizaram e superaram suas dificuldades. As questões que se revelaram como impeditivos para o aprendizado tinham outras origens, sobretudo de ordem afetiva, social, cultural, política e pedagógica e estavam encobertas pelo laudo (COUDRY, 2009).

Esse processo de mascarar problemas de outras esferas com o rótulo da patologia é chamado, no interior da ND, de *patologização de dificuldades normais do aprendizado* e de *medicalização*, segundo diversos outros autores que se debruçam sobre a questão, como Moysés e Collares (2011) e Signor e Santana (2016). Este processo não é protagonizado apenas pelos médicos, mas também por outros profissionais da área clínica que avaliam e intervêm nas dificuldades escolares, como psicopedagogos e fonoaudiólogos. Os professores também têm papel nesse processo, já que a experiência do CCazinho mostra que muitos levantam uma hipótese diagnóstica para uma criança com dificuldades e sugerem uma avaliação clínica para confirmá-la.

É por conta deste cenário que muitas das pesquisas da ND (COUDRY, 2007; BORDIN, 2010; MÜLLER, 2018; RIGHI-GOMES, 2014) se dedicam a compreender e denunciar os dispositivos (AGAMBEM, 2009) históricos e contemporâneos que são a base da patologização. Além desta denúncia, a ND apresenta um sólido contradiscurso para esta tendência, que envolve os pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural e a análise heurística das hipóteses de escrita das crianças, articulando diversas áreas da linguística, como a fonética, a fonologia, a morfologia, a sociolinguística, dentre outras. O que a literatura médica chama de omissão, adição, inversão e troca de letras de caráter patológico, na análise da ND, são evidências do trabalho linguístico-cognitivo da criança ao lidar com as diferenças entre a oralidade e a escrita, com a representação da sílaba complexa, com as surdas e sonoras, com as variações fonológicas e as variedades linguísticas. A ND se afasta e rejeita as perspectivas teóricas que consideram que a capacidade de aprendizagem é resultado exclusivo da presença ou não de aptidões biológicas e que, por isso, tendem a justificar as dificuldades escolares com uma patologia (COUDRY, 2007, 2009). Estas perspectivas desconsideram que a complexidade cultural e social subjazem a alfabetização e não reconhecem os fatores sociais, culturais, pedagógicos, políticos e econômicos que exercem influência na maneira pela qual as

crianças são alfabetizadas nas escolas – nem mesmo a conseqüente singularidade deste processo. Três conceitos da ND são cruciais para a compreensão do processo singular do aprendizado de leitura e escrita: cérebro, sujeito e linguagem.

Para a ND, o cérebro deve ser compreendido em sua historicidade, plasticidade e funcionamento complexo e integrado, conforme os estudos de Vygotsky (2001), Luria (1979) e Freud (1973). Vygotsky (2001) ressalta a variação funcional do cérebro característica da humanidade: o cérebro é um patrimônio biológico comum a todos, mas seu funcionamento e organização neurológica variam a depender das vivências que promovem (ou não) o desenvolvimento. Essa variação é determinada pelas diferentes relações históricas, sociais e culturais que determinam os sujeitos, mediadas pela linguagem. Na teorização da ND, a linguagem é, portanto, constitutiva dos sujeitos, construção coletiva, histórica e social, o que confere a ela um caráter de indeterminação semântica e sintática e exige o contexto para ser interpretada (FRANCHI, 1992). Na mesma direção, a concepção de sujeito que se alinha às concepções de cérebro e linguagem apresentadas se distancia radicalmente da concepção de *sujeito padrão e mediano*, proposta pela literatura médica. O sujeito é constituído na e pela linguagem (FRANCHI, 1992) em um processo singular de determinação sócio-histórica e, uma vez singular, o sujeito da ND é indeterminado e escapa de idealizações. A linguagem assume, portanto, a função de regulação dos processos psíquicos e de especialização das funções psicológicas superiores, além da linguagem, como a atenção, a memória, corpo (práxis), raciocínio intelectual, percepção, imaginação, vontade. Em suma, para a ND, o desenvolvimento dessas funções não é de origem biológica e sim social, sendo esta uma das premissas centrais que afastam a ND da literatura médica.

Para compreender o aprendizado da fala, da leitura e da escrita, a ND parte da obra de Freud sobre neuropatologia e de seu estudo sobre o cérebro dos sujeitos afásicos.⁵ Freud estabelece relações entre a desorganização que o afásico passa a vivenciar ao ler e ao escrever após a lesão cerebral e o processo de aprendizado da leitura e da escrita das crianças: “ambos precisam criar, em um primeiro momento, registros que lhes possibilitem (re)fazer associações e superassociações no que toca à fala, à leitura e à escrita” (COUDRY; BORDIN, 2012, p. 138). Tanto afásicos quanto crianças lidam, de acordo com Freud, com relações de associação e superassociação entre o que já conhecem (aquilo que é *velho*, aquilo que ficou preservado) e o que está conhecendo (o que é *novo*, aquilo que precisa ser associado e superassociado novamente), as representações anteriores,

5 Segundo Freud, o funcionamento cerebral do sujeito afásico é caracterizado pela perda de registros mais complexos e mais recentes (por serem superassociados aos mais antigos) e pela conservação dos mais simples e mais antigos que, diante na nova condição imposta pela lesão, se reinventam: “Freud relata que estuda o aparelho de linguagem nas afasias como um aparelho de memória, sujeito a um rearranjo segundo novas circunstâncias – a uma retranscrição, um rearranjo funcional que tem efeitos sobre o estrutural/anatômico” (COUDRY; BORDIN, 2012, p. 136).

mais antigas, e as mais recentes. Assim, a criança aprende a falar quando associa uma imagem sonora da palavra ao ato motor da fala. Ao falar, recebe impressões de ordem sensorial dos músculos do aparelho da linguagem. Essas impressões são percebidas após cada tentativa de falar as palavras. Em cada tentativa, uma imagem sonora se associa às imagens sonoras anteriores, ainda que não sejam idênticas umas às outras. Neste processo de associação, a criança se esforça para ajustar da melhor maneira possível as imagens sonoras que produz à imagem sonora que recebe do adulto, modelo para a inervação dos músculos da linguagem. Aprender é falar é, portanto, repetir e a cada repetição fazer associações e superassociações em cadeia.

Segundo o autor, entretanto, essa cadeia só acontece se a palavra está ancorada em um sentido que circula na língua, recuperado pela criança pela possibilidade de ouvir (reconhecimento sensório-acústico) e repetir (ato motor, na tentativa de aproximação do som ouvido). Apenas pela via do sentido, na interlocução, acontece a articulação entre palavra e objeto e, pela repetição de atos motores e acústicos, o sujeito entra na língua através da fala estabelecendo relações das mais diversas dimensões linguísticas: semânticas, sintáticas, fonológicas e pragmáticas. É, portanto, pela fala espontânea, pela repetição que incorpora tanto a face acústica quanto motora da palavra e permite a inscrição do sujeito nos sentidos que circulam em uma língua que a criança aprende a falar.

No que tange à escrita, Freud afirma que uma criança aprende a escrever a partir da reprodução e associação de imagens visuais das letras às impressões cinestésicas provenientes da musculatura das mãos – chamadas pelo autor de impressões quirocinestésicas – até conseguir reproduzir figuras idênticas ou muito parecidas (FREUD, 1981, p. 89). Aprender uma letra significa reconhecer, em novas imagens sonoras, visuais e motoras, os sons de palavras já conhecidas. Tal reconhecimento advém de duas impressões: impressão sonora e motora da fala que nomeia a letra e impressão sonora e motora do som da letra. O desenvolvimento de tais competências não é autônomo e, para que uma criança fale, leia e escreva é necessária a presença do outro em relação de sentido com ela. Os processos de aquisição da fala, da leitura e da escrita se dão na relação com o outro e com outros tipos de interlocutores: a família, a comunidade, a escola, a mídia, as políticas educacionais, os médicos, etc. Quando uma criança está aprendendo a leitura e a escrita, tudo o que para ela já foi dito pelo outro em uma relação de sentido passa a ser o que já foi ouvido (como imagem sonora), e nesse processo se dão novas cadeias associativas que colocam em relação o velho e o novo da língua. As afirmações de Freud nos fazem retomar, portanto, um processo que é comum a todas as crianças que entram no mundo das letras: no início do processo, a criança se apoia em sua fala para escrever, ou seja, no velho da língua, para construir a hipótese de representação da ortografia convencional. Quando a criança percebe que escrever nada mais é do que estabelecer relações entre fones e grafemas, é inevitável que tome sua fala como ponto de partida para a escrita. Portanto, para uma criança, aprender a ler e a escrever é lidar com a fala (e com todas as especificidades das variedades linguísticas, com a própria fala

e a fala do outro), com suas diferenças em relação à escrita, com os nomes das letras e o som das letras na palavra, com o sentido da escrita, com os movimentos da mão, com as diferentes possibilidades de representação gráfica (a caligrafia, a letra cursiva e a letra de imprensa), com a relação às vezes arbitrária entre grafemas e fonemas, com os desafios que a memória etimológica característica da língua portuguesa impõe e com todas as expectativas dos adultos (família e escola) depositadas no processo.

É importante ressaltar que, do ponto de vista da ND, o aprendizado da leitura e da escrita começa muito antes do dia em que a criança é apresentada ao alfabeto na escola. De acordo com Luria, é no período da pré-história da escrita que as representações sobre ler e escrever são construídas e que a criança vivencia uma série de processos nos quais a leitura e a escrita estão envolvidas. Este período é determinante para a alfabetização porque estas experiências podem fazer com que aprender a ler e a escrever seja um processo menos tortuoso para a criança. É neste período que a criança deve reconhecer boa parte da função social que a escrita e a leitura têm na sociedade, através dos sentidos que o outro dá a essas práticas: ler para a criança, desenhar com ela, etc. Todas essas vivências simbólico-cognitivas com o desenho, o brincar, os livros e os aparatos tecnológicos “são fatores constitutivos do processo de letramento da criança e a preparam para o trabalho escolar sistemático com o alfabeto e a linguagem verbal escrita”. (FARACO, 2012, p. 64). Fazem parte desse período, portanto, as práticas letradas da criança. A ND adota a concepção de letramento desenvolvida por Kleiman (2005), que não limita o conceito aos eventos e às práticas comunicativas que envolvem o texto escrito, mas abrangem também as práticas orais nas quais o impacto da escrita pode ser identificado, como as notícias de rádio, os programas de televisão, etc. Kleiman problematiza o fato de que a escola não introduz diferentes maneiras de falar sobre o mundo e nem apresenta os gêneros textuais que de fato fazem diferença em seu cotidiano. Para a autora, o trabalho pedagógico privilegia o texto escrito e desconsidera práticas de oralidade importantes para a formação de sujeitos letrados. A autora alerta para o fato de que a escola mantém um repertório restrito de leitura e escrita que privilegia exercícios de metalinguagem em vez da análise da língua efetivamente em uso. É neste contexto que a ND problematiza as atividades que são priorizadas no contexto escolar e clínico, identificadas tanto nos livros destinados aos profissionais da área clínica para avaliação e intervenção, como o que analisamos neste artigo, quanto nos cadernos das crianças que frequentam o CCazinho.

Análise dos dados

Neste artigo, problematizaremos alguns exercícios do livro *Atividades neuropsicopedagógicas de intervenção e reabilitação* de autoria de Simaia Sampaio. Foram selecionadas as atividades que a autora chama de intervenção nas dificuldades de escrita, o que nos interessa por serem vendidas como instrumento para ajudar as crianças a superarem suas dificuldades ou como sondagem para encaminhamento clínico. Nos interessa fazer esta análise, sobretudo, porque as neurociências apresentam suas atividades de avaliação e intervenção como novidade, como ciência de vanguarda

e principalmente como solução para os problemas da alfabetização. Buscarei analisar, portanto, que tipo de novidade ou inovação os materiais embasados na neurociência dizem apresentar. Veja-se um trecho da introdução do livro, que apresenta os objetivos de suas atividades:

As atividades deste livro foram desenvolvidas pela autora Simaia Sampaio para trabalhar componentes importantes para a aprendizagem, tais como: memória auditiva e visual (imediate e tardia), planejamento, estratégia, controle inibitório, discriminação auditiva, lateralidade, rastreamento e discriminação visual, classificação, sequenciamento, orientação temporal, orientação espacial, cálculo, coordenação motora fina, coordenação viso-motora. Muitas pessoas que possuem dificuldades com a leitura e a escrita também possuem dificuldades em um ou mais desses componentes. [...] Muitas crianças em fase de alfabetização apresentam dificuldades com discriminação de sons, o que reduz a compreensão adequada dos fonemas. As atividades iniciais deste livro são de discriminação auditiva. Caso haja muita dificuldade da criança na realização destas atividades, é importante o encaminhamento para exame audiométrico e avaliação do PAC (Processamento Auditivo Central) com serviço especializado em fonoaudiologia para confirmar ou descartar um possível distúrbio. (SAMPAIO, 2018⁶).

Do ponto de vista da ND, a citação acima é preocupante e representativa da tendência patologizante dos materiais de intervenção na leitura e na escrita em geral: se a criança não consegue realizar as atividades propostas, não há o movimento de questionar sua efetividade, qualidade e clareza, mas sim o de se suspeitar que a criança tenha uma patologia que justifique a criança não responder como esperado. É nesse sentido que, para a ND, essas atividades acabam gerando o déficit em vez de colaborar para que a criança supere suas dificuldades. Ressaltamos que, embora este manual de atividades seja intitulado *Atividades neuropsicopedagógicas de intervenção e reabilitação*, a autora não apresenta nenhuma tentativa de relacionar as atividades que propõe com as neurociências, de modo que não fica claro o motivo pelo qual tais atividades se diferenciam de outras que não estejam relacionadas à área. A primeira atividade aqui analisada tem como título *Treino de atenção, cognição e escrita*, que vem acompanhada da seguinte instrução: “para decifrar o enigma, você irá tentar relacionar os números com as letras. Mas ATENÇÃO! Primeiro, você irá tentar decifrar o enigma apenas olhando e verbalizando as palavras que descobrir e, depois, poderá escrever” (SAMPAIO, 2018).

6 E-book Kindle, sem paginação.

Figura 1. Treino de atenção, cognição e escrita

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Z
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23

1 5-18-19-17-5-11-1 5 1-12-1-17-5-11-1

14 18-1-14 10-14-1-14 5 13-14 12-5-18 4-5 10-20-13-8-14

1 2-14-11-1 5 17-5-4-14-13-4-1

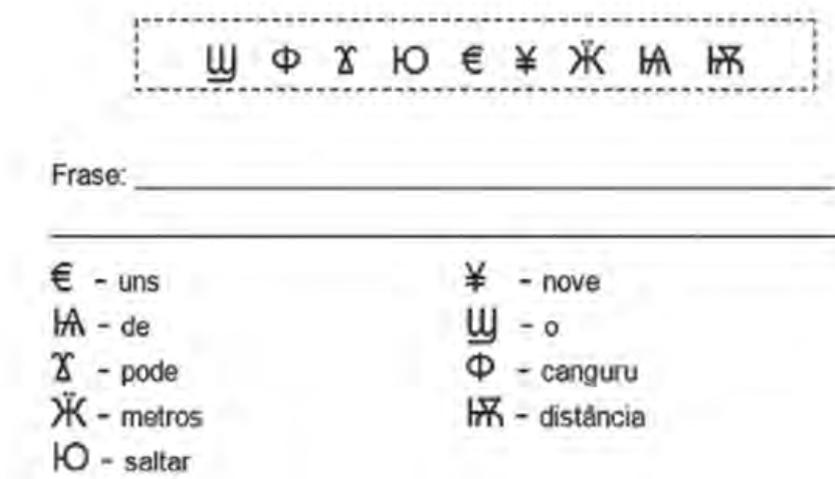
14 4-14-3-5 19-5-12 1-3-20-3-1-17

Fonte: Sampaio (2018)

Primeiramente, quero ressaltar as dificuldades que a atividade impõe para a criança que ainda não completou o processo de alfabetização: será difícil recuperar a palavra a ser escrita apenas olhando os números, associando-os às letras e memorizando-as para formar as palavras, já que não se pode escrever e não poderá contar com as letras anteriores. Ainda que a criança consiga formar as primeiras palavras, terá dificuldades de lembrá-las conforme formar as próximas, o que gera frustração e a sensação de incapacidade. Ademais, essa atividade não permite que a criança construa hipóteses sobre a representação gráfica das palavras, de modo que ela não estabelece relação alguma entre grafemas e fones e nem mobiliza as impressões motoras e acústicas envolvidas no processo da escrita, conforme já apresentado. Esta não é uma atividade que permite refletir sobre o que se escreve ou construir hipóteses sobre o que se quer escrever, já que não há planejamento, não há apoio na própria fala e nem ao menos se sabe o que será escrito. Não é o processo de escrita (FREUD, 1981) que é mobilizado nesta atividade, mas sim a leitura após a associação entre números e letras. Por fim, veja-se a resolução da atividade: “A estrela é amarela. O São João é no mês de junho. A bola é redonda. O doce tem açúcar”. Trata-se de um conjunto de frases que exprimem obviedades e que não têm nenhuma relação entre si. Ademais, a atividade não aborda o uso dos acentos nem faz diferença entre as letras “c” e “ç”, privando a criança de refletir

sobre esses aspectos da língua escrita. Com o fim em si mesma, do ponto de vista da ND, essa atividade, além de ser cansativa, não ajuda a criança a superar suas dificuldades nem resgata a função social da leitura e da escrita, nem o sentido dessas práticas em sociedade. O livro segue com uma atividade semelhante para formar frases. O título é *Treino de atenção, cognição, consciência de frase e escrita*. A instrução é “descubra as frases trocando os símbolos pelas palavras” (SAMPAIO, 2018).

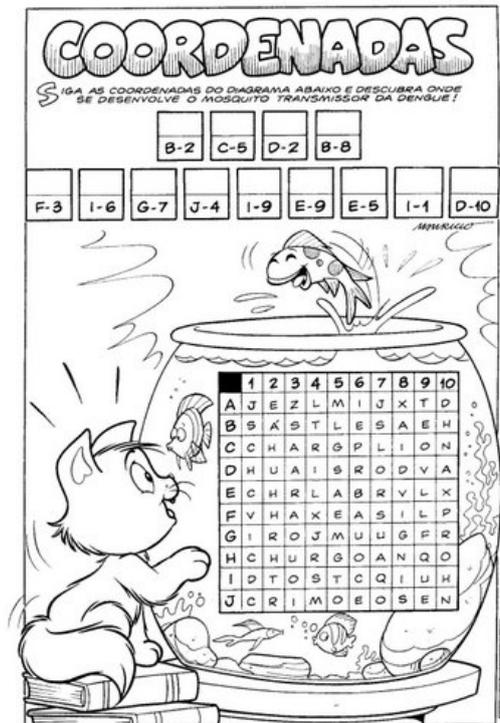
Figura 2. Treino de atenção, cognição, consciência de frase e escrita



Fonte: Sampaio (2018)

À semelhança da atividade anterior, propõe-se que a criança faça a relação entre um símbolo e uma palavra, de modo que a associação entre fonemas e grafemas não é necessária, nem mesmo a ordem das palavras para formar uma frase com sentido, uma vez que já está dada, ou seja, não é preciso ao menos saber escrever ou ler. Diante desta breve análise e da análise a seguir, a ND aponta que não há nada de inovador nas atividades embasadas nas neurociências, já que elas se parecem muito com as atividades feitas nas salas de aula e também nos populares passatempos, conforme apresentaremos a seguir. Nos exercícios de passatempo da *Turma da Mônica*, pode-se encontrar algo semelhante, com a diferença de que a atividade é acompanhada de uma dica. A dica é importante porque pode ajudar a criança a elaborar uma hipótese da palavra que será formada e posteriormente confirmá-la ou não através da leitura, além de trazer uma informação relevante, relacionada ao cotidiano das crianças. No caso do passatempo abaixo, a dica é: “siga as coordenadas do diagrama abaixo e descubra onde se desenvolve o mosquito da dengue”. A autora das atividades do manual aqui analisado não mostra esse tipo de preocupação, de modo que as atividades da Turma da Mônica parecem dar um passo além e mobilizar um processo de reflexão mais profundo e significativo.

Figura 3. Passatempo – Coordenadas



Fonte: Blog de Clara Libe⁷

Outra atividade proposta no manual de Sampaio tem como título *Treino de memória episódica declarativa, leitura e escrita*. Veja-se a seguir o quadro que embasa a atividade:

Figura 4. Treino de memória episódica declarativa, leitura e escrita



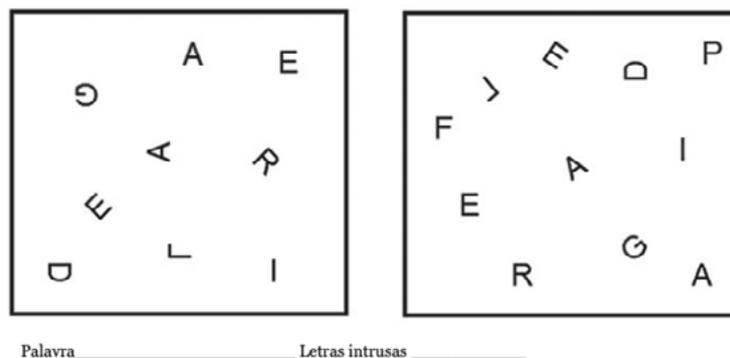
Fonte: Sampaio (2018)

⁷ Disponível em: http://vihema.blogspot.com/2008/11/atividades-legais-que-auxiliam-na_6799.html. Acesso em: 29 ago. 2021.

Partindo deste grupo de palavras, a criança deve fazer uma atividade intitulada *Treino de classificação e escrita*. Há uma tabela com as seguintes classificações: objetos de madeira, objetos de plástico, objetos de papel e objeto de vidros. A criança deve preencher a tabela com as palavras do quadro acima. Novamente, não há inovação em relação às atividades que já circulam no cotidiano das crianças. O processo de categorização ou agrupamento de objetos segundo determinada categoria também é presente nos passatempos infantis, ainda que não envolva a escrita. Em geral, há desenhos de objetos que podem ser encaixados em uma categoria e um objeto que não pertence a ela, que deve ser identificado e riscado pela criança. Apesar de esse passatempo não exigir que a criança escreva a comparação ser válido, já que a atividade do manual também não envolve necessariamente escrever: a criança pode copiar as palavras na tabela. Esta atividade também não pode ser classificada como uma atividade de escrita, já que envolve somente a leitura das palavras e a criança pode apenas copiar as palavras do quadro.

A atividade a seguir, intitulada *Treino de atenção, percepção visual e escrita*, está acompanhada da seguinte instrução: “descubra que palavra está escrita no quadro da direita e as duas letras intrusas no quadro da esquerda”:

Figura 5. Treino de atenção, percepção visual e escrita



Fonte: Sampaio (2018)

Nesta atividade, a criança não sabe o que vai escrever porque as letras da palavra estão dispostas de maneira aleatória e não há dica que possa ajudá-la ao menos a eliminar algumas possibilidades. Além disso, o quadro com as letras que não fazem parte da palavra não fornece nenhuma pista para a criança, fazendo parte do exercício mais para atrapalhar do que para ajudar. A escrita da palavra geladeira, se conduzida de outra maneira, é uma oportunidade para refletir sobre o emprego das letras “g” e “j” no início de palavras e sobre o apagamento do ditongo no português brasileiro, de modo que os falantes dizem *geladera* e não *geladeira*. Não seria espantoso que uma criança que conseguisse realizar a atividade identificasse a letra “i” como uma letra intrusa. Essa atividade se assemelha ao exercício a seguir, encontrado nos passatempos da Turma da

Mônica. No passatempo abaixo, há, ao menos, uma dica para a criança poder elaborar uma hipótese sobre qual palavra deve buscar: “que tal colorir as letras e achar a palavra correspondente ao lugar mais seguro para se estar nesse momento”?

Figura 6. Passatempo da Turma da Mônica – desembaralhar



Fonte: Site Passeio kids⁸

Outra atividade que compõe este manual tem como título *Treino de atenção, cognição e escrita*. A instrução é “leia as perguntas e responda nos quadrinhos”. As seguintes frases são disponibilizadas à criança, seguidas de um quadro para cada letra da palavra a ser escrita: “1. É usado para conservar alimentos e não estragar. 2. Nela podemos fazer panqueca. 3. Nela despejamos a massa do bolo. 4. Nela lavamos os pratos” (SAMPAIO, 2018). Fica claro que não se trata de perguntas, mas sim de definições superficiais de alguns objetos que a criança deve identificar e escrever.

Novamente, as revistas de passatempos infantis parecem ir além e se mostram mais significativas e divertidas quando propõem exercícios semelhantes, como o frequente “O que é, o que é?”. A seguir, cito alguma destas adivinhas encontradas no site *Escola kids*⁹. Estas brincadeiras estimulam a curiosidade, o raciocínio lógico, a elaboração e

8 Disponível em: <https://bit.ly/3Lr1YaH>. Acesso em: 29 ago. 2021

9 Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/adivinhas-o-que-e-o-que-e.htm>. Acesso em: 29 ago. 2021

a testagem de hipóteses, e são, sobretudo, uma maneira de fazer com que a criança identifique o humor. Essas adivinhas e suas soluções têm como função social ajudar a criança a se lembrar delas quando estiver brincando com familiares e amigos, um importante momento de interação e até possível reflexão sobre a escrita, como vemos com a resposta da adivinha número 2, que é a letra *m*: “1. O que é, o que é? O que a areia disse para o mar? 2. O que é o que é? O que está na ponta final do fim, no início do meio e no meio do começo? 3. O que é o que é? É um pássaro brasileiro e seu nome de trás pra frente é igual?”. Perto das possibilidades que a reflexão sobre as adivinhas apresenta, a atividade proposta pelo livro se mostra sem sentido, sem humor, pouco potente.

Como contraponto a estes tipos de atividade, apresento um dado de escrita de uma criança que frequentou o CCazinho, EF¹⁰. O dado a seguir é a digitação de uma tarefa escolar que EF fez junto comigo, a pedido de sua mãe. A tarefa era escrever uma história de detetive, tema que EF gosta muito. Juntos, fizemos o planejamento do texto, caracterizamos as personagens, elaboramos o conflito e o desfecho e falamos sobre a sua estrutura, debatendo a respeito dos melhores conectivos e as escolhas lexicais. EF se apoiou na fala para escrever durante toda a escrita do texto. Antes de passar ao dado, transcrevo as perguntas que ele fez sobre algumas representações durante a escrita: “*Conversava é com s ou ç? Vizinhos é com s ou com z? Desempregado. É com p, né? Coleção é com ss ou com ç? Roubada, tem u? Eu não sei se quintal termina com l ou com u. Ao ver: é uma palavra só ou são duas? Pudesse. É com c ou ss? Preso. É com s ou z?*”.

Bob era um detetive aposentado que vivia em um bairro tranquilo nos Estados Unidos. Ele só conversava com seus vizinhos: Moley, que era colecionadora de peças antigas e Ken, que estava desempregado. Certa noite, Bob ouviu barulhos na casa de Moley *mais* ele achou que eram visitas e não *voi* verificar. No dia seguinte, ele bateu na porta *mais* ela não atendeu. Ele estranho porque o carro dela *estavala* e as janelas estavam *abertas*. Desconfiado, ele arrombou a porta *ver* se estava tudo bem. Logo que ele entrou, já *precebeu* que a coleção de vasos de ouro tinha sido roubada. Ele ficou desesperado e começou a procurar Moley pela casa. Infelizmente encontrou Moley morta no quintal. Bob chorou muito e ligou para a polícia. Ken vendo a polícia correu para lá e ficou triste ao ver a amiga morta. Uma semana se passou e a polícia não descobriu nada. Bob decidiu ir na casa de Ken para *ser* se ele sabia de *alogo* que pudesse ajudar. Checando lá ele viu vários vasos que pareciam ser de barro. Ele pensou: “será que são os vasos da Moley *disfarçados*? Será que o Ken matou ela? Como farei para descobrir? Já

10 EF é um menino que, aos 9 anos, foi encaminhado para o CCazinho com a queixa escolar de dificuldades de aprendizagem. Em relatório, a professora levantou a hipótese diagnóstica de dislexia. Conforme analisado por Moutinho (2019), EF enfrentava questões de ordem afetiva que envolviam amigos da escola e a sua professora desde o primeiro ano do ensino fundamental. Em acompanhamento longitudinal discursivamente orientado no CCazinho, em dois meses completou o processo de alfabetização e deixou de apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

sei! Bob teve a ideia de pedir um copo de água para Ken e fingiu que tropeçou para derrubar água no vaso. O *baro dereteu* e Bob gritou: - Mãos ao alto. Você está preso pelo assassinato de Moley! (Banco de dados em Neurolinguística/CNPq: 312522/2013-4, grifo nosso).

Tanto o dado quanto as perguntas feitas por EF no momento da escrita nos mostram que ele tem algumas questões relacionadas à convenção ortográfica, algumas ocorrências em que ainda têm dificuldades com a sílaba complexa e algumas ocorrências relacionadas à segmentação. Após o término do texto, pedi que EF relesse e ele fez as seguintes alterações: corrigiu *voí* por *foi*, *precebeu* por *percebeu*, *abiertas* por *abertas*, *alogo* por *algo*, *estavala* por *estava lá* e *dereteu* por *derreteu*. Indiquei para ele algumas outras correções, como o conectivo *mais* por *mas* e *baro* por *barro*.

A atividade feita com a cuidadora mostra que EF tem plenas condições de planejar um texto a ser escrito e de reformular o que escreveu, e que intervenções antes, durante e depois da escrita ainda são fundamentais. Comparadas com as atividades neuropsicopedagógicas, as atividades conduzidas no CCazinho permitem não só que a criança reflita sobre a fala e a escrita, mas que o pesquisador/professor desvende o trabalho linguístico-cognitivo que embasa as suas hipóteses sobre a representação gráfica e ortográfica. Isso não é possível com a bateria de exercícios neuropsicopedagógicos: neles, não há planejamento de texto porque as palavras e frases já estão pré-determinadas pela autora, não há a possibilidade de que a criança faça perguntas sobre a escrita porque a associação para formar uma palavra é entre símbolos e letras, e não entre fonemas e grafemas. As atividades não exigem, de fato, escrever. Aí está o perigo de serem utilizadas, conforme propôs a autora, como exercício de triagem para determinar se uma criança deve ser avaliada por um médico. Como isso é possível se a criança não escreve e, em alguns exercícios, nem lê? Com a análise deste dado e dos exercícios do manual, a ND argumenta que é somente com a escrita espontânea, criativa e contextualizada em suas mais diversas funções sociais que criança pode avançar no processo de alfabetização, porque é só com esse tipo de texto que uma intervenção eficiente pode acontecer.

Deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Dessa forma eles verão como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos vivem, como uma classe pode ter falantes de diferentes dialetos, quando se usa um dialeto e quando se usa outro. Mas para isso é preciso que a professora saiba o que está acontecendo e o que ela está fazendo. Às vezes é preciso até mesmo que explique detalhadamente ao aluno o que ele próprio fez, como fez e por que fez, além, é claro, de como deveria ter feito e por quê. (CAGLIARI, 1989, p. 71).

Neste contexto, a ND reforça o papel do linguista nas análises dos problemas enfrentados pelos professores na alfabetização, bem como na procura de soluções para eles. Cagliari (1989) já enfatizava, na década de 80, que não há conhecimentos de psicologia, fonoaudiologia, pedagogia metodologia que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Acrescento a esta lista as neurociências. Não parece ter, no discurso neurocientífico, especialmente no manual aqui analisado que o representa, quaisquer conhecimentos que substituam análises fonéticas, fonológicas, sintáticas e sociolinguísticas dos textos de crianças em processo de alfabetização. Pelo contrário: os poucos conhecimentos apresentados e as atividades propostas não são suficientes para compreender a complexidade do trabalho linguístico-cognitivo envolvido na escrita nem para ajudar crianças a superarem suas dificuldades. Ademais, as análises aqui apresentadas mostram que as atividades propostas pelas neurociências não trazem nenhuma novidade em relação às atividades utilizadas em sala de aula ou em relação a outras atividades cotidianas das crianças como os passatempos, mas, ainda assim, têm sido amplamente divulgadas e comercializadas como uma solução para a avaliação e a intervenção clínica e pedagógica nas dificuldades com a leitura e a escrita. A ND faz, portanto, um alerta aos professores e aos profissionais da área clínica, para que façam uma análise crítica e responsável das tendências que se anunciam como soluções para crises na educação, já que uma das consequências pode ser a patologização de crianças sem patologia.

Conclusões

Para além das críticas apresentadas a respeito da ineficiência destas atividades em práticas de intervenção para crianças que apresentam dificuldades com a escrita, a crítica da ND envolve também alguns questionamentos a respeito do fato de que tais atividades seriam embasadas nas neurociências. Primeiramente, como já mencionado, nem mesmo a autora do livro explicita a suposta relação entre os exercícios que propõe e as teorizações a respeito do cérebro. Nos parece, portanto, mais uma forma de se utilizar do prefixo *neuro* e da blindagem científica que este abarca como estratégia mercadológica para vender um livro com exercícios que, de novidade, não apresentam nada e, ao contrário, há décadas circulam entre as crianças brasileiras na forma de passatempos. Dessa maneira, é preciso se atentar e problematizar esse tipo de atividade das neurociências, já que parece ter objetivos mais mercadológicos do que inovadores ao resgatar atividades já amplamente utilizadas, renomeá-las e vendê-las como tendência teórica científica e revolucionária.

É preciso questionar: quais elementos da contemporaneidade contribuem para que esse tipo de atividade, amplamente conhecida, seja localizada no âmbito das neurociências, vendida a altos preços, sem contextualização e sem que as pessoas em geral problematizem este fato? Além disso, o discurso que defende que professores estudem as neurociências para revolucionar sua prática pedagógica se fundamenta em uma suposta comprovação científica do sucesso dessas propostas. É preciso estar alerta a

isso, porque o efeito de sentido deste tipo de enunciado faz circular o pressuposto de que tudo publicado até então não teria comprovação científica ou, então, seria acientífico. Nesta teia de sentidos, toda a teorização produzida no interior das ciências humanas e das ciências da linguagem passa a ser desconsiderada para que prevaleçam as ciências naturais, com sua promessa de revolução do cenário educacional porque trariam o conhecimento do cérebro, e, conseqüentemente, a solução para professores que lidam com crianças com dificuldades. É como se fosse no interior das ciências naturais¹¹ o único lugar possível em que encontraremos explicações para as questões pedagógicas.

Não é a primeira vez que as ciências naturais invadem a teorização das ciências humanas e das ciências da linguagem sobre o aprendizado. Conforme analisa Moutinho (2019), na década de 30, as estudantes do curso normal tinham, em seu currículo, a disciplina Biologia Educacional. Inserida no currículo por médicos eugenistas (Fernando de Azevedo e Almeida Jr.), a disciplina tinha dois eixos: a) a noção de indivíduo como uma unidade básica de análise, prerrogativa não apenas das ciências como a psicologia, a Biologia e a Estatística aplicada à Educação, mas de todas aquelas que, nesse momento histórico, elegiam como método o estudo das unidades ou agentes isolados e b) o procedimento de classificação dos indivíduos que ganhou, com o tempo, um refinamento crescente e foi aplicado particularmente nas escolas primárias. Nessa disciplina, as professoras do curso normal aprenderam a aplicar testes clínicos de prontidão, aprenderam pressupostos eugenistas sobre hereditariedade e inteligência e passaram a orientar as famílias sobre higiene. Segundo Hora (2011), foi com essa disciplina que as professoras desenvolveram um olhar clínico. A principal questão que envolve a disciplina Biologia Educacional e que é essencial para a argumentação proposta neste artigo é que toda a base teórica da disciplina se sustenta na premissa de que a criança carrega consigo características hereditárias que podem agir como propulsoras ou como impeditivas

11 A crítica da ND sobre a tentativa de estabelecer relações entre as neurociências e da educação é feita por Moutinho (2019) com base em Morel (2018). Na perspectiva do autor, algumas linhas de pesquisa no interior das neurociências aplicadas à Educação receberam diversas críticas que as acusaram de privilegiar o determinismo biológico. Diante disso, buscaram explorar melhor o papel da plasticidade cerebral na aprendizagem e a capacidade do cérebro de se modificar pelas interações sociais. Nesse movimento, a área passou a adotar um discurso integrativo que leva em conta o que chamam de fatores biopsicossociais e que determinam a aprendizagem. Entretanto, as neurociências, ao invés de coordenar as diferentes abordagens que articularam para tratar da aprendizagem, estabeleceram entre elas uma hierarquia na qual as ciências biológicas estão em primeiro lugar. As neurociências aplicadas à educação relativizam os questionamentos ontológicos sobre o fracasso escolar para privilegiar um pragmatismo biológico que traz respostas mais práticas e simples para explicar as dificuldades e soluções, como a repetição dos exercícios, a correção sistemática dos erros, as maneiras de se memorizar mais rápido a partir de estudos sobre o cérebro e até mesmo como melhorar a autoestima dos alunos com estratégias de repetição de auto afirmações e de frases de otimismo. Assim, o que explica a atratividade à neurociência é que muitos hoje acreditam que ela é uma disciplina de vanguarda, capaz de fornecer soluções para problemas escolares e sociais.

para a aprendizagem. Neste contexto, as professoras dos cursos normais se tornaram coadjuvantes dos médicos, já que aplicavam testes e levantavam hipóteses diagnósticas em seus relatórios pedagógicos que seriam certamente confirmadas em uma só consulta¹².

A ND alerta para o fato de que, com o avanço das neurociências na educação, há um processo semelhante ao da entrada da Biologia Educacional no currículo de formação de professores na década de 30, porém, agora, envolvendo outros profissionais, como os psicopedagogos e os neuropsicopedagogos. Disponibilizar a esses profissionais exercícios e testes de leitura e de escrita padronizados nada inovadores e que não favorecem o trabalho linguístico-cognitivo das crianças como um instrumento que serve como critério para uma avaliação médica é torná-los coadjuvantes do médico, no sentido de que elaboram a hipótese diagnóstica e uma consulta basta para que o médico a confirme. Como vimos, essas atividades são confusas e mais atrapalham do que ajudam a criança com dificuldades escolares e podem gerar o déficit (AQUINO, 2018). Como utilizá-las como critério?

No CCazinho, mais de 200 crianças com dificuldades escolares se alfabetizaram ao serem tomadas como sujeito na e da linguagem em práticas de leitura e escrita significativas para elas. Nossos recursos são, sobretudo, papel, lápis, borracha, livros e uma lousa onde as crianças e os cuidadores escrevem. Nunca utilizamos materiais caros vendidos como tendência teórica e que buscam se blindar com a suposta comprovação científica. Não há nada de revolucionário em nossa prática, nem na prática proposta pelo livro analisado neste artigo. O que há de revolucionário, na perspectiva da ND, é a aposta no aprendizado apesar do estigma que o laudo impõe a crianças já fragilizadas por questões afetivas, sociais, culturais e pedagógicas que quase sempre têm um efeito negativo em seu percurso escolar. Neste contexto, a ND ressalta a responsabilidade do linguista diante desses materiais, do discurso neurocientífico, da avaliação e da intervenção que propõem para a criança com dificuldades na escrita: cabe ao cientista da linguagem protagonizar o debate sobre as dificuldades escolares e denunciar o processo de patologização que estigmatiza muitas crianças sem patologia no Brasil.

12 É possível identificar, nesta época, uma afirmação do âmbito do senso comum sobre o que era preciso para ensinar bem: para ser bom professor, é preciso conhecer bem o aluno. Conhecer bem o aluno significava conhecê-lo em todas as suas faces: física, psíquica, social, etc. Até então, o foco da formação dos professores eram os conteúdos a serem explicados aos alunos. O que se verificou, com a entrada da racionalidade médica nos currículos de formação de professores e na prática pedagógica, foi um deslocamento: não mais o que se ensina, mas sim o corpo do aluno a quem a matéria era ensinada. Hora (2011) afirma que esse deslocamento restringiu a pedagogia a aspectos biológicos (ainda que se tenham estudado aspectos psicológicos do aprendizado), já que se passou a adotar critérios e aparatos teóricos biomédicos para tratar de questões como a atenção, a memória e o comportamento, considerando-se que têm apenas base fisiológica e neurológica.

REFERÊNCIAS

AQUINO, P. A. Onde está o déficit? – polêmica em torno da dislexia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 60, n. 2, p. 538-544, 2018.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 2006 [1997].

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BORDIN, S. S. *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

COUDRY, M. I. H. Patologia estabelecida e vivências com o escrito: o que será que dá? *In: 7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM – ENAL, 2007. Anais eletrônicos*. Porto Alegre: ENAL, 2007.

COUDRY, M. I. H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. PANORÂMICA DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E CULTURA DO II SIMELP, 2009. Évora: Universidade de Évora/Departamento de Linguística e Literaturas, v. 1, 2009.

COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. S. Afasia e infância: registro do (in)esquecível. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 54.1, jan./jun. 2012.

COUDRY, M. I. H. Diálogo com a Neurolinguística: para a formação de professores. *In: SERRANI, S. Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Horizonte, 2010.

FARACO, C. A. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Revista Almanaque*, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 5, 1977.

FREUD, S. *La afasia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1981 [1973].

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Artigo%20Leonor%20Guerra%20Neurociencia%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

HORA, D. M. *O olho clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar*. Rio de Janeiro, Contra-Capa, 2011.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. Barcelona: Fontanela, 1979.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001 [1988].

MOREL, S.; CARIO, E. Interview. Stanislas Morel: «Les neurosciences illustrent la dépolitisation actuelle de la question scolaire». *Libération*, 19 jan. 2018. Disponível em: https://www.liberation.fr/debats/2018/01/19/stanislas-morel-les-neurosciences-illustrent-la-depolitisation-actuelle-de-la-question-scolaire_1623801. Acesso em: 29 ago. 2021.

MOUTINHO, I. *Contribuições da Neurolinguística Discursiva para a formação de professores*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. et al. (org.). *A exclusão dos incluídos: contribuições da Psicologia da Educação para uma crítica à Patologização e à Medicalização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MÜLLER, L. M. *Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RIGHI-GOMES, M. J. *Reflexões sobre práticas docentes à luz da Neurolinguística Discursiva*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.



SAMPAIO, S. *Atividades neuropsicopedagógicas de intervenção e reabilitação*. Wak Editora, 2018. Edição do Kindle, sem paginação.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. *TDAH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do déficit de atenção /Hiperatividade*. São Paulo: Plexus, 2016.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1926].

Sobre escolhas difíceis: uma análise dialógica da política brasileira em editoriais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3193>

Fábio Augusto Alves de Oliveira¹

Resumo

Este trabalho, pautado nos estudos bakhtinianos, trata das posições do *Estado de S.P* e do *Le Monde* sobre as eleições presidenciais em 2018. Enunciado é o conceito teórico de análise, com o qual se discute a arquitetura social dos atos de linguagem. Dois editoriais referentes ao contexto eleitoral são selecionados como objeto de análise. O objetivo, por sua vez, é compreender o posicionamento e a interpretação dos jornais na tensão política. Os enunciados se confrontam e disputam a significação de “escolha” e suas situações políticas. A justificativa do artigo é estudar, por meio da teoria bakhtiniana, um momento tenso e relevante para o contexto político no Brasil.

Palavras-chave: estudos bakhtinianos; política brasileira; imprensa; enunciado.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; fabio.augusto@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9101-4982>

Des choix difficiles : une analyse dialogique de la politique brésilienne dans les éditoriaux

Résumé

Ce travail, basé sur les études bakhtiniennes, traite des prises de position des journaux *Estado de S.P.* et *Le Monde* sur les élections présidentielles de 2018. L'énoncé est l'élément d'analyse principal, à partir duquel il est possible de discuter l'architecture sociale des actes de langage. Deux éditoriaux concernant le contexte du premier tour électoral sont sélectionnés comme objet d'analyse. L'objectif est de comprendre leurs positionnements et leurs interprétations au sein de la tension politique. Les énoncés se croisent et discutent la signification du « choix » et ses situations politiques. Le travail actuel étudie, à l'aide de la théorie bakhtinienne, un moment de tension majeur du contexte politique brésilien.

Mots-clés: études bakhtiniennes; politique brésilienne; presse; énoncé.

Introdução: a política brasileira na arena

Nas discussões sobre política no Brasil, é possível compreender uma ideia de crise, interpretada sob óticas diversas. Para Almeida (2019), a crise foi desencadeada em 2013, com as manifestações de rua, polarizada em 2014, com as eleições e aprofundada em 2016, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. O autor aponta que, a partir desse contexto, um desdobramento recente da crise foi a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018.

Freixo e Pinheiro-Machado (2019) também destacam a relevância das manifestações em 2013, em consonância aos eventos políticos seguintes, para a compreensão da política contemporânea. Para os autores, o *impeachment* agravou a crise política e colocou em cena jogos de interesses de elite empresarial e de grupos de mídia. Todas essas ocorrências, incluído o mandato de Michel Temer, constituem o cenário de desdemocratização e avanço conservador em 2018, na compreensão dos autores.

Nesse cenário de eleições presidenciais, tensas e conturbadas, há, conforme denominação de Freixo e Pinheiro-Machado, o bolsonarismo, fenômeno político que extrapola a figura de Bolsonaro e que se comporta como ideologia ultraconservadora, pautada em aspirações nacionalistas e contrárias ao progressismo. Assim, é possível dizer que o mandato de Bolsonaro implementa um estilo na política brasileira, que evoca respostas diversas: constituição de oposição, enquadramento midiático, resposta de mercado, interação com demais nações, relação com as instituições democráticas e afins.

Boito Junior (2020) caracteriza o governo Bolsonaro e o bolsonarismo como neofascistas. A partir de uma revisão sobre o conceito, o autor relaciona a crise política brasileira com outros contextos nos quais também houve desenvolvimento do fascismo. Essa caracterização aponta novamente para um cenário político no Brasil adverso, contexto de produção dos editoriais que circulam no processo de comunicação discursiva.

Paula e Carvalho (2018) consideram que a campanha de 2018 como a mais incerta desde 1989. Primeiro, citam que a reforma eleitoral² trouxe incertezas aos partidos quanto aos impactos das mudanças, entre as quais a redução do tempo de campanha. Outra incerteza, para os autores, foi a candidatura de Lula da Silva, que liderava as intenções de voto. A condenação e a prisão do ex-presidente o impossibilitaram, também devido à decisão do TSE de indeferir a campanha. Nesse cenário, Haddad assume a frente na campanha petista, com Manuela D'Ávila.

Com a vitória de Bolsonaro em 2018, ocorre uma mudança, segundo Paula e Carvalho (2018), na relação entre mídia e governo, isto é, na constante estabelecida no tratamento de PT e PSDB, partidos que revezaram o poder até 2016. Para os autores, o atual presidente, em sua candidatura, demonstrou, desde o início, comportamento hostil aos principais grupos de mídia no Brasil. Esse fato é importante, pois implica uma relação polêmica e conturbada com a imprensa que marca o governo bolsonarista.

No primeiro turno, em 7 de outubro, Bolsonaro teve 46,03% dos votos, enquanto Haddad, segundo colocado, 29,28%³. “Se o primeiro turno desenhou a oposição entre petismo e antipetismo (que foi capturado pelo bolsonarismo), no segundo, quase como um espelhamento, opuseram-se, na mesma medida, antipetismo e antibolsonarismo.” (ALMEIDA, 2019, p. 204). Esse jogo de forças é o cenário dos editoriais. Com essa disputa em voga, os jornais se dedicam a comentar, interpretar e valorar todo esse momento, por meio de gêneros e de práticas discursivas diversas da esfera jornalística. Desse modo, circulam valores, pela linguagem, sobre as eleições, criando narrativas e realidades sobre o contexto político.

Os enunciados jornalísticos analisados, editoriais *on-line*, tratam da vida social e respondem a esse contexto, no pequeno e no grande tempo da cultura. Com as produções jornalísticas, há significação dos fatos políticos no Brasil. Nos editoriais apresentados, os jornais interpretam a vitória de Bolsonaro e a situação política desta ou daquela forma. Tais significações construídas pelo *Estadão* e pelo *Le Monde* implicam um posicionamento ideológico. O enunciado, assim, parte da vida social, com uma carga ideológica e se mantém em relação ininterrupta na cadeia discursiva.

2 Disponível em: L13487 (planalto.gov.br) e L13488 (planalto.gov.br). Acesso em: 26 ago. 2021.

3 Disponível em: Apuração e resultados para presidente | Eleições 2018 | Folha (uol.com.br). Acesso em: 26 ago. 2021.

Em uma interpretação bakhtiniana, é possível pensar em disputa sógnica. As narrativas construídas ao longo desses anos (em torno de figuras públicas, partidos políticos, da justiça eleitoral etc.) obedecem a forças centrífugas e centrípetas, em relação de embate. Os sentidos e as significações dos eventos políticos também se chocam no signo ideológico: *impeachment* ou golpe? Bolsonaro ou PT, escolha difícil? Segundo Volóchinov (2017), ocorre interação de visões ideológicas em disputa de classes e grupos sociais, acompanhada e interpretada pela imprensa.

Este breve panorama de apontamentos teóricos sobre a situação política esboça uma tensão e revela a urgência de compreender a complexidade das relações que foram tecidas ao longo dos anos na política brasileira. Nessa direção, o presente trabalho objetiva compreender, por meio de análise dialógica, a posição e a interpretação de grandes jornais nesse contexto de disputas sociais. Os jornais, em comparação, divergem na ideia de “escolha”: para o brasileiro é uma decisão difícil, com críticas mais duras ao “esquerdismo”; para o francês, manutenção democrática de um sistema historicamente fragilizado. A disputa pelas significações de “escolha”, portanto, é o ponto central da análise, visto que tal noção norteia os sentidos construídos nos enunciados. Ambos utilizam ferramentas, procedimentos e mecanismos diversos para costurar uma verdade e uma interpretação de mundo.

Nas seções seguintes, são apresentadas compreensões teóricas sobre enunciado no Círculo de Bakhtin e os critérios e motivações para delimitação do tema e do *corpus*. Em seguida, analisam-se os editoriais demonstrando as particularidades linguísticas de cada, interpretando os dados pela ótica bakhtiniana, em busca do posicionamento dos jornais. Por fim, as conclusões retomam os objetivos e fazem um panorama das análises e do contexto em que os editoriais são produzidos.

Os enunciados do Círculo: apontamentos teórico-metodológicos

Os estudos bakhtinianos são a fundamentação teórico-metodológica, perspectiva que se pauta nas relações de sentidos, compreendidas na alteridade. O conceito basilar para a proposta é enunciado, pois dá subsídios para compreender o posicionamento da imprensa na disputa eleitoral. Para Brait e Melo (2005, p. 65), “As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente por que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social [...]”. Nesse sentido, os editoriais são compreendidos como enunciados concretos, que produzem sentidos de modo situado.

De imediato, é preciso apontar que não há, para a visão bakhtiniana, a ideia de imparcialidade jornalística, visto que todo ato de linguagem possui uma expressão ideológica e um direcionamento social. Mesmo os enunciados que se pretendem “neutros”, ao optar por mencionar tais informações, dando prestígio a determinados pontos, apresentam

um teor ideológico. “Na verdade, qualquer enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197). Em consonância a Mont’Alverne e Marques (2015), o jornalismo possui juízos de valor, manifestando-os como visão de mundo, desde o editorial mais complexo à notícia corriqueira do dia, e se comporta, portanto, como instituição midiática, que baliza ações sociais.

Motta (2002, p. 13) considera que “Não há poder sem imprensa nem imprensa sem poder. Ambos estão historicamente relacionados.”. Em termos bakhtinianos, é possível apontar que, em torno de todo processo de discurso jornalístico, forças sociais se confrontam, constituindo o diálogo e tecendo relações dialógicas. Nesse sentido, em todo gênero discursivo, a estrutura enunciativa, sendo social e situada, apresenta uma posição de valor, com um endereçamento e a fim de respostas.

É possível encontrar, em escritos de Bakhtin (2011, 2016), Volóchinov (2019, 2017) e Medviédev (2012) considerações sobre o caráter do enunciado. Em todos, o aspecto social é basilar. O enunciado, para o Círculo, compreende uma materialização da realidade, na qual estão presentes valorações e juízos ideológicos. A língua e a linguagem, por consequência, são concebidas na interação social, meio em que o enunciado é produzido, ligando-se, como aponta Bakhtin (2011, p. 296), a uma cadeia discursiva. “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo.”. Os editoriais analisados são construções de valor e respostas ao acontecimento político segundo turno das eleições presidenciais de 2018 no Brasil.

Bakhtin (2011, p. 297, grifo do autor) aponta que “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo) [...]”. Isto porque a essência do enunciado, aquilo que o torna vivo, é justamente a responsividade, a capacidade de ser e provocar respostas na interação discursiva, socialmente situada. Tal processo de resposta abarca o movimento discutido aqui entre o jornalismo e a política: o discurso de figura pública, a movimentação no Senado/Câmara, ações de chefes de estado etc. são práticas sociais que reverberam na imprensa, a qual produz novos sentidos na comunicação discursiva.

Para Medviédev (2012, p. 183), “Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social.”. Como ato de linguagem, o enunciado ganha sentido na interação discursiva, entre sujeitos também situados, expressando valor, em relação à vida social. Em um processo dialógico, as materialidades enunciativas (verbais, visuais, sonoras) são arquitetas, mediante aspirações ideológicas de um projeto de dizer. No caso dos editoriais, como recorte metodológico, a materialidade verbal é o foco da análise.

A ideologia está na linguagem, para o Círculo, e orienta a estrutura social do enunciado. “Com efeito, no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 63). Tanto o *Estadão*, quanto o *Le Monde* arquitetam narrativas sobre a política brasileira, das quais os editoriais fazem parte. São basilares, nesse sentido, as aspirações ideológicas, que, na estrutura enunciativa, deixam marcados posicionamentos diversos relativos à política, a figuras públicas e ao próprio caráter do jornalismo exercido.

Além da responsabilidade, a significação e avaliação do enunciado são características teóricas relevantes à análise. Para Volóchinov (2017, p. 236, grifo do autor), “Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado antes de tudo é uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia.”. Compreendido como concreto, situado e responsivo, o enunciado também produz valorações na comunicação discursiva. Os editoriais analisados apresentam, de modo geral, uma noção de que a vida política brasileira está conturbada. Aliada a elementos distintos, como processo de referência histórica e de identidade, essa noção ganha outros sentidos e elabora teses distintas entre os editoriais.

Na esfera jornalística, ocorrem diversos gêneros discursivos, entre os quais o editorial se destaca quanto à exposição de viés ideológico. Para Mont’ Alverne e Marques (2015, p. 127-128), “É no texto editorial que o jornal – de forma explícita – sai de uma condição de imparcialidade (reivindicada na seção de notícias) e assume ter posições acerca dos mais diversos temas de concernência pública.”. O gênero editorial, pensado a partir do Círculo, é um *tipo relativamente estável* (BAKHTIN, 2011, p. 262) que tem uma função, aliada a práticas sociais, na esfera jornalística. Por suas características de conteúdo temático, estilo e construção composicional, o editorial é relevante, pois é meio pelo qual a imprensa se posiciona, de modo mais aberto e explícito. Portanto, a opinião e o posicionamento nos editoriais são elaborados por *Estadão* e *Le Monde*, autores de tais projetos de dizer.

A relação entre o enunciado e seu contexto é um princípio metodológico. “De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). Na visão do Círculo, os atos de linguagem são produzidos na vida social, na interação discursiva. O cenário conturbado da política brasileira faz parte da constituição desses enunciados. Cada um, contudo, em suas particularidades, produz significações distintas a respeito desse contexto político. Nasceram como respostas a tal momento e se cruzam na cadeia discursiva, de modo que não se pode separá-los do contexto e das condições específicas de produção.

A escolha pelo *Estadão* se deu pela tradicionalidade e influência no jornalismo brasileiro, conforme explana Azevedo (2018). O editorial em análise do *Estadão* circulou nas redes sociais⁴, suscitando respostas diversas. A polêmica em torno do editorial justifica a escolha. Nesse sentido, a opção pelo *Le Monde* se dá também pela tradicionalidade e influência do jornal francês mundialmente (MOLINA, 2007). Como aponta Hoffmann (2018, p. 22): “*Le Monde* é o veículo de comunicação francês de maior relevância internacional, conhecido por suas matérias extensas e análises aprofundadas, tanto sobre assuntos relacionados à França quanto sobre temas de importância em outros países.”. São, portanto, jornais relevantes socialmente. Conforme tratado na introdução, as eleições de 2018 foram/são um momento de forte tensão política e essa polêmica justifica, em termos teóricos e sociais, a análise.

Para Medviédev (2012, p.185), “Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna.”. No processo de análise, então, parte-se da construção de língua dos editoriais para compreender o que tais palavras e demais recursos significam e valoram sobre a política brasileira. As arquiteturas linguísticas, em português e francês, são situadas e orientadas por um projeto de dizer, que possui juízos de valor e pretende uma interpretação da vida social. Assim, a partir da palavra como signo, que significa socialmente e na relação, o diálogo se constitui.

Sobre escolhas difíceis: análise dialógica dos editoriais

Os editoriais⁵, publicados após o resultado do primeiro turno em 2018, mantêm uma relação dialógica entre si e com os demais atos de linguagem fora desse período. Para Bakhtin (2011, p. 297), “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva.”. Os jornais, então, avaliam e significam as eleições e a vida política no Brasil, produzindo opiniões distintas, orientadas socialmente. A ideia de “escolha” é eco e ressonância dialógicos e baliza os editoriais, cada um a seu modo e juízo. Essa disputa, então, é o centro das discussões, tendo em vista o momento de crise política e social e a dialética do signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2019).

O *Estadão* faz um breve panorama da política brasileira e das eleições até então. O jornal apresenta os protagonistas, Bolsonaro e Haddad, e compreende que há um confronto de extremos, marcado por uma oposição. Apresenta e opina os lados desse antagonismo, com, em geral, desaprovação de ambos. Nesse percurso, realiza um mecanismo de argumentação, a elaboração de um “eleitor” indeciso e para o qual a “escolha é difícil”.

4 Disponível em: Twitter. Acesso em: 11 ago. 2021.

5 Disponíveis em: Uma escolha muito difícil – Opinião – *Estadão* (estadao.com.br) e Election présidentielle au Brésil : la démocratie menacée (lemonde.fr). Acesso em: 26 ago. 2021.

O segundo turno, para o editorial, opõe candidaturas nutridas por antagonismos. Nesse primeiro momento, destaca-se o sentido de oposição, orientado por um campo semântico do distanciamento, que marca as eleições e o contexto político. Com o fato da ausência de candidato de centro, o editorial aponta que o “eleitor” optou pelos “extremos”. Essa construção, com apelo à menção histórica da redemocratização, auxilia a tese da “escolha difícil”, pois é construída, já no primeiro parágrafo, a equivalência entre Bolsonaro e Haddad.

Ocorre a divisão (por meio das construções “por um lado” e “por outro”) entre o “truculento apologista da ditadura militar” e o “preposto de um presidiário”. São características, portanto, de valor que identificam, respectivamente, o “direitista” e o “esquerdista”. A referência da identidade é a ditadura militar para Bolsonaro, e, para Haddad, a prisão de Lula da Silva, alusões que os marcam negativamente. Há um esforço, por meio de paralelismo, de tratar igualmente os sujeitos políticos. Assim, essas caracterizações constroem um sentido social de desaprovação e crítica, tanto para os candidatos, quanto para o cenário político.

Outra caracterização de Bolsonaro, que se junta à identidade de “truculento apologista da ditadura”, é a “absoluta ignorância” em economia. Fato que, para o “eleitor”, significa dificuldade de saber propostas quanto ao “imminente desastre fiscal”, menção que demarca o país no editorial. Paulo Guedes é citado como resposta de Bolsonaro a debates econômicos, mas mesmo o economista é “vago”. Essa relação é lembrada por um descompasso entre o dito de Guedes e o ordenado de Bolsonaro. Em geral, é possível apontar um sentido de despreparo e vagueza no candidato “direitista”.

Quanto à propaganda eleitoral, o sentido negativo para Bolsonaro permanece, porque é dito que o candidato da direita optou pelas redes sociais, marcadas como “interditado ao contraditório” e “propício ao discurso do ódio”. Essa associação de Bolsonaro às redes o aproxima dessas características e reitera o despreparo, agora em relação ao debate público. Nessa caracterização e constituição da identidade de Bolsonaro, há um processo de respostas: o editorial responde à presença pública, às falas “vagas”, aos posicionamentos de Bolsonaro, em forma de desaprovação e crítica. Na visão de Volóchinov (2017, p. 184), “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.” Assim, o editorial é posição responsiva do *Estadão*, na qual constitui um juízo ideológico sobre Bolsonaro e suas atuações. Do mesmo modo, nesse processo dialógico, são desenvolvidas noções sobre Haddad e o cenário político.

Diferente das propostas do “direitista”, as do “esquerdista” são conhecidas. Essa separação ocorre pelo valor atribuído aos candidatos: para Bolsonaro, a vagueza e possível inexistência; para Haddad, o conhecimento, pois elas colocaram o país em crise. Nesse sentido, é relevante destacar que, no editorial, há um campo denominado

“lulopetismo”, que engloba não só Haddad, mas todas as associações a Lula da Silva e ao PT, diferente do tratamento dado a Bolsonaro. A partir de Bakhtin (2017), é possível compreender um processo de constituição de identidades entre “eu” e “outro”, em uma cadeia discursiva. São mobilizadas outras referências, dialogicamente, para construir o “esquerdista” e o “direitista”: a carga valorativa de Lula e PT (prisão, corrupção) e Guedes e Ditadura (vagueza, despreparo, discurso de ódio), respectivamente. As características que os demarcam são orientadas pela visão do editorial e, assim, a identidade de ambos tem um fim claro, de modo a construir um “antagonismo” e tecer negativamente representações políticas.

O editorial faz menção ao ex-presidente Lula por conta das candidaturas anteriores e principalmente pelas “malfeitorias com dinheiro público”, que o impossibilitaram de se candidatar. A identidade de Haddad se encontra na impossibilidade: “regra-três” e “porta-voz de presidiário”, identificações do político no editorial, que compreende ser uma “desonra” e um “rebaixamento” o processo eleitoral por causa da “substituição” Lula por Haddad. Destaca-se o termo “docilmente” que faz uma avaliação da conduta de Haddad ao ser “substituto” de Lula. Ainda, situa a racionalidade (movimentos e planos) da campanha na cela do ex-presidente. Com isso, o *Estadão* pontua que a candidatura “lulopetista” está associada a problemas e entraves eleitorais, à prisão e às ocorrências em torno de Lula da Silva.

Ao mencionar a crise, *Estadão* a relaciona ao campo “lulopetista”, agora de forma mais enfática. O termo “gerada” liga a crise à “irresponsabilidade lulopetista”, reiterando as associações de culpa e integrando um rol de ligações negativas. As propostas desse campo ora são vistas como “barbárie”, ora são alvo de trocadilho (promessa e ameaça). A descrição, com esse tom crítico e jocoso, é negativa e tece um peso maior a esse campo.

Diante do exposto, o *Estadão* não só se posiciona diante das eleições, como atribui valor à vida política no Brasil. É possível afirmar, então, que o editorial faz escolhas ideológicas ao tratar tanto de Bolsonaro, quanto de Haddad da forma como o faz. O jornal finaliza fazendo remissão à campanha e afirma que a passagem de Bolsonaro e de Haddad ao segundo turno se deu pelos antagonismos, indefinições e confusões, que marcam o período eleitoral, conforme a ideia do enunciado. Para Volóchinov (2017, p. 237), “A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social [...]”. A construção do enunciado está condicionada ao horizonte social em que o sujeito interage. Em uma gama de possibilidades linguísticas, aquelas que satisfazem determinado projeto de dizer são selecionadas. Há um movimento íntimo e complexo, portanto, entre os modos de dizer e o contexto de produção.

Ao longo do editorial, ocorrem mais identificações negativas do campo “lulopetista”, em comparação a Bolsonaro. Há uma preocupação, apesar da aparente “dificuldade” de escolha, em traduzir a candidatura de Haddad como mais danosa, devido ao que

representou o PT ao país e às propostas da campanha. As caracterizações de Haddad, inserido no “lulopetista”, são mais negativas, tendo em vista o processo eleitoral, a economia, a crise política e os casos de corrupção.

Assim, “escolha” se constitui como palavra na acepção de signo ideológico. Para Volóchinov (2019, p. 317), “[...] a palavra torna-se uma arena para a luta de classes, um palco para a disputa de opiniões e interesses de classe diversamente orientados.”. Para o *Estadão*, diante de todas as valorações que atribui no editorial, a escolha é “muito difícil”, porque, para essa voz social, os extremos “se igualam”, e há um projeto ideológico que pauta esse projeto de dizer. São interesses sociais que mobilizam o enunciado para produzir sentidos de “antagonismo”, “extremos” e aparente equivalência. Assim, são construídas realidades e visões de mundo sobre as eleições presidenciais, com propósitos e interesses definidos.

Debatido que “escolha” é um signo ideológico, em que se chocam interpretações e valores da vida social, destaca-se a pluralidade significativa: *Le Monde*, diferente do *Estadão*, traz uma valoração de “escolha” que compreende a manutenção da democracia em oposição a um regime populista conduzido por um candidato de extrema direita. De início, a caracterização de Bolsonaro entre os editoriais se choca, pois o jornal francês reitera diversas vezes e de modo mais profundo a designação negativa, referenciando toda a vida e as aspirações políticas de Bolsonaro. Outra diferença é que, para o *Le Monde*, a escolha é clara, diante do que representam Haddad e Bolsonaro. Ocorre, portanto, um conflito de visões sociais, que são materializadas na língua, produzindo sentidos distintos, com termos e construções outras.

Para Bakhtin (2011, p. 289), “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.”. Os editoriais são compreendidos nessa lógica: relação um com o outro e entre demais enunciados, em um contexto social, no qual todos possuem uma valoração. As leituras das identidades de Haddad e Bolsonaro são distintas entre os editoriais, processo que acarreta outras diferenças. A história brasileira também é citada para fundamentar as argumentações e teses de cada jornal. Como posição, os jornais expressam interpretações sociais da vida política, materializadas na linguagem de modo específico.

O editorial francês estabelece uma ligação, desde o início, entre candidatura de Bolsonaro e uma ameaça democrática. A identidade de Haddad, até o momento, não é mencionada, de modo a atribuir ao candidato de extrema direita a atenção. A vitória no primeiro turno é lembrada como a possibilidade de, com Bolsonaro, o país “entrar/tombar/mudar bruscamente” em um regime populista. Desse modo, o jornal francês afirma que não se trata de uma alternativa democrática clássica para brasileiros, no segundo turno, mas sim de uma *escolha* política e social fundamental entre a manutenção da democracia e um regime populista.

As primeiras identificações se diferem das vistas no *Estadão*: aqui, Bolsonaro é extrema direita e oferece perigo à democracia brasileira. A construção da escolha, portanto, é diferente, e, para o jornal francês, é o próprio regime democrático em perigo. Essa primeira distinção implica uma visão social outra, que traz consigo outra gama de valorações e termos para caracterizar o cenário. Nesse início, o editorial mobiliza um valor: o regime democrático.

Em seguida, apresenta-se uma “biografia” de Bolsonaro: idade, porcentagem de votos, posição militar. Preferências políticas radicais e visão primária da sociedade são menções ideológicas feitas pelo editorial, que caracteriza, ainda, o político como racista, misógino e homofóbico, cuja carreira como deputado é insignificante. Esse rol de designações compreende uma interpretação da realidade, na qual Bolsonaro significa ameaça à democracia e onda reacionária.

Tais definições, tanto de Bolsonaro, quanto da vida política no Brasil, são construídas por meio da língua, que se orienta conforme a ideologia e voz social, conforme já debatido. Na compreensão de Medviédev (2012, p. 56), “O meio ideológico é o meio da consciência. Somente por meio dele e com seu auxílio a consciência humana abre caminho para o conhecimento e para o domínio da existência socioeconômica e natural.”. O “eleitor” do *Le Monde* encontra não uma “escolha muito difícil”, mas sim uma posição de manter a democracia. Essa diferenciação se respalda nos distintos meios ideológicos nos quais os jornais produzem e se posicionam.

A identidade de Bolsonaro, no editorial, está associada à ditadura militar, entendida como “período sombrio”, na medida em que o político traz lembranças desse momento histórico. Nesse caminho, a ideia de Bolsonaro sobre criminalidade e segurança pública (“bandido bom é bandido morto”), para o editorial francês, aproxima-o da imagem do presidente filipino Duterte⁶. A comparação focaliza o caráter armamentista em Bolsonaro, de modo negativo, uma vez que tais concepções, para o editorial, se afastam do Estado de Direito, reforçando a tese de ameaça que Bolsonaro representa. Nesse rol, entram Mourão, vice-presidente, o “autogolpe de Estado” e a Constituição sem aval do Congresso. O editorial seleciona determinadas falas de Bolsonaro, de Mourão e os valores defendidos por eles para construir verdade à tese de ameaça.

Com uma recessão histórica, Bolsonaro, para o jornal, captou a raiva de eleitores devastados pelo momento social. Para o editorial, soube, ainda, aproveitar a ânsia de mudanças de uma parte do país, frente aos 12 anos e meio de PT. Os termos usados pelo jornal se enquadram em um campo de paixões “negativas”: raiva e rancor/ressentimento são os sentimentos que Bolsonaro usou para a ascensão, fato que já caracteriza o “motor”

6 Mais informações em: Rodrigo Duterte: quem é o presidente das Filipinas comparado a Bolsonaro no exterior que quer criar ‘esquadrão da morte’ - BBC News Brasil. Acesso em: 26 ago. 2021.

da campanha. Há uma menção ao PT, pelo período em que esteve no poder e pelos “erros” cometidos. O editorial, portanto, enlaça Bolsonaro e PT na recessão histórica: o primeiro aproveitando-se de insatisfações oriundas e erros do segundo. Desse modo, ainda, caracteriza parte da vida social em que as eleições ocorrem.

Afirma-se a campanha como caótica: Lula da Silva preso por corrupção, e Bolsonaro esfaqueado. Nesse cenário, é consagrado o “crepúsculo do lulismo”. Comparando as possibilidades no segundo turno, o jornal afirma que a rejeição ao PT é explicada pelos “muito numerosos” erros políticos, econômicos e éticos, junto aos grandes casos de corrupção. A natureza e a quantidade são definidas, de modo a responsabilizar o PT (compreendido como esquerda, na acepção do editorial) pela rejeição eleitoral.

Le Monde, ao interpretar a vitória de Bolsonaro, expressa valor. Para Volochínov (2013, p. 166, grifo do autor): “Todas as enunciações se construirão precisamente com base em sua visão; suas possíveis opiniões e valorações determinarão a ressonância interna ou externa da voz – a *entonação* – e a *escolha* das palavras e sua *composição* numa enunciação concreta.”. Com um fim ideológico, o jornal francês mobiliza outros recursos, termos linguísticos e referências para desenvolver a tese de ameaça democrática.

Enfatiza-se que não é possível colocar em mesmo nível de igualdade PT e Bolsonaro, porque, conforme o editorial, Lula e seus herdeiros/sucessores jamais colocaram o processo democrático brasileiro em perigo. Essa visão do jornal francês se diferencia radicalmente da “escolha difícil”, respondendo aos impasses vistos no editorial brasileiro. Trata-se, além de uma posição ideológica de conceber o cenário político, de um valor de jornalismo e de verdade. Isso porque a compreensão e a composição de sentidos são sempre relacionais, conforme Volóchinov (2017), de tal forma que a assunção de uma “escolha difícil” provoca uma ideia de jornal e de ótica de realidade. Ainda comparando PT e Bolsonaro, é apontado que o governo petista saiu do poder mediante o processo de *impeachment*, cuja legalidade é contestada. Em contraponto, a presidência de Bolsonaro implicaria grandes ameaças à jovem democracia brasileira. A comparação reforça a tese e esboça essa diferença, mobilizando o valor principal que o *Le Monde* reitera, a democracia e suas instituições.

O editorial, por fim, relaciona a situação no Brasil à vivida na Europa e nos Estados Unidos, no sentido de uma onda reacionária, com candidatos antissistema. No contexto brasileiro, Bolsonaro, lembrado novamente pelo apego à ditadura, está centrado nessa onda. *Le Monde* finaliza apresentando que a questão é a manutenção do regime democrático, face a uma fragilidade histórica. Na composição da identidade de Bolsonaro, a referência à ditadura é mais explorada no sentido de tecer negativamente uma visão de sujeito público. Nessa lógica, como visto acima, entra o contexto político europeu e norte-americano para constituir, dialogicamente, quem é Bolsonaro para o *Le Monde* nesse editorial.

A grande diferença ideológica, portanto, é a “escolha”, que provoca teses opostas. Assim, o jornal brasileiro se dedica a igualar os extremos, ao passo que o francês, a discutir a ameaça representada por Bolsonaro. A política brasileira, contudo, é compreendida como, em geral, conflituosa e tensa, durante as eleições de 2018. Nessa distinção, é possível observar um grau de afastamento. Diante da suposta igualdade, *Estadão*, nas entrelinhas, constrói uma carga negativa maior ao PT, atribuindo-lhe o peso da crise e tecendo críticas mais longas. Desse modo, afasta-se mais do campo “lulopetista” e esboça um lado na escolha. *Le Monde*, por sua vez, explicitamente aponta características de Bolsonaro que o tornam ameaça à democracia. Nessa escala, o jornal francês mantém uma distância maior de Bolsonaro, se comparado ao *Estadão*.

Outro ponto é o mecanismo do “eleitorado/eleitor”. Ambos os jornais o fazem, mas *Estadão* constrói para acompanhar a própria opinião, ao passo que *Le Monde* o faz presente para esboçar a porcentagem de votos na eleição. São orientados de modos distintos, portanto. Esse “mesmo” eleitor é motivado de modo diferente nos editoriais, respondendo à orientação ideológica de ambos. A estratégia do “eleitor” serve ao editorial brasileiro para exemplificar e consolidar uma posição do próprio jornal, a escolha muito difícil. Assim, tal ideia de um “eleitor” faz parte de um mecanismo de persuasão, que constrói um sujeito não identificado, para o qual as candidaturas são extremas e negativas. Com esse procedimento, o editorial desloca essa “visão eleitoral” para corroborar as ideias e valores apresentados e dar engajamento à “escolha difícil”.

Guilbert (2020) trata da “opinião pública” na análise de discurso neoliberal na mídia francesa. O pesquisador explica como, entre outros aspectos, uma opinião pessoal é convertida em compartilhada e, assim, torna-se evidência. Nessa direção, a partir das discussões do autor, é possível pensar que o “eleitor” visto no *Estadão* é um mecanismo pelo qual o jornal projeta a própria visão ideológica do momento político, mas abstendo-se com esse procedimento. Desse modo, as caracterizações feitas ao longo do editorial ganham força, na medida em que esboçam um quadro de “dificuldade” ao “eleitor”.

Com o princípio de que o enunciado é responsivo, os editoriais respondem uns aos outros e ao contexto social. Para Bakhtin (2011, p. 298, grifo do autor), nesse sentido: “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. As valorações vistas dizem respeito não apenas à vitória de Bolsonaro e ao panorama de segundo turno, mas sim à vida política e suas tensões anteriores. A concepção de jornalismo também entra em jogo, tendo em vista a realidade que cada jornal preconiza e produz a partir do rol de referências e alusões. São posições de grandes veículos de comunicação que impactam a disputa eleitoral e fazem circular valores.

A relação dialógica entre os editoriais é também a relação de contraste de visões de mundo e conflitos sociais. O contexto eleitoral de 2018 se relaciona com outros momentos na

história brasileira e com cenários estrangeiros, como presente nos editoriais. “Ao dizer que certas palavras são verdadeiras ou falsas, justas ou tendenciosas, sensatas ou insensatas, profundas ou superficiais, fazemos juízo não em relação às próprias palavras, mas à *realidade* que é refletida e refratada nas palavras-signos.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 316). A vitória de Bolsonaro no primeiro turno provoca várias respostas e compreensões, de modo que um “mesmo” evento político instiga distintas sensações discursivas, construídas na linguagem. Trata-se, assim, de fragmentos de uma cadeia ininterrupta e polêmica de respostas.

Nas escolhas finais

Este artigo analisou dois editoriais, um do *Estadão* e outro do *Le Monde*, sobre o contexto de eleição presidencial de 2018 no Brasil. Pautado no pensamento do Círculo de Bakhtin, o procedimento de análise focalizou editoriais, pela relevância desse gênero na esfera jornalística. Com o objetivo de compreender a posição dos editoriais sobre esse contexto, o artigo teve como base teórica o conceito bakhtiniano de enunciado. O primeiro momento do artigo fez uma breve contextualização da política brasileira e da problemática trabalhada. Em seguida, discutiu-se a relevância do gênero editorial, com respaldo na conceituação de enunciado no Círculo. Por fim, a análise centralizou a divergência ideológica presente na noção de “escolha”.

A ideia de escolha, como palavra na acepção de signo (VOLÓCHINOV, 2019, 2017, 2013), é um local de disputa para os editoriais. Para *Estadão*, diante do que representam Haddad e Bolsonaro, a escolha é “difícil”. O jornal, contudo, estabelece uma referência mais negativa ao campo “lulopetista”. *Le Monde*, por sua vez, compreende, por meio de outros processos de referência e identificação, que a escolha é clara em prol do sistema democrático, para o qual Bolsonaro representa perigo. Os jornais se posicionam, portanto, nesse contexto eleitoral, produzindo determinada narrativa associada a um projeto de dizer. Debateram-se a forma e a posição ideológica da imprensa em relação à política, analisando a dialogicidade constitutiva desse processo.

Tais confrontos ideológicos são materializados na língua. Com respaldo da teoria bakhtiniana, foi possível compreender parte das relações que constituem esses enunciados em ligação ao contexto de produção. Dialógico, esse processo comunicativo esboça a relação intrínseca entre linguagem, sociedade e sujeito. Mobilizando determinados recursos e procedimentos linguístico-discursivos, os jornais respondem ativamente a um contexto conturbado, constituindo e integrando a cadeia de comunicação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estud. CEBRAP*, v. 38, n. 1, p. 185-213, 2019.

AZEVEDO, F. PT, eleições e editoriais da grande imprensa (1989-2014). *Opinião pública*, v. 24, p. 270-290, 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução, organização, notas e posfácio por Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.

BOITO JUNIOR, A. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. *Crítica marxista*, v. 50, p. 111-129, 2020.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

FREIXO, A. de; PINHEIRO-MACHADO, R. Dias de um futuro (quase) esquecido: um país em transe, a democracia em colapso. In: FREIXO, A. de; PINHEIRO-MACHADO, R. (org.). *Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

GUILBERT, T. *As evidências do discurso neoliberal na mídia*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

HOFFMANN, A. *A Lava Jato na imprensa francesa: processos midiáticos e enquadramentos de um escândalo político*. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2018.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLINA, M. *Os melhores jornais do mundo*. Uma visão da imprensa internacional. São Paulo: Globo, 2007.

MONT'ALVERNE, C.; MARQUES, F. A opinião da imprensa no Jornalismo Brasileiro: um estudo sobre a função e a influência política dos editoriais. *Estudos em jornalismo e mídia*, v. 12, n. 1, p. 121-137, 2015.

MOTTA, L. Apresentação. In: MOTTA, L. (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora da Unb, 2002.

PAULA, C. de; CARVALHO, A. Mídia e governabilidade: o que esperar da relação do Executivo federal com a grande mídia tradicional? In: DANTAS, H. (org.). *Governabilidade, para entender a política brasileira*. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2018.

VOLOCHÍNOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Rio de Janeiro: 34, 2019.

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

Recursos metadiscursivos em “A loucura epidêmica de Canudos”, de Raimundo Nina Rodrigues

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3230>

Kauê Uematsu de Oliveira¹

Resumo

Neste artigo, analiso recursos metadiscursivos no texto “A loucura epidêmica de Canudos” (1897), de Raimundo Nina Rodrigues (1867-1906). Partindo dos estudos de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006), trabalho com a distinção proposta por Ken Hyland entre recursos *interativos* e *interacionais*. Elementos *interativos* dizem respeito a como o autor manipula informação para o estabelecimento de suas interpretações em interação com uma comunidade de sentido, enquanto os elementos *interacionais* estão centrados em sua intervenção explícita, como ao julgar abertamente seu próprio discurso (HYLAND, 2005). Assim, os recursos metadiscursivos, ao marcarem a posição do autor em relação a outros dizeres e à comunidade a que pertence, conectam texto e contexto, sendo produtivos para a investigação de padrões de interação e construção de efeitos de verdade em textos acadêmicos.

Palavras-chave: letramento acadêmico; metadiscurso; Nina Rodrigues.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; kaue.oliveira@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5178-6945>

Interactive and interactional resources in relation to the scientific community in at the end of the XIX century: Nina Rodrigues and “A loucura epidêmica de Canudos”

Abstract

In this paper, I analyze metadiscursive resources in “A loucura epidêmica de Canudos” (1897), by Raimundo Nina Rodrigues (1867-1906). Based on studies of academic literacy (LEA; STREET, 2006), I work with the distinction put forth by Ken Hyland between *interactive* and *interactional* resources. *Interactive* elements describe how the author manipulates information to establish his interpretations by interacting with a community of meaning, while *interactional* elements are based on explicit intervention, such as when the author openly judges his own discourse (HYLAND, 2005). Thus, the metadiscursive resources, by marking the author’s position in relation to other sayings and to the community that he belongs to, connect text and context, being productive for the investigation of the construction of truth effects in academic texts.

Keywords: academic literacy; metadiscourse; Nina Rodrigues.

Introdução

Raimundo Nina Rodrigues, autor do texto analisado neste artigo, é considerado pioneiro nas áreas de medicina legal, psicologia social, criminologia e etnografia (CORRÊA, 2013, SCHWARCZ, 1993), tendo atuado em um momento – transição do Império para a República – em que as ciências no país se expandiam e se especializavam. O texto em análise, “A loucura epidêmica de Canudos” (RODRIGUES, 1897), ao tomar como matéria a investigação de um acontecimento histórico de grande repercussão, explicita o esforço de ampliação do olhar científico, em conjunção com um determinado projeto de país, permitindo explorar a constituição do letramento acadêmico no Brasil em uma perspectiva histórica. Publicado originalmente na *Revista Brasileira*, em um contexto de intenso determinismo racial, o texto também demonstra a iniciativa da comunidade científica de se vincular às correntes científicas europeias e de promover sua circulação no país. A análise deste e de outros textos da obra de Rodrigues e do período em questão pode contribuir para a compreensão da institucionalização das ciências no Brasil, de suas continuidades e de suas rupturas.

Em articulação com este material, o conceito de metadiscorso, tal como proposto por Ken Hyland (2005), mostra-se produtivo para a análise da construção de sentidos em relação às expectativas da comunidade científica e da sociedade em geral. Considerando que a construção da posição enunciativa do cientista não se dá apenas em relação à dimensão empírica que ele analisa, mas também a uma determinada construção do letramento acadêmico enquanto uso da leitura e da escrita em um contexto específico

(LEA; STREET, 2006), o conceito de metadiscurso, em especial a distinção entre recursos *interativos* e *interacionais*, ajuda a compreender como o autor organiza seu dizer e negocia sua autoridade frente a uma comunidade de sentido, neste caso, em relação à comunidade científica e às parcelas da sociedade que tinham acesso ao conhecimento científico.

O conceito de metadiscurso segundo Ken Hyland

Em um esforço de precisar um conceito já existente, mas que, segundo o autor, ainda se encontrava pouco teorizado, Ken Hyland (2005, p. 37), em seu livro *Metadiscourse*, define metadiscurso como “o termo para expressões autorreflexivas usadas para negociar significados interacionais em um texto, auxiliando o escritor (ou falante) a expressar um ponto de vista e a engajar seus leitores como membros de uma comunidade particular”. Dessa forma, focalizam-se os recursos retóricos em relação ao seu contexto de produção, formado por uma comunidade que compartilha práticas, valores e ideais. Hyland define três princípios chave para o conceito, quais sejam: “1. O metadiscurso é distinto de aspectos proposicionais do discurso; 2. O metadiscurso se refere a aspectos do texto que incorporam relações entre escritor e leitor; 3. O metadiscurso se refere apenas a relações que são internas ao discurso.” (HYLAND, 2005, p. 38). No primeiro ponto, o autor busca diferenciar os elementos metadiscursivos de proposições, ou seja, de elementos que sendo, por exemplo, referenciais, dizem respeito a relações externas ao discurso. Cabe destacar que não se atribui uma posição acessória aos elementos metadiscursivos, como mero suporte de elementos proposicionais. Ao contrário, o metadiscurso é o que permite que o conteúdo proposicional se torne coerente e persuasivo para sua audiência, sendo essencial para sua veiculação. O segundo item se refere à centralidade dada à interação na produção do sentido, dependendo esta da consideração que o autor faz de uma audiência que influencia o texto com suas expectativas e atitudes, às quais o autor se antecipa. Por fim, o terceiro item reitera o caráter interno dos recursos metadiscursivos em relação ao discurso, frisando que não se trata de elementos referentes ao mundo, mas ao próprio dizer.

O metadiscurso, segundo Hyland (2005), apresenta duas categorias mais amplas, a *interativa* e a *interacional*, que apresentam subcategorias. A categoria *interativa*:

Se refere à percepção do escritor em relação a uma audiência participativa e aos modos que ele ou ela busca para acomodar seus prováveis conhecimentos, interesses, expectativas retóricas e capacidade de processamento. O propósito do escritor, aqui, é dar forma e restringir um texto para alcançar as necessidades de leitores particulares, dispondo os argumentos para que eles recuperem as interpretações e objetivos preferidos pelo escritor. O uso de recursos dessa categoria, portanto, diz respeito aos modos de organizar o discurso, ao invés da experiência, e revela o quanto o texto é construído tendo em mente as necessidades dos leitores. (HYLAND, 2005, p. 49).

Os elementos *interativos* dizem respeito, assim, a um determinado conhecimento sobre a comunidade de sentido com a qual interage, baseando-se nele para organizar seu texto de modo a torná-lo coerente e persuasivo. Por outro lado, a dimensão *interacional*:

Se refere aos modos pelos quais o escritor conduz a interação interferindo e comentando sua mensagem. O objetivo do escritor, aqui, é explicitar seu ponto de vista e envolver os leitores, permitindo que eles respondam ao desenrolar do texto. Trata-se da expressão da 'voz' textual do autor, ou de sua personalidade reconhecida pela comunidade, e inclui modos pelos quais ele ou ela veicula julgamentos e alinha-se abertamente com seus leitores. O metadiscorso, aqui, é essencialmente avaliativo e engajador, expressando solidariedade, antecipando objeções e respondendo a diálogos imaginários. Isto revela o quanto o escritor trabalha para construir o texto conjuntamente com os leitores. (HYLAND, 2005, p.49-50).

Esta é uma dimensão que permite que os leitores interpretem o posicionamento explícito do autor, que constrói seu texto se posicionando frente a outros dizeres, marcando um espaço próprio que, não obstante, é compartilhado em sua inserção em uma comunidade de sentido.

Para tornar o conceito de metadiscorso ainda mais preciso e operacionalizável, Hyland subdivide as categorias *interativa* e *interacional*. A categoria *interativa* pode ser dividida em: transições, marcadores de enquadramento, marcadores endofóricos, evidenciadores e códigos de glosa. A categoria *interacional*, por sua vez, pode ser dividida em: atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude, automenção e marcadores de engajamento. É importante frisar que as categorias não são estáticas e só fazem sentido em contextos determinados, cabendo ao analista interpretá-las. Ainda que não caiba no escopo deste artigo comentar todas as categorias, a tabela a seguir permite visualizar as subcategorias, suas funções e exemplos:

Tabela 1. Esquematização das subcategorias do metadiscorso

Categorias	Funções	Exemplos
Interativa	Ajudar a guiar o leitor através dos recursos do texto	Recursos
<i>Transitions</i> ou transições	expressam relações entre as orações principais	além disso; mas; assim; e
<i>Frame markers</i> ou marcadores de enquadramento	referem-se a atos do discurso, sequências ou estágios	Finalmente; e (por fim); para concluir; o meu propósito é

<i>Frame markers</i> ou marcadores endofóricos	referem-se a informações que estão em outras partes do texto	como notado acima (como se pode notar acima); ver Fig.; na seção 2
<i>Evidentials</i> ou evidenciadores	referem-se a informações de outros textos	de acordo com X; Z afirma (que)
<i>Code glosses</i> ou códigos de glosa – Faria (2009, p. 16) nomeia essa categoria de Esclarecedores de conteúdo	elaboram significados proposicionais	nomeadamente (a saber); por exemplo; tal como; em outras palavras
Interacional	Envolver o leitor no texto	Recursos
<i>Hedges</i> ou atenuadores – Faria (2009).	mantém o empenho e diálogo aberto a partir de amenizadores	pode; talvez; possivelmente, sobre
<i>Boosters</i> ou intensificadores – Faria (2009)	ênfaticam a certeza e o diálogo fechado	de fato; definitivamente; fica claro que
<i>Attitude markers</i> ou marcadores de atitude	expressam o posicionamento do autor diante de uma proposição	infelizmente; eu concordo; surpreendentemente
<i>Self-mentions</i> ou automenções	explicitam a referência ao autor	eu; nós; meu; mim; nosso
<i>Engagement markers</i> ou marcadores de engajamento	constroem uma relação explícita com o leitor	considere; note; você pode ver (perceber) que

Fonte: Silva (2017)

A seguir, após a apresentação e contextualização histórica do artigo “A loucura epidêmica de Canudos”, tomarei como ilustração da análise excertos do texto em articulação com as subcategorizações do conceito de metadiscorso, com o objetivo de explicitar como o autor constrói – em relação às expectativas de uma comunidade de sentido – sua posição enunciativa de cientista capaz de explicar os entraves ao progresso da República então recém instaurada.

Apresentação e análise de “A loucura epidêmica de Canudos”

O artigo “A loucura epidêmica de Canudos” foi publicado originalmente em 1897 na *Revista Brasileira*. Na época em sua quarta fase e dirigida por José Veríssimo, a revista assumia explicitamente o objetivo de incentivar as letras nacionais, em um formato “ligeiro”, entre o livro e o jornal. Tendo publicado nomes como Machado de Assis e Sílvio Romero, a *Revista Brasileira* se tornaria uma alternativa muito corrente para a publicação

de literatos de diversas áreas (MARTINS, 2001). No volume do artigo, podemos encontrar, além de estudos científicos, textos de poesia, relatos de viagem, crítica literária, entre outros. Além disso, o artigo também foi publicado nos *Annales Médico-psychologiques*, prestigiosa publicação francesa da área de psiquiatria, fato que seria retomado posteriormente por seguidores de Rodrigues ao advogarem por seu reconhecimento como pioneiro prestigiado internacionalmente. Pelas características das publicações, observa-se que o cientista se apresentava como brasileiro engajado e capaz de contribuir para a investigação e a solução dos problemas da República e, ao mesmo tempo, como membro de uma comunidade internacional de especialistas, dimensões que convergem para a construção de sua autoridade em relação a um país que, ao se modernizar, se inspirava em modelos estrangeiros.

No ano da publicação, 1897, Nina Rodrigues lecionava medicina legal na Faculdade de Medicina da Bahia, tendo publicado, em 1894, seu primeiro livro: *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, que dedicara a Lombroso, Ferri e Garófalo, “chefes da nova escola criminalista”, a Lacassagne, “chefe da nova escola médico-legal francesa”, e ao dr. Corre, “o médico legista dos climas quentes”². Este livro demonstra a crescente preocupação de Rodrigues com questões de medicina legal, aliada a seu interesse pela influência racial nas patologias da população brasileira (CORREA, 2013), vertentes de seu pensamento que se encontram presentes em “A loucura epidêmica de Canudos”. Começara, também, a publicar, na mesma *Revista Brasileira*, os artigos que futuramente comporiam seu segundo livro: *O animismo fetichista dos negros baianos*, marco importante nos estudos etnográficos.

Em “A loucura epidêmica de Canudos”, análise que seria lembrada, posteriormente, por Euclides da Cunha em *Os Sertões*, Nina Rodrigues toma como objeto de ciência um evento recente – a revolta de Canudos – procurando analisá-lo nos termos da ciência do momento e explicar suas causas não só para a comunidade científica, mas também para um público não especializado que, não obstante, era bastante reduzido e elitizado. Nesse momento, vivia-se um clima de confiança nas virtudes da República recém instaurada, esta que, em consonância com a ciência moderna, poderia resultar em uma verdadeira redenção do atraso rumo ao progresso (FERREIRA; DELGADO, 2003). Assim, o cientista aparecia, em relação à expectativa de um determinado público, como alguém capaz de desvendar os desconcertos de um país heterogêneo e largamente avesso aos ideais modernos, dando-lhes uma linearidade na forma de causas e consequências e propondo intervenções. Ademais, com a abolição da escravidão e a construção de um mercado de trabalho assalariado, além da progressiva urbanização, cabia à ciência e ao cientista a racionalização da gestão populacional, identificando, organizando e hierarquizando os

2 A tensão entre o fatalismo lombrosiano representado pela ideia de criminalidade inata e a visão sociologizante da escola criminalista francesa seria um traço marcante da obra de Rodrigues em sua tentativa de se apropriar dessas teorias e aplicá-las à realidade nacional, levando o autor, por vezes, a “verdadeiros malabarismos de raciocínio” (RODRIGUES, 1939).

grupos sociais, mesmo que ainda precariamente, devido à baixa institucionalização e capilaridade das instituições científicas e de sua relação com o poder público. Como já mencionado, essas expectativas em relação à ciência encontram-se materializadas na composição do texto, demonstrando como a produção de significados participa do processo histórico de construção de um determinado projeto de sociedade em que a ciência tem papel central.

Para fins de exposição da análise, divido o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, que vai dos parágrafos 1 ao 8, Rodrigues inicia o argumento de que o ocorrido em Canudos havia sido uma epidemia de loucura, como se pode observar no título do artigo. Antônio Conselheiro, o “louco de Canudos” (RODRIGUES, 1897, p. 43), teria disseminado, sobre um meio social conturbado politicamente e uma população etnicamente suscetível de degenerações devido à mestiçagem, uma “epidemia vesânica” de grandes proporções. Introduce, também, o argumento de que, apesar da figura desconcertante de A. Conselheiro e da ameaça representada pelo ocorrido no arraial, a ciência poderia explicar infalivelmente as causas do evento. Nessa direção, no desenvolvimento, que vai do parágrafo 9 ao 53, Rodrigues narra a vida de A. Conselheiro em articulação com conceitos relacionados ao diagnóstico de “psicose primitiva”, articulando a narração da vida do beato aos três períodos de desenvolvimento da doença. Em seguida, analisa as causas e as consequências da relação entre A. Conselheiro e os habitantes de Canudos em combinação com o conceito de “contágio vesânico” como proposto por Lasègue e Falret, estabelecendo A. Conselheiro como o “elemento ativo” e os habitantes do arraial, o “elemento passivo”. Por fim, na conclusão, do parágrafo 54 ao 70, Rodrigues estende as linhas gerais de seu diagnóstico para a população brasileira no geral, uma população que teria um “espírito infantil e inculto”, e que, em combinação com as transformações políticas e a base étnica mestiça, estaria suscetível a abalos semelhantes ao ocorrido em Canudos, como demonstrava a ciência. Desta breve retomada, cabe reter que, frente a um evento perturbador para a ordem que se instaurava, o cientista se apresentava como uma autoridade investida da infalibilidade da ciência que poderia organizar o evento desconcertante – e, em última instância, todo o país – dando determinada legibilidade para as ações de seus participantes. Isto se dava por meio de uma textualização específica que compunha o processo histórico de afirmação da ciência, posicionando-a como sendo capaz de suprir as expectativas de controle do futuro do país em consonância com modelos europeus.

Podemos analisar essas dinâmicas nos seguintes trechos da introdução:

1. **No quadro a traçar** daquela situação não será por certo a figura anacrônica de Antônio Conselheiro, **o louco de Canudos**, que há de ocupar o primeiro plano.
2. Bem conhecida em seus menores detalhes está a vesânia que o aflige, sempre perfeitamente diagnosticável **ainda mesmo** com dados truncados e deficientes como são os que possuímos sobre a história pessoal deste alienado. (RODRIGUES, 1897, p. 129-130, grifo nosso).

Tendo em mente que uma das principais características do metadiscurso é organizar o discurso de modo a torná-lo persuasivo perante as expectativas e os ideais de uma audiência, pode-se observar como em (1) o autor explicita como será organizado seu dizer, de modo a dialogar com uma possível apreensão em relação à figura de A. Conselheiro, homem capaz de arregimentar uma revolta que resistiu a diversas incursões militares. Assim, pode-se considerar a locução adverbial “No quadro a traçar” – ou mesmo todo o enunciado (1) – um *marcador de enquadramento* que anuncia a organização de um discurso capaz de restringir esse indivíduo desviante a um objeto de ciência explicável, além de direcionar a recepção do texto como advindo de uma voz de autoridade capaz de controlar elementos “anacrônicos”, marginais em relação ao projeto de modernidade que se construía como hegemônico. Ainda em (1), pode-se considerar o aposto “o louco de Canudos” como parte de um *código de glosa* que se refere à figura conhecida e insiste em uma determinada caracterização (a de “louco”, já – supõe-se – cientificamente categorizada), restringindo as interpretações possíveis e reforçando o posicionamento do diagnóstico que se seguirá. Em (2), a locução de valor concessivo “ainda mesmo” pode ser interpretada como um marcador de *transição* que, sustentando-se na constatação projetada no título “A loucura epidêmica de Canudos”, mencionada em (1): “o louco de Canudos” e retomada aqui como “vesânia [...] perfeitamente diagnosticável”, introduz uma antecipação a uma possível objeção quanto à precariedade dos dados “truncados e deficientes”. Desse modo, o escritor dialoga com sua audiência para estabelecer sua autoridade e a de seu diagnóstico, sinalizando que este é capaz de organizar suficientemente os materiais à disposição, o que se coaduna com o esforço de expansão do olhar científico tal como ocorria na época.

A dinâmica em que este discurso científico dava forma, ao mesmo tempo, aos dados empíricos e a seu próprio dizer também pode ser vista nos trechos a seguir, pertencentes ao desenvolvimento, onde o autor manipula outros dizeres de modo a construir uma versão da história de vida de A. Conselheiro em articulação com os estágios da “psicose primitiva”, buscando o diagnóstico:

3. A vida de Antônio Maciel até a sua internação na Bahia, **tal como a conta o Sr. João Brígido**, do Ceará, constitui o primeiro período.
4. O casamento de Antônio Maciel, **diz um informante**, foi um desastre.
5. **Contam que** em caminho para o Crato, ao passar em Paus Brancos, foi acometido de um acesso de loucura. (RODRIGUES, 1897, p. 131, grifo nosso).

Nos três trechos, por meio de *evidenciadores*, o autor organiza seu discurso em relação a outros dizeres, de modo a compor sua argumentação e demonstrar domínio autoral de outras fontes de informação, que, neste caso, não se restringem a fontes especializadas. Podemos observar como o pesquisador, mesmo distante do fato empírico, ainda é capaz de se apresentar como apto a manipular os relatos e dar-lhes uma linearidade específica em articulação com uma teoria. O recurso a citações anônimas, elemento certamente

incomum no fazer científico contemporâneo, parece se justificar, mais uma vez, pela expansão do olhar científico sobre a sociedade, multiplicando os objetos passíveis de serem estudados, mas que, ao mesmo tempo, ainda não tinha institucionalização consolidada e metodologias rígidas como conhecemos. Observa-se, aqui, a força com que aquilo que hoje poderíamos considerar como um senso comum de época se apresentava como um recurso de generalização científica a partir da anonimidade (“diz um informante”, “Contam que”) dos testemunhos. Note-se, no entanto, que não se tratava de senso comum. O que, então, atuava era uma *vontade de verdade* (FOUCAULT, 2011), tão difícil de ser vista naquela época quanto o é também contemporaneamente.

No exemplo a seguir, retirado da conclusão,

6. Alimento a suposição de ter demonstrado com fatos que a população brasileira é puramente fetichista **ainda mesmo** na afirmação das suas crenças católicas. (RODRIGUES, 1897, p. 142, grifo nosso).

Em (6), há, no primeiro trecho em destaque, uma combinação entre elementos *interacionais*: *automenção* (primeira pessoa), *atenuador* (“alimento a suposição...”) e *intensificador* (“demonstrado com fatos”). De acordo com Hyland, um elemento atenuador indica um esforço por parte do autor em manter o diálogo aberto, enquanto o intensificador teria função contrária, afirmando a certeza e o fechamento a posições contrárias. A *automenção*, por sua vez, explicita a presença do autor. Podemos interpretar o trecho como a expressão de um *ethos* que, ao mesmo tempo, se pretende aberto para participar de um debate amplo, demonstrando alguma cortesia em relação a seus pares em sua inserção no debate público, mas que, também, almeja a verdade factual, demonstrativa e segura. Soma-se a isso a locução concessiva “ainda mesmo”, um elemento de *transição* que pode ser interpretado como mais um reforço da posição do cientista que, com distanciamento, pode observar os fatos além das aparências e das opiniões difundidas. Ou seja, mesmo frente à suposta hegemonia do catolicismo entre a população brasileira – que suporia a recusa de qualquer tipo de fetichismo –, o cientista poderia acessar o verdadeiro sentido das manifestações religiosas brasileiras.

Assim, o sucesso do discurso não depende apenas de comentários sobre o mundo (transformados em evidências) ou relações entre ideias (transformados em verdades científicas), mas de determinados elementos que dão forma específica para o discurso em sua inserção sócio-histórica. A menção anterior ao *ethos*, elemento da retórica clássica que remonta à Retórica de Aristóteles, é feita também por Hyland (2005), ao discorrer sobre as aplicações do conceito de metadiscurso. De fato, no caso em exame, salientando a indissociabilidade entre texto e contexto, podemos observar a convergência dos elementos para o *ethos*, para uma argumentação baseada na confiabilidade e na capacidade do “homem de ciência” (SCHWARCZ, 1993).

Observações finais

A elaboração do conceito de metadiscorso como proposta por Ken Hyland é produtiva para a interpretação de textos acadêmicos ainda que sob uma perspectiva histórica, como procurei mostrar. Essa produtividade é atestada, inclusive, quando o próprio material analisado aponta limites para as categorias de análise, como é o caso, por exemplo, do recurso a adjetivações, elemento que Hyland exclui de sua lista de indicadores metadiscursivos visando não a dimensionar além da operacionalidade (HYLAND, 2008, p. 31). Como aponta Mônica Cavalcante (2009), sendo a categorização de Hyland voltada para textos acadêmicos com comunidades de sentido bem delimitadas, esta abordagem da metadiscursividade pode encontrar limites em análises de textos pertencentes a discursos com configurações disciplinares diversas ou precárias. No nosso caso, em um momento em que as ciências no Brasil possuíam baixa institucionalização, pode ser interessante o uso ampliado das categorias propostas, de modo a abarcar, por exemplo, adjetivações que explicitassem mais claramente a relação do autor com um público não especializado e com seus valores e expectativas.

O conceito de metadiscorso e suas subcategorias permitem, de todo modo, mobilizar uma leitura interpretativa que reconhece na forma do texto uma corporificação específica do escritor/falante enquanto voz autoral que se posiciona em relação a outros dizeres e com eles dialoga. Dessa forma, pode-se observar que, mesmo em um discurso – o científico – que preza por aspectos referenciais e ideacionais da língua, podemos encontrar uma produção de sentido compartilhada por uma comunidade, da qual o escritor/falante participa, negociando, por exemplo, com as expectativas e o papel atribuído socio-historicamente a seu próprio fazer. Assim, em uma leitura como esta, pode-se questionar perspectivas que consideram a linguagem como mero instrumento de troca de informações ou de leitura de uma realidade já dada e estática, que, como a perspectiva de Rodrigues, podem correr o risco de se aproximar do determinismo.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (org.). *Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAVALCANTE, M. M. Metadiscursividade, argumentação e referenciação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 3, n. 38, p. 345-354, set. 2009.

CORRÊA, M. *As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2013.

FARIA, M. da G. dos S. *A metadiscursividade em redações dissertativas de vestibulandos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FAUSTO, B. (org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano, estrutura de poder e economia. 1889-1930*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994. v. 8.

FAUSTO, B. (org.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano: sociedade e instituições. 1889-1930*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994. v. 9.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (org.). *O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GEE, J. P. Decontextualized Language: a problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 9-23, 2 jan. 2014.

GOULD, S. J. *A falsa medida do homem*. 3. ed. São Paulo: Wmf, 2018.

HYLAND, K.; JIANG, K. Points of reference: changing patterns of academic citation. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 1, p. 64-85, 2019.

HYLAND, K.; JIANG, K. "In this paper we suggest": changing patterns of disciplinary metadiscourse. *English for Specific Purposes*, v. 51, p. 18-30, 2018.

HYLAND, K.; JIANG, K. Changing patterns of self-citation: Cumulative inquiry or self-promotion? *Text and Talk*, v. 38, n. 3, p. 365-387, 2018.

HYLAND, K. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Londres: Continuum, 2005.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: theory and applications. *Theory Into Practice*, [S.l.], v. 45, n. 4, p. 368-377, nov. 2006.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing". *Written Communication*, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 353-388, jul. 2008.

MARTINS, A. L. *Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de república (1890-1922)*. São Paulo: EdUSP, 2001.

RODRIGUES, R. N. *As coletividades anormais*. Brasília: Senado Federal, 2006.

RODRIGUES, R. N. A loucura epidêmica de Canudos. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 129-144, dez. 1897.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. da. Metadiscursos na perspectiva de Hyland: definições, modelos de categorização e possíveis contribuições. *Letras*, Universidade Federal de Santa Maria, n. 54, p. 41, 16 out. 2017.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 28, n. 2, p. 541-567, 14 jul. 2010.

Letramento acadêmico: vivências e percepções de estudantes de um programa de pós-graduação em educação

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3223>

Ana Luzia Videira Parisotto¹
Juliana Aparecida de Souza Guine Bonfim²

Resumo

Este trabalho, de abordagem qualitativa, tem o objetivo de propiciar reflexão sobre a escrita na pós-graduação, ao apresentar as respostas emitidas por 20 alunos de um curso de pós-graduação em Educação de uma universidade pública acerca de suas vivências e percepções relacionadas à escrita acadêmica. O aporte teórico está relacionado aos estudos de Street (2010, 2014), Motta-Roth e Hendges (2010), Carlino (2005, 2015), Lillis (1999), dentre outros que abordam a mesma temática. Os resultados indicam que a maioria dos alunos já possuía alguma experiência anterior com a escrita de gêneros acadêmicos; suas dificuldades de escrita estão relacionadas à organização e estrutura do texto, às normas gramaticais e da ABNT, bem como a aspectos de coerência e de coesão textuais. Destacam, ainda, a contribuição de algumas disciplinas para o aprimoramento da escrita acadêmica, todavia, mencionam que essa preocupação não está no contexto da maioria das disciplinas cursadas.

Palavras-chave: letramento acadêmico; pós-graduação; experiências de escrita.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; analu.videira@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-9786-745X>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; ju.guine@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2489-1875>

Academic literacy: experiences and perceptions of students from a graduate program in Education

Abstract

This study of a qualitative nature aims to analyze the answers to a questionnaire completed by 20 students from a graduate program in Education at a public university about their experiences and perceptions with regard to academic writing in graduate school. The theoretical basis is found in the studies of Street (2010, 2014), Motta-Roth and Hendges (2010), Carlino (2005, 2015), and Lilis (1999), alongside other studies within the same theme. The results indicate that most students have some previous experience in academic writing. Their difficulties are related to aspects concerning text organization and structure as well as textual coherence and cohesion. Their difficulties also derive from unfamiliarity with ABNT (Brazilian Association of Technical Standards) norms and grammar rules, which are aggravated by negative feelings towards academic writing. Moreover, while acknowledging the contribution of the courses they have attended, the participants mention that improving academic writing is not within the scope of most of them.

Keywords: academic literacy; graduate school; writing experience.

Introdução

Os estudantes ingressantes em cursos de pós-graduação, geralmente, enfrentam dificuldades relacionadas às demandas de escrita e leitura vivenciadas nesta etapa de estudo, já que, muitas vezes, as experiências relacionadas a essas atividades não foram significativas em etapas anteriores. A situação tem atingido níveis preocupantes com alunos que chegam ao ensino superior com sérias limitações de suas habilidades leitora e escritora, embora essas habilidades sejam imprescindíveis para as exigências do mundo contemporâneo e, ainda mais, para os egressos de cursos de graduação que pretendem continuar sua formação acadêmica, ingressando em cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, muitos autores têm pesquisado sobre a escrita acadêmica com o intuito de compreender as formas de ensiná-la (CARLINO, 2005; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MELLO, 2017); a relação entre letramento acadêmico e poder (STREET, 2010; ZAVALA, 2010); as práticas de leitura e escrita e o trabalho com gêneros textuais da esfera acadêmica (GREGÓRIO, 2006; ANTUNES, 2006; OLIVEIRA, 2015); as representações sobre a escrita (ASSIS, 2015; CARLINO, 2005); bem como a construção de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2007).

No âmbito específico dos cursos de mestrado, Figueiredo e Bonini (2006) observam que os textos dos pós-graduandos têm apresentado problemas de organização micro e macroestrutural. Ademais, tais estudantes têm dificuldade em identificar alguns gêneros

textuais produzidos na academia como práticas sociais para circulação do conhecimento no interior de uma comunidade discursiva.

Acreditamos na relevância da continuidade de pesquisas sobre essa temática, já que pode haver possibilidades de contribuições nos âmbitos acadêmico, social, científico e institucional, em especial para o desenvolvimento da escrita e da voz autoral. Dessa forma, Fischer (2005, p. 10, grifo da autora) destaca a importância:

[...] de uma atitude, de um gesto cotidiano conferido às nossas leituras e à nossa escrita, e que diz respeito a um jeito indagador que pomos sobre nossas produções, uma inquietude que nos faça desconfiar, a cada página escrita e a cada escolha de um título, da pertinência daquelas palavras, daquelas escolhas conceituais, daqueles modos de estabelecer vínculos entre elaborações teóricas de um certo autor e o objeto científico que construímos, os materiais empíricos sobre os quais nos debruçamos. Tal atitude talvez possa ser vista como uma verdadeira “técnica de si”, um exercício sobre si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista [...].

Em face ao exposto, este artigo tem como objetivo propiciar reflexão sobre a escrita na pós-graduação, ao apresentar as respostas emitidas por vinte alunos de um curso de pós-graduação em Educação (nível de mestrado) de uma universidade pública acerca de suas vivências e percepções relacionadas à escrita acadêmica.

Para os fins a que se propõe, além dessa introdução, o trabalho está organizado em quatro seções que se concentraram: primeiro em explicitar uma fundamentação teórica que sustenta as análises; segundo em focar a metodologia e os procedimentos metodológicos para obtenção e geração dos dados; terceiro em apresentar a análise e discussão dos dados e, por fim, são tecidas algumas reflexões e considerações finais.

Fundamentação teórica

O fato de os alunos passarem por todas as etapas do ensino regular até chegarem à universidade não garante que tenham tido experiências significativas com a escrita acadêmica. Conforme assevera Carlino (2017), precisamos reconhecer que os tipos de escrita que circulam nas comunidades universitárias não são aprofundamentos relativos a algo que já fora aprendido, mas se constituem como novas formas discursivas, cujo aprendizado é desafiador para os iniciantes e costuma trazer barreiras muitas vezes intransponíveis, caso não contem com a ajuda de um professor.

Ao ingressar na universidade, o estudante começa a participar de práticas e eventos de letramento que demandam um conhecimento dos diversos gêneros textuais que

circulam nesse espaço. Todavia, frequentemente, quando avaliam as suas habilidades de escrita, costumam mencionar com muita ênfase problemas de ordem gramatical, devido a experiências anteriores de escrita e correção de seus textos, vivenciadas em períodos anteriores. De acordo com Adorno-Silva (2006, p. 93), “De modo algum, pretendemos negligenciar o ensino das regras gramaticais, como também a falta de base que o estudante traz do Ensino Fundamental e Médio, mas observar que há uma realidade profissional para a qual a universidade deve prepará-lo [...]”. E mais do que isso, observar que, segundo Bezerra (2015, p. 62), “Tanto as práticas como os eventos de letramentos que orientam a vida na universidade se apresentam, em geral, como novos para o estudante de graduação”.

Essa dificuldade de produzir textos da esfera acadêmica é vivenciada também pelos alunos dos cursos de pós-graduação, os quais demonstram pouca familiaridade com esse tipo de escrita (FIGUEIREDO; BONINI, 2006; SEVERINO, 2002).

Na defesa de uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento acadêmico, definido como um conjunto de práticas sociais, nas quais os significados culturais, as relações de poder e de identidades sociais tomam um papel central (FISCHER, 2008), os Novos Estudos do Letramento focalizam práticas de escrita desenvolvidas em contextos específicos, tendo como indispensáveis os estudos de Lea e Street (1998), Street (2003) e Gee (2000).

De acordo com Street (2014, p. 146), há dois modelos de letramento que se opõem e estão imbricados nas práticas e políticas educacionais: o modelo autônomo e o ideológico:

O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre o processo de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relações de poder.

Sobre o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), também incorporado nos estudos de Soares (2016) e Kleiman (1995), é relevante identificá-lo como algo vinculado às condições sociais e culturais de sua produção e que, dessa forma, destaca a apropriação de práticas letradas em uma perspectiva emancipatória:

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 1995, p. 55).

Assim, a concepção de escrita acadêmica, a partir dos Novos Estudos de Letramento, se aproxima da noção de letramento ideológico, já que envolve práticas letradas determinadas por um contexto social, cultural e identitário. Nesse sentido, o letramento acadêmico é visto como uma construção contínua e não como uma habilidade adquirida na educação básica e transferida para o contexto universitário (BEZERRA, 2015).

Segundo Freire (2003), o professor deve valorizar a expressão real da linguagem do discente, seus sonhos, suas percepções e suas emoções relacionados à ressignificação de suas experiências. Da mesma forma, Kramer (2003) reforça a relevância da experiência, quando assevera que a leitura e a escrita precisam se consolidar como experiência para se tornarem formadoras.

Ainda sobre letramento acadêmico, Vieira e Faraco (2019, p. 91, grifo do autor) ressaltam o trabalho com gêneros textuais na universidade:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. Portanto, você conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros é essencial ao desenvolvimento de seu letramento acadêmico, isto é, à sua inserção nas práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário.

Motta-Roth e Hendges (2010) destacam a relevância de se trabalhar com o letramento acadêmico na perspectiva das práticas sociais, além de considerarem que escrever na academia pressupõe o apoio de outros membros da comunidade discursiva. Nessa mesma direção, Carlino (2015) sugere que os textos produzidos pelos pós-graduandos sejam revisados mediante o suporte dos colegas do curso, a fim de que reconsiderem seus conteúdos, organização e efeitos retóricos. Entretanto, a autora afirma que proporcionar comentários críticos e de qualidade não é uma competência espontânea, mas que precisa ser aprendida na pós-graduação.

Nesse sentido, revelam-se também como extremamente importantes as devolutivas do professor, a partir da correção e avaliação dos textos de seus alunos. Dessa forma,

Pinheiro (2018, p. 330), citando Bloom (1971), afirma que “[...] por meio do *feedback*, o professor pode apontar certas fragilidades e caminhos de resolução de questões dos discentes de forma contínua, acompanhando-os constantemente e conseguindo, assim, a melhoria de seus resultados”.

Metodologia

A iniciativa para realização da pesquisa, cujos resultados apresentamos neste artigo, surgiu durante as aulas de uma das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, de forma remota, no ano de 2020. A partir da leitura e discussão de textos que versavam sobre o letramento acadêmico, houve o interesse em uma investigação sobre as percepções e vivências dos alunos de pós-graduação com relação à escrita.

A fim de atingir o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Goldenberg (2004, p. 14), nessa abordagem, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”. Ainda, optamos pelo enfoque descritivo-analítico (GODOY, 1995; MARTINS, 2008), uma vez que, segundo Martins (2008, p. 56), “o mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição”.

Para a geração dos dados, aplicamos um questionário com seis questões abertas (Google Forms), cujo *link* foi enviado por *e-mail* aos mestrandos ingressantes em 2019 e 2020 no PPGE, totalizando a participação de 20 pós-graduandos. Optamos pelo questionário por ser uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 198).

As seis questões apresentadas no questionário versavam sobre: experiências anteriores de escrita acadêmica; dificuldades na escrita de textos acadêmicos; as emoções geradas pelo processo de escrita acadêmica; contribuições das disciplinas cursadas para aprimoramento das produções escritas; a importância das devolutivas dos professores sobre os trabalhos escritos realizados como avaliações nas disciplinas cursadas; e, finalmente, a necessidade de oferecimento de disciplinas ou cursos cujo enfoque seja a reflexão sobre a escrita acadêmica. Neste artigo, não apresentaremos a análise das respostas emitidas para o último questionamento.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008) e do referencial teórico voltado para o

letramento acadêmico. A técnica de análise de conteúdo abrange três etapas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos dados, bem como a etapa da interpretação. As categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No caso deste estudo, optamos por defini-las *a posteriori* (a partir da análise do material e mais pertinentes para as perguntas abertas). O processo de categorização diz respeito ao agrupamento dos dados brutos organizados de acordo com alguns princípios: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência da mensagem transmitida, fertilidade e objetividade. Dessa forma, há a possibilidade de reagrupamentos a partir de características comuns. Após o estabelecimento das categorias, analisamos os dados, considerando o referencial teórico apresentado.

Ressaltamos que, pelo fato de as questões serem abertas, houve a possibilidade de recorrência de resposta. Por exemplo, ao analisar as dificuldades de escrita elencadas, foi possível encaixar a resposta emitida pelo aluno em mais de uma categoria.

Análise e discussão dos dados

A análise foi realizada tomando como indicador a frequência de cada categoria de respostas, obtidas por meio de questionários enviados a todos os mestrandos ingressantes num programa de pós-graduação em Educação, nos anos de 2019 e 2020, contando com um total de 20 pós-graduandos que aceitaram participar da pesquisa.

Vale ressaltar que a maioria dos investigados possui graduação em Pedagogia, mas há também egressos dos cursos de Letras, Serviço Social, Educação Física, Matemática e Ciência da Computação.

O Gráfico 1, a seguir, dá conta de apresentar os resultados obtidos a partir de respostas sobre experiências de escrita acadêmica anteriores ao ingresso no PPGE:

Gráfico 1. Experiências anteriores de escrita acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2021)

Conforme informações explicitadas no Gráfico 1, a maioria dos alunos já vivenciou experiências anteriores de escrita acadêmica (65%) que se materializaram por meio de: participação em projetos de iniciação científica, escrita de artigos, elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, participação em projetos coordenados por um grupo de pesquisa.

Nesta pesquisa, constatamos que 35% dos alunos pesquisados não haviam tido tais experiências, nem mesmo com trabalho de conclusão de curso ou a escrita de artigos científicos. Todavia, ao iniciarem as disciplinas da pós-graduação, a produção de gêneros textuais da esfera acadêmica já lhes é exigida com pressuposição de conhecimentos anteriores que não existiram.

Segundo Mello (2017, p. 31), “muitos docentes não se conscientizam de que os alunos estão se inserindo em uma nova realidade e partem do pressuposto de que eles já ingressam na universidade tendo o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia”. Obviamente, estamos falando de mestrandos, porém, percebemos, a partir do Gráfico 1, que muitos pós-graduandos ingressam no mestrado sem experiência com a escrita acadêmica. Isso reforça o preconizado por Lea e Street (1998), quando afirmam que nem sempre os alunos trazem experiências bem-sucedidas de escrita de etapas escolares anteriores.

Para um aluno que nunca escreveu um artigo, ter que fazê-lo, geralmente, causa muita preocupação e ansiedade. Nesse sentido, Bessa (2017, p. 27, grifo do autor) destaca:

O sucesso que fazem cursos, minicursos, manuais de redação científica e mesmo livros didáticos com propostas de ensinar os “passos da pesquisa”, “como fazer um TCC” e “dicas para escrever seu artigo científico (de excelência)” pode ser tomado como uma certa evidência de uma carência de oferta de disciplinas ou até mesmo das limitações de disciplinas como Metodologia Científica e Escrita Científica e similares durante a formação em pesquisa do jovem pesquisador, na graduação e na pós-graduação.

A seguir, trazemos alguns excertos:

1. Não escrevia artigos científicos, nem participava de grupos de pesquisa. Após o término da faculdade, voltei a escrever para participar do mestrado. (A 20)
2. Foi bem fraca, escrevi apenas quando cheguei ao TCC. (A3)
3. Eu realmente não tinha noção desse universo de escrita crítica, argumentativa a partir de um referencial e não apenas opiniões sem fundamento. (A19)
4. Antes de ingressar no mestrado, tive uma prática de escrita relativamente intensa, tendo em vista que tive a oportunidade de participar de projetos de iniciação científica [...], o que contribuiu para que eu aprendesse a redigir textos do gênero acadêmico ainda na graduação [...]. (A2)

As respostas emitidas sobre as dificuldades no processo de planejamento e de escrita acadêmica são apresentadas por meio dos Gráficos 2 e 3. Todavia, gostaríamos de explicitar que organizamos as dificuldades relatadas em duas categorias maiores: dificuldades de escrita (Gráfico 2) e dificuldades de escrita relacionadas a emoções negativas propiciadas pelo ato de escrever (Gráfico 3).

Gráfico 2. Dificuldades na escrita de textos acadêmicos³



Fonte: Elaboração própria (2021)

De acordo com as respostas apresentadas, as categorias mais proeminentes estão relacionadas a dificuldades com a organização e estrutura do texto (46%), ou seja, houve 12 menções encaixadas nessa categoria; normas gramaticais e de ABNT, com 15% (quatro menções) e 8% (duas menções), respectivamente; e aspectos relacionados à coesão e coerência textual, com 11,5% (três menções). Houve também quem dissesse não ter nenhuma dificuldade e quem mencionasse a falta de tempo para a escrita.

A falta de domínio dos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia evidencia o quanto os graduandos e, no caso de nossa pesquisa, os pós-graduandos, podem se encontrar à margem de uma comunidade discursiva, já que:

Os textos que habitam a universidade se organizam a partir de certas possibilidades e restrições estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Demandas e objetivos acadêmicos específicos solicitam gêneros específicos, organizados a partir de estruturas e formas também específicas. (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 91).

A dificuldade relacionada à estrutura e organização do texto já foi mencionada por Becker (2015), a partir de um questionamento que fez a alguns pós-graduandos sobre o que

³ As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria, por se tratar de uma questão aberta.

temiam nos aspectos atinentes à escrita. As respostas dos alunos versaram sobre o medo de não conseguir organizar o texto e a vergonha dos textos produzidos. Para lidar com dificuldades de estruturação do texto acadêmico, há técnicas que podem auxiliar, por exemplo, as que são apresentadas por Swales e Feak (1999) e Motta-Roth e Hendges (2010), que trazem movimentos retóricos para estruturação da escrita acadêmica.

As respostas dos estudantes corroboram o que já foi enfatizado por Street (2014), no sentido de que o contexto escolar, muitas vezes, admite a existência de um letramento único, padrão, colocando à margem tudo o que não se encaixa nesse ideal de escrita.

No que diz respeito a dificuldades gramaticais ou as que estão relacionadas especificamente aos elementos de textualidade, Antunes (2007, p. 55) afirma que “Ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente”. Ressalta, ainda, a necessidade do conhecimento das normas de textualização, a importância de se compreender as regularidades e particularidades que compõem os textos, para que possamos atuar em determinadas situações de interação verbal. O ato de escrever, segundo Antunes (2010, p. 30), “é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade”. Dessa forma, para a escrita de textos do gênero acadêmico que apresentem clareza e inteligibilidade, é preciso conhecer os recursos coesivos que serão utilizados para compor a trama textual.

Para ilustrar o que foi exposto, trazemos alguns excertos das respostas dos alunos:

5. Normas da ABNT, as regras ortográficas, a concordância nominal e verbal, além da estrutura de cada um dos textos acadêmicos. (A1)
6. Nós sempre vemos como se constrói um projeto de pesquisa ou um artigo. Mas na prática, encontro dificuldade em escrever, por exemplo, em ter concordância, saber linkar um parágrafo no outro, etc. (A8)
7. Para mim, a maior dificuldade reside nos processos organizacionais que permeiam a escrita acadêmica. Saber onde iniciar e onde terminar um tópico, organizar sistematicamente uma dissertação ou projeto de pesquisa, entre outros. (A19)

Sobre as dificuldades que dizem respeito às emoções que permeiam o processo de escrita, são expostos os dados no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3. Dificuldades de escrita acadêmica relacionadas a emoções negativas⁴



Fonte: Elaboração própria (2021)

Para os alunos mais inexperientes, muitas vezes, a escrita acadêmica desperta sentimentos de ansiedade, desvalia, medo, insegurança, que podem desembocar numa situação de desespero, como mencionado por dois pós-graduandos, conforme se observa nos excertos a seguir:

8. Gera ansiedade, pois sei que virão várias correções, isso por parte do orientador, visto que é a única devolutiva que recebo de meus textos. (A1)
9. Angústia, pois senti muito medo de não atender as expectativas e insegurança por falta de experiência. (A3)
10. Um misto de prazer e ansiedade. Às vezes mais ansiedade do que prazer tendo em vista todas as exigências e perfeição que o meio acadêmico exige. (A17)
11. Bem lá no início do mestrado, a sensação era de desespero, agora já não. (A9)

Os pós-graduandos percebem que não basta o simples desejo de escrever. É preciso conhecimentos mais específicos e aprofundados para a construção do texto acadêmico, ampliando suas habilidades e saberes profissionais relacionados também à formação docente.

Rezende e Sallas (2019) destacam que, no atual contexto brasileiro, o aumento da cobrança por produtividade tem intensificado o *status* da escrita como moeda de troca e afetado a relação entre trabalho e emoções na produção intelectual.

Lillis (1999) enfatiza outro aspecto relacionado à escrita acadêmica que pode relacionar-se a emoções negativas vivenciadas nas práticas de escrita desenvolvidas na universidade. A autora chama a atenção para a prática institucional do mistério; destacando que tal prática se consolida quando o professor, pressupondo que o aluno conheça as convenções que orientam a escrita acadêmica, deixa de explicitá-las. Dessa forma, o estudante se sente inseguro por não saber antecipadamente o que é esperado dele.

4 As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria, por se tratar de uma questão aberta.

O próximo gráfico apresenta algumas possibilidades de contribuição das disciplinas cursadas no PPGE para o aprimoramento da escrita acadêmica.

Gráfico 4. Contribuições das disciplinas cursadas para aprimoramento das produções escritas



Fonte: Elaboração própria (2021)

A maior parte dos pós-graduandos afirma que, nas disciplinas cursadas por eles, houve discussões e atividades que colaboraram para o aperfeiçoamento da escrita de textos do gênero acadêmico, com destaque para as seguintes atividades: leituras, apresentação de seminários, escrita de artigos. Entretanto, poucos mencionam explicitamente atividades voltadas para a análise e reflexão sobre o gênero textual a ser elaborado.

Alguns excertos ilustram o exposto:

12. Sim, em uma das disciplinas pudemos escrever um artigo coletivo, em que semanalmente a professora nos orientava quanto à escrita. Foi a primeira vez que senti que estava aprendendo realmente como fazer essa escrita. (A6)

13. Sim. Nas atividades realizadas durante a disciplina e no término (como avaliação) fomos instruídos sobre a escrita, a organização textual etc.! Mas sem devolutivas! Tivemos devolutiva apenas da apresentação do projeto no seminário de pesquisa! (A16)

14. [...] respondendo a questão principal, nas disciplinas que cursei, os professores trouxeram referenciais, diálogos e reflexões muito importantes para eu crescer como pesquisador e que já me ajudam muito quando preciso escrever ou expor alguma ideia. (A20)

15. Acho interessante quando a disciplina pede artigos como critério de avaliação, e nos faz pensar e discutir o assunto ao longo das aulas. (A5)

Em contrapartida, sete alunos ressaltaram que o aprimoramento da escrita acadêmica não está no foco da maioria das disciplinas cursadas por eles, já que as exigências de escrita são apresentadas como se todos dominassem profundamente os gêneros textuais da esfera acadêmica. Nesse sentido, são expostos os seguintes excertos:

16. Raramente, apenas na disciplina voltada especificamente para trabalhar sobre isso, nas demais não. As contribuições da disciplina estiveram voltadas à reflexão sobre aquilo que se escreve, como se escreve, as especificidades de um texto científico etc. (A2)
17. Não. Ao longo do percurso acadêmico, as exigências (escrita de artigos, apresentação de seminários) são apresentadas como se todos os estudantes já dominassem tais gêneros. (A3)
18. Especificamente sobre a escrita de textos acadêmicos, não. (A17)

As respostas apresentadas vão ao encontro do que vários autores já afirmaram sobre o ensino do letramento acadêmico, já que faz parte do senso-comum acreditar que, ao ingressarem na universidade, os alunos já dominam plenamente a escrita de vários gêneros textuais (MELLO, 2017; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; BEZERRA, 2015; FIGUEIREDO; BONINI, 2006; CARLINO, 2002).

Quanto à penúltima questão, todos os alunos validaram e justificaram a importância de se receber devolutivas dos professores sobre as atividades de escrita realizadas durante as disciplinas. As principais justificativas versaram sobre tomar consciência dos erros para melhorar em trabalhos posteriores. Todavia, alguns alunos mencionaram que as devolutivas nem sempre acontecem.

A seguir, são apresentados alguns exemplos:

19. Com certeza. Só a nota é muito vaga para saber quais foram as competências e habilidades atingidas, apenas a nota não contribui para o aprimoramento da aprendizagem, já as devolutivas são capazes de deixar claro para o aprendiz o que ele precisa melhorar e quais são os aspectos a serem revistos. (A2)
20. Sim, com certeza. É de grande valia termos um *feedback* sobre os trabalhos realizados, só assim podemos saber em que ponto estamos acertando e/ou errando para podermos melhorar. (A4)
21. Acho importante, pois é necessário uma reflexão sobre a nossa escrita, sobre as nossas ideias. Mas muitas vezes essa devolutivas só ocorrem através do conceito. (A5)
22. Sim, para que haja colaboração no processo de escrita, um leitor e escritor mais experiente auxilia a enxergar a sua escrita de formas diferentes e interpretações diversas. (A17)

Nesse sentido, Pereira e Graça (2014), ao apresentarem os resultados de uma pesquisa com estudantes universitários portugueses, afirmam, no que diz respeito ao *feedback* dados pelos professores, que, frequentemente, as devolutivas acontecem por meio de instruções orais; além disso, as respostas dos alunos indicam que o *feedback* às versões finais de seus trabalhos nem sempre ocorrem, o que reforça, segundo os autores, a necessidade de maior atenção a esse aspecto.

Carlino (2002) enfatiza que, em universidades estadunidenses, a maioria dos professores se ocupa não somente em apresentar conceitos, mas sim em ensinar práticas leitoras e escritoras. Tais instituições, segundo a autora, concedem à escrita um lugar de destaque na formação superior.

Entretanto, os discentes precisam conceber a produção textual escrita como prática social realizada na comunidade acadêmica e que, dessa forma, possui propósitos bem definidos sobre os quais é necessário refletir. Nesse sentido, o modelo de letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998; STREET, 2010) concebe a escrita como uma prática situada, demandando, portanto, algumas estratégias de aprendizagem que precisam ser ensinadas, sem desconsiderar as relações de poder que perpassam as instituições e os discursos.

Considerações finais

Os dados relativos à pesquisa nos permitiram evidenciar que, embora tenhamos trabalhado com alunos de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, as dificuldades com a escrita acadêmica estão muito presentes. A maioria dos alunos mencionou experiência anterior com essa modalidade de escrita, todavia, tal experiência nem sempre foi significativa a ponto de contribuir para as demandas que lhes são postas durante o curso de mestrado. As dificuldades explicitadas nas respostas ao questionário versaram sobre organização e estrutura dos textos acadêmicos, normas gramaticais e de ABNT, bem como aspectos relacionados à coerência e à coesão textuais. Destacaram, ainda, alguns sentimentos negativos tais como: insegurança, ansiedade, angústia e medo. Afirmaram que as disciplinas cursadas, em geral, contribuem para o aprimoramento da escrita acadêmica e citaram algumas disciplinas com contribuições mais explícitas e outras com contribuições mais tangenciais. Entretanto, a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) se faz presente na comunidade discursiva estudada, quando alguns pós-graduandos ressaltam que o aprimoramento da escrita acadêmica não está no foco da maioria das disciplinas do PPGE, pois as exigências são apresentadas como se todos dominassem os gêneros acadêmicos. Todos os participantes da pesquisa também explicitaram que os *feedbacks* sobre os trabalhos efetuados nas disciplinas são muito importantes, mas ressaltam que, às vezes, só recebem a nota pelo sistema de pós-graduação.

É inegável que os estudantes de cursos de pós-graduação precisam desenvolver dissertações e teses que demonstrem qualidade tanto no rigor científico, no conteúdo, quanto na forma escrita, superando o uso de repertórios de senso comum. Todavia, esse conhecimento acontece de maneira gradativa, à medida que os alunos consigam realizar a leitura, a análise, a interpretação e a avaliação de sua escrita, a partir do *feedback* de pesquisadores mais experientes. É necessário que assumamos a escrita como algo processual, correlacionando modelos de letramento que englobem habilidades

linguístico-cognitivas, a familiaridade com os gêneros discursivos e reflexões sobre as relações de poder que perpassam o contexto universitário.

Nossos dados evidenciam algo que merece uma atenção especial no que diz respeito ao *feedback* realizado pelos professores sobre as atividades avaliativas desenvolvidas pelos alunos, já que é extremamente necessária a construção de um trabalho colaborativo para o aprimoramento da escrita acadêmica. Dessa forma, cabem algumas reflexões sobre o que temos feito e o que podemos fazer para desenvolver e aperfeiçoar habilidades escritoras relacionadas ao letramento acadêmico.

Finalmente, ressaltamos algumas possibilidades que certamente poderiam contribuir para o aprimoramento da escrita na pós-graduação, desde que adaptadas à realidade de cada PPGE, tais como: a revisão de textos entre pares (CARLINO, 2015), por exemplo, com membros de um mesmo grupo de pesquisa como companheiros de escrita, objetivando o alívio das tensões, a partir de situações de interação verbal entre pessoas que compartilham o seu trabalho para avaliação e se colocam à disposição para avaliar os trabalhos dos outros, no intuito de fomentar a reescrita a partir das percepções de outros leitores; uma maior integração entre as disciplinas, no sentido de tornar a escrita acadêmica mais significativa; a implementação de centros ou laboratórios de escrita que já começam a surgir em algumas universidades brasileiras; dentre outras.

REFERÊNCIAS

ADORNO-SILVA, D. A. O ensino da língua portuguesa na universidade: o discurso e a técnica. In: GHIRALDELO, C. M. *Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 93-102.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras – Coesão e coerência*. 5 reimp. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.

ANTUNES, A. A. Dramaturgia do ator: um teatro com outros textos. In: GHIRALDELO, C. M. *Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 77-92.

ASSIS, J. "Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. *Letramento e formação universitária*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, H. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BESSA, J. C. R. Sobre condições de autoria e de produção científica do jovem pesquisador. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017.

BEZERRA, B. *Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender da universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução Suzana Shwartz. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARLINO, P. Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *España Pedagógico*, v. 22, n. 1, p. 9-29, 2015.

CARLINO, P. Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, v. 336, p. 143-168, 2005.

CARLINO, P. Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Uni-Pluri/versidad*, v. 2, n. 2, 2002.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. BUJES, M. I. E. (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEE, J. P. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa quantitativa em Ciências*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GREGÓRIO, N. B. dos S. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, C. M. *Língua portuguesa no ensino superior: experiências e reflexões*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 77-92.

KLEIMAN, A. B. Introdução: 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.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 57-72.

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

LILLIS, T. "Whose Common Sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MELLO, M. T. de. *Letramentos acadêmicos: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2017.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, E. F. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269597>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Concepções sobre a escrita acadêmica de estudantes do ensino superior. *Raído*, Mato Grosso do Sul, v. 8, n. 16, p. 125-139, jul./dez. 2014.

PINHEIRO, P. Produção textual em contexto de Ensino Superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. *Alfa*, São José Rio Preto, v. 62, n. 2, p. 325-343, 2018.

REZENDE, C. R. A.; SALLAS, A. L. F. O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. *Interseções*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 654-676, dez. 2019.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

STREET, B. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, B. V. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

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

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. 3rd edition. Michigan, United States of America: The University of Michigan Press, 1999.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

A pandemia no Brasil: atos de dizer e fazer do governo federal

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3312>

Luciane de Paula¹
Rafael Junior de Oliveira²

Resumo

Neste trabalho, propõe-se uma análise de dois pronunciamentos oficiais do presidente do Brasil (2020-2021) sobre a condução do país durante a pandemia. O objetivo principal é analisar quais concepções do governo federal, com relação à pandemia, têm se modificado e quais se encontram mantidas. Este artigo se fundamenta nos estudos bakhtinianos, especialmente nas concepções de diálogo, reflexo e refração, sujeito e enunciado. A pesquisa, qualitativa e interpretativa, utiliza a metodologia dialético-dialógica. Os resultados apontam para uma oscilação entre repetição, mudança sutil e mudança substancial de posicionamento, o que compõe três estratégias discursivas do governo federal com relação à pandemia: o falseamento (de dados, recomendações e práticas), a minimização (da doença e da crise nacional generalizada) e a aparente perdição (falta de organização), que revelam o projeto e a prática eugenista institucional em curso.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; política brasileira; pandemia; verbivocovisualidade.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; lucianedepaula1@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1727-0376>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; rafael.j.oliveira@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1353-1172>

The pandemic in Brazil: acts of saying and doing by the federal government

Abstract

In this paper, we propose to analyze two official speeches from the President of Brazil (2020-2021) about the coronavirus pandemic issue. The main aim is to analyze which government conceptions about the pandemic state have been modified and which ones stayed unchanged. The present study is settled in Bakhtin's theory, specifically in the concepts of dialogue, reflection and refraction, subject, and utterance. Moreover, our scientific research is qualitative and interpretative, based on dialectic-dialogic methodology. The results point out to an oscillation between repetition, slight change, and substantial change of point of view, which results in three discursive strategies related to the pandemic: the falsification (of data, recommendations, and practices), the neglect (of the disease and the national crisis), and the seeming loss (lack of organization), aspects that confirm an ongoing institutional project and practice of necropolitics.

Keywords: Bakhtin's Circle; Brazilian politics; pandemic; verbivocovisual utterance.

Considerações iniciais

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) modificou diferentes relações desde sua chegada, em 2020. O *modus vivendi* e *operandi* de vida mudou, pois atos (BAKHTIN, 2010) de aglomerações ou contato físico precisaram ser reelaborados diante das novas condições impostas pelo modo de transmissão do vírus. Uma pandemia se instaurou no mundo e o isolamento social se instalou como "novo normal". Diante disso, governantes ao redor do globo, muitos embasados em estudos científicos, implementaram diferentes medidas para controle pré, durante e pós infecção. Apesar de cada um fazer tal ação dentro das condições sociais e econômicas de seu país, medidas de higienização e de proteção sanitárias (como desinfecção das mãos, uso de máscara, distanciamento social e paralisação das atividades presenciais não essenciais – que ficou conhecida pelo termo em inglês *lockdown* – recomendadas pelos infectologistas) foram tomadas por muitos governantes como estratégia e prática ética política de gestão em prol da vida.

Neste trabalho, propõe-se a análise verbivocovisual (tal qual entendida a linguagem por PAULA, 2017; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b) de dois pronunciamentos oficiais do presidente do Brasil: um feito em 2020 e outro em 2021, aproximadamente um ano depois – sobre a condução do país nesse período de pandemia, em cotejo com outros enunciados, do próprio governo e dos meios de comunicação. Assim, o objetivo principal desta reflexão é analisar a estrutura discursiva do dizer-fazer do governo federal com relação à pandemia provocada pelo

vírus SARS-CoV-2, ao se considerar o que tem se modificado (devido a motivos eleitorais) e quais estratégias se encontram mantidas. O objetivo específico é compreender como esse processo de dizer-fazer se compõe de forma ambivalente nos pronunciamentos analisados neste trabalho.

Esta proposta se justifica pela relevância social de se analisar a linguagem na esfera e no jogo político, nesse caso, no seu uso para validar vidas e mortes humanas, a depender do interesse. A hipótese é a de que estratégias discursivas de utilização reiterada de informações falsas nas declarações presidenciais colaboram com e sustentam uma necropolítica (PAULA; SIANI, 2020), com traços eugenistas (PAULA; LOPES, 2020).

O pressuposto é o de que o dizer-fazer oficial verbivocovisual (pausas, paráfrases e contraposições, entonação, vestuário, cores, foco, tomada de câmera etc.) do sujeito-presidente se constitui de forma contrária-contraditória entre promessas a seus eleitores (afinal, o presidente nunca abandonou o discurso e a postura de campanha) e políticas de Estado (de um agente que deve governar para toda a nação, em conjunto com outros poderes e não apenas de acordo com suas vontades), o que nem sempre coaduna.

Este estudo se fundamenta nos pressupostos de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, especialmente nas concepções de diálogo, reflexo e refração, sujeito e enunciado. Estruturalmente, num primeiro momento, parte-se dos procedimentos metodológicos em conjunto com a fundamentação teórica que embasa as reflexões realizadas. No item seguinte, adentra-se na análise dos enunciados, de maneira situada e integral, a partir de elementos das três dimensões que o constituem (a verbal, a vocal e a visual).

A escolha desse percurso ocorreu pela relevância da apresentação do *corpus* junto com a análise, calcada em critérios metodológicos basilares e fundamentada pela teoria que ancora a discussão dos enunciados em suas diferentes materialidades, uma vez que essa amarração ocorre simultaneamente. Dessa forma, a composição reflexiva é apresentada por meio de uma escrita dialógica.

Procedimentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa, qualitativa e interpretativa, utiliza a metodologia dialético-dialógica (PAULA, L.; FIGUEIREDO; PAULA, S., 2011), amparada pelo cotejo, na acepção bakhtiniana do termo.

O *corpus* de análise deste artigo é composto por dois pronunciamentos do governo federal brasileiro sobre suas estratégias de combate à pandemia de COVID-19, gravados e transmitidos pelo canal do Planalto no YouTube. Uma dessas declarações foi veiculada em 24/03/2020 e a outra em 23/03/2021. A delimitação do objeto foi realizada ao levar em conta o conjunto de quatro critérios interseccionados:

1. Temático: pronunciamentos do sujeito-presidente sobre a pandemia de coronavírus;
2. Espaço-temporal: aproximadamente um ano de intervalo entre os pronunciamentos, realizados no mesmo local (sala oficial do planalto) e com a mesma infraestrutura de produção (cenário, por exemplo);
3. Meio de transmissão: apesar dos pronunciamentos terem sido transmitidos por diversos meios de comunicação, governamentais e não governamentais, em rede nacional, concomitantemente (de forma síncrona) e assincronamente, ambos se encontram disponíveis no mesmo canal do governo federal no YouTube, que serviu de fonte para a pesquisa, tendo em vista a oficialidade e a abrangência das declarações;
4. Quantitativo: dois vídeos, transmitidos em anos diferentes, no mesmo período e local, sobre a mesma temática, advindos da mesma autoridade (representante máximo da nação).

Os primeiros levantamentos relacionados aos vídeos foram:

. Quanto ao primeiro, de 24/03/2020:

- 1) duração de 5min13seg;
- 2) nove cortes de cenas; e
- 3) foco parcial entre plano de fundo e cena.

Além disso, por meio de um fotograma submetido ao *software* Adobe Color (2020), a extração cromática do enunciado identificou a presença temática de cores³ quentes (amarelo, tom de rosa e de marrom) e frias (azul e verde), com predominância das frias, quase todas relacionadas à bandeira brasileira, conforme Figura 1⁴:

3 Para a extração cromática, além do Adobe Color, foram utilizados também os programas Canva e Colordot. Para a interpretação cromática, a fundamentação se calçou nos estudos de Goethe (2013), Guimarães (2001), Haynes (2008), Heller (2013) e Kandinsky (1970).

4 As figuras 1 e 2 foram obtidas por meio da seleção de um fotograma dos vídeos para submeter o arquivo ao procedimento feito pelo programa, que verifica as cores temáticas presentes e fornece o gradiente da figura. Esse recurso é útil para encontrar as especificidades das cores e da iluminação de cada enunciado.

Figura 1. Escala cromática do pronunciamento 1, de 24/03/2020



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:02:04)⁵. Elaboração própria

. Quanto ao segundo pronunciamento de 23/03/2021, destaca-se:

- 1) duração de 3min50seg;
- 2) cinco cortes;
- 3) foco no primeiro plano; e
- 4) iluminação frontal e superior.

A iluminação é um dos elementos que modifica a estética facial do personagem, visível a olho nu (Figura 2), em comparação com o primeiro pronunciamento.

Figura 2: Escala cromática do pronunciamento 2, de 23/03/2021



Fonte: Bolsonaro (2021, 00:00:31). Elaboração própria

5 A subdivisão hora, minuto e segundo demarca os recortes feitos nos dois vídeos.

Os dois fotogramas foram escolhidos por se referirem, respectivamente, aos primeiros recortes de cada vídeo, com vistas a identificar os elementos verbivocovisuais que constituem a narração do governo acerca de sua atuação na pandemia. Além disso, todos os enunciados, um de cada ano, serão apresentados em fotogramas de 1:1 (i.e.: cada fotograma com intervalo de um segundo), na quantidade de três fotogramas por enunciado. O objetivo é deixar a análise ilustrativa e facilitar a retomada de determinados elementos verbivocovisuais.

Nesta escrita, o foco interpretativo se centra nas cores, no posicionamento e no foco da câmera, uma vez que se trata de um vídeo com pouca movimentação, ainda que com alterações significativas nas três dimensões (verbal, vocal e visual) que o constituem, visto que pausas, entoações prosódico-discursivas e escolhas lexicais constroem, junto com os elementos visuais mencionados, o projeto de dizer verbivocal valorativo dos vídeos.

A conexão entre as três dimensões, constitutivas e inseparáveis no ato concreto, se estabelece com base no que Paula e Luciano (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b) identificam na teoria bakhtiniana como apontamentos propositivos que consideram o processo plural da constituição signíca interativa que produz sentidos pelos e entre os sujeitos, no pequeno e no grande tempo da cultura. Esse processo plural é organizado por meio de um projeto de dizer elaborado e concretizado por um autor-criador (BAKHTIN, 2011), por meio de uma unidade arquitetônica genérica, que se concretiza em enunciados relativamente estáveis⁶, como apontam Bakhtin (2016) e Medviédev (2012)⁷. A articulação enunciativa envolve, via *distanciamento* (BAKHTIN, 2011), os sujeitos (eu-outro) constituídos numa relação de alteridade que retoma e, ao mesmo tempo, antecipa respostas, ao semiotizar posições no mundo. Esse encadeamento responsivo caracteriza o enunciado (VOLOCHÍNOV, 2013) como elo, de maneira singular, pois é marcado (o enunciado) pela assinatura estilística (BAKHTIN, 2015) do sujeito de dizer-fazer⁸.

A atuação dos sujeitos na concretização desses projetos de dizer se realiza em diferentes graus de consciência, haja vista a diversidade de possibilidades genéricas e enunciativas

6 Afinal, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p.12, grifo do autor).

7 Segundo Medviédev (2012, p. 193), “uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero.”

8 Com base em Bakhtin (2010), o ato discursivo (de linguagem) não se caracteriza apenas como um ato de dizer, mas também como um ato de fazer, uma vez que os atos de fala são geradores de ações, como é o caso do ato ilocucionário, mas não só dele. Ao se voltar ao ato ético, apartado da moral, o filósofo russo se refere às construções de verdades pragmáticas (*pravda*), que pressupõem esse binômio (dizer-fazer).

para esses projetos e o embate de forças (centrípetas e centrífugas – VOLÓCHINOV, 2017) exercido num tempo-espaço (BAKHTIN, 2018) que as situa.

Tal concretização manifesta uma dada consciência, logo a consciência se constitui e se expressa por meio de uma materialidade (verbal, vocal/sonora, visual ou em síncrese) na relação entre sujeitos. Esse entendimento está de acordo com Volóchinov (2017, p. 212), que disserta que “[...] a consciência como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.) é um fato objetivo e uma enorme força social”. O autor corrobora com o processo constitutivo entre externo e interno, ao complementar ainda que:

[...] a força da consciência está na sua encarnação em determinadas organizações sociais e na sua fixação em expressões ideológicas estáveis (ciência, arte e assim por diante), porém ela já era um pequeno acontecimento social, e não um ato individual interior, na forma primária vaga, de um pensamento e uma vivência instantâneos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 212).

Tanto Bakhtin quanto Medviédev e ainda Volóchinov demonstram, cada qual com seus objetivos, que o processo de interação, realizado pelo projeto de dizer do enunciador, abarca diferentes elementos sógnicos na sua realização. Nesse caso, por se tratar de enunciados explicitamente verbivocovisuais, como visto com as cores e como será explorado com a entoação prosódico-discursiva (verbivocalidade), a proposição teórica escolhida neste trabalho fundamenta os recortes propostos focados, bem como indica um caminho metodológico, já que compreende a tridimensionalidade como constitutiva potencial e/ou concreta (como assumem PAULA, 2017; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2021a, 2021b) do enunciado, isto é, indissociável dele, visto seu processo dialógico interno-externo. Além desse sentido, segundo Morson e Emerson (2008, p 506), o termo diálogo apresenta, na teoria bakhtiniana, três acepções:

[1] como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; [2] como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e [3] como uma visão do mundo e da verdade (seu conceito global).

Compreender as relações tridimensionais internas-externas do enunciado significa constatar como o processo de reflexão e refração atua nas três dimensões, de maneira dialógica. A cor azul utilizada no primeiro vídeo do sujeito-presidente, por exemplo, apresenta sentidos que vão desde uma representação político-partidária até as emoções dos eleitores (MOÇO, 2019), o que reflete e refrata a interação entre os sujeitos e suas veridictories (que remetem aos atos de dizer-fazer aqui estudados), conforme analisado a seguir, a partir dos vídeos que compõem o objeto desta reflexão.

Reflexo e refração de sentidos nos pronunciamentos oficiais de Bolsonaro

A presente análise se constitui por meio da identificação de três processos ideológicos materializados na comparação entre os dois discursos do presidente da República do Brasil, aqui elencados como *corpus*, que são ilustrativos de seu *ethos* enunciativo: mudança sutil, drástica (substancial) e repetição. Tais processos são fundamentais para a composição da imagem do sujeito analisado, pois indicam quais mudanças e quais manutenções de posicionamentos ocorrem, que sentidos são produzidos por esses procedimentos e por meio de quais elementos semióticos se materializam em seu dizer-fazer presidencial.

À guisa de contextualização, o “Brasil de Bolsonaro”, como tem sido chamado, caracteriza-se quase como um mundo à parte, seu universo, com uma lógica alinhada ideologicamente à extrema direita, de um olhar “saudosista” por um Brasil autoritário, ditatorial, torturador e censurador. Os atos do atual presidente revelam seu negacionismo científico, assim como suas falas revelam seus pensamentos retrógrados preconceituosos e discriminatórios (racista, homofóbico, misógino, entre outros). Autodeclarado “cidadão de bem”, “homem de Deus” (evangélico) e “defensor da família tradicional”, sua prática política, mais que conservadora, pauta-se pelo armamento, pela intervenção em praticamente todas as esferas (mídias, polícia federal, empresas como a Petrobrás, ANVISA, MEC, agências de fomento como a CAPES e o CNPq, bancos federais – como a Caixa Econômica e o Banco do Brasil, entre outras) e pelo autoritarismo persecutório, por vezes, associado às milícias e a outras associações ilícitas e corruptas (como células neonazistas, por exemplo). Economicamente, seu governo levou o Brasil de volta ao mapa da miséria e da fome, com altos índices de inflação e perda de efetividade das políticas públicas sociais. Ainda que se pautar na falácia de um governo ilibado, sua imagem sempre está envolvida em escândalos de corrupção e em ações criminosas. Bolsonaro representa um governo não confiável e contraditório, o que torna relevante a necessidade de análise nos enunciados deste sujeito enquanto presidente da República Federativa do Brasil.

No dia 23 de março de 2020, o sujeito-presidente afirmou que “O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos sim voltar à normalidade” (BOLSONARO, 2020, 00:02:16 – 00:02:23⁹), em oposição às principais orientações dos especialistas em saúde, que estavam em consonância com a preocupação exposta pelo diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), como noticiado por UNA-SUS (2020).

As relações de embate entre enunciados e posicionamentos são refletidas e refratadas nas construções estilísticas de cada produção aqui analisada, materializadas na escolha

9 As citações verbivocais foram colhidas das legendas dos vídeos, já que essas também são de responsabilidade da equipe de criação dos vídeos.

dos lexemas, na organização sintática, no modo verbivocal entoativo do sujeito-presidente se expressar e nas configurações visuais, que, unidas, constituem os projetos de dizer-fazer de Bolsonaro nesse cronotopo político-pandêmico, especificamente no âmbito institucional. A Figura 3 ilustra os elementos mencionados:

Figura 3. Composição arquitetônica do pronunciamento de 23/03/2020



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:02:16 - 00:02:18). Elaboração própria

A cena, com as cores, o posicionamento de câmera e a estética facial do enunciador idênticos ao da figura 1, articula-se com o pronunciamento verbivocal concretizado, que produz o sentido de legitimidade para o dizer-fazer. Esse projeto axiológico é elaborado por meio da câmera frontal em primeiro plano (*close-up*), da ausência de maquiagem no rosto, da escolha da cor da vestimenta (terno preto, sóbrio, que remete a uma imagem valorativa de “respeitabilidade” e “neutralidade”, com uma gravata azul escura listrada de amarelo, que remete às cores da bandeira nacional e marca o tom nacionalista ao representante máximo do Estado) e da entonação prosódico-discursiva produzida na composição do pronunciamento. A quantidade de elementos verbivocovisuais explicita a complexidade do enunciado.

A câmera frontal em *close-up*, no primeiro plano, é utilizada, no cinema, para captar emoções dos atores, já que o enquadramento “encara” o sujeito e permite perceber o olhar do personagem, sua respiração, seus movimentos labiais, suas contrações musculares faciais, entre outros elementos usados com determinado acabamento estético.

Além disso, a ausência de maquiagem facial, em certo grau, possível de ser observada em virtude da escolha do posicionamento da câmera, apresenta uma aversão ao modelo televisivo, tido como *establishment*, no qual os personagens são cuidadosamente colocados de forma a manter um dado padrão postural e estético televisivo. Essa ausência também pode semiotizar o sentido de naturalidade e espontaneidade do sujeito, alguém que não se enquadra como outros que seguem um *script* (ainda que sua postura corporal demonstre o contrário, já que se encontra rígido, nitidamente desconfortável e artificial). Essa estratégia pretende construir uma imagem de proximidade entre o governante e o povo, seus “iguais”.

Esse procedimento ocorre desde a sua campanha eleitoral (2017/2018), com diversos casos de produções de sua equipe de imprensa, divulgadas nas redes sociais e mesmo nos jornais *mainstream*. Por exemplo, Bolsonaro em padarias, barraquinhas de rua, no planalto e mesmo em casa, comendo pão com leite condensado, espeto de churrasco e farofa (de maneira desleixada, com muitos farelos e fazendo muita sujeira em volta de si), de chinelo e meia, com camisetas de times de futebol, cabelo desganhado e mesmo quando de terno, sempre “amarrotado” – o que, inclusive, revela o que esse governo pensa, preconceituosamente, sobre quem é o povo (o “homem comum”). Mas esse é outro tema, a ser explorado em outra oportunidade reflexiva.

As duas orações coordenadas direcionadas aos espectadores menos prolixos marcam uma compreensão valorativa de simplicidade acerca desse outro, pois um pronunciamento verbivocal direto, coordenado e simples para um auditório abrangente revela o que o enunciador pensa sobre esse público e explicita sua valoração sobre a identidade do sujeito brasileiro, com quem se deve interagir de modo direto e “fácil”, se se quiser ser compreendido e alcançar seu objetivo – declarado/pronunciado.

Deste modo, nota-se, já de início, que os diferentes elementos sígnicos convergem em diálogo conjunto para a constituição unitária integral do enunciado verbivocovisual, de modo singular e como elo na cadeia multidirecional, sendo que o projeto de dizer governamental se re-vela por e nessa unidade. Assim, os posicionamentos de Bolsonaro se explicitam em seus pronunciamentos, planejados em todas as dimensões que os constituem.

A escolha do modo verbal imperativo em tom vocal de ordem a ser obedecida demarca relações de poder impositivas de Bolsonaro para com a população, outros dirigentes, empresários, enfim, com o país, especialmente tendo em vista a Constituição Federal brasileira e a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Este delegou, pouco tempo antes do pronunciamento 1, aos prefeitos e governadores, a tarefa de gerenciar as medidas sanitárias adequadas a cada localidade, em diálogo com os demais poderes.

Ao considerar essa situacionalidade, o pronunciamento 1 se caracteriza como responsivo a outros enunciados (dizer-fazer) institucionais (o da Suprema Corte e, também, os dos governantes estaduais e os dos prefeitos), na tentativa de direcionar um fazer à população: à obediência ao presidente e à desobediência civil aos demais poderes. Afinal, como o próprio enunciador disse diversas vezes, em ocasiões variadas: “Eu mando, porra!”, pois se coloca como “dono” (e não chefe) da nação. Um “líder” autoritário que, segundo suas convicções e posturas discursivas, deve ser seguido, adorado (afinal, é um “Messias”) e obedecido, sem questionamento e com submissão voluntária. Isso fica marcado pela “sugestão” que se institui como ordem (imperativa), para que o Brasil volte à “normalidade” (subentendida como produção econômica), o que revela o posicionamento do governo brasileiro: a economia acima da vida humana.

O enunciado do sujeito-presidente pretende deslegitimar medidas sanitárias, elaboradas por outros órgãos da federação, com base no discurso da ciência (principalmente a medida de isolamento social, o que apareceu quase como uma campanha alavancada por uma espécie de *slogan*/mantra produzido por sua equipe de imprensa: “o Brasil não pode parar”). O aspecto anticientífico do discurso proferido pelo líder máximo da nação é outra questão a ser estudada, mas, para não haver fuga do tema deste artigo e pelo espaço que ele possui, não será tratado aqui, ainda que esse elemento suscite outras respostas ao pronunciamento oficial presidencial¹⁰.

A opção lexical utilizada no pronunciamento 1, aliada ao modo imperativo, sustenta, ideologicamente, uma concepção neoliberal de sociedade, pois, apesar da crise sanitária, o sujeito-presidente escolhe lexemas como “sustento” e “normalidade”, que integram um campo semântico constitutivo de um horizonte social, o capitalista.

O signo verbal normalidade, como semema, nesse caso, expressa traços valorativos que indicam a manutenção de um funcionamento mercantilista que, apesar da pandemia, do ponto de vista do enunciador no pronunciamento (dizer) em análise, /deve/ (obrigação imperativa) permanecer em plena execução (fazer), sem qualquer alteração (de mesmo *modus operandi* e *vivendi*) – o que coaduna, inclusive, com as posições de tantos empresários neoliberalistas, como Luciano Hang, Wizard, dentre outros.

Essa valoração é entoada de modo exaltado, o que é marcado vocalmente por uma onda sonora prosódica que re-vela o *pathos* emotivo-volitivo do presidente, que tenta demonstrar uma imagem visual segura de sobriedade e racionalidade (*logos*), o que explica a artificialidade da rigidez de sua postura corporal, que revela um sujeito não confortável com a semiotização divergente de seu *ethos*, conforme expressa sua vocalidade. O tom verbivocal utilizado é o elemento que explicita a contradição ambivalente que marca o estilo do dizer-fazer de Bolsonaro (não apenas nesse pronunciamento).

A partir dessa análise do primeiro vídeo, cabe apontar quais mudanças ideológicas ocorreram na produção do segundo, verbivocovisualmente. O primeiro processo de mudança encontrado no pronunciamento oficial do presidente pode ser destacado no segundo vídeo (Fig. 4): “Ao final do ano, teremos alcançado mais de 500 milhões de doses para vacinar toda a população. Muito em breve, retomaremos nossa vida normal” (BOLSONARO, 2021, 00:02:39 – 00:02:48).

10 Como as réplicas não são objeto desta investigação, seguem apenas algumas indicações de suas ocorrências, como ilustração da asserção apresentada: ver *G1* (2020) e *Valor Econômico* (2020).

Figura 4. Composição arquitetônica do pronunciamento de 23/03/2021



Fonte: Bolsonaro (2021, 00: 00:02:39 – 00:02:41). Elaboração própria

As características destacadas em cada figura (1 e 2 – 3 e 4) indiciam mudanças na elaboração verbivocovisual de um pronunciamento para outro. Na mudança da iluminação, o rosto do sujeito-presidente, no pronunciamento 2, fica com uma aparência menos cotidiana, típica de uma estética construída para vídeo. As escolhas de mudança revelam a existência de uma assessoria de produção, ainda que isso tente ser apagado.

A mudança nas cores direciona o olhar do telespectador: o azul vibrante do primeiro vídeo, por exemplo, é substituído por um marrom que, mesmo desfocado, modifica o cenário, apazíguia e estabiliza os embates anteriormente realizados.

A quantidade de cortes também participa do processo da construção artificial adequada ao sentido que se pretende produzir, já que o número de cortes cai quase pela metade entre o primeiro e o segundo vídeo (de nove para cinco). Se, em um primeiro momento, essa queda pode representar um trabalho menor de assessoramento, pela análise, percebe-se que se trata de um redirecionamento. No segundo pronunciamento, a opção é a de trabalho com o sujeito (fala, vestimenta, foco etc.), a fim de prepará-lo não apenas para a gravação desse vídeo, mas também para se portar de maneira condizente com a demanda de seu cargo. Porém, no dia a dia, isso não existe, dado que o sujeito não se submete nem se apropria das recomendações da assessoria, que não permanece com ele *full time*. Essa opção suaviza, assim, tanto os novos embates quanto aqueles colocados no primeiro vídeo.

No sistema linguístico, esse pronunciamento é marcado por um processo de modalização. A artificialidade e a modalização são processos constitutivos da alteração discursiva realizada, que tenta estabelecer constância, a fim de transparecer segurança e retidão/permanência do chefe da nação à população (o que aumentaria sua credibilidade perante a população e até diante de outros países).

Além disso, a modificação da iluminação, do foco da câmera, da quantidade de cortes, do cenário ao fundo (marrom amadeirado), em conjunto, compõe o projeto de dizer assumido pelo dirigente do país a partir de 2021 (com vistas à eleição de 2022). Esse

processo discursivo dialoga com o projeto de dizer institucional anterior, pois o reelabora de maneira sutil para não apagar a marca estilística identitária do sujeito-Bolsonaro. Esse processo de reconstrução é suscitado devido às respostas provocadas pelo enunciado de 2020, tanto dos apoiadores quanto dos opositores do governo.

O reflexo e a refração expressos nos pronunciamentos também são marcados na língua em uso (isto é, no verbivocal). O tom imperativo em “devemos sim voltar à normalidade” sofre um processo de modulação (Quadro 1), em virtude do cenário de instabilidade política, de crise institucional, marcado por embates entre representantes do executivo e do judiciário, entre outros conflitos suscitados pelo pronunciamento de 2020.

A não marcação da vírgula na transcrição existente no vídeo oficial apresenta ênfase sonora de destaque responsivo impositivo, já que se trata de um aposto, conforme pode ser observado no apontamento prosódico-discursivo do quadro abaixo.

O tom impositivo e mandatário do primeiro pronunciamento não se repete no segundo, uma vez que, nele, há uma aceleração prosódica constante na pronúncia encadeada das palavras justamente nesse trecho. Isso confirma uma tentativa de impor o posicionamento do sujeito (marcado pelo aposto), assim como, em seguida, um intento de não destacar o segmento subsequente à ordem para que a manutenção de seu posicionamento passe despercebida (rapidamente pronunciada). Conforme a análise, torna-se nítido que esse é um procedimento integrante do projeto de dizer-fazer do sujeito-Bolsonaro, que revela a ambivalência contrária-contraditória de seu discurso e da sua maneira de governar, calcada em constâncias e mudanças/refrações e reflexões sutis e drásticas, a depender da situação de comunicação e decisão.

Quadro 1. Semiotização prosódico-discursiva acerca do retorno às atividades

INTENSIDADE	
“Devemos <u>sim</u> voltar à normalidade” (BOLSONARO, 2020, 00:02:16 – 00:02:23)	“Muito em breve, retomaremos <u>nossa vida normal</u> ” (BOLSONARO, 2021, 00:02:39 – 00:02:48)

Fonte: Elaboração própria

No contexto de 2021, o sujeito-presidente não é o mesmo sujeito, em termos bakhtinianos, de 2020. Esse processo de reflexo e refração referente ao estado da pandemia associado

à proximidade das eleições (2022) leva a uma mudança sutil em seu dizer-fazer, principalmente, tendo em vista a queda de sua popularidade nas pesquisas¹¹.

Após discutir essa primeira mudança, sutil, cabe apontar que a refração drástica é marcada por três temas: 1) divergência entre formas de controle da pandemia; 2) duração da pandemia; e 3) uso de medicamentos. Apesar dos aspectos sobre as modificações explicitados nos vídeos serem os mesmos, a mudança no posicionamento do presidente é constante. Ainda que marcada pela repetição, a intensidade se modifica, o que é revelado na materialidade verbivocovisual do enunciado.

No primeiro caso, em 2020 (Fig. 5), o sujeito-presidente exigiu: “Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa” (BOLSONARO, 2020, 00:02:24 – 00:02:38):

Figura 5. Ordem para abandonar medidas protetivas de saúde pública



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:02:24 – 00:02:26). Elaboração própria

Se no caso da mudança sutil, optou-se, no segundo pronunciamento, por uma modalização, com o objetivo de manter no horizonte a ideia de fim da pandemia, nesse caso, o processo de refração é outro, pois, em 2021, o sujeito-presidente afirmou (Fig. 6): “E em nenhum momento o governo deixou de tomar medidas importantes, tanto para combater o coronavírus como para combater o caos na economia, que poderia gerar desemprego e fome” (BOLSONARO, 2021, 00:00:31 – 0 0:00:42):

11 Segundo o Datafolha, a rejeição a Bolsonaro tem crescido paulatinamente desde o início da pandemia. Conforme a pesquisa, em 02/04/2019, os que consideraram o desempenho de seu governo ruim ou péssimo foi de 30%; já em 27/04/2020 (um mês após a instauração do estado de pandemia no país), esse índice subiu para 38%; em 11/05/2021 (o Datafolha não divulgou a pesquisa no mês de abril desse mês, por isso, o dado ser o do mês subsequente), sua rejeição aumenta para 44%; chegando ao ápice e nele permanecendo de 13/09/2021 a 13/12/2021, ao alcançar o patamar de 53%. Em 25/05/2022, últimos dados divulgados, o índice de rejeição caiu para 48% (ainda maior que em maio de 2021), devido ao auxílio social por ele concedido (chamado “Auxílio Brasil”), dada a situação de emergência do país, que voltou ao mapa da fome em seu governo, conforme o Datafolha (2022). Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/avaliacao-de-governo/presidente/jair-bolsonaro/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Figura 6. Negação da ordem para abandonar medidas protetivas de saúde pública



Fonte: Bolsonaro (2021, 00:00:31 – 00:00:33). Elaboração própria

A estratégia utilizada nessa mudança se caracteriza não por uma reelaboração do pronunciamento anterior, mas por uma negação dele, o que torna o discurso e a postura do sujeito-presidente contraditória e gera insegurança e descredibilidade (tanto da população¹² quanto de investidores e parceiros internacionais, o que aumenta a porcentagem do “Risco Brasil”). Afinal, exigir que determinadas medidas estaduais e municipais sejam cessadas (fato marcado tanto pelo verbo “dever” no imperativo, quanto pelos elementos visuais que constroem o sentido de uma fala “franca”) significa deixar de tomar medidas e negar a pandemia.

Mais do que isso, não é só não tomar medidas em termos gerais, mas também pregar uma inação em outros setores do executivo no combate ao coronavírus, com desprezo à vida humana, em prol da economia (de um grupo específico e não de toda a população, haja vista a crise econômica vivida no país, com alto índice inflacionário e desemprego em massa). Assim, o processo que marca uma mudança drástica se expressa com a negação e a contradição (materializadas nas três dimensões sógnicas).

No segundo caso desse tipo de mudança, o enunciador do pronunciamento afirmou (Fig. 7), em 2020, que “Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a comprovação da eficácia da Cloroquina no tratamento do COVID-19”:

12 Segundo o Datafolha, em 2021, semelhante ao momento do pronunciamento 2 aqui analisado, o índice de desconfiança da população com relação às declarações de Bolsonaro atingiu seu índice máximo: 60%. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/avaliacao-de-governo/presidente/jair-bolsonaro/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Figura 7. Defesa da cloroquina



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:03:38 – 00:03:40). Elaboração própria

Após essa fala, diferentes meios jornalísticos, acadêmicos e científicos se pronunciaram, com explicação sobre a controvérsia relacionada a esse medicamento. Trata-se de um remédio largamente utilizado no tratamento da malária, artrite reumatoide, lúpus e doenças inflamatórias, porém, defendido por poucos, como Didier Raouf, como método de tratamento eficaz também contra a COVID-19, conforme mostra Leme (2020). Apesar de, à época, não haver estudos que comprovassem a ineficácia do medicamento quanto a essa doença, havia variadas críticas ao estudo do microbiologista francês, como aponta Herrmann (2020). A aposta do governo em medicamento de eficácia não comprovada, diante de outras opções, descartadas, aponta para uma gestão negacionista e necropolítica.

Frente as críticas à defesa do governo, que apostou nesse medicamento como “tratamento precoce” contra a COVID-19, em 2021, o sujeito-presidente afirmou em seu segundo pronunciamento (Fig. 8): “Temos mais de 14 milhões de vacinados e mais de 32 milhões de doses de vacina distribuídas para todos os estados da federação, graças às ações que tomamos logo no início da pandemia” (BOLSONARO, 2021, 00:00:49 – 00:01:01):

Figura 8. Apagamento da cloroquina



Fonte: Bolsonaro (2021, 00:00:49 – 00:00:51). Elaboração própria

Apesar de a negação não ser explícita, ela ainda é drástica, pois a aposta inicial do governo se voltou à eficácia da hidroxicloroquina no combate ao coronavírus. Em momento algum do pronunciamento de 2020, há referência à compra de vacinas.

Aliás, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado brasileiro, iniciada em 27 de abril de 2021 e concluída no mesmo ano, indica que houve, por parte do governo,

negligência tanto no que se refere à compra de vacinas quanto aos estudos clínicos e ainda à infraestrutura social. Negligência, inclusive, do quadro pandêmico em si, dado o atraso e a falta de planejamento em relação a medidas de segurança, uma vez que a pandemia, antes de se instalar e se intensificar no Brasil, espalhava-se por todo o mundo (Ásia, África, Europa e EUA, por exemplo).

O terceiro e último caso de mudança drástica se volta ao conflito sobre a duração da pandemia. Em 2020, o sujeito-presidente afirmou, conforme mostra a figura 9 e a transcrição aqui feita, que “O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará.” (BOLSONARO, 2020, 00:02:04 – 00:02:10).

Figura 9. Certeza sobre o fim da pandemia



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:02:04 – 00:02:06). Elaboração própria

No entanto, em 2021, a afirmação sofre alteração, tanto no visual (Fig. 10) quanto no verbivocal: “Não sabemos por quanto tempo teremos que enfrentar essa doença, mas a produção nacional vai garantir que possamos vacinar os brasileiros todos os anos, independentemente das variantes que possam surgir”:

Figura 10. Incerteza sobre o fim da pandemia



Fonte: Bolsonaro (2021, 00:02:03 – 00:02:05). Elaboração própria

A diferença de tom entre os pronunciamentos se revela nas variações tonais que compõem as dimensões dos enunciados. Em ambos os eventos ocorre o processo de legitimação: no primeiro caso, com a construção de um sujeito fora do sistema (sem maquiagem e sem embates explícitos com outros poderes); no segundo, com a produção de seriedade e pretensa confiabilidade (marcada pela cor da gravata, em primeiro plano; e pelo cenário ao fundo, composto pela “sobriedade” “clássica” do marrom, por exemplo).

Não há apenas uma mudança entre /saber/ e /não saber/ sobre o término da pandemia, mas também uma modificação nos atos enunciativos de dizer-fazer do presidente. Afinal, a sua fala já não deixa de levar com conta, em seu fundo perceptivo, o fato de contarmos com milhões de mortes no país, como anteriormente fez, muitas vezes, em atos públicos (com o famoso “E daí?”, “Quer que eu faça o quê?”). Assim, a negação acontece com relação à perspectiva capitalista, que instaurou uma relação falsa no binômio saúde-economia, com a perspectiva anticientífica (contrária às principais Organizações de Saúde, nacionais e internacionais) e com a perspectiva autoritária, que se modifica de um pronunciamento imperativo, requisitante, para um pronunciamento descritivo-explicativo – uma espécie de prestação de contas.

O último dos três tipos de mudança volta-se à referência do Brasil. Em 2020 (Fig. 11), Bolsonaro afirmou, no final de seu pronunciamento: “Deus abençoe nossa Pátria querida” (BOLSONARO, 2020, 00:04:45 – 00:04:48).

Figura 11. Manifestação de ideologia cristã



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:04:45-00:04:47). Elaboração própria

Em 2021 (Fig. 12), o representante máximo do executivo repete essa fórmula conclusiva que marca sua ideologia desde o seu discurso de posse, em 2019: “Deus abençoe o nosso Brasil” (BOLSONARO, 2021, 00:03:08 - 00:03:10).

Figura 12. Confirmação de ideologia cristã



Fonte: Bolsonaro (2021, 00:03:08-00:03:10). Elaboração própria

Apesar das diferenças sintático-semânticas (BAKHTIN, 2013) significativas entre os referentes “Pátria querida” e “Brasil”, o processo ideológico é o de manutenção, pois a mesma vertente religiosa se encontra presente nos dois pronunciamentos. O elemento novo apenas deslocou a perspectiva e a ação defendida no ano anterior. A constância

do aspecto religioso é relevante, pois foi ele justamente o elemento não criticado pelas mídias.

A separação entre Estado e religião é um dos principais embates iluministas contemplados no artigo 19 da Constituição Federal do Brasil de 1988:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. (BRASIL, 1988).

A separação entre as gestões do Estado e a esfera religiosa também é contemplada por outros países, como aponta Mateo (2011) ao analisar a expressão “Deus abençoe a América” nas relações internacionais norte-americanas. No caso brasileiro, há dois pontos destacáveis: 1) todo indivíduo tem seu direito de crença religiosa resguardado pela constituição; 2) o político, enquanto representante popular, deve agir com base na constituição, legislando em favor da população brasileira, o que inclui também aqueles grupos que não o elegeram. Se esses dois pontos podem parecer práticos e positivos, pois demarcam uma separação (como preconiza Comte), são também motivo de debates no grande tempo da história. Por exemplo, de acordo com a consultora legislativa do senado,

O inciso I do art. 19, ao permitir a cooperação de interesse público entre Igreja e Estado, nos conduz à interpretação de que a participação e a colaboração das organizações religiosas nas discussões em nada desconsidera a laicidade do Estado, antes a reforça. (GANEM, 2013).

De maneira oposta a essa interpretação, Lima (2020, p. 52-53) afirma que:

A proximidade das instituições de Estado com influências religiosas é o principal fator que impede a efetivação de um Estado Laico no Brasil [...] O Presidente da República impõe, sem a menor questão de esconder, suas crenças nos trabalhos conduzidos pelo Poder Executivo. E o pouco que foi conquistado na seara dos direitos da comunidade LGBTQ+ foi mediante 53 judicializações no STF.

De um outro ponto de vista, que dialoga com a primeira autora, Souza e Sturza (2019) defendem um nível de parcimônia entre as duas esferas, em um artigo publicado no XVI Seminário Internacional “Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea”. No entanto, segundo eles, pode-se constatar, sim, uma:

[...] preocupação da influência de valores religiosos no legislativo brasileiro, tendo sido verificado por Gomes, Menezes e outros, que projetos de leis com matérias mais polêmicas estavam sofrendo retrocesso, ou promessa do mesmo, na Câmara Federal, por parte da denominada bancada evangélica. (SOUZA; STURZA, 2019, p. 17).

Os autores defendem que a influência da bancada evangélica é considerável, visto que a união entre evangélicos e católicos, como acontece diante de temas polêmicos (como a legalização do aborto, por exemplo) resulta em 60% das cadeiras na câmara.

Os três posicionamentos, desenvolvidos a partir de uma interpretação da Constituição, resumem divergências relacionadas aos artigos 5 e 19.

A repetição do enunciado “Deus abençoe”, existente nos dois pronunciamentos do sujeito-presidente, implica, sob uma óptica religiosa, nos cuidados com um ser criador, o que revela uma perspectiva criacionista do mundo monoteísta, nesse caso, assentada na matriz judaico-cristã. Na síncrese dessas vertentes (judaísmo e cristianismo), a divindade exige determinados comportamentos a partir de mandamentos rígidos, calcados em punição. A partir dessa dinâmica, uma concepção de “messias”, “pecado” e “pecador” se instaura.

Assim, seja por meio de Moisés, seja por meio de Cristo, há, em ambas as correntes, padrões morais que ditam condutas. Ao que concerne à redundância, do ponto de vista da óptica religiosa, se o criador abençoa a humanidade diariamente (com água, ar, luz etc. – suas criações naturais), não há que se pedir benção. Essa interpretação resultaria no apagamento da expressão “Deus abençoe”, constante nos enunciados do sujeito-presidente, e que é muito importante para criar um cenário em que uma pessoa pode resolver todos os problemas – o messias. Por meio dessas duas doutrinas religiosas, não se trata de um caminho de mão única, pois, ao criador, cabe o provimento dos materiais necessários à sobrevivência da comunidade (plantação, chuva, sol etc.) e, ao indivíduo, cabe seguir os códigos ditados pela divindade, caso contrário, pode perder tais materiais¹³. Além da questão messiânica, a retirada das condições materiais de vida é um exemplo direto do que pode ser retirado, mas o medo causado pela coação (via possibilidade do

13 Nessa perspectiva religiosa, isso acontece no caso do dilúvio de Noé e nas 7 pragas do Egito, por exemplo.

inferno, que se refere à exclusão total do mundo abençoado por Deus) é outra forma de exigir que tais comportamentos sejam efetivados.

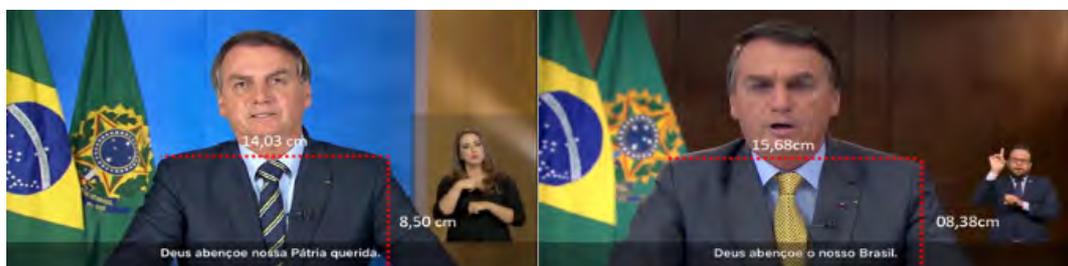
No caso brasileiro, cuja população é plural étnica, sexual, econômica, política, social, cultural, linguística, genérica e religiosamente, os impactos de uma expressão como a analisada são visíveis: se há essa pluralidade, há grandes chances de que um contingente enorme de pessoas não siga os comportamentos requeridos pela doutrina judaico-cristã, que, inclusive, são diferentes de uma para outra, basta retomar o caso do apedrejamento de Maria Madalena, feito com base nas leis de Moisés, evitado por Cristo.

Ao considerar essa heterogeneidade, o enunciado do presidente não se dirige a ou contempla todos os brasileiros, mas aos que considera “maioria” que, na verdade, restringe-se a seus eleitores – isso fica claro desde 2018, como no caso do pronunciamento realizado por ele no final da campanha, gravado em vídeo e com grande circulação, em que, na avenida Paulista, uma semana antes do segundo turno das eleições, Bolsonaro coloca “os brasileiros” de um lado e “os comunistas” de outro, como antagônicos, desconsiderando que brasileiros também possam ser comunistas. Esse sujeito entende, então, por “brasileiros” apenas aqueles alinhados ao seu /querer-dizer-fazer/.

Deste modo, o sujeito-presidente se constitui a partir da parcela da população que o elegeu, uma minoria em 2022 (por volta de 30% da população) que ele entende como e chama de maioria. Essa prática excludente rompe com o inciso terceiro do artigo 19 da Constituição Federal do Brasil de 1988, pois cria distinções entre os indivíduos. Isso torna a governabilidade de Bolsonaro inconstitucional, já que é voltada a apenas uma parcela da sociedade e ainda estimula polarizações expressas pelas mais diversas formas de violência.

A fim de detalhar melhor as mudanças visuais na comparação entre o pronunciamento de 2020 e o de 2021 aqui analisados, a figura 13 demonstra as posturas do presidente e os alinhamentos da câmera em cada enunciado:

Figura 13. Postura e crescimento



Fonte: Bolsonaro (2020, 00:04:45) **Fonte:** Bolsonaro (2021, 00:03:08).

Elaboração própria

Devido às mudanças de foco, luz, escolha lexical e modulação tonal, os enunciados não produzem o mesmo sentido. Ao contrário, pois o segundo pretende “apagar” o efeito negativo causado pelo primeiro. A própria postura ativa, imponente, mandatária também varia, conforme é possível ver na figura 13.

A aproximação da câmera, aliada ao melhoramento da imagem do segundo pronunciamento (2021), direciona o olhar e a atenção do telespectador para o discurso emotivo-volitivo de ponderação e razoabilidade do enunciador. Esse discurso é sonoramente composto por um movimento de intensidade e pausa, tônicas e átonas, altos e baixos, agudos e graves que marcam a valoração do que deve ser destacado (como relevante) e do que deve ser amenizado/naturalizado.

Se, no vídeo do ano 2020, a entoação do enunciado segue uma pausa feita após o lexema “Pátria” e é finalizada com uma intensidade decrescente; no vídeo de 2021, a pausa é marcada antes do artigo “o” e o enunciado é finalizado em tom crescente (tônico e agudo) com “nosso Brasil”, o que simula um valor emotivo-volitivo esfuziante, como representado no quadro 2. Neste, as setas indicam a intensidade (ascendente para cima e descendente para baixo), o sublinhado marca as tônicas e o “P” marca a pausa no movimento prosódico-discursivo dos pronunciamentos:

Quadro 2. Semiotização prosódico-discursiva de uma expressão entoativa

INTENSIDADE	
<p>“<u>Deus</u> abençoe <u>nossa</u> <u>Pátria</u> <u>querida</u>” (BOLSONARO, 2020)</p>	<p>“<u>Deus</u> abençoe <u>o</u> <u>nosso</u> <u>Brasil</u>” (BOLSONARO, 2021)</p>

Fonte: Elaboração própria

Como efeito, o discurso de 2021, que nega parcialmente o discurso anterior, encerra-se com o alçamento do Brasil, seja por meio da vacinação, elemento externo, seja pelo próprio comportamento do sujeito-presidente, menos combativo, aparentemente centrado (elemento interno), mas esfuziante ao final.

A mudança se manifesta nas declarações (/dizer/) e nas ações – anunciadas e não necessariamente realizadas (/fazer/) – e também pela própria enunciação arquitetada por um projeto de dizer que muda, de combativo para moderador, a fim de conseguir a manutenção da popularidade ou angariar novos seguidores/eleitores (sempre, calcado na permanência de um grupo valorativo judaico-cristão).

A expressão “Deus abençoe” não está em desacordo com o projeto de dizer do segundo pronunciamento, pois demarca, no sentido do conceito de enunciado bakhtiniano, o que é possível e o que não é possível ser dito em um pronunciamento oficial em função do projeto de dizer objetivado, haja vista as respostas suscitadas e não suscitadas pela primeira declaração. Além disso, a repetição, entendida como manutenção, também se realiza pela data escolhida, aproximadamente 365 dias após o primeiro pronunciamento.

As mudanças drásticas apontam, inclusive diante dos outros dois processos (alteração sutil e manutenção), que houve planejamento na produção dos vídeos. Em outras palavras, os três processos de reflexo e refração (sutil, drástica e manutenção) indiciam que esse sujeito-presidente está em movimento, em razão de forças centrípetas e centrífugas, em embate em diversas esferas de atividades. Todavia, há um traço específico de manutenção que constitui esse sujeito e sua gestão institucional: o negacionismo da pluralidade religiosa, com a imposição de suas axiologias como “verdades” inquestionáveis e que, portanto, precisam ser obedecidas autoritariamente.

Logo, diferente do negacionismo da ciência e o da política (que ora constitui um inimigo da pátria, ora estabelece alianças e acordos com o “inimigo”, a depender das circunstâncias e dos interesses), o negacionismo à pluralidade religiosa é constante e estimula o posicionamento “messiânico” do sujeito-Bolsonaro, que atua como um Deus-tirano (tal qual o do Antigo Testamento), com mandos e desmandos arbitrários, conforme suas vontades, e acredita que /deva ser/ seguido voluntariamente. Ou, então, quem assim não o faz, é punido (com cortes de investimentos, perseguição, discriminação, facilitação de doenças, que podem levar a mortes e outras formas de violências). Essa é a necropolítica (PAULA; SIANI, 2020) eugenista (PAULA; LOPES, 2020) que sustenta seu projeto de governo, voltado a um único grupo e a uma única voz sociocultural (a sua) em detrimento de outras (o que, como visto, é inconstitucional, ainda que tolerado e aceito pela corte e pela população).

Considerações finais

Com a análise dos dois pronunciamentos selecionados, confirmou-se a hipótese aventada e a premissa da qual se partiu neste artigo. Por meio dos três processos de reflexo e refração identificados, cumpriu-se com o objetivo traçado e compreendeu-se como o projeto de dizer engendrado re-vela uma gestão necropolítica (PAULA; SIANI, 2020), com traços eugenistas (PAULA; LOPES, 2020), marcada pelo não-embasamento e não-incentivo de políticas públicas em estudos científicos (não como um /não-fazer/, mas como um /dizer-fazer/ planejado – um /dizer-fazer/ pela ausência, mais, pela negação que, no caso da pandemia, culmina em mortes de vidas humanas em massa), somado ao fundamentalismo religioso judaico-cristão que prevê uma gestão de vida (“bênção”) para poucos (“os escolhidos”).

A necropolítica eugenista bolsonarista – uma política seletiva, voltada para um grupo “privilegiado” economicamente, entendido como “superior” – aumenta desigualdades sociais¹⁴, visto que nem todos os brasileiros têm a mesma facilidade de acesso à saúde de qualidade, às mesmas condições de sobrevivência e de educação.

Os resultados da análise realizada apontam para uma oscilação entre repetição/manutenção, mudança sutil e alteração substancial de posicionamento do sujeito-presidente do Brasil, refletida e refratada em três estratégias discursivas verbivocovisuais com relação à pandemia e à política brasileira: 1) o falseamento (de dados, recomendações e práticas); 2) a minimização (da doença e da crise nacional generalizada); e 3) o negacionismo (dos métodos científicos, da pluralidade religiosa e da diversidade política), o que revela o projeto e a prática eugenista conservadora em curso.

No campo bakhtiniano, a concepção tridimensional (verbivocovisual) do enunciado se fez essencial para a análise dos vídeos dos dois pronunciamentos oficiais, pois cores, pausas, escolhas lexicais, entonação e outros elementos participam, em conjunto, do projeto de dizer elaborado pelo político e/ou sua assessoria. Esse último aspecto é fundamental para a análise do processo de reflexo e refração dos signos ideológicos que semiotizaram vozes sociais nos dois enunciados analisados, já que se trata de uma posição no mundo. Afinal, por mais que um dado projeto de dizer não seja adequado a uma sociedade com o objetivo de se tornar mais justa, igualitária e plural, ainda assim representa um posicionamento que não é o de apenas um sujeito. Esse entendimento foi destacado ao se tratar da relação entre sujeito e esferas de atividade, na discussão teórico-metodológica, o que demonstrou a produtividade da proposta bakhtiniana para análise das interações sociais na e pela linguagem na sociedade brasileira atual, com seus discursos sincréticos cada vez mais elaborados.

Além disso, o método dialético-dialógico se mostrou pertinente para a análise, já que possibilitou refletir sobre o movimento (o jogo) responsivo entre enunciados e sujeitos por meio de elementos das três dimensões da linguagem, que constituem a unidade arquitetônica enunciativa e materializam o projeto de dizer do autor-criador, com sua assinatura e valoração emotivo-volitiva sociocultural.

14 Para comprovar a afirmação, que pode parecer consensual, pesquisas científicas de diversas áreas (como antropologia, bioética, história, medicina, comunicação, ciência política, psicologia, relações internacionais, políticas públicas, entre outras) demonstram que os impactos da pandemia foram/são (ainda não terminaram) mais acentuados para a população mais vulnerável e para os grupos de risco, de acordo com marcadores sociais diversos (como raça, gênero, classe social, sexualidade, territórios, dinâmica social e econômica, por exemplo), como alerta a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) (MATTA *et al.*, 2021).

Por fim, conclui-se que os elementos verbivocovisuais apresentam especificidades axiológicas na produção dos discursos que integram sua unidade de dizer-fazer. Por isso, esta reflexão, ao utilizar *softwares* para análise de imagens e vídeos junto com concepções do Círculo, contribui para o campo, demonstra a necessidade de mais estudos desse tipo e reforça a relevância social de pesquisas como esta, como forma de compreensão e enfrentamento de uma necropolítica eugenista expressa por diferentes materialidades enunciativas.

REFERÊNCIAS

ADOBE COLOR. *Color wheel, a color palette generator*. Adobe Inc, 2020. Disponível em: <https://color.adobe.com/pt/create/color-wheel>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: 34, 2018.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: a Estilística*. São Paulo: 34, 2015.

BAKHTIN, M. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Rio de Janeiro: 34, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BOLSONARO, J. M. (Planalto). Pronunciamento do Presidente da República Jair Bolsonaro. (23/03/2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=31cSopj8lXI>. Acesso em: 8 set. 2021.

BOLSONARO, J. M. (Planalto). *Pronunciamento do presidente da República, Jair Bolsonaro*. (24/03/2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VWsDcYK4STw>. Acesso em: 8 set. 2021.

CANVA COLOR PALETTE GENERATOR. *Canva*. Disponível em: <https://www.canva.com/colors/color-palette-generator/>. Acesso em: 08 set. 2021.

COLORDOT HAIL PIXEL. *Colordot*. Disponível em: <https://color.hailpixel.com/>. Acesso em: 08 set. 2021.

DATAFOLHA. *Avaliação de governo*. Disponível em: <https://datafolha.folha.uol.com.br/avaliacao-de-governo/presidente/jair-bolsonaro/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

G1. *Bolsonaro pede na TV 'volta à normalidade' e fim do 'confinamento em massa' e diz que meios de comunicação espalharam 'pavor'*. 24/03/2020 - 20h38. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/24/bolsonaro-pede-na-tv-volta-a-normalidade-e-fim-do-confinamento-em-massa.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GANEM, C. M. S. [Princípios e Direitos Fundamentais] *Estado Laico e Direitos Fundamentais*. 14 maio 2013. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-estado-laico-e-direitos-fundamentais>. Acesso em: 4 set. 2021.

GOETHE, J. W. *Doutrina das Cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.

GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2001.

HAYNES, D. J. *Bakhtin and the visual arts*. Nova Iorque: Cambridge, 2008.

HELLER, E. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HERRMANM, A. P. *Cloroquina contra o coronavírus: existe evidência por trás da esperança?* Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-cloroquina-contra-o-coronavirus-existe-evidencia-por-tras-da-esperanca/>. Acesso em: 2 set. 2020.

KANDINSKY, W. *Ponto, Linha, Plano – contribuição para análise dos elementos picturais*. Lisboa: Edições 70, 1970.

LEME, T. Pioneiro no uso de cloroquina contra coronavírus, médico francês é alvo de controvérsia. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/03/pioneiro-no-uso-de-cloroquina-contra-coronavirus-medico-frances-e-alvo-de-controversia.shtml>. Acesso em: 2 set. 2021.

LIMA, T. D. *Reflexões sobre o Estado laico: a influência dos atores políticos na construção de um Estado Cristão Brasileiro*. 2020. Monografia (Bacharel em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (FAJS), Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14279/1/Thiago%20Lima%2021602868%281%29.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

MATEO, L. R. *Deus abençoe a América: religião, política e relações internacionais dos Estados Unidos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/98111/mateo_lr_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 set. 2021.

MATTA, G. C *et al. Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*. Série Informação para ação na COVID-19 – Fiocruz. Scielo Livros, 2021. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

MOÇO, P. M. C. *A utilização da cor em campanhas políticas: o caso das eleições autárquicas de 2017 no Montijo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Publicidade e Marketing) – Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa (Portugal), 2019.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: EdUSP, 2008.

MURAKAWA, F.; JUBÉ, A.; SCHUCH, M. Valor Econômico. *Bolsonaro ataca governadores e pede 'volta à normalidade'*. 25/03/2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/03/25/bolsonaro-ataca-governadores-e-pede-volta-a-normalidade.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O marxismo no/do Círculo de Bakhtin. In: STAFUZZA, G. B. (org.). *Slovo*. Curitiba: Appris, 2011. p. 79-98.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valoração do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. In: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). *Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo*. Série Estudos da Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 287-314.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6507>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6507>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LOPES, A. C. S. A eugenia de Bolsonaro: leitura bakhtiniana de um projeto de holocausto à brasileira. *Linguasagem*. São Carlos, v. 35, n. 1, p. 35-76, 2020. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/769>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 49, n. 2, p. 706-722, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v49i2.2691>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i3p105-134>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da linguagem bakhtiniana: concepção verbivocovisual. *Revista Diálogos – RevDia*, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 132-151, 2020c. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27 n. 49, p. 15-46, 2020d. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. The Verbivocovisual Architectonic of the Stage La Conversione Di Un Cavallo. *Global Journal of Human Social Sciences-A - GJHSS-A*, v. 21, n. 13, p. 01-13, 2021a. Disponível em: [https://globaljournals.org/GJHSS_Volume21/E-Journal_GJHSS_\(A\)_Vol_21_Issue_13.pdf](https://globaljournals.org/GJHSS_Volume21/E-Journal_GJHSS_(A)_Vol_21_Issue_13.pdf). Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. *Letras de Hoje*, v. 56, n. 3, p. 453-464, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.42207> Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/42207>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PAULA, L. de; SIANI, A. C. Uma análise bakhtiniana da necropolítica brasileira em tempos de pandemia. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 3, p. 475-503, 17 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i3.1595>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1595>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SOUZA, D. F. de; STURZA, J. M. O estado democrático de direito frente ao processo legislativo brasileiro: os valores religiosos na câmara de deputados do congresso nacional. *Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*, 2019.

UNA-SUL. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus: mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas*. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: 34, 2017 [1929].

Recepção de evento extensionista *on-line*: “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3363>

Valeria Quiroga¹

Resumo

Neste texto, objetiva-se apresentar os resultados do evento de extensão universitária “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia”, organizado na UFPR. O cronograma das apresentações contou com debates de oito filmes ibero-americanos, disponíveis no YouTube. A ideia era que os filmes fossem assistidos antes dos debates pelos participantes. Os comentários/reflexões foram realizados na plataforma StreamYard – para a qual entram para “a sala” a mediadora – e coordenadora do evento –, e um/a convidado/a – professor ou estudioso da área abordada. Simultaneamente, a conversa foi transmitida para o YouTube, para onde os participantes enviaram perguntas, dúvidas, comentários. Os debates ficaram gravados. Os vídeos dos debates serão, portanto, produtos da extensão.

Palavras-chave: cinema ibero-americano; extensão.

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Paraná, Curitiba, Brasil; quiroga.valeria@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4603-8667>

Online extension event reception: “Ibero-American cinema: dialogues and reflections during pandemic times”

Abstract

This text aims to present the results of the university extension event “Ibero-American cinema: dialogues and reflections during pandemic times”, organized at UFPR. The schedule of presentations included discussions on eight Ibero-American films, available on YouTube. The idea is that the participants had watched the movies before the discussions. The comments/reflections were carried out on the StreamYard platform – where the mediator (and event coordinator) and a guest (professor or scholar in the area covered) interact. Simultaneously, the conversation was streamed to YouTube, where participants submitted questions, queries, and comments. Debates are recorded. The videos of the discussions will therefore be products of the extension.

Keywords: Ibero-American cinema; extension.

Introdução

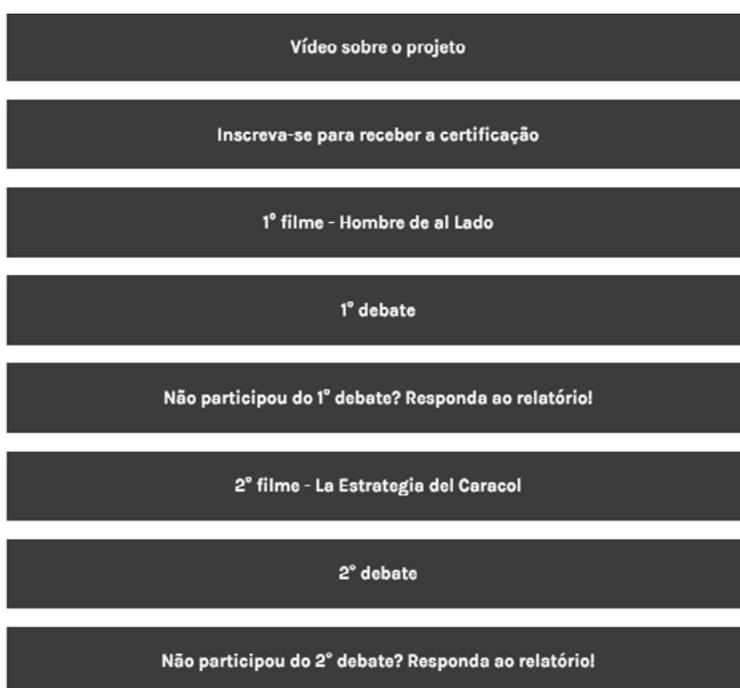
Este texto conta com informações referentes ao evento de extensão “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia”, tais como, o arcabouço teórico que permitiu as análises fílmicas, a metodologia e, posteriormente, uma breve explanação acerca de cada uma das oito análises, bem como o número de visualizações atingidas até esta escrita.

Objetivamos neste texto apresentar os resultados do evento de extensão universitária, organizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O cronograma das apresentações contou com os debates de oito filmes ibero-americanos, realizados quinzenalmente e disponibilizados no YouTube. A metodologia do evento considerava divulgar os endereços onde se pode encontrar os filmes – em plataformas gratuitas, para que fossem assistidos pelos participantes anteriormente aos debates. As análises foram realizadas com auxílio da plataforma StreamYard e, simultaneamente, o debate foi transmitido para o YouTube, onde apareciam a mediadora do debate – e coordenadora do evento – e um convidado. Vale ressaltar que os participantes enviaram perguntas e comentários concomitantemente à apresentação. Os debates estão no YouTube e são, assim, produtos da extensão, bem como as publicações referentes ao evento.

Estudantes bolsistas auxiliaram na execução do evento – inclusive nas transmissões – organizaram um *link* com os filmes analisados, as análises e um *feedback* para quem não assistiu à apresentação de maneira síncrona. Dessa forma, puderam ser certificados participantes que acompanharam o evento de maneira assíncrona. Essa possibilidade é

muito importante, especialmente quando se trata da extensão, uma vez que atinge maior quantidade de participantes. Apresentamos, abaixo, a configuração do *link*, que também é uma ação extensionista: <https://linktr.ee/Cinemaiberoamericano>

Figura 1. Visualização da página inicial da plataforma Linktr.ee



Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar na figura, foi solicitado tanto aos participantes assíncronos do evento, quanto àqueles que colaboraram com comentários e assistiram às *lives* de maneira síncrona que preenchessem, ao final de cada análise, um *feedback* para a avaliação do evento, bem como foi realizada a emissão de certificados.

O evento de extensão universitária

A idealização e submissão do evento extensionista se deu em agosto/2020, ou seja, praticamente um ano antes da escrita deste texto, que aponta a recepção da ação. Dessa maneira, poderemos apresentar um número importante de visualizações das apresentações.

Como o objeto de análise deste artigo se centra num evento de extensão, vale salientar os cinco aspectos que o caracterizam como tal: (1) impacto e transformação social; (2) interação dialógica; (3) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; (4) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e (5) impacto na formação discente.

Nesse particular, o evento “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia”, no que tange a (1) Impacto e transformação social, incentiva seus participantes ao acesso a materiais audiovisuais que podem contribuir para suas formações e atuações, dado que em vários momentos estes poderão se deparar com realidades talvez não imaginadas ou, quiçá, desfarão visões estereotipadas das culturas abordadas nos filmes.

No que se refere à (2) Interação dialógica, os participantes contribuíram com perguntas, comentários e outros aspectos que não foram levantados na análise, por exemplo, a sugestão de filmes e ou materiais bibliográficos. O fato de as análises ficarem albergadas no YouTube brindará ao evento um público mais expressivo do que aquele limitado aos participantes do setor onde se propõe esta ação extensionista. Tal característica se relaciona à adaptação ao período de isolamento social, o que aponta que docentes universitários seguem atuando mesmo em períodos adversos – tanto no ensino e na pesquisa, quanto na extensão universitária.

Sobre o que se refere à (3) Interdisciplinaridade/ Interprofissionalidade – contamos com debatedores de áreas distintas, quais sejam: Filosofia, Direito, História, Cinema, Literatura Brasileira e Estrangeira etc. Essas variedades certamente enriqueceram os debates, tratando de aspectos relacionados às suas áreas.

No concernente à (4) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o evento surge de práticas já abordadas nas aulas de língua espanhola do SEPT, Setor de Educação Profissional e Tecnológica, local de atuação da Coordenadora do Evento. Dessa forma, a pesquisa atua como coadjuvante, uma vez que, para organizar cada uma das análises, foi realizada uma vasta investigação – tanto por parte da mediadora, quanto dos debatedores.

Em relação ao quinto e último item, isto é, (5) Impacto na formação discente, podemos afirmar que as estudantes bolsistas fizeram uma imersão tanto nas obras selecionadas para debate, quanto nas análises propriamente ditas, seja por transmitirem as apresentações, seja por atuarem na divulgação do Evento. Esperamos, assim, que esse tipo de imersão traga bons frutos para suas formações, bem como para os participantes internos e externos à UFPR, que participaram ativamente com comentários no *chat* e em elaborados textos de retroalimentação do evento.

Arcabouço teórico

A organização deste tipo de evento exige uma pesquisa acerca de material fílmico, adaptações, entre outros. Assim, cada análise exigiu uma ampla pesquisa acerca dos temas retratados nos filmes. Tal investigação foi realizada tanto pelos debatedores dos filmes, quanto pela coordenadora/mediadora das apresentações. Assim, estudiosos

de análises sobre cinema em que se abordam características relacionadas à cultura/sociedade, como Amado (2009), Pujol Ozonas (2011), bem como identidade dos habitantes dos países de produção dos filmes como Simião (2018), Vacas Espín (2016), Medina (2018), Cardoso de Oliveira (2006), Baccega (1998), Souza (2011) e Zik (2011), nortearam nossas reflexões. No subitem de Metodologia, que trata das análises propriamente ditas, há associações entre estes teóricos e os filmes abordados.

Metodologia

O evento contou com oito debates acerca de filmes selecionados e previamente disponibilizados para que os participantes pudessem acompanhar melhor as análises. O período dos debates partiu de meados de setembro a meados de dezembro/2020. Para a apresentação de cada filme, foi convidado um professor – alguns de outras instituições e de áreas diversas que não a linguística – para os debates, o que ressalta a ideia da extensão universitária, agregando instituições parceiras, cursos e conhecimentos, isto é, o tripé das universidades: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, apresentar os resultados de um evento realizado no formato exigido pelo isolamento social é apenas um passo de uma longa caminhada que estamos começando a trilhar, fazendo uso de novas tecnologias aliadas ao ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, lançamos mão de *feedbacks* que os participantes preencheram ao final das apresentações, em que puderam colocar sugestões e percepções acerca do formato de análise fílmica.

A seguir, explanamos, de forma sucinta, e em ordem cronológica de apresentação no evento o nome de cada obra analisada, país e ano de produção. Também abordamos, num pequeno texto, os aspectos e as referências tratadas nas *lives*, tanto pelo professor convidado quanto pela mediadora. Informamos, também, o número de visualizações obtidas até a escrita deste texto. Os dados completos referentes às obras analisadas podem ser encontrados nas referências.

Primeira análise: *El hombre de al lado* (Argentina, 2009)

Para analisar e comentar o filme *El hombre de al lado*, convidamos a professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Andrea Cachel, formada em Filosofia e Direito, que tratou, entre outros, de aspectos da estética da locação do filme: a casa-museu do arquiteto, urbanista, escultor e pintor de origem suíça e naturalizado francês Le Corbusier, localizada em La Plata, Argentina. Ademais, foram tratadas características culturais dos personagens, fazendo-se uma contraposição aos argentinos e brasileiros que vivessem no contexto explicitado no filme. Uma estudiosa que norteou as análises foi Simião (2018), que faz, em seu trabalho, um contraponto entre *Medianeras* (2011) e *El hombre de al lado*, dois filmes argentinos que abordam a questão da cidade e sua conformação na formação dos seus moradores. A apresentação da análise ocorreu em 15/09/2020 e conta, até o momento da escrita deste texto, com 184 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é <https://www.youtube.com/watch?v=xUtQmBjoC20>

Segunda análise: *La estrategia del caracol* (Colômbia, 1993)

O filme em questão foi analisado pela professora da UEL convidada Jacicarla Souza da Silva, atuante na área de Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, que se dedicou a abordar questões como a identidade do povo colombiano apresentado no longa-metragem, bem como as características religiosas dessas pessoas e a particularidade da organização em comunidade do grupo que se apresenta na obra daquele país. A apresentação da análise ocorreu em 13/10/2020 e conta, até o momento da escrita deste texto, com 129 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é <https://www.youtube.com/watch?v=txmPWnGzCqc>

Terceira análise: *La vieja* (Uruguai, 2015)

Para analisar o longa-metragem uruguaio, convidamos a professora de Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa Viviane Cristina Garcia de Stefani, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* São Carlos. A docente tem vasta experiência no trabalho com cinema e ensino de língua espanhola. Na análise, debruçamo-nos em aspectos linguísticos característicos do Uruguai, além de fazermos um estudo mais acurado da região onde se rodou o filme, bem como seus personagens – uma vez que se trata de uma produção independente, porém de grande importância para a cinematografia do país vizinho. A apresentação da análise ocorreu em 27/10/2020. Conta, até a escrita deste texto, com 107 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é: <https://www.youtube.com/watch?v=C1WvFJ1Hb1s>

Quarta análise: *Prometeo deportado* (Equador, 2010)

O artista plástico equatoriano Javier Guerrero foi convidado para analisar o filme de seu país, e, por tal motivo, pode nos brindar com aspectos que muitas vezes não constam das bibliografias sobre essa obra, tais como certos costumes e características dos habitantes de vários pontos diferentes do Equador. O aspecto identitário foi o ponto mais importante da análise e, para tanto, baseamo-nos em trabalhos de Medina (2018) e Vacas Espín (2016) que discorrem acerca da identidade e da desterritorialização dos equatorianos na trama. A apresentação da análise ocorreu em 03/11/2020 e soma, até o momento da escrita deste material, 116 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é: <https://www.youtube.com/watch?v=5611g7w3Hcc>

Quinta análise: *Noviembre* (Espanha, 2003)

A obra produzida na Espanha é um falso-documentário, que aborda a história de um grupo de teatro independente inspirado num coletivo dos anos 1970 denominado *Piojo picón*. A ideia desse grupo era divulgar arte sem fins lucrativos. Os próprios integrantes do grupo se consideravam uma continuação da Revolução de outubro – na segunda

fase da Revolução Russa, de 1917, daí o nome *Noviembre*. Para analisar a obra foram convidados os professores Carla Marcelino, docente e coordenadora dos projetos cênicos de humanização no Equador e Jean Carlos Gonçalves, docente no Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR, que lançaram mão das obras de Boal (2000), Marina (2020) e Veloso (2008) para suas considerações acerca do longa-metragem. Os professores intitularam a apresentação como *O teatro no cinema: reflexões a partir de Noviembre, de Acheró Mañas*. A apresentação da análise ocorreu em 10/11/2020. Conta, até o momento da escrita deste texto, com 71 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é: <https://www.youtube.com/watch?v=Va540S2pP9A>

Sexta análise: *Pantaleón y las visitadoras* (Peru, 1999)

O filme homônimo à obra de Mario Vargas Llosa foi analisado pelo discente de graduação em Letras Ademir Zanardini. O estudante elencou as diferenças entre o livro e o filme peruanos, no concernente aos personagens de ambas as obras. Houve também menções às diferenças em relação à época em que foi escrito o livro e às características que ganhou na adaptação para o cinema, que se aproxima aos anos 2000, ou seja, quase três décadas de diferença com o romance, lançado em 1973. A apresentação da análise ocorreu em 24/11/2020. Conta, até o momento da escrita deste texto, com 85 visualizações. O *link* para assistir à análise é: https://www.youtube.com/watch?v=nMzHaKlc_Ys

Sétima análise: *Latas vacías* (Paraguai, 2014)

O filme paraguaio apresenta características do insólito ficcional, que foram minuciosamente apontadas pela professora que analisou o longa-metragem, Maria Josele Bucco Coelho, especializada em Língua e Literaturas de Língua Espanhola e docente na UFPR. A apresentação da docente foi intitulada *El (anti)héroe y su jornada real maravillosa*. A professora tratou também da autoetnografia que foi apresentada no filme. A apresentação da análise ocorreu em 08/12/2020. Até o momento da escrita deste texto, havia 58 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é: <https://www.youtube.com/watch?v=g1zfHebdQZI>

Oitava análise: *La distancia más larga* (Venezuela, 2013)

O longa-metragem venezuelano dirigido pela cineasta Claudia Pinto Emperador mostra duas facetas do mesmo país: uma capital caótica e violenta por uma parte e, por outra, a tranquilidade e a beleza das montanhas. O filme apresenta como um dos pontos fortes as relações familiares. O professor de Literaturas de Língua Espanhola, Wellington Ricardo Fioruci foi o convidado para analisar o filme. O docente atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco. O docente ressaltou a relação entre cinema e cultura, associando clássicos do cinema mundial, citando, ademais, filmes ibero-americanos que poderiam interessar aos participantes, quais sejam: *Nadie sabe que estoy*

aqui (Chile), *Zama* (Argentina), *Ya no estoy aquí* (Argentina e Estados Unidos), *El despertar de las hormigas* (Costa Rica), entre outros. A apresentação da análise ocorreu em 15/12/2020. Até o momento da escrita deste texto, a análise contava com 95 visualizações. O *link* para assistir à apresentação é: <https://www.youtube.com/watch?v=AhSrLK2wyyQ>

Conclusão

O evento de extensão “Cinema ibero-americano: diálogos e reflexões em tempos de pandemia” foi vinculado ao projeto de extensão *Línguas em diferentes práticas sociais*. Contou com 32 participantes com direito à certificação, porém a visualização das apresentações mostra que o evento atingiu um público muito maior. Fazendo-se uma média do número de visualizações de cada uma das análises, temos aproximadamente 105 visualizações por filme, o que gera um número bastante interessante se compararmos ao número de participantes em eventos do mesmo tipo, porém presenciais. O público do setor da UFPR onde o evento foi aprovado abriga cursos que formam tecnólogos – em Secretariado, Comunicação Institucional, Negócios Imobiliários, Gestão Pública, Gestão da Qualidade, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Produção Cênica, além do curso denominado Petróleo e gás integrado ao Ensino Médio e um mestrado em Bioinformática, além de cursos de especialização em informática. Assim, os estudantes são em sua maioria trabalhadores, ou seja, têm um tempo exíguo para participar de atividades extensionistas no contraturno.

Ao final de cada apresentação, foi enviado um formulário em que os participantes foram indagados acerca de sua percepção sobre o evento. Obtivemos respostas que nos encorajaram a seguir adiante com tal tipo de evento. Alguns ouvintes indicaram que foi excelente e enriquecedor, apresentando filmes inéditos para alguns deles. Outros participantes informaram que as discussões foram agradáveis, o fato de os filmes estarem disponíveis no YouTube – plataforma gratuita e de fácil acesso, bem como a referência à pandemia, considerando que o evento os ajudou no período de isolamento. Vários participantes indicaram, ainda, que o evento deve ter continuidade.

Os participantes também foram indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar a qualidade dos debates. Para essa pergunta, obtivemos respostas que trataram do tempo dos debates, ideal para alguns respondentes. A resposta que mais recebeu-se foi que o evento não deve ser interrompido.

Para concluir, podemos afirmar que os comentários dos participantes do evento de extensão nos motivam a continuar o trabalho, mesmo quando as atividades voltarem para seu formato presencial, se considerarmos que a modalidade ora apresentada surgiu da necessidade de se continuar com trabalhos extensionistas mesmo em período de isolamento social. A ideia de continuar se dá, especialmente, pois no formato remoto temos a possibilidade de contar com profissionais de várias instituições, bem como de

participantes dos pontos mais distantes do Brasil, como também participantes de outros países. Dessa maneira, o que nos anima a continuar trabalhando nesta modalidade é o fato de que muitos inscritos provêm, maioritariamente, de outras instituições, isto é, a extensão está cumprindo seu papel de extrapolar as paredes da universidade e atingir pessoas que, não fosse esta modalidade de evento, não participariam.

Agradecimentos

A extensão universitária somente é possível porque estudantes são envolvidos no processo. Sem eles esta proposta não seria viável. Dessa maneira, agradeço primeiramente à professora Lara Maria Bruz por ter cedido duas bolsistas de seu projeto de extensão para participarem deste evento: Fabiane Hadas e Aline Grein Pires. Ambas trabalharam na confecção dos *banners* para a divulgação do evento e nas transmissões das *lives*. A esse agradecimento somam-se outros: a Pepe, que me motivou a realizar o evento, auxiliando-me, também, a divulgá-lo. À Márcia Cristina e seu esposo Agnaldo Antônio, que me ensinou, pacientemente, a usar a plataforma StreamYard. Além desses amigos, estudantes e colegas, agradeço, especialmente aos comentadores dos filmes, que pronto aceitaram o convite – e por que não dizer o desafio – de um trabalho remoto, realizado após muitas pesquisas, trocas de *e-mails*, conversas etc. Agradeço, assim, a Andrea Cachel, Jacicarla Souza da Silva, Viviane Cristina Garcia de Stefani, Javier Guerrero, Jean Carlos Gonçalves, Carla Marcelino, Ademir Zanardini, Josele Bucco Coelho e Wellington Ricardo Fioruci. Todos esses colegas me auxiliaram a transmitir análises de qualidade e, ademais, convidaram seus estudantes e colegas para acompanhar o evento, o que foi muito enriquecedor para todos.

Não posso deixar de agradecer o apoio incondicional de Olga Maria Dlugozima, minha mãe, que sempre com muita atenção acompanhou cada uma das transmissões e me auxiliou na análise dos filmes. Minha irmã, Diana Carolina, também acompanhou todo o trabalho. A todas estas pessoas especiais, quero acrescentar Anna Paula Koslinski – com quem analisávamos alguns aspectos dos filmes antes mesmo das transmissões. A Fábio Ângelo de Souza, que participou de todo o evento de forma assíncrona, porém com comentários muito relevantes em seus *feedbacks*. Todas estas pessoas me motivam a dar continuidade ao evento que, no primeiro semestre/2021, foi transformado em curso de extensão e proximamente contará com sua terceira edição. Não posso deixar de estender meus agradecimentos a Juliana da Silva Passos que, além de coordenadora de um dos cursos do SEPT/UFPR, foi participante assídua das atividades deste evento e, ademais, me auxiliou na inserção tanto da proposta quanto do relatório desta ação extensionista. Por fim – e não menos importante – agradeço a Yasmin dos Santos da Silva, estudante, voluntária e atualmente monitora que dará sua contribuição na formatação deste texto. A todos vocês, muito obrigada!

REFERÊNCIAS

- AMADO, A. *La imagen justa: cine argentino y política (1980-2007)*. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- BACCEGA, M. A. Estereótipos e a diversidade. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 13, p. 7-14, set./dez. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820/39542>. Acesso em: 4 abr. 2020.
- BOAL, A. *Hamlet e o filho do padeiro*. Memórias imaginadas. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da identidade*. Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- DABUL, M. R.; BAUER, C. O cinema como fonte documental em pesquisas educacionais: análise do filme "Anjos do Arrabalde", de Carlos Reichenbach. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 95-101, 2008.
- EL hombre de al lado. Direção de Mariano Cohn, Gastón Duprat. Argentina: Aleph Media, 2009. 1 DVD (103 minutos).
- LA estrategia del caracol. Direção de Sergio Cabrera. Colombia: Caracol Televisión, 1993. 1 DVD (116 min).
- LA distancia más larga. Direção de Claudia Pinto. Venezuela: Coproducción Venezuela-España, 2014. 1 DVD (113 minutos).
- LA vieja. Direção de Eduardo Maquieira. Uruguai: Estiyú, 2015. 1 DVD (60 minutos).
- LATAS vacías. Direção de Hérib Godoy. Paraguai: Miguel Rodriguez, 2014. 1 DVD (74 minutos).
- MARINA, H. O teatro, é verdade? Ponderações sobre o real na cena contemporânea. *Rev. Bras. Estud. Presença*, v. 10, n. 1, e92337, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/yXbgMDcKv5sXbHdLDsDMBmC/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-266092337>.
- MEDIANERAS. Direção de Gustavo Taretto. Argentina, Espanha, Alemanha: Aura films, 2011. 1 DVD (95 minutos).
- MEDINA, M. F. Estrategias de desplazamiento, desterritorialización y reterritorialización en *Prometeo Deportado*, de Fernando Mielles. *Línguas & Letras*, Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, v. 19, n. 42, p. 50-73, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/19475>. Acesso em: 08 set. 2022.

NOVIEMBRE. Direção de Acheró Mañas. Espanha: Tesela P.C, 2003. 1 DVD (104 minutos).

PANTALEÓN y las visitadoras. Direção de Francisco José Lombardi. Peru: Coproducción Perú-España, 1999. 1 DVD (144 minutos).

PENAFRIA, M. Análise de filmes – conceitos e metodologia(s). *VI Congresso SOPCOM*, Portugal, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 08 set. 2022.

PROMETEO deportado. Direção de Fernando Miele. Equador: Other Eye Films Corporación El Rosado S.A., 2010. 1 DVD (110 minutos).

SIMIÃO, S. C. de S. *Medianeras no cinema e na cidade: sensibilidades contemporâneas em El hombre de al lado (2009) e Medianeras (2011)*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/publicacao/155954/medianeras-no-cinema-e-na-cidade-sensibilidades-contemporan/>. Acesso em: 08 set. 2022.

SOUZA, A. de. América Latina, conceitos e identidade: algumas reflexões históricas. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap*, Macapá, v. 4, n. 4, p. 30-39, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/364>. Acesso em: 1 abr. 2020.

VACAS ESPÍN, D. E. *La visión de la identidad ecuatoriana en la película Prometeo deportado*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica do Equador, Quito, 2016.

VARGAS, E. V. *O legado do discurso: brasilidade e hispanidade no pensamento social brasileiro e latino-americano*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

VARGAS LLOSA, M. *Pantaleón y las visitadoras*. Seix Barral, 1973.

VELOSO, V. Grupo ou coletivo – uma questão de tempo. *Anais Abrace*, 2008. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/75/showToc>. Acesso em: 09 nov. 2020.

ZINK, R. Da bondade dos estereótipos. In: LUSTOSA, I. *Imprensa, humor e caricatura*. A questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 47-68.

Pré-discurso e Facebook: entre o bate-boca e a cognição distribuída

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3251>

Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende¹

Resumo

Neste trabalho, analiso o funcionamento discursivo do Facebook com base no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa. Os dados analisados foram coletados em uma página pública – *Quebrando o tabu* – dessa rede social. Parto da hipótese de que a enunciação no Facebook é condicionada por um dispositivo comunicacional que congrega sistemas de hipergenericidade e mídiun, sendo que cada uma dessas dimensões impõe diferentes coerções à comunicação. Com base no conceito de pré-discurso, procuro demonstrar que há um sistema cognitivo em que vários *inputs* atuam para um mesmo *output*: a criação e manutenção de bate-bocas em comentários no Facebook. Observei que o que se debate por meio de comentários é a estabilidade/instabilidade dos quadros pré-discursivos que orientam a produção e a interpretação dos discursos. A análise aponta fortemente para a viabilidade das hipóteses assumidas.

Palavras-chave: Análise do Discurso; dispositivo comunicacional; pré-discurso; Facebook

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; breno.r.rezende@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1909-3967>

Discourse and distributed cognition: from the communicational device to the pre-discourses of discussions on Facebook

Abstract

The objective of this work is to analyze the discursive functioning of Facebook based on the theoretical and methodological framework of French Discourse Analysis. The analyzed data were collected on a public page in that social network. I start from the hypothesis that enunciation in Facebook is conditioned by a communicational device that combines hypergenericity systems and medium, each of those dimensions imposing different coercions on communication. Based on the concept of pre-discourse, I seek to demonstrate that there is a distributed cognitive system that acts towards the creation and maintenance of discussions among Facebook comments. I have observed that what is debated in those comments is the stability/instability of pre-discursive frameworks that guide the production and interpretation of such discourses. The analysis strongly points to the viability of the assumed hypotheses.

Keywords: Discourse Analysis; communicational device; pre-discourse; Facebook.

Introdução

Este trabalho decorre de minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O objetivo dessa pesquisa é explicar aspectos discursivos da enunciação no Facebook. Mais especificamente, explicar o funcionamento de bate-bocas que se instituem nos comentários de uma página dessa rede social, a *Quebrando o tabu*.

A partir do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), mobilizo os conceitos de dispositivo comunicacional (MAINGUENEAU, 2006, 2013) e de pré-discurso (PAVEAU, 2013). Além desses, assumo a perspectiva da cognição distribuída (HUTCHINS, 2000) que parece contribuir para a explicação do fenômeno que busco analisar.

Como hipótese, assumo que o dispositivo comunicacional da enunciação de *Quebrando o tabu*, uma página pública brasileira que conta com mais de dez milhões de seguidores, congrega a dimensão de um sistema de hipergenericidade e a do mídiu Internet, por meio das quais a enunciação é disparada/organizada. Além disso, também assumo que o Facebook pode ser tomado como uma ferramenta cognitiva/discursiva, uma instância de um sistema de cognição distribuída que atua para a manutenção de bate-bocas em comentários publicados nessa rede social que visam, por assim dizer, debater pré-discursos – quadros coletivos de crenças, saberes, valores e práticas (PAVEAU, 2013).

O trabalho está organizado em quatro seções: na primeira, *O “dispositivo” em Análise do Discurso*, apresento as concepções filosóficas e enunciativas que me permitem considerar o termo “dispositivo” e explico em que medida sistema de hipergenericidade e mídiun constituem dimensões da enunciação no Facebook; na segunda, *Uma dimensão cognitiva para o discurso: a cognição distribuída*, apresento o conceito de pré-discurso e a vertente distribuída de estudos da cognição que Paveau (2013) reivindica para o conceito de pré-discurso; na terceira, apresento *Uma breve análise*, por meio da qual procuro demonstrar a viabilidade das hipóteses estabelecidas; encerro com as *Considerações finais* e, em seguida, apresento as referências.

O “dispositivo” em Análise do Discurso

Em Análise do Discurso (doravante AD), recorrentemente tem-se adotado o termo “dispositivo” para se explicar processos de subjetivação da linguagem. Nesta pesquisa, alinho-me a duas perspectivas para tentar situar o modo como a ideia de “dispositivo comunicacional” é mobilizada, a saber: uma filosófica e outra enunciativa.

Do ponto de vista da filosofia, recorro à conferência de Giorgio Agamben (2005) em que ele deslinda sobre *O que é um dispositivo?*. Primeiramente, o autor retoma a importância da questão terminológica para a filosofia e busca compreender o enquadramento que o termo “dispositivo” recebe no pensamento foucaultino. Há, de acordo com Agamben, pelo menos três acepções que permitem descrever o uso que Foucault faz do termo:

- i. como conjunto heterogêneo de elementos linguísticos e não-linguísticos (discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas, entre outros);
- ii. como elemento que elabora uma função estratégica que permite inscrever-se em uma relação de poder;
- iii. como algo de geral, uma rede, porque inclui em si a episteme, o que, para Foucault, permite que em uma dada sociedade se possa distinguir aquilo que é aceito como enunciado científico do que não é.

Todos esses três usos se articulam na definição de Agamben (2005) sobre o modo com que Foucault emprega o termo “dispositivo”: “disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos, militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito” (p. 11). Dessa forma, tal articulação também revela a preocupação do pensamento foucaultiano em se descrever os modos concretos com que os dispositivos atuam sobre as relações, sobre os mecanismos e sobre os jogos de poder.

Todavia, Agamben elabora uma extensão do uso foucaultiano de “dispositivo”, informando que essa categoria não está estritamente ligada às relações de poder, e sim a um modo de gestão da subjetivação. Retomando o princípio teológico cristão de *oikonomia*, que explica de que maneira o poder divino, embora uno, é espreado pela tríplice pai, filho e espírito santo, define o dispositivo como:

Qualquer coisa que tenha algum modo de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panótipo, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Considerando tal definição, é possível afirmar que, do ponto de vista filosófico, o termo “dispositivo” condiciona um modo de gestão do que é entendido como subjetivação: a relação que se estabelece entre os seres vivos e suas práticas, sua *oikonomia* – relação da qual decorre a categoria de sujeito, instância subjetiva correlata das práticas sociais.

Do ponto de vista enunciativo, recorro à obra de Dominique Maingueneau em que o termo “dispositivo comunicacional” é bastante recorrente e aponta para um uso mais especializado, do ponto de vista assumido neste trabalho, da ideia de “dispositivo”. Em *Discurso literário*, por exemplo, Maingueneau (2006) define a categoria de gênero discursivo como um “dispositivo comunicacional sócio-historicamente constituído”, por meio do qual a enunciação é, por assim dizer, “disparada”. Isto é, desse ponto de vista, o modo de produção, circulação e recepção dos enunciados é fortemente condicionado pelo dispositivo do qual a enunciação se origina. Por sua vez, ao se reportar à categoria de mídiu, em *Análise de textos da comunicação*, Maingueneau (2013) define esse conceito como processo de mediação da linguagem que reveste uma ideia de força material e que deve ser incluído no dispositivo comunicacional, ao lado do gênero e do canal material *stricto sensu* do enunciado, “logo de saída”.

Nessa concepção, o dispositivo comunicacional deve ser analisado como um fenômeno que congrega diferentes dimensões capazes de organizar/disparar a enunciação, cada uma operando sobre ela diferentes tipos de coerção simultaneamente. Isso ocorre, porque, conforme Maingueneau (2013, p. 82) explica, a comunicação não é um processo linear que se inicia pela “necessidade de se exprimir por parte do enunciador; pela concepção de sentido; em seguida pela escolha de um suporte e de um gênero; posteriormente, pela produção; pela busca de um modo de difusão” e, quiçá, por um hipotético encontro

com um destinatário. Diferentemente, a comunicação depende de um dispositivo comunicacional responsável por organizá-la, integrando, pois, todas essas dimensões.

Sendo assim, conforme as duas concepções consideradas, a filosófica e a enunciativa, o termo “dispositivo” aponta para um conceito capaz de explicar certo modo de gestão que condiciona tanto a subjetivação como a enunciação. Trata-se de um aporte conceitual importante, cuja abordagem pode permitir descrever aspectos discursivos da enunciação em comentários publicados no Facebook, como tentarei demonstrar.

Dispositivo comunicacional e enunciação no Facebook

Mainqueneau (2010) afirma que a *web* transforma as condições de textualidade, inclusive aspectos de genericidade que se configuravam em um universo recente em que o impresso prevalecia. Para o autor, a problemática da cena de enunciação, que congrega cena englobante (relativa ao tipo de discurso), cena genérica (relativa ao gênero do discurso) e cenografia (cena construída no/pelo texto/discurso), é transgredida na internet. Diferentemente da tradição do impresso, na *web* a cenografia assume papel central no modo de configuração da cena de fala.

Em função dessa transgressão, que transforma certo regime de textualização, Mainqueneau afirma que os *websites* podem ser mais bem analisados pela categoria de hipergênero. Conforme o autor explica, as páginas da internet são fortemente condicionadas por aspectos técnicos dos *softwares* que permitem desenvolvê-las, impondo que a identidade semântica de cada página seja instituída pela cenografia construída no/pelo discurso.

Mainqueneau define hipergênero como uma categoria que impõe fracas coerções à enunciação, diferentemente do gênero discursivo – segundo o qual, pode-se, por exemplo, com boa margem de acerto, intuir o estatuto dos co-enunciadores antes mesmo que a enunciação seja posta efetivamente em curso. O hipergênero, segundo o autor, produz uma formatação dos conteúdos, mas não deve ser entendido apenas como um modo de formatação de textos, porque ele impõe a necessidade de que sejam construídas cenografias para a instauração do processo de semantização das identidades discursivas dos enunciados que dele se originam. Desse modo, conforme observei em trabalho anterior (Cf. REZENDE, 2017), na internet o par hipergênero/cenografia sempre deve ser considerado para a análise da (hiper)genericidade de *websites* a partir do quadro postulado por Dominique Mainqueneau.

Em relação à rede social Facebook, como também verifiquei anteriormente, a questão se complexifica ainda mais. Como essa rede social permite o compartilhamento de um número quase indeterminado de outras páginas da internet, o que está em jogo é o modo

de gerenciamento das identidades das páginas dessa rede social, constituídas conforme as cenografias que se mobilizam, tendo em vista que o “compartilhar” do Facebook constrói nele um movimento de convergência, como se ele se comportasse como uma efetiva “janela para o mundo”, através da qual conecta-se a tudo e a todos. Instaure-se, assim, um sistema que permite que tudo convirja para o interior dessa rede social e que demanda que exista um modo de gestão entre a identidade da página e os elementos que a ela se relacionam por meio do compartilhamento.

A esse sistema é que me refiro como sistema de hipergenericidade (REZENDE, 2017, 2018), na medida em que o que é posto em relação são, em última instância, páginas da internet, consideradas por Maingueneau (2010) como hipergêneros. Nesse sentido, a mobilização do conceito de “sistema” é tributária da concepção de língua formulada por Ferdinand de Saussure no *Curso de Linguística Geral* (2012 [1916]), que, grosso modo, afirma que o sistema é próprio da ordem da língua e seus elementos ganham identidade a partir das relações estabelecidas com os demais elementos desse sistema. Correlativamente, a relação entre as identidades das páginas do Facebook com as unidades que nelas são compartilhadas submete-se a um funcionamento discursivo, que legitima o que se pode ou não compartilhar, aos moldes de um sistema de restrições semânticas, tal qual é postulado por Maingueneau (2008) em *Gênese dos discursos*. Segundo o autor, o sistema de restrições semânticas está ligado ao funcionamento da competência discursiva de sujeitos inscritos em um dado posicionamento. Sendo assim, esse sistema produz uma “filtragem” por meio da qual o discurso legitima ou não aquilo que pode ser enunciado a partir de um posicionamento. Com base nesse aspecto, também é possível aproximar o conceito de sistema de restrições semânticas do conceito de sistema de hipergenericidade: em ambos os casos, o que está em jogo são as regularidades de um funcionamento discursivo que conflui para a manutenção de um dado posicionamento/identidade discursivo/a.

Uma das hipóteses que assumo neste trabalho é a de que o sistema de hipergenericidade constitui uma dimensão do dispositivo comunicacional que coloca em curso a enunciação via rede social Facebook. Mais especificamente, parto da hipótese de que o sistema de hipergenericidade, acoplado à dimensão do mídiu *web*, constitui um dispositivo que atua sobre a configuração de bate-bocas em comentários dessa rede social.

A categoria de mídiu, conforme anteriormente mencionado, mobilizada por Maingueneau (2006, 2013), diz respeito às mediações da linguagem por meio das quais uma ideia é revestida de força material. Tal noção é tributária do *Curso de midiologia geral* de Régis Debray (1993). Esse estudioso assevera que o mídiu (traduzido do original em francês *médium*) não deve ser confundido com *mass media* que, para ele, é apenas um prolongamento tardio das práticas de mediação da linguagem. A midiologia refere-se ao estudo dos modos de transmissão e circulação de ideias, o que não é restrito ao advento da mídia. Nas palavras do autor:

Uma mesa de refeição, um sistema de educação, um café-bar, um púlpito de igreja, uma sala de biblioteca, um tinteiro, uma máquina de escrever, um circuito integrado, um cabaré, um parlamento não são feitos para “difundir informações”. Não são “mídia”, mas entram no campo da midiologia enquanto espaço e alternativas de difusão, vetores de sensibilidades e matrizes de sociabilidades. Sem um ou sem outro desses “canais”, esta ou aquela “ideologia” não chegaria a ter a existência social de que podemos dar testemunho. (DEBRAY, 1993, p. 15).

Tanto em Maingueneau (2006, 2013) quanto em Debray (1993), a categoria de mídiun é compreendida como fenômeno ligado ao momento sócio-histórico que lhe permite a existência. Maingueneau, por exemplo, explica em que medida o desenvolvimento das práticas discursivas contribuiu para o surgimento de novos mídiuns na sociedade, demonstrando que há diferenças expressivas nos regimes instaurados entre os mídiuns orais, escritos, impressos e, especialmente nos dias de hoje, digitais, como a Internet.

É necessário destacar que, para Maingueneau, o funcionamento do mídiun não deve ser limitado apenas ao canal material *stricto sensu* de um enunciado, por meio do qual se poderia transmitir uma mensagem estável. A posição do autor é radical ao afirmar que o mídiun atua como uma dimensão do dispositivo comunicacional e que uma mudança midiológica reverbera inclusive sobre o conjunto de gêneros discursivos que medeiam a enunciação. Nesse sentido, o mídiun deve ser entendido como fenômeno que impõe coerções sobre aspectos enunciativos, como o modo de transmissão, circulação e consumo dos enunciados, ou seja, como fenômeno que condiciona a existência de uma prática social, e não meramente como um “canal material” acessório da enunciação.

Em *Mundos ético e mídiun: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira*, Salgado e Delege (2018, p. 377) definem o mídiun como um “imbricamento do que se tem referido nos estudos discursivos como *circulação* com o que se costuma referir nos estudos da linguagem como *suporte*”. Sem a pretensão de estabelecer uma relação biunívoca entre as duas noções, as autoras apenas apontam para a articulação de um vetor de sensibilidade a uma matriz de sociabilidade, o que permite, nessa leitura da obra de Debray, definir a existência de um mídiun. Conforme explicam, as matrizes são organizações materializadas (OM), isto é, instituições fiadoras de discursos em função das práticas sociais e dos valores que cultiva. Por sua vez, o vetor de sensibilidade atua como matéria organizada (MO), sendo os próprios objetos técnicos, que se encontram no centro da preocupação da análise midiológica, em que o mídiun se define: “dispositivos inscricionais que afetam os sentidos de um texto e eventualmente até mesmo do que é um texto” (SALGADO; DELEGE, 2018, p. 377). Considerando essa metodologia, dentre outras coisas, as pesquisadoras analisaram a relação que se estabelece entre o objeto editorial Revista *Pesquisa Fapesp*, enquanto um vetor de sensibilidade (uma MO), e uma rede de instituições afiançadas pela agência de fomento à pesquisa que é a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), enquanto matriz de sociabilidade

(uma MO). Elas verificaram que, com relação às práticas científicas, a revista, comparada às dissertações e teses, por exemplo, que têm apoio da Fapesp, é um mídiu(m) mais “fluido” e tem como fim dar voz à própria instituição.

Todavia, neste artigo, não tenho a pretensão de conjugar, à maneira do trabalho de Salgado e Delege (2018), uma OM a uma MO. A internet, conforme definição de Castells (2003), desde sua origem, foi condicionada por um valor de cooperação e solidariedade, o que resultou na criação de uma arquitetura “aberta”, em função da qual os usuários da rede se apoiam sob um estatuto de “protagonismo” na edição, produção e circulação dos conteúdos que são compartilhados na internet. Sendo assim, ainda que não se possa falar em uma MO específica para essa grande OM na qual a rede se constitui, o fato mesmo de ela propagar valores e fazer incidir sob a enunciação, colocada em curso por meio dela, um suposto aspecto de “anonimato” revela um funcionamento midiológico em relação à propagação de ideias que a categoria de mídiu(m) pressupõe. Em outras palavras, isso quer dizer que, neste caso em específico, uma matriz de sociabilidade não coincide com um vetor sensibilidade específico, mas atua na dispersão material de ideias, o que é recoberto pela dimensão do mídiu(m) conforme teorizado por Debray (1993).

Pollyana Zati (2016), uma analista do discurso que se ocupou da análise de comunidades discursivas de escritores de *fanfictions* na internet, verificou que, enquanto mídiu(m), a rede é compreendida como espaço aberto, no qual se pode enunciar o que se quer e como se quer, inclusive por meio de um registro verbal violento. Essa violência verbal é resultado de um modo de funcionamento desse mídiu(m), que permite supor que a enunciação via internet é aberta, livre, efeito condicionado por um suposto espectro de anonimato que o mídiu(m) constrói sobre a enunciação² (REZENDE, 2017).

Em análise de comentários postados na página *Quebrando o tabu* na rede social Facebook (REZENDE, 2017, 2018), observei que a violência verbal, indicada por Zati (2016), também é recorrente. As marcas desse registro variam entre ironia, sinais gráficos de alteração do “volume de fala”, injúria, entre outros. Por sua vez, o registro violento que se observa nos comentários da página pode ser descrito como um dos elementos que constitui os bate-bocas que nela se instauram.

Não se trata, neste caso específico pelo menos, de um efeito determinado apenas pela dimensão do mídiu(m), mas também pela incidência do sistema de hipergenericidade

2 Ainda que os usuários da internet não se prestem a comentar temas que possam pressupor controvérsia, e por consequência violência verbal nos enunciados, a pretensa “liberdade enunciativa” condicionada por esse mídiu(m) se verifica com base em outros indícios, como a informalidade dialetal que se pode mobilizar na internet, a possibilidade de se editar e de se apagar o que foi postado, entre outros, que transformam o usuário da *web* em uma espécie de “senhor de sua própria experiência”.

sobre o dispositivo comunicacional que a enunciação engendra. Em *Quebrando o tabu*, são postas a circular publicações que tematizam assuntos controversos (como machismo, feminismo, armamento de civis, descriminalização das drogas, direito de minorias, etc.), a partir de um posicionamento “mais progressista” que se verifica da página. Em função desse posicionamento, os assuntos abordados são apresentados como temas a serem debatidos, permitindo-se assim descrever que a identidade cenográfica das publicações da página constitui um “fórum de discussão”, o qual atesta sua identidade semântica de uma página contestadora – que visa, por assim dizer, quebrar tabus, conforme o próprio nome indica. É em função dessa identidade semântica, construída em um sistema de hipergenericidade que busca promover sua manutenção, que são postados comentários, contrários, afins, “neutros”, entre outros em relação ao posicionamento da página.

Nesse sentido, pode ser possível descrever pelo menos duas dimensões que constituem o dispositivo comunicacional da enunciação de *Quebrando o tabu* no Facebook: a do mídiun internet, que permite a recorrência da violência verbal nos enunciados, em função de um suposto efeito de anonimato, e a do sistema de hipergenericidade, que impõe os temas a serem “comentados”/debatidos. Além disso, é possível considerar que “dispositivo” se mostra como termo adequado para se explicar processos de constituição e de organização da enunciação, justificando, assim, a abordagem filosófica (AGAMBEM, 2005) e enunciativa (MAINGUENEAU, 2006, 2013) a que procedi em relação ao uso do conceito.

Uma dimensão cognitiva para o discurso: a cognição distribuída

Marie-Anne Paveau (2013) defende que seja produtivo incluir na análise discursiva uma dimensão cognitiva. De acordo com a autora, a AD tem se mostrado profundamente aberta para se produzir interfaces teóricas com diversas áreas. Acentua-se, assim, a produtividade das pesquisas desenvolvidas sob a tutela dessa disciplina ao lidar com um número extenso e diversificado de *corpora* que se impõem à preocupação dos analistas.

Conforme seu intento, de dotar a AD de uma dimensão cognitiva, Paveau (2013, p. 130) postula o conceito de pré-discurso, definido por ela como “conjunto de quadros pré-discursivos coletivos (saberes, crenças, e práticas), que dão instruções para a produção e interpretação do sentido no discurso”, disponíveis a todo e qualquer discurso, mesmo àqueles que não apresentam níveis elevados de institucionalização e “controle”. Trata-se de um conceito ligado ao primado da intersubjetividade, que informa que o pré-discurso é coletivo, anterior ao discurso e partilhado por uma dada comunidade – uma concepção de sentido que permite, pois, integrar uma dimensão cognitiva à análise discursiva.

A posição teórica reivindicada por Paveau no que diz respeito à cognição é a de Hutchins (2000), que busca analisar os sistemas cognitivos a partir de sua distribuição entre o sujeito, seu ambiente social e seu ambiente material: a cognição distribuída. Nessa perspectiva, a cognição deixa de ser entendida como fenômeno restrito à “cabeça do

indivíduo” e passa a ser considerada como produto das relações sociais e da incidência de ferramentas cognitivas sobre a produção do conhecimento humano.

Paveau (2013) apropria-se da ideia de ferramenta cognitiva (blocos de nota, computadores, aparelhos celulares, qualquer artefato que atue sobre a produção do conhecimento e das atividades humanas) de Hutchins, considerando-a como ferramenta discursiva. Para a autora, são ferramentas da tecnologia discursiva os artefatos linguísticos como os manuais, os dicionários, as antologias, as coleções de provérbios, entre outros que pressuponham a distribuição de saberes, valores, crenças e práticas enquanto quadros coletivos de pré-discursos comuns a uma dada coletividade.

Além disso, Paveau se alinha à posição do filósofo Hillary Putnam, esclarecendo que existem ferramentas, como a chave e o martelo, de uso mais individualizado. Porém, seu interesse recai sobre aquelas ferramentas que requerem cooperação entre sujeitos para que possam ser postas a funcionar, como o navio ou o avião – este último constitui uma metáfora exemplar do modo de funcionamento da cognição distribuída, já que a pilotagem da aeronave demanda um sistema de conhecimentos que se distribui entre o piloto e a máquina, a partir das informações contidas na caixa preta desse artefato.

É este o enquadramento que, em minha pesquisa de doutorado da qual este trabalho decorre, tenho dado à rede social, isto é, de ferramenta discursiva, pois congrega, juntamente com os sujeitos que interagem em publicações no Facebook, um sistema em que vários *inputs* atuam para a realização de um mesmo *output*: a manutenção de bate-bocas, por meio dos quais se pode indiciar a presença de pré-discursos em comentários publicados em publicações de *Quebrando o tabu*. Desse modo, a manutenção dos bate-bocas, conforme hipótese estabelecida, é condicionada tanto pelo dispositivo comunicacional que a enunciação engendra, quanto pela incidência dos pré-discursos sobre o discurso, promovendo, como um possível efeito, a manutenção dos bate-bocas na rede social.

Uma breve análise

Conforme apontei anteriormente, a página de *Quebrando o tabu* no Facebook possui um posicionamento que pode ser descrito como “mais progressista” em relação aos temas que aborda em suas publicações. O nome *Quebrando o tabu* é o título de um documentário de 2011, dirigido por Fernando Grostein Andrade, sobre o debate das drogas e da violência no Brasil³. No entanto, a página analisada, apesar da nítida referência ao filme, faz circular muitos outros temas, que dividem a opinião de quem acessa suas publicações no Facebook. Em geral, os administradores introduzem uma notícia compartilhada, uma imagem ou uma charge, entre outros, por meio de dizeres que atestam o posicionamento que observamos emergir do discurso de *Quebrando o tabu*. Vejamos o exemplo:

3 Disponível em: <http://www.quebrandootabu.com.br/sobre/projeto>. Acesso em: 18 jul. 2016.

1.4

Quebrando o Tabu
21 de setembro de 2016 · 🌐

galínea fofínea quebradora de tabu
via: Partido Surrealista Brasileiro

a galinha desconstruída está passando pela timeline para lembrar que o conceito de família pode ser o q você quiser



👍👎🗨️ 79 mil
1,1 mil comentários

Na captura de tela apresentada em 1, é possível observar um meme⁵ que faz alusão a uma família “heterogênea”, em que uma galinha, considerada pelo enunciador como “desconstruída”, isto é, livre de preconceitos, cuida de filhotes de animais de outra espécie, cachorros, como se fossem seus “filhos”, “para lembrar que o conceito de família pode ser o que você quiser”. Além disso, o meme que fora compartilhado pela página *Quebrando o tabu* é introduzido com os seguintes dizeres: “galinha fofinha quebradora de tabus”.

4 Disponível em: goo.gl/txvgPm. Acesso em: 21 set. 2016.

5 Espécie de enunciado humorístico que circula na internet, especialmente nas redes sociais.

A discussão, proposta por essa publicação de 2016 da página, remonta à época da controversa aprovação do Estatuto da Família pela Câmara dos Deputados Federais em 2015, que postula que o conceito de “família” é “homogêneo”, como se pode depreender do que o documento impõe⁶. Isto é, exclui do conceito de família qualquer configuração que não seja restrita à união de homens e mulheres cis gênero e seus descendentes, como os núcleos formados por casais homoafetivos.

Os dizeres “galínea fofinha quebradora de tabu” permitem considerar que a página, ao introduzir o meme por meio deles, alinha-se ao posicionamento que emerge da publicação original, compartilhada por ela, marcando, assim, uma posição “mais progressista” em relação ao tema “família”, cuja abertura para a diversidade de gêneros é considerada, pela página, como um “tabu” social. O próprio nome *Quebrando o tabu* permite entrever o objetivo de fazer circular tabus sociais, o que também, em certa medida, explica a cenografia de “fórum de discussão” que é construído no discurso que ela põe a circular, como se os temas colocados em pauta necessariamente precisassem ser “debatidos” para que tabus sejam quebrados. É, pois, como verifiquei anteriormente, o relatado posicionamento “mais progressista” da página alinhado ao enunciado compartilhado que constrói um sistema de hipergenericidade, por meio do qual promove-se a gestão de sua identidade discursiva e delimita-se o que se pode ou não compartilhar.

Em minha pesquisa de mestrado (REZENDE, 2017), analisei também as páginas da rede de supermercados *Pão de açúcar* e do jornal *Folha de S. Paulo*. Nelas, as cenografias de “folheto de supermercado” e de “jornal” são construídas, respectivamente, com base em um apelo ao tipo de discurso (publicitário) e ao gênero do discurso (“notícia”) que se encena. Nessas outras duas páginas consideradas, as publicações colocam em pauta as ofertas e ações da rede de supermercados e as manchetes das matérias do jornal em sua versão *on-line*, demonstrando, pois, que a incidência do sistema de hipergenericidade sobre os temas que são publicados não se dá apenas em *Quebrando o tabu*. Trata-se, por assim dizer, de uma regularidade do dispositivo comunicacional engendrado pela enunciação no Facebook.

Sendo assim, a relação estabelecida entre a página *Quebrando o tabu* e as unidades que ela compartilha, além de indiciar um modo de construção/gestão da identidade de *Quebrando o tabu*, funcionamento proveniente do sistema de hipergenericidade, impõe os temas, geralmente controversos, colocados em pauta nas publicações e que, possivelmente, serão comentados por outros usuários do Facebook.

Como há posições muito diversificadas em relação aos temas que a página aborda, observa-se, nos comentários das publicações de *Quebrando o tabu*, debates calorosos.

6 Cf. Ficha de tramitação do processo na Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://goo.gl/xPHKHL>. Acesso em: 21 set. 2016.

É isso o que ocorre em relação ao conjunto de comentários postados na publicação apresentada em 1. Vejamos a seguir:

2.7



The image shows a screenshot of a Facebook post from the page "Quebrando o Tabu". The post has 8 responses. The responses are:

- 1. [Redacted] Vai ter que abrir conta na mercearia pra comprar leite...kkkkkk...assim como órgão excretor não reproduz, galinha não da leite...kkkk
- 2. [Redacted] Não é por isso que os filhotes morrerão de fome!
- 3. [Redacted] vão comer a Galinha!?...kkkkkk
- 4. [Redacted] Odeio quando a pessoa se finge de idiota pra parecer engraçada 😊
- 5. [Redacted] Bolsonaro 2018
- 6. [Redacted] Sua opinião mudou o mundo, próximo.
- 7. [Redacted] O que vc acha que os pintinhos comem? Pois é, a natureza sempre dá um jeito. Podem ter necessidades (como todos os viventes), mas morrer de fome, é que não vão!
- 8. [Redacted] Melhor seria se tu tivesse morrido de fome, um escroto a menos no mundo...
- 9. [Redacted] O orgao excretor da galinha tabn é o orgao reprodutor. E o galo nao tem pinto. É cloaca c cloaca.
- 10. [Redacted] Discurso de ódio Lucielle? Que coisa feia!
- 11. [Redacted] Órgão excretor reproduzir sim, se não você não estaria aqui.

Nos comentários apresentados em 2, é mobilizado um registro linguístico que pode ser considerado como caracterizador de um tom violento. Embora esse registro seja

7 Por questões éticas, a partir das ferramentas de edição de imagens, suprimi os nomes dos perfis e as miniaturas de seus avatares que comentaram na publicação.

constitutivo da polêmica discursiva⁸ (MAINGUENEAU, 2008), ele também pode ser tomado como indício da constituição de bate-bocas atrelados ao funcionamento interacional que parece ser próprio dos comentários do Facebook. Ressalta-se que a polêmica discursiva, de acordo com Maingueneau, implica práticas sociais mais institucionalizadas, o que não se verifica no “jogo” de contraposições instaurado pelos comentários dos enunciadores do Facebook. O que busco sustentar é que o “tom” violento que emerge dos bate-bocas nessa rede social é um fenômeno que decorre, fundamentalmente, do mídiuim – a *web* – em que esses comentários são postos a circular: a aparente liberdade pressuposta nas interações na *web* acaba por licenciar manifestações de violência verbal por parte dos enunciadores.

Tal efeito imposto pelo mídiuim *web* é caracterizador de uma das dimensões do dispositivo comunicacional engendrado pela enunciação na página *Quebrando o tabu*. Quando se analisa esse dispositivo tomando como referência tanto esse efeito quanto o efeito que a dimensão do sistema de hipergenericidade acarreta, é possível, pois, avaliar que o dispositivo comunicacional fomenta a construção de bate-bocas, verbalmente marcados por um tom violento, em comentários que se prestam a “debater” os assuntos controversos abordados por *Quebrando o tabu*.

8 Amparado pela perspectiva de AD apresentada pela obra de Dominique Maingueneau (2018), *Gênese dos discursos*, durante o percurso investigativo que tenho desenvolvido tomando o Facebook como objeto, já fui levado a considerar que os comentários postados nessa rede social podiam ser elencados como representativos de polêmicas discursivas que se instituem sobre diferentes temas que engendram controvérsia (Cf. REZENDE, 2016). Entretanto, ao retomar o exame a respeito da teoria do autor, verifiquei que um embate, desse ponto de vista, somente pode receber o estatuto de “polêmica discursiva” se cumprir pelo menos os seguintes requisitos: i) contar com posicionamentos fortemente institucionalizados; e ii) produzir efeitos a partir dos quais um novo posicionamento possa ter sua grade semântica instaurada, o que não se aplica aos comentários dessa rede social. Considerar esses dois requisitos proporcionou a percepção de que o elevado grau de institucionalização dos posicionamentos em uma polêmica discursiva depende da possibilidade de se descrever os textos analisados como decorrentes desse ou daquele posicionamento, cuja grade semântica pode ser classificada como comum a todos os sujeitos que a eles se alinham. Em relação aos comentários do Facebook, há uma dificuldade em se estipular os semas que podem ser descritos como pertencentes a posicionamentos antagônicos; o que se tem é um emaranhado de trocas de turnos “conversacionais” em que se defendem opiniões em torno das temáticas que se debatem, o que não necessariamente supõe a existência de uma polêmica ou pelo menos de enunciados representativos dos posicionamentos implicados por esse fenômeno. Desse modo, tampouco há a possibilidade de se descrever e explicar a gênese de um novo discurso, o que é descrito como efeito direto da noção de polêmica discursiva postulada por Maingueneau. Sendo assim, em comunhão com as expectativas desse analista, ainda que os comentários revelem características também comuns à polêmica, como uma suposta violência verbal, tenho analisado esses enunciados como bate-bocas, inclusive reformulando análises já apresentadas para a comunidade científica e que hoje não se enquadram no modo como tenho compreendido o funcionamento discursivo do Facebook.

Do ponto de vista da cognição distribuída, analiso a rede social Facebook como uma ferramenta cognitiva/discursiva. Assim como os manuais linguísticos considerados por Paveau (2013), o dispositivo comunicacional engendrado pela enunciação em *Quebrando o tabu* no Facebook atua como artefato de tecnologia discursiva, como *input*, lado a lado da interação entre os sujeitos que comentam as publicações da página, por meio do qual há a manutenção de bate-bocas nessa rede social. Caracteriza-se, desse modo, um sistema cognitivo que se distribui entre o ambiente social e material dos sujeitos, que tem como *output* a realização de uma atividade comunicativa – inscrever-se em bate-bocas via rede social.

Como resultado, o que parece efetivamente ser debatido são os quadros pré-discursivos coletivos que alimentam o discurso da página e dos enunciadores que se inscrevem nos bate-bocas por meio dos comentários. Paveau (2013) afirma que o pré-discurso não é um fenômeno necessariamente inscrito na materialidade discursiva, mas deixa sobre ela marcas de sua presença, isto é, indícios que permitem atestar a presença de pré-discursos.

Na publicação da página apresentada em 1, é possível constatar uma forma de apelo ao pré-discurso considerada por Paveau como lexicologismo – comentário sobre o significado de uma palavra. Onde é possível ler “o conceito de família é o que você quiser” constata-se um quadro de valor que parece ser recorrente na sociedade brasileira, segundo o qual o termo “família” designa uma instituição tradicional, composta por homens e mulheres cis gênero e seus descendentes, ao modo como isso é normatizado pelo Estatuto da Família. Ocorre justamente a estabilidade desse quadro de valor sendo posta em xeque pela página, permitindo acessar outro quadro pré-discursivo no qual o termo “família” é tomado como correlato de uma instituição diversificada. Isso se afere especialmente pela negação do quadro pré-discursivo que informa que “família é uma instituição tradicional”, pois “pode ser o que você quiser”. Sendo assim, é a resignificação, um procedimento lexicológico, do termo “família” que atua como indício da presença do pré-discurso (“família é diversidade”) que alimenta seu discurso.

Observa-se que a galinha e os filhotes de cachorro na publicação em 1 são representativos dessa orientação de “família” que a página assume. O primeiro comentário da imagem apresentada em 2 pode ser tomado como exemplar do debate sobre a estabilidade/instabilidade dos quadros pré-discursivos que alimentam os bate-bocas. Nele, o enunciado que afirma “aparelho excretor não reproduz” indicia um quadro pré-discursivo de saber que lança mão do conhecimento biológico em torno das funções dos órgãos reprodutores de animais que representam, aqui, o ser humano. A incidência desse pré-discurso sobre o enunciado permite reconhecer, pois, a estabilidade/instabilidade do quadro de valor que orienta a publicação da página, segundo a qual “família é diversidade”. Em 2, a orientação biológica do quadro de saber pré-discursivo informa que “família é homogênea”, constituída somente por relações que promovam certo funcionamento

biológico reprodutivo da espécie. Além disso, ele fornece subsídios para que o quadro de valor de “família tradicional” seja reforçado, contrapondo-se à publicação de *Quebrando o tabu*.

Os dois enquadres pré-discursivos em torno de “família” (“diversidade” e “tradição biológica”) descritos com base em 2 são recorrentes em outros comentários postados à publicação de *Quebrando o tabu* em 1 e exemplificam outra forma de apelo pré-discursivo descrita por Paveau (2013): as perguntas retóricas. Vejamos:

3.

Andréa Aransazú Di Castro Machado Tínhamos uma poodle que adotou três pintinhos...cuidou com muito amor. ❤️ Família? É onde o AMOR mora. Fim. 😊

Curtir · Responder · 2 a · Editado

14

4.

Marcos Paulo Martins Ribeiro Cruza uma galinha com um cachorro, sabe o que vai nascer? Nada. Igual cruzar dois iguais, ideologia de gênero NUNCA vai quebrar a biologia natural.

Curtir · Responder · 2 a

3

Nos exemplos 3 e 4, respectivamente, as perguntas “família?” e “cruza uma galinha com um cachorro, sabe o que vai nascer?” não são feitas para serem respondidas por outros enunciadores inscritos no debate sobre a publicação da página, mas apontam para os quadros pré-discursivos coletivos que alimentam os discursos desses locutores. A interrogação mobilizada pelos locutores em 3 e 4, na verdade, coloca em cena o que ambos consideram como família a partir de um enquadre pré-discursivo. No comentário 3, constata-se uma valoração à estrutura familiar como heterogênea, tomada pelas relações amorosas que se instituem entre os membros (“família é onde o amor mora”). Em 4, o enquadre do conhecimento “biológico” permite considerar que família somente é formada por uma mesma espécie entre os caracteres macho e fêmea. Assim, ela aponta para o mesmo pré-discurso que alimenta o primeiro comentário em 2, pois “não é natural cruzar dois iguais”, o que vai contra a “biologia natural”.

Esses últimos dois exemplos reforçam a operacionalidade do conceito de pré-discurso na análise de bate-bocas no Facebook, pois: i) demonstram que os enquadres pré-discursivos em torno de valores, saberes e práticas são recorrentes no discurso da comunidade de

comentadores de *Quebrando o tabu* ainda que as opiniões inscritas nesses debates não sejam representativas de discursos mais institucionalizados e, portanto, não sofram um grau alto de “controle”; e ii) demonstram que os indícios de apelo aos pré-discursos no *corpus* analisado são diversificados e apresentam, pelo menos *a priori*, duas formas dentre aquelas descritas por Paveau (2013) – o lexicologismo e as perguntas retóricas.

Tais dados apontam fortemente para a hipótese de que o dispositivo comunicacional, a rede social Facebook tomada como ferramenta cognitiva/discursiva, e o funcionamento da cognição distribuída atuam para a promoção de bate-bocas, nos quais quadros pré-discursivos coletivos são debatidos. Ressalta-se que os dados analisados neste trabalho constituem apenas uma pequena amostragem, porém o funcionamento discursivo que constatei e descrevi a partir deles tem sido bastante recorrente no conjunto maior do *corpus* mobilizado em minha pesquisa de doutorado.

Considerações finais

A pesquisa de doutorado da qual este trabalho decorre está em fase inicial de análises. Entretanto, conforme as hipóteses apresentadas, é possível avaliar que o conjunto de dados aponta para a produtividade da explicação do funcionamento discursivo do Facebook com base no aporte teórico mobilizado. Observa-se que, na descrição e explicação desse funcionamento, tanto a perspectiva enunciativa de Dominique Maingueneau (2006, 2008, 2010, 2013) como a vertente discursivo-cognitiva de Marie-Anne Paveau (2013) contribuem com um aporte teórico bastante operacional para a análise que proponho fazer, justificando a interface a que procedo entre esses dois referenciais.

Para as próximas fases do desenvolvimento da pesquisa, buscarei ampliar as reflexões em torno da perspectiva cognitiva assumida em relação ao funcionamento do dispositivo comunicacional. Além disso, também buscarei ampliar as análises, na busca por demonstrar a produtividade das reflexões apresentadas, como forma de contribuir para as pesquisas em AD ao assumir um objeto de estudo que, embora tenha sido preocupação de diversos analistas, ainda precisa ser exaustivamente explicado, como é o caso do fenômeno da rede social.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução Nilcéa Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis: UFSC, n. 5, p. 9-16, 2005.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

DEBRAY, R. *Curso de Miologia Geral*. Petrópolis: Vozes, 1993.

HUTCHINS, E. *Distributed cognition*. University of California: IESBS, 2000. Disponível em: <http://comphacker.org/pdfs/631/DistributedCognition.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MAINGUENEAU, D. Mídium e discurso. In: MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 5. ed. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 71-83.

MAINGUENEAU, D. O quadro genérico. In: MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 229-246.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero, gênero e internet. In: MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 129-138.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAVEAU, M. A. *Os pré-discursos: sentido, memória e cognição*. Tradução Costa e Massmann. Campinas: Pontes Editores, 2013.

REZENDE, B. *Hipergênero e sistema de hipergenericidade: análise do funcionamento discursivo do Facebook*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

REZENDE, B. Polêmica discursiva e intertextualidade: em pauta o compartilhamento de notícias na rede social. *PERcursos Linguísticos*, Vitória: UFES, v. 6, n. 13, 2016/02. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/13542/10271>. Acesso em: 23 jul. 2017.

REZENDE, B. Do gênero ao hipergênero, do hipergênero ao sistema de hipergenericidade: um estudo sobre o funcionamento discursivo do Facebook. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 13, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42051>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SALGADO, L. S.; DELEGE, M. Mundo ético e mídiom: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. *Letras de hoje*, v. 53, n. 3, p. 347-385, jul./set. 2018.



SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (org.). São Paulo: Cultrix, 2012.

ZATI, P. *O funcionamento da comunidade discursiva construída em torno das fanfictions*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

A valoração da citação na produção do texto dissertativo-argumentativo no Enem

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3314>

Janaína Lacerda Silva¹
Renilson José Menegassi²

Resumo

Neste trabalho, aborda-se a organização composicional valorativa expressa pelo locutor do enunciado produzido durante a prova de redação do Enem, em 2018. Nesse sentido, busca-se compreender como as ações linguístico-textual-discursivas relacionadas à citação se estabelecem na produção do texto dissertativo-argumentativo, com o objetivo específico de identificar a atitude valorativa exposta nas citações e reconhecer suas funções no todo discursivo. À luz dos estudos do Dialogismo e da Enunciação, realizam-se análises qualitativas interpretativas de sete redações nota 1000 disponíveis na cartilha do participante (<http://portal.inep.gov.br>). Os resultados demonstram que o discurso em torno da citação enaltece ou relativiza a adesão ao discurso citado, a definir a valoração pretendida pelo locutor produtor da redação.

Palavras-chave: valoração; citação; texto dissertativo-argumentativo; ensino de escrita.

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; teacherjanaina@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7255-983X>

2 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; renilson@wnet.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>

The valuation of the citation in the production of the argumentative-dissertative text in Enem

Abstract

The compositional-valorative organization expressed by the speaker of the utterance produced during the Enem writing test in 2018 is addressed in this paper. In this sense, it is intended to understand how the linguistic-textual-discursive actions related to citation are established in the production of the argumentative-dissertative text, with the specific objective of identifying the evaluative attitude exposed in the citations and recognizing their functions in the discourse as a whole. A qualitative, interpretative analysis of seven essays with a score of 1000, available in the participant's booklet (<http://portal.inep.gov.br>), has been performed in this research in the light of dialogism and enunciation studies. The results have showed that the discourse surrounding the quotation praises or relativizes the adherence to the quoted discourse, defining the valuation intended by the speaker writer of the essay.

Keywords: valuation; citation; argumentative-dissertative text; teaching writing.

Introdução

Dentre os exames avaliativos oficiais realizados pelos alunos concluintes do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) destaca-se no contexto brasileiro de ensino de escrita em língua portuguesa, sobretudo, a Prova de Redação do exame, ante a relevância de seu resultado para a conquista de uma possível vaga numa Instituição de Ensino Superior. Os resultados alcançados pelos participantes são utilizados como mecanismo único, alternativo ou complementar de acesso às instituições brasileiras de Educação Superior, associadas a programas governamentais, como: Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni) e instituições portuguesas. Nesse contexto, observamos que os alunos, em sua grande maioria, almejam realizar de forma adequada as provas do Enem para chegar ao curso superior, o que requer ensino mediado por instrução orientada a partir de princípios da interação discursiva.

De acordo com a Fundamentação Teórico-metodológica do Enem, documento oficial que rege o exame (INEP, 2005), na Prova de Redação, o participante é avaliado tanto pela compreensão da proposta de produção textual escrita quanto pela aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema apresentado na prova aplicada. A fim de orientar sobre a Prova de Redação e guiar a produção de um adequado texto dissertativo-argumentativo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a entidade federal que realiza o Enem, disponibiliza todos os anos a cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019) no portal virtual <http://portal.inep.gov.br>, em que se apresentam as redações produzidas no ano anterior, como exemplos de textos de

candidatos que atingiram nota máxima no exame, seguidas dos comentários da banca avaliadora. Nos comentários, a banca avalia, em função da nota alcançada na redação, como produtivo o repertório sociocultural do participante que cita textos de outros locutores, exteriores aos textos motivadores da Prova de Redação (BRASIL/INEP, 2019). Portanto, avaliamos como pertinente analisar as citações intertextuais realizadas nessas redações exemplos em seus aspectos linguístico-textual-discursivos para constatar as suas valorizações na escrita do texto dissertativo-argumentativo, isto é, o uso preferencial da citação na construção do discurso, a fim de compreender como melhorar o processo de ensino de escrita em contexto escolar de Ensino Médio.

À luz dos estudos do Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BARROS, 2011) e da Enunciação (DUCROT, 1987; BENITES, 2002), numa intersecção teórico-metodológica consciente de suas implicações, abordamos a organização composicional valorativa expressa pelo locutor do enunciado escrito, que marca seu posicionamento nas escolhas linguísticas e textuais realizadas no discurso citado e em seu entorno textual.

Nos estudos do Dialogismo, define-se o discurso citado como “o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 249, grifo do autor). A partir dessa definição, Volóchinov (2018 [1929]) esclarece que o discurso citado é concebido pelo produtor do texto como o discurso de outro sujeito, inicialmente, autônomo e finalizado em sua construção. É essa independência que permite ao discurso citado ser reconhecido em outro enunciado, ao preservar seu conteúdo e, ao menos, rudimentos de sua integridade linguística. Entretanto, o enunciado que incorpora outro enunciado em sua construção expressa a reação ativa de um enunciado com o outro, num processo de reação da palavra do autor citante à palavra do outro que é citado. Essa reação à palavra ocorre porque o discurso citado “é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras anteriores”, isto é, de discursos valorativos já constituídos socialmente (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 254). Diante do exposto, entende-se que todas as vivências do sujeito que faz a citação permitem tanto a compreensão quanto as avaliações possíveis sobre o texto que é citado.

Ainda que fundamentada pelos estudos da Enunciação, Benites (2002) recupera também os estudos do Dialogismo, ao esclarecer que toda citação é enquadrada pelo discurso do produtor do texto que pode se posicionar tanto a favor quanto contra o que é dito na citação. Para a pesquisadora, esse enquadramento possibilita a apresentação do ponto de vista do citante a respeito da citação, isto é, dimensiona o valor moral ou estético da citação, a considerá-la verdadeira ou falsa, correta ou incorreta, adequada ou inadequada. Por isso, Volóchinov (2018 [1929]) defende que as análises dos discursos se dediquem à inter-relação entre o discurso citado e o discurso do produtor do texto. Nessa inter-relação complexa, tensa e dinâmica entre os discursos, reflete-se a avaliação social entre as pessoas que participam da comunicação discursiva ideológica no texto. Na verdade,

para o teórico, o valor dado ao discurso citado já é instituído em cada época, ou seja, em cada momento social, histórico e ideológico, a valoração do emprego da citação num texto determina a melhor forma de sua transmissão: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

No trabalho de análise das formas do discurso citado em textos jornalísticos, Benites (2002) entende a citação, em seu sentido amplo, como qualquer relato de fala. A autora reconhece o emprego da citação como um recurso de estruturação do texto, sobretudo, de estratégia argumentativa e de manifestação ideológica, portanto, de valores sociais. Para ela, as citações do discurso alheio exercem diversas funções, de forma comum, acabam a acumulá-las em um único emprego. A polivalência funcional das citações distancia a possibilidade de classificá-las, mas permite a identificação das ações do locutor citante que estão por trás da incorporação da voz do outro no discurso em produção. Assim, o emprego da citação na Redação do Enem nos oferece a observação da construção intertextual, ou seja, a incorporação de um texto dentro do texto dissertativo-argumentativo produzido pelo aluno concluinte do Ensino Médio. Nesse sentido, objetivamos compreender como as ações linguístico-textual-discursivas relacionadas à citação se estabelecem na produção do texto dissertativo-argumentativo, para se identificar a atitude valorativa nas citações e reconhecer suas principais funções no texto e no discurso produzidos. Para isso, desenvolvemos análises qualitativas interpretativas (BORTONI-RICARDO, 2008) em sete redações produzidas durante a Prova de Redação do Enem em 2018, disponíveis como exemplares de redação na cartilha do participante de 2019 (BRASIL/INEP, 2019). Além das funções das citações, destacam-se os processos dialógicos entre os textos, a tê-los como um tecido polifônico tramado por fios dialógicos de vozes que polemizam, completam ou respondem umas às outras (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BARROS, 2011). Ademais, as citações nas redações, no cruzamento dos pontos de vista do locutor citante e do locutor citado, isto é, nas posições de refletir e refratar os valores sociais, possibilitam a construção do texto, do enunciado e do discurso (BARROS, 2011). Dessa forma, o discurso que orbita a citação enaltece ou relativiza a adesão ao discurso citado, a definir sua valoração pelo ponto de vista do locutor produtor da redação, a ser compreendido pelo interlocutor.

Acitação da redação do Enem: dialogismo, polifonia e intertextualidade

Para os estudos dialógicos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), no processo de assimilação da língua materna, os indivíduos interagem com outros indivíduos num processo progressivo de integração à sociedade, em atitudes de interação discursiva. Nela, os falantes não apenas recebem a língua como um objeto herdado, mas se constituem pelo seu conteúdo social, histórico e ideológico, isto é, são refratados pelos valores sociais. É esse caráter ideológico e histórico que transforma a língua em discurso. Nesse plano, entende-se que os sujeitos não falam somente palavras dicionarizadas por signos linguísticos, mas verdades ou mentiras, coisas importantes ou triviais, agradáveis e desagradáveis, dentre outras (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Portanto, a língua, em si, não existe de forma pronta,

o que há são os falantes, os interactantes que agenciam os sentidos e os sistemas linguísticos na comunicação da interação discursiva, em produções de situações sociais definidas por um cronotopo – tempo e lugar específicos. Nesse sentido, a produção da Redação do Enem, a considerar o constante emprego das citações, apresenta-se como agradável aos interactantes no cronotopo do Exame Nacional do Ensino Médio, conforme se constata na cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019).

Diante do processo dialógico de construção da língua, da palavra, do discurso, na tradução mais recente do texto *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), entende-se que

[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLOCHÍNOV, 2018 [1929], p. 205, grifo do autor).

O excerto elucidava a apreensão de que tudo que é dito por alguém, o locutor, é determinado também e essencialmente pelo interlocutor. Dessa forma, tanto locutor quanto interlocutor indicam o conteúdo, a organização e o estilo do que é dito. Logo, no contexto do Enem, as orientações dos elaboradores da Prova de Redação estão materializadas nos textos que atingem pontuação máxima no processo do exame, a partir das avaliações da banca avaliadora que, assim, as valoram.

Além do diálogo entre os homens, qualquer ato discursivo é uma resposta a alguma coisa. De alguma maneira, refuta ou confirma discursos anteriores, ou antecipa respostas e objeções futuras. Há, sobretudo, um diálogo contínuo entre os textos, tal como entre os sujeitos, mediado pela língua, o que constitui o dialogismo proposto pelo círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]; BARROS, 2011). Em outras palavras, tudo o que é dito em um texto, aqui tomado como enunciado, é orientado pelos interlocutores e pelas intervenções verbais anteriores em um determinado campo de atividade humana. Toda forma de língua viva, língua em uso, então, de linguagem social, mesmo enrijecida pela escrita, é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica e histórica em grande escala, conforme ensina Volóchinov (2018 [1929]). Portanto, o enunciado produzido no contexto do Enem se configura como diálogo entre muitos interlocutores, já que as redações produzidas recuperam, por meio das citações, diferentes discursos e autores representantes de variados campos da vida humana, conforme as escolhas valorativas do locutor produtor da redação.

Barros (2011) esclarece que a concepção dialógica de língua/linguagem compreende o dialogismo como característica essencial da linguagem e seu princípio constitutivo, muitas vezes mascarado por uma cultura ideológica regida por um monologismo oposto ao dialogismo. Entretanto, mesmo mascarado, o dialogismo é a condição para a construção do sentido de todo discurso num texto. Nesse aspecto, os termos distintos: discurso, texto e redação, neste trabalho, cambiam-se com o termo enunciado concreto. Para nossas análises, escolhemos os termos texto e redação, a se aproximar do campo discursivo da Redação do Enem, plenos de ciência das implicações teóricas dessa escolha.

Em presença das postulações, examina-se o dialogismo a partir de dois aspectos: a) a interação discursiva entre o produtor do texto e seu interlocutor; b) o diálogo entre os textos (BARROS, 2011; BEZERRA, 2020). Fiorin (2011) assegura que, em torno dos estudos do diálogo dos textos, de forma estruturalista, cunha-se o conceito de intertextualidade como processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido do texto incorporado, seja para transformá-lo. Nesse cerne, o texto é uma unidade de manifestação de sentidos, “é o lugar em que diferentes níveis (fundamental, narrativo e discursivo) do agenciamento de sentido se manifestam e se dão a ler.” (FIORIN, 2011, p. 30). Numa perspectiva mais dialógica, Barros (2011) afirma que a intertextualidade não é uma dimensão derivada do texto, mas dimensão primeira da qual todo texto deriva. Assim, focalizamos, nas análises, o diálogo entre os textos a partir da intertextualidade, a considerar as citações nas redações dos participantes do Enem como o lugar de diálogo explícito entre os enunciados, a intercambiar os conceitos já discutidos.

No plano do Dialogismo, entende-se que

[...] todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 219, grifo do autor).

A partir dessa afirmação, entendemos que cada enunciado se configura como um diálogo ininterrupto entre textos de uma sociedade ou de determinada cultura, de uma época definida. Ao recuperar o conceito dialógico de texto, Barros (2011) compreende-o como um tecido polifônico tramado por fios dialógicos de vozes que polemizam, completam ou respondem umas às outras. A autora explica que, muitas vezes, os estudiosos usam como sinônimos os termos dialogismo e polifonia. Entretanto, o termo polifonia caracteriza um determinado texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, em oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Reserva-se, então, o termo dialogismo para a linguagem e o discurso, enquanto polifonia, para os textos, de acordo com as estratégias discursivas que a acionam. Portanto, reconhecemos as redações analisadas como tecidos polifônicos que agenciam muitas vozes.

Para compreender a valoração nas funções da citação na Redação do Enem, aproximamos os estudiosos do Dialogismo e os da Enunciação em relação às suas contribuições às análises do discurso citado e da citação no texto, a nos oferecer mais ampla apreciação dos discursos produzidos, mesmo sabendo-se das diferenças teóricas existentes entre as duas correntes.

Nesse bojo, conforme afirma Barros (2011), a partir da compreensão do dialogismo constitutivo da linguagem e da polifonia do texto, entende-se que as vozes que dialogam ou polemizam em um texto olham de posições sociais e ideológicas diferentes, assim, o discurso se constrói no cruzamento dos pontos de vista, dos valores dos interlocutores, em interações sociais. Para a autora, Ducrot (1987) trouxe para as reflexões linguísticas, no escopo da Enunciação, o princípio de dialogismo, sem estar afiliado necessariamente à corrente teórica dialógica, a propor sua própria teoria de polifonia, em que o sujeito empírico, real, que produz o enunciado, não é obrigatoriamente o mesmo que diz “eu” no texto. Na polifonia de Ducrot (1987), o locutor, o responsável pela enunciação que, em seu discurso, incorpora o discurso de outros locutores, marcado explicitamente por pronomes de primeira pessoa, “eu” ou “nós”, é diferente do autor empírico ou produtor de um enunciado no mundo real. Esse Locutor linguístico, identificado por L, dialoga com outros locutores no enunciado, a deixar marcadores explícitos da presença de vozes na textualidade, tais como: operadores argumentativos, uso de aspas, discurso indireto e ironia (KOCH, 2012), entre outros recursos linguísticos. Na citação por discurso direto ou indireto em um texto, veríamos mais de um Locutor (L): o que produz o texto Locutor 1 (L1) e o que é citado Locutor 2 (L2).

A partir da concepção de polifonia de Ducrot (1987), em seus estudos enunciativos pelo viés da Linguística Textual, Koch (2009a) discute o termo intertextualidade. Para ela, ao se ter dois locutores em um mesmo texto, compreende-se a polifonia como uma intertextualidade explícita, ou seja, aquela que se mostra textualmente. Por outro lado, quando diferentes enunciações se recobrem no mesmo enunciado, sem a necessidade de utilizar textos existentes, observa-se uma intertextualidade implícita. Nas análises das redações produzidas no Enem, em que as citações são usadas para construções intertextuais explícitas, analisamos o cruzamento de pontos de vista valorativos de dois locutores, aqui identificados como L1 e L2, na construção do texto dos participantes em um processo de produção, reprodução ou transformação do sentido (FIORIN, 2011), na elaboração discursiva do enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

No processo de intertextualidade explícita, a citação da fonte do intertexto tem organizações básicas no discurso direto e no indireto. De acordo com Benites (2002), o discurso indireto não mantém estável o conteúdo citado, pois é uma interpretação de um discurso anterior, e não uma reprodução. Ao não reconstruir uma sequência de palavras, mas apenas “o conteúdo proposicional do enunciado-fonte, o discurso indireto resulta na imbricação das palavras do sujeito que cita com as do sujeito citado” (BENITES,

2002, p. 59). Para Volóchinov (2018 [1929]), a citação indireta de um enunciado recupera essencialmente seu tema, seu conteúdo, o valor ali exposto. Todavia, a organização linguística pertence ao locutor que cita. Na relação ativa entre um enunciado citado com o outro que o formou, o que seria o discurso dentro do discurso, é, na verdade, o discurso sobre o discurso, em que a posição do locutor citante é assumida socialmente pelas escolhas linguísticas. Assim, entende-se que o locutor citante – L1 – se finge um possível tradutor que usa a própria voz para transmitir ideias de outro – L2, numa espécie de difusão neutra. Na realidade, a neutralidade é “falsa, na medida em que o locutor seleciona do discurso do outro o trecho que lhe interessa, submete-o a um filtro próprio e adapta-o a seus objetivos” (BENITES, 2002, p. 60), já a manifestar seus próprios valores, pelas escolhas feitas.

Por sua vez, o discurso direto configura-se como uma teatralização de uma enunciação anterior, em que predomina a repetição e, até mesmo, a imitação. Desse modo, “o discurso direto autentica os enunciados reportados. Ele dá a segurança que decorre da ilusória sensação de exatidão das citações” (BENITES, 2002, p. 59). Nesse sentido, deve-se compreender que o discurso direto não é exatamente fiel ao texto original, uma vez que o deslocamento contextual altera o sentido da transcrição mais perfeita, ao atender aos objetivos do locutor citante, a expor seus valores sociais.

Nos estudos sobre o discurso indireto, a definição de paráfrase se torna relevante para a compreensão das citações, já que “consiste em produzir, no interior de um mesmo discurso, uma unidade discursiva que seja semanticamente equivalente a uma outra unidade produzida anteriormente”, segundo Greimas e Courtés (1989 *apud* MEDEIROS, 2005, p. 181). Além dessa definição, Sant’Anna (2003) também entende que a paráfrase reafirma os conteúdos de um texto primeiro na relação intra e extratextual. Numa coadunação, a paráfrase reproduz, em um texto, algo já dito pelo próprio locutor ou por outro, com palavras diferentes, com o principal objetivo de traduzir um texto complexo para uma linguagem mais acessível. Essa tradução acarreta a diluição do conhecimento e da informação nova contida no texto original. Na produção escrita do aluno, no processo do Enem, ainda que provoque alguma perda, a paráfrase revela-se útil para se atingir informações superiores e complexas, conceitos e teorias científicas que fundamentam a defesa da tese no texto dissertativo-argumentativo na Prova de Redação. Esse recurso linguístico-textual-discursivo torna-se essencial para o participante que constrói a argumentação, desenvolve sua réplica e resposta à discussão temática proposta na Prova de Redação.

O cruzamento das vozes em citações nos textos das redações do Enem

Para compreensão do tema discutido, apresentamos a Proposta de Redação da Redação do Enem em 2018, com a qual as redações dos participantes dialogam.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, 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.

Cartilha do Participante (BRASIL/INEP, 2019)

Diante do diálogo estabelecido com o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, analisamos sete redações do Enem disponíveis na cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019), textos com pontuação máxima escritos pelos participantes do Enem durante a Prova de Redação do ano de 2018. Para os propósitos deste estudo, as análises de natureza qualitativa interpretativista têm o compromisso de interpretar as ações linguístico-textual-discursivas e os seus significados no contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Na apresentação dos exemplos, cada texto recebeu a abreviação T do termo “texto” e um número de 1 a 7, de acordo com a ordem em que se apresenta na cartilha do participante.

Consonantes às orientações teóricas de Koch (2009a) sobre os fenômenos discursivos polifônicos, observamos, no cruzamento dos pontos de vista valorativos dos locutores produtores dos textos – L1 – e dos locutores citados – L2, que as citações se dividem em dois grupos de funções argumentativas: a) citações para “adesão parcial” ao ponto de vista do locutor citado; b) citações para “adesão total” ao ponto de vista do locutor citado. Os dois grupos surgem das análises das atitudes linguísticas dos produtores das redações. No primeiro grupo de citações para adesão parcial às ideias, o L1 discorda em parte do L2, ou seja, não se contrapõe à ideia, mas, também, não adere a ela totalmente, o que exemplificaremos a seguir. Neste grupo, os fenômenos linguísticos de discurso citado dividem-se em: a) fala relatada em discurso indireto, a partir de citações de textos orais (BENITES, 2002); b) citações parafrásticas que diluem conceitos ou ideias das ciências filosóficas ou sociais (GREIMAS; COURTÉS, 1989 *apud* MEDEIROS, 2005).

Segundo Benites (2002), na fala relatada em discurso indireto, um determinado ato de fala é narrado sinteticamente com as palavras de quem faz a citação. O relato consiste no teor básico de um conjunto de declarações. No exemplo 1 de “adesão parcial”, T-1 sintetiza o discurso do cantor brasileiro Gilberto Gil sobre o advento da internet em uma das canções do artista. Na síntese, o verbo *louvava*, empregado na citação, retrata a posição do cantor em relação à internet. Esse ponto de vista de louvor à quantidade de informações na canção é o alvo da discordância do locutor, oposição marcada pelo operador argumentativo de contraste *no entanto*. Nos exemplos, negritamos os **termos valorativos** e sublinhamos os articuladores discursivos:

1. Exemplo:

Em sua canção “Pela Internet”, o cantor brasileiro Gilberto Gil **louva** a quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais para seus usuários. *No entanto*, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa **abundância vem sendo restringida** e as notícias, e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários.

(Trecho do texto T-1 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019), grifo nosso.)

Embora o L1 não discorde da *quantidade de informações disponibilizadas pelas plataformas digitais*, louvadas pelo L2, não adere ao fato de elas serem “louvadas”, já que a conjuntura atual opta por *moldar os hábitos e a informatividade dos usuários*. Assim, o discurso do cantor brasileiro, relatado pelo produtor de texto, marca uma citação por discurso indireto analisador de conteúdo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Segundo o teórico do Círculo de Bakhtin, o conteúdo da enunciação de outrem no plano meramente temático é recuperado pelas palavras do autor do texto com um posicionamento cheio de cor, isto é, quando o produtor do relato escolhe o verbo *louva* com o teor da “cor avaliativa”, já faz uma ação linguística-textual-discursiva de escolha para mais à frente refutar o ponto de vista do cantor. Dessa forma, o discurso indireto analisador de conteúdo abre grande possibilidade à réplica e ao comentário, ao mesmo tempo em que conserva uma distância nítida e estrita entre as palavras do autor e as palavras citadas num processo de contrapalavra, ou seja, de debate sobre o ponto de vista do outro para se posicionar sobre o conteúdo (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). No exemplo 1, L1 expõe o ponto de vista de L2 sobre o tema proposto na Prova de Redação para se opor ou delimitar tal perspectiva. Com o emprego do operador argumentativo de contraste *no entanto* logo após a citação, além de marcar seu posicionamento de oposição entre os pontos de vistas apresentados e de fundamentar sua argumentação a partir de um discurso já existente, o produtor da redação T-1 realça seu discurso a valorar de forma negativa a delimitação do ponto de vista do locutor citado, o cantor popular e conhecido Gilberto Gil. Nessa atitude valorativa, linguístico-textual-discursiva, o L1 enquadra o discurso citado de L2 para valorar a citação como falsa ou inadequada, assim como valorar seu próprio discurso como adequado e verdadeiro. Então, o locutor emprega e valora a citação, o discurso citado, para realçar e valorar o seu próprio discurso.

Além de ilustrar o grupo de citações para “adesão parcial” no nosso *corpus*, esse exemplo evidencia como a citação torna-se fundamental para o desenvolvimento do discurso no que diz respeito à construção do ponto de vista do produtor do texto de que a *abundância* das informações *vem sendo restringida*, sobretudo, em uma atitude valorativa do L1 sobre a citação de L2 realizada na redação. Desse modo, pela organização composicional expressa na citação, o produtor do texto constrói e marca seu posicionamento valorativo de oposição, como adequado e verdadeiro no mundo do discurso que é inserido na Prova de Redação do Enem.

De maneira semelhante, os operadores argumentativos similares de “mas” (DUCROT, 1987), tal como *no entanto*, *entretanto* e *todavia*, que aparecem, respectivamente, nos exemplos 1, 2 e 3 de “adesão parcial”, permitem introduzir o ponto de vista de L1 que é parcialmente contrário ao de L2. De forma sistemática, a construção argumentativa nos exemplos organiza-se em: a) L1 apresenta a citação ou ponto de vista do L2; b) L1 acrescenta um operador argumentativo para contrapor parcialmente a perspectiva do L2; c) L1 expõe sua voz e seu ponto de vista valorativo contrário a L2. Nessa sistematização, a perspectiva de L1, exposta com a inserção do operador argumentativo de contraste, indica a ação pretendida no todo do enunciado (KOCH, 2009a). A seguir, destacamos a construção argumentativa por meio das citações seguidas de operadores de contrastes nos exemplos 2 e 3:

2. Exemplo:

Segundo o pensador Thomas Hobbes, o Estado é responsável por garantir o bem-estar da população, entretanto, isso não ocorre no Brasil.

(Trecho do texto T-2 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019), grifo nosso.)

3. Exemplo:

Em consonância com a filósofa Hannah Arendt, pode-se considerar a diversidade como inerente à condição humana, de modo que os indivíduos deveriam estar habituados à convivência com o diferente. Todavia, a filtragem de informações efetivada pelas redes digitais inibe o contato do usuário com conteúdos que divergem dos seus pontos de vista, uma vez que os algoritmos utilizados favorecem publicações compatíveis com o perfil do internauta.

(Trecho do texto T-3 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019), grifo nosso.)

Os exemplos 2 e 3, também de “adesão parcial”, empregam citações das ideias dos pensadores Thomas Hobbes (T-2) e Hannah Arendt (T-3), ambas recuperadas pelas palavras dos produtores das redações sem o uso das aspas, a caracterizar uma citação por discurso indireto. Nos dois exemplos, o L1 introduz a voz de L2 por meio de uma citação parafrástica. Fundamentados pelos estudos de Sant’Anna (2003), entendemos que, nas citações parafrásticas, L1 reafirma os conteúdos do texto de L2 numa relação intra e extratextual. Ademais, o discurso de L2 é condensado com desvio mínimo, se houver. No contexto do Enem, em que o participante não realiza nenhuma consulta externa durante as provas, apenas aos textos oferecidos na própria prova, as paráfrases configuram-se a melhor forma de recuperar as ideias de outros locutores – seus conceitos e teorias – trazidos pelo participante em seu próprio repertório cultural. Essa habilidade linguístico-textual-discursiva parafrástica aponta uma relativa maturidade discursiva do aluno concluinte do Ensino Médio. Nos exemplos, a atitude de L1 em citar L2, por meio de paráfrases, funciona para o cruzamento dos pontos de vista de uma forma que a perspectiva de L1 prevalece em direção às conclusões que pretende sobre a tema da Prova de Redação *Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet* (BRASIL/INEP, 2019). Assim, a afirmação de L1: *a filtragem de informações efetivada pelas redes digitais inibe o contato do usuário com conteúdos que divergem dos seus pontos de vista* (T-3) discorda em partes da afirmação da filósofa Hannah Arendt,

que considera a diversidade como inerente à condição humana. Para L1, no exemplo 3, os indivíduos não estão habituados com as diferenças que lhes são inerentes, graças às filtragens de informações na internet. Portanto, apenas em presença do ponto de vista de L2, Hannah Arendt, a perspectiva do L1 seria apresentada, pois as vozes que dialogam ou polemizam em um texto, no cruzamento dos pontos de vista, possibilitam a construção do discurso (BARROS, 2011). Nesse sentido, recupera-se a perspectiva de que os discursos se constroem em cada enunciado num diálogo ininterrupto entre textos de uma sociedade ou de determinada cultura, de uma época definida (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Construção dialógica empregada pelo aluno concluinte do Ensino Médio de forma adequada diante da pontuação alcançada pela redação no processo avaliativo do exame.

No segundo grupo de funções argumentativas, os exemplos das citações realizadas pelos produtores de textos são para a “adesão total” aos preceitos teóricos ou conceitos do discurso científico acadêmico, algo relevante para o contexto da Prova de Redação do Enem, que classifica dentre os participantes aqueles com o discurso adequado para o acesso ao Ensino Superior. Nesse grupo, orientados pelos estudos de Benites (2002), as citações se dividem em três funções: citação de fidelidade, citação de autoridade e citação de cultura. Nos exemplos do *corpus* analisado, realizam-se citações em discurso direto e citações parafrásticas. O exemplo 4 expõe a única citação em discurso direto presente no *corpus*.

4. Exemplo:

Afinal, conforme afirmou Rousseau: “a vontade geral deve emanar de todos para ser aplicada a todos”.
(Trecho do texto T-2 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019), grifo nosso.)

No exemplo, mais do que “adesão total” ao discurso citado pela expressão de conformidade marcada pelo termo *conforme*, observamos que as palavras de *Rousseau*, tratadas como literais pelo produtor do texto, a considerar as aspas, permitem o acabamento ao enunciado produzido pelo participante com o emprego do articulador de conclusão *Afinal* antes da citação que constitui o último parágrafo do texto (T-2). Desse modo, a citação encerra o texto em discurso direto com aspas delimitadoras do discurso alheio. Segundo Benites (2002), a citação direta tem a função de dar autenticidade ao locutor citante. Ao marcar com aspas o discurso citado, L1 confere mais credibilidade ao seu texto, além de romper uma aparente homogeneidade, mostra a retomada do discurso do outro para autenticar seu próprio discurso. Nesse sentido, para Volóchinov (2018 [1929]), a língua tenta criar limites claros e estáveis para o discurso citado, mesmo que apenas na exterioridade do texto, a proteger o discurso das colorações valorativas do locutor citante. De acordo com o teórico, na inter-relação entre os discursos, quando a citação representa uma palavra autoritária, como a de *Rousseau*, no exemplo, o alto nível de “confiança ideológica e dogmatismo da palavra” diminui a percepção compreensiva avaliativa de verdade e de mentira. Assim, ao se tratar o discurso como dogma, não há espaço para a avaliação, pois ela já é inerente. Portanto, a citação direta analisada

encerra o texto com a função de fidelidade a um discurso instituído como “verdade” por T-2. As palavras citadas, proferidas por autoridades inquestionáveis, são valorizadas pelas pessoas que reconhecem na citação um saber partilhado (BENITES, 2002). No contexto do Enem, o saber partilhado trata do discurso acadêmico e científico, com o qual o participante busca dialogar para conquistar a vaga na universidade.

Ainda nos estudos dialógicos, Volóchinov (2018 [1929]) preocupa-se com o sentido da citação em discurso direto ao se apresentar posterior ao discurso indireto. Na citação em análise, o texto do participante em sua totalidade é anterior à citação direta. Dessa maneira, os temas do “discurso direto são antecipados pelo contexto e coloridos pelas entonações do autor; assim, os limites do discurso alheio ficam extremamente enfraquecidos (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 279). O discurso citado direto pertence metade ao locutor e metade ao locutor citado, o que enfraquece a objetividade do texto produzido. De tal modo, se a citação direta com aspas é valorizada pelo grupo social a que pertence os locutores, também é enfraquecida pelo discurso que a precede no texto. No Enem, vislumbramos a valorização da citação direta pelo grupo cultural acadêmico e científico e pela fidelidade do citante, destaca-se também sua fragilidade discursiva no contexto da Prova de Redação em que o participante realiza a citação para atender aos seus e aos objetivos textual-discursivos da prova.

A seguir, exemplificam-se citações parafrásticas em discurso indireto que são introduzidas por expressões que atribuem o discurso citado a um locutor: *De acordo com*, *Em consonância com* e *Segundo*. Para marcar a “adesão total” ao discurso citado, após a citação, empregam-se articuladores que encadeiam atos de fala distintos (DUCROT, 1987; KOCH, 2009b), a entrecruzar as ideias de consequência e conclusão, tais como: *sendo assim*, *desse modo*, *assim*. O articulador sublinhado marca os limites entre a citação e o enunciado do produtor da redação.

5. Exemplo:

De acordo com as pesquisas dos sociólogos Adorno e Horkheimer sobre Indústria Cultural, as mídias digitais possuem uma grande capacidade de atuar como formadoras e moldadoras de opinião. Assim, com o aumento abrupto do uso das redes virtuais, diversas organizações usufruem desse poder em prol de atingir sua causa com a imposição de informações selecionadas as quais limitam a escolha do usuário.

(Trecho do texto T-4 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019, grifo nosso).

No exemplo 5, evidencia-se que L1 apresenta a citação parafraseada sobre *as pesquisas dos sociólogos Adorno e Horkheimer* para fundamentar o seu enunciado sobre *as diversas organizações usufruírem de informações selecionadas as quais limitam a escolha do usuário* (T-4). Dessa forma, a citação cumpre a função de citar autoridade. Benites (2002) assevera que tal citação serve nitidamente como argumento para o locutor que cita. Sempre incorporada ao texto, a citação de autoridade é a que mais entra em interseção com as demais funções exercidas pelas citações. Então, L1 ancora a veracidade de sua afirmação

na pessoa de L2, a responsabilizá-lo pela afirmação que o L1 apresenta após a citação. Assim, “[...] o locutor marca, através da citação, sua isenção ante as palavras relatadas, deixando por conta da autoridade invocada a responsabilidade pelo dito” (BENITES, 2002, p. 96).

Já nos exemplos 6 e 7, a citação de autoridade se difere na organização, a voz de L1 apresenta a autoridade, seu conceito ou sua teoria em uma oração avaliativa antes da citação das ideias de L2. A citação parafrástica, nas palavras de L1, dilui, traduz ou explica as palavras de L2. Dessa maneira, a citação explica o conceito e a teoria da autoridade citada.

6. Exemplo:

Nesse viés, **há uma pretensa sensação de liberdade de escolha, teorizada pela Escola de Frankfurt, já que todos os dados adquiridos estão sujeitos à coerção econômica.** Dessa forma, há um bombardeio de propagandas que influenciam os hábitos de consumo de quem é atingido, visto que, na maioria das vezes, resultam na aquisição do produto anunciado.

(Trecho do texto T-5 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019, grifo nosso))

7. Exemplo:

Evidenciando o supracitado, há o livro “Rápido e devagar: duas formas de pensar”, do **especialista comportamental Daniel Khaneman, no qual esse expõe e comprova – por meio de décadas de experimentos socioculturais – a incisiva influência dos meios de comunicação no julgamento humano.** Torna-se clara, por dedução analítica, a potencial relação negativa entre a manipulação digital por dados e a autonomia psicológica e racional da população.

(Trecho do texto T-6 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019, grifo nosso))

Nos exemplos, negritamos as **orações avaliativas** e sublinhamos a citação parafrástica. A expressão *teorizada pela Escola de Frankfurt* (exemplo 6) e os verbos *expõe* e *comprova* (exemplo 7), na oração explicativa, apresentam a avaliação do locutor produtor do texto sobre a teoria e o conceito citado. Assim, o termo *teorizada* e o verbo *comprova* avaliam as citações como científicas e comprovadas, a valorizar os teóricos e as citações incorporadas nos textos. Segundo Benites (2002), ao empregar um verbo avaliativo como *comprova*, cujo conteúdo semântico revela um enaltecimento da informação apresentada, o tempo verbal presente indica uma certeza que o locutor tem em relação ao enunciado que valora. Para Volóchinov (2018 [1929]), a citação indireta do conteúdo de um enunciado recupera essencialmente seu tema, já que a organização linguística pertence ao locutor citante. Dessa forma, evidenciamos que as orações anteriores às citações se configuram como um enunciado avaliativo do produtor do texto sobre o enunciado citado, então, organizado e valorado pelo locutor que cita, possivelmente, a configuração do discurso de autoridade que se aprende na escola e se aplica no texto dissertativo-argumentativo, numa atitude discursiva do participante de inter-relação entre o discurso escolar e o discurso específico exigido no Enem.

O exemplo 8 apresenta uma citação comparativa que serve ao propósito de aproximar e comparar duas realidades.

8. Exemplo:

No filme “Matrix”, clássico do gênero ficção científica, o protagonista Neo é confrontado pela descoberta de que o mundo em que vive é, na realidade, uma ilusão construída a fim de manipular o comportamento dos seres humanos, que, imersos em máquinas que mantêm seus corpos sob controle, são explorados por um sistema distópico dominado pela tecnologia. Embora seja uma obra ficcional, o filme apresenta características que se assemelham ao atual contexto brasileiro, pois, assim como na obra, os mecanismos tecnológicos têm contribuído para a alienação dos cidadãos, sujeitando-os aos filtros de informações impostos pela mídia, o que influencia negativamente seus padrões de consumo e sua autonomia intelectual.

(Trecho do texto T-07 da cartilha do participante (BRASIL/INEP, 2019, grifo nosso))

No parágrafo do texto T-7, a citação da obra cinematográfica *Matrix* compara a realidade do protagonista Neo à realidade de alienação dos cidadãos brasileiros, demonstrada pela expressão *assim como*. Ao citar a obra, entrecruzam-se as realidades da ficção e do Brasil, aproxima-se a confirmação que os filtros de informações impostos pela mídia influenciam negativamente os padrões de consumo da sociedade. Por meio da comparação das realidades, constroem-se a argumentação e o discurso de L1. No exemplo 8, observamos a função cultural da citação. Segundo Benites (2002), na citação de cultura, o locutor cita uma voz do outro, de ninguém ou uma voz de todos como reflexo da sabedoria popular. No contexto da Redação do Enem, o locutor cita vozes de produtos culturais como filmes, canções e livros que refletem o repertório cultural que o produtor carrega consigo e compartilha junto aos leitores das redações. Filmes como *Matrix* (Exemplo 8) ou canção de *Gilberto Gil* (Exemplo 1), vozes culturais mais clássicas, atribuem também maturidade ao produtor do texto, a distanciá-lo da juventude do conculinte do Ensino Médio e aproximá-lo possivelmente da maturidade do avaliador da redação, professor de Língua Portuguesa a compor a banca avaliadora.

No Quadro 1, sintetizamos os resultados das análises:

Quadro 1. A valoração da citação no texto dissertativo-argumentativo no Enem

Exemplos	Marcas da “adesão parcial” ao discurso citado	Marcas da “adesão total” ao discurso citado
Exemplo 1	...o cantor brasileiro Gilberto Gil louva a quantidade de informações... <u>No entanto</u> , ... (T-1)	_____
Exemplo 2	... <u>entretanto</u> , isso não ocorre no Brasil. (T-2)	_____

Exemplo 3	<i>Todavia, a filtragem de informações efetivada pelas redes digitais inibe o contato do usuário com conteúdos que divergem...</i> (T-3)	_____
Exemplo 4	_____	Afinal, conforme afirmou Rousseau: "a vontade geral deve emanar..." (T-4)
Exemplo 5	_____	<u>Assim</u> , com o aumento abrupto do uso das redes virtuais, diversas organizações usufruem desse poder (T-4)
Exemplo 6	_____	... teorizada pela Escola de Frankfurt... (T-5)
Exemplo 7	_____	... Daniel Khaneman, no qual esse expõe e comprova ... (T-6)
Exemplo 8	_____	... <u>assim como na obra</u> , os mecanismos tecnológicos têm contribuído para a alienação... (T-7)

Fonte: Elaboração própria

Os exemplos e as análises confirmam que o discurso citado é valorado e valorizado na produção do texto dissertativo-argumentativo no contexto do Enem, já que todos os produtores das redações do *corpus* utilizam o entrecruzamento de pontos de vista de locutores para a construção do discurso. Além de servirem ao desenvolvimento do discurso pretendido pelo produtor do texto, as citações marcam a adesão total ou parcial ao conteúdo do discurso citado. Nas construções intertextuais, as citações se organizam nas formas de relato de fala (exemplo 1), citação direta (exemplo 4) e citação indireta parafrástica (exemplos 2, 3, 5, 6, 7 e 8). Os registros evidenciam que a organização linguística escolhida para as citações é de discurso indireto ou discurso direto delimitado por aspas. Quanto à função das citações, Benites (2002) destaca sua polivalência, a entender que uma citação acumularia diferentes funções, contudo, no *corpus*, observamos citação de fidelidade, citação de cultura e citação de autoridade. Dessa forma, cumprem-se nossos objetivos específicos de identificar atitude valorativa nas citações organizadas pelos produtores dos textos e reconhecer suas principais funções nessa organização.

Por conseguinte, alcançamos nosso objetivo geral de compreender como as ações linguístico-textual-discursivas relacionadas à citação se estabelecem a valorar o discurso do locutor citado na escrita do texto dissertativo-argumentativo na Redação do Enem. Na intertextualidade explícita, o produtor da redação introduz discurso de cultural, de fidelidade e de autoridade por meio de citação parafrástica ou direta de um discurso alheio para debater e dialogar com esse discurso. Contudo, no enquadramento do discurso citado, o discurso do locutor que orbita a citação, assim como as escolhas linguísticas

que a constituem – termos, verbos e orações – enaltecem ou relativizam a adesão ao discurso citado, a corroborar que o discurso dentro de outro discurso é também um discurso avaliativo sobre o discurso (BENITES, 2002; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

Considerações finais

Nas Redações do Enem nota 1000 aqui analisadas, as citações possibilitam o desenvolvimento do discurso pretendido pelos produtores dos textos, alunos concluintes do Ensino Médio, que mascaram abrir mão de sua voz, porém marcam valorações do discurso citado na organização linguístico-textual-discursiva, de forma segura, para atender seu intuito do dizer (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Esses locutores valoram o discurso alheio diante da intenção de aderir total ou parcialmente ao discurso citado. Além da atitude discursiva na perspectiva argumentativa (DUCROT, 1987), os locutores agenciam o diálogo entre os textos pela intertextualidade (KOCH, 2009a) e pela polifonia (BARROS, 2011), numa atitude de réplica e de diálogo com o discurso alheio que aponta uma das razões da pontuação máxima das redações. Portanto, as análises desenvolvidas incidem na discussão sobre a produção textual escrita na disciplina de Língua Portuguesa, nas turmas finais do Ensino Médio, sobretudo, na construção consciente das citações no texto dissertativo-argumentativo do aluno que disputa a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 1-9.
- BENITES, S. A. L. *Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2002.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 191-200.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: Cartilha do participante*. Brasília, 2019.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 29-36.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica: a prática de fichamento, resumos, resenhas*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SANT'ANNA, A. R. *Paródia, paráfrase & cia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

A vergonha e o orgulho em *memes* sobre a leitura

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3331>

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva¹
Luzmara Curcino Ferreira²

Resumo

De modo a contribuir com os estudos dedicados à leitura e às formas como essa prática é comumente referida entre nós, apresentamos, neste artigo, uma análise de enunciados peculiares, coletados junto a *memes* de internet que abordam o tema da leitura e nos quais se evocam certas emoções quando se fala acerca dessa prática. Observamos, com base em princípios da Análise do discurso, da História cultural da leitura e da História das sensibilidades, que a “vergonha” e o “orgulho” relacionados à condição leitora compõem as emoções prototípicas constitutivas dos discursos sobre a leitura mais frequentemente atualizados em *memes* nacionais e contemporâneos.

Palavras-chave: discursos sobre a leitura; *memes*; emoções; vergonha; orgulho.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; jeniffermaps@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2384-3943>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; luzcf@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-3555-1446>

The shame and the pride in *memes* about reading

Abstract

In order to contribute to the studies about reading and the ways in which this practice is commonly referred to among us, we present in this article an analysis of peculiar statements collected from internet memes that address the theme of reading and in which certain emotions are evoked when talking about this practice. We observe, based on principles of discourse analysis, cultural history, and history of sensibilities, that “shame” and “pride” related to the reading condition compose the prototypical emotions constitutive of the discourses about reading most frequently updated in national and contemporary memes.

Keywords: discourses about reading; memes; emotions about reading; shame; pride.

Introdução

A leitura, como outras práticas, é tema de discursos, alguns bastante consolidados, duradouros e consensuais que determinam o dizível a seu respeito e, por extensão, afetam o seu exercício. O fato de nos considerarmos ou não leitores, a maneira como exercemos essa prática e os julgamentos que emitimos sobre os outros a propósito da leitura deriva de nossa exposição frequente a esses discursos insuspeitos (cf. CURCINO, 2016, 2018) que, em nome da promoção dessa prática e da valorização daqueles que leem, justificam e naturalizam as hierarquias sociais que nos separam. Esses gestos e concepções são regulados em conformidade com certas representações mais prototípicas a respeito dos sujeitos que leem ou não, ou que creem ler mais e melhor ou menos e pior do que efetivamente o fazem. Essas formas de “ser leitor” e de se “reconhecer como leitor” respondem, portanto, a discursos sobre a leitura que circulam em nossa sociedade e que nos dizem, de diversas formas, todos os dias, quem somos como leitores e como devemos agir para sê-lo de fato, em conformidade com as formas idealizadas e institucionalizadas de exercício desta prática.

É com vistas a analisar uma das especificidades destes discursos sobre a leitura que, neste artigo, nos dedicaremos a tratar de um modo peculiar de se referir a essa prática e a si próprio como leitor, concernente à expressão de certas emoções. A análise que aqui apresentamos inscreve-se no conjunto das pesquisas realizadas pelos membros do LIRE-Laboratório de Estudos da Leitura (UFSCar/CNPq)³, voltadas justamente para a

3 Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado intitulada *Discursos sobre a leitura em memes: a “vergonha” e o “orgulho” de ser leitor*, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, com o apoio do Programa de Bolsas Demanda Social da CAPES.

análise de discursos sobre a leitura, e vincula-se ao projeto geral de pesquisa atualmente em curso, intitulado *Leitores orgulhosos, leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura*⁴, concebido com o objetivo de depreender o que, em geral, se diz sobre a leitura e quais seriam as emoções normalmente materializadas quando falamos dessa prática ou de nós mesmos como leitores. O objetivo geral do referido projeto é o de responder que papel desempenham as emoções e quais efeitos de sentido produzem na relação entre os discursos sobre a leitura e as práticas dos sujeitos daí derivadas.

Com a análise de *memes* que abordam o tema da leitura, o objetivo deste artigo é o de apresentar as formas de representação leitora que mobilizam as emoções do orgulho e da vergonha. Os leitores, nos *memes*, ao falarem de si e dos outros o fazem de maneira orgulhosa ou de maneira envergonhada, em conformidade com um dado protocolo previsto no âmbito dos discursos sobre a leitura, tal como abordaremos aqui.

Nossa escolha pela análise de *memes* parte da hipótese de que esse tipo de produção, por visar produzir humor, é ocasião propícia para a enunciação dessas emoções da “vergonha” e do “orgulho”. Afinal, o humor é campo ideal para a exploração sobretudo da “vergonha”, e em especial da “vergonha alheia”, já que, entre outras especificidades, convoca estereótipos, explora o exagero, atualiza preconceitos, em nome do rir de si ou do “outro”.

Além de ser um gênero relativamente novo, o *meme* se caracteriza por sua inserção no campo do humor. No que diz respeito a sua produção, destaca-se sua capacidade de repetição⁵, de replicação do que se enunciou originalmente em outro registro e com outra finalidade e sob a forma de outros gêneros, que retorna destacado do texto original, separado de seu contexto, subvertido em parte quanto a seu sentido porque retorna sob a égide da crítica e do humor. No que diz respeito a sua circulação, ele dispõe de capacidade de viralização, de circular rápida e amplamente, garantindo sua pregnância, ou seja, sua memorização. Esses traços do *meme* se consolidam, entre outras características, graças à difusão de tecnologias relativamente recentes de produção de textos e de seu compartilhamento, e de grande repercussão especialmente entre os mais jovens. Dadas

4 Este projeto geral, sob a supervisão da professora Luzmara Curcino, conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (processo 2020/03615-0).

5 A repetição é um traço fundamental deste gênero, tal como afirma o autor a quem se atribui a criação do nome *meme*: “Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada com ‘memória’, ou à palavra francesa *même*.” (DAWKINS, 2001, p. 214).

essas suas características, o *meme* emerge como um tipo de enunciado⁶ particularmente promissor na reprodução e difusão de discursos.

Ao propormos a análise de *memes* que têm por tema a leitura, nosso objetivo é o de depreender o que em geral se reitera sobre essa prática, com especial atenção para o apelo a certas emoções, como a do “orgulho” e a da “vergonha” relacionadas à condição de ser ou não leitor.

Dos 115 *memes* que constituíram o *corpus* geral de nossa pesquisa, apresentamos aqui uma breve amostra de 5 *memes*, representativos das formas regulares mobilizadas pelos enunciadores na produção de *memes* cujo mote é a leitura. Para seu levantamento, recorreremos a uma série de repositórios e acervos constituídos mais recentemente sobre esse gênero, realizando uma busca genérica em buscadores de redes sociais mais populares, como o Pinterest, Twitter, Facebook e o Instagram. Utilizamos algumas palavras-chave, com variações de sua combinação, tais como, leitura, leitor, *meme*, livro, utilizando diferentes *hardwares*, em diferentes datas e com diferentes usuários, de modo a potencializar os resultados das buscas e sua representatividade do que em geral se enuncia sobre a leitura e sobre os leitores em *memes*. Realizamos a busca de julho de 2019 a julho de 2020. Não restringimos a coleta a *memes* produzidos em um período específico e predeterminado, nem a páginas e redes sociais específicas. Essa busca mais genérica nos levou a dados dispersos em diferentes redes sociais, dedicadas ou não exclusivamente à divulgação de *memes*. Entre essas redes sociais, algumas se especializaram tanto no gênero quanto no tema, dedicando-se a compilar e divulgar *memes* sobre a leitura. Isso nos permitiu observar, na comparação de diferentes *memes* provenientes de diferentes redes sociais, especializadas ou não no tema, o potencial do tema para a produção de *memes*, bem como a regularidade na forma de abordar humoristicamente, nesse gênero, o tema da leitura.

Para sua análise, apoiamo-nos em princípios da Análise do discurso, em especial aqueles concernentes às contribuições de Michel Foucault (1999), relativas à sua reflexão sobre a “ordem dos discursos”, bem como princípios da História cultural da leitura, derivados da obra de Roger Chartier (1990, 1998). No que concerne à relação entre os discursos e as emoções, nos valem das considerações de Jean-Jacques Courtine (2016) provenientes da História das emoções. Já em relação às emoções a propósito da leitura, nos inspiramos em Pierre Bayard (2007) e Márcia Abreu (2001, 2008), fundamentadas pelas reflexões acerca da vergonha e do orgulho em relação à leitura, tal como abordadas por Luzmara Curcino (2019a, 2022).

6 A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera (BAJTÍN, 1982, p. 248).

Os livros que lemos e os que não lemos: vergonha e orgulho de ser leitor

A alusão a certas emoções responde a protocolos discursivos: “não é qualquer emoção que se enuncia quando se fala da leitura ou de si como leitor, nem de qualquer modo” (CURCINO, 2022, p. 5) e, ainda segundo a autora, as emoções mais frequentemente evocadas em textos em que se tematiza a leitura são a “nostalgia”, o “orgulho” e a “vergonha”. Em função do tipo de texto, do meio em que circula e do público que se visa, pode-se explorar com mais frequência e de modo peculiar uma ou outra dessas emoções.

Pierre Bayard (2007), em seu livro *Como falar dos livros que não lemos*, reflete sobre algumas divisões simplificadoras entre a leitura e a não-leitura, entre o leitor e o não-leitor. Essas divisões são por nós, em geral, concebidas como evidentes, óbvias tamanha nossa familiaridade com os critérios compartilhados socioculturalmente sobre a naturalidade dessas dicotomias, sobre seu valor de verdade. Ele demonstra de forma crítica, em tom anedótico, e valendo-se de exemplos ficcionais de obras da literatura consagrada, uma série de nuances que se encontram entre essa polarização tão evidente, e que a relativizam sobremaneira.

Pierre Bayard (2007) aborda pelo menos três consensos gerais que compartilhamos acerca da leitura e que vigoram em sociedades letradas do Ocidente, tal como a nossa. O primeiro deles refere-se à necessidade de ler (é preciso ser leitor numa sociedade em que a escrita adquiriu papel distintivo e hierarquizante dos indivíduos na relação entre eles); o segundo dos consensos refere-se à necessidade de se ler sempre, muitos textos (de modo a se integrar a uma sociedade da informação e da ostentação da condição de ser bem (in) formado); o terceiro consenso refere-se à necessidade de se falar do que se leu e de se mostrar publicamente leitor (não de qualquer modo). (CURCINO, 2016, p. 234).

A inadequação de uma afirmação sobre a leitura em relação a esses consensos gerais, pode ser avaliada como a prova da não-leitura, o que por si só, em nossa cultura, é algo condenável. Disso decorreria a imposição do sentimento de vergonha e culpa em relação a essa prática, a todo aquele que não se identifica com a imagem idealizada do que é ser leitor e que desconheça ou não empregue os protocolos discursivos do dizível a esse respeito.

Bayard (2007), muitas vezes em tom irônico, afirma buscar contribuir para destigmatizar leitores envergonhados, que se consideram não-leitores em função dos discursos dominantes sobre a leitura e das representações do leitor ideal, com as quais não se identificam. Para isso, ele não apenas demonstra ser muito comum a prática de se falar de livros que não se leu, como também apresenta exemplos ficcionais que podem fornecer

instrumentos para se enunciar adequadamente acerca dessa prática em diferentes circunstâncias do convívio social em que se é compelido a falar da leitura ou de si como leitor. No artigo intitulado "Um leitor sem vergonha: Como falar dos livros que não lemos", Márcia Abreu (2008, p. 5) observa que "o trabalho de Bayard trata de tudo o que está envolvido na avaliação que fazemos de um livro e de como somos avaliados a partir daquilo que afirmamos ter lido e do que dizemos sobre aquilo que afirmamos ter lido."

Segundo um princípio geral e caro aos estudos discursivos, o conjunto de coisas ditas e reiteradas em um dado espaço-tempo sobre uma prática ou sobre os sujeitos que a exercem constitui um consenso e assim atua como um norte quanto ao que pode e deve ser dito a esse respeito. Por essa razão, o modo como nos avaliamos em nossa relação com a leitura se deve a esse consenso compartilhado a propósito dessa prática.

Não sem razão, tanto Bayard (2007) quanto Abreu (2008) nos lembram que o livro que temos em mãos, que lemos (ou não), nunca se limita ao livro físico que efetivamente folheamos, interpretamos, avaliamos. Diferentemente disso, ele é o resultado de uma combinação de representações, de discursos que circulam entre nós e que precedem o ato mesmo de sua leitura, sendo decisivos para o modo como interpretamos e como nos constituímos e nos sentimos leitores. Segundo Abreu (2008, p. 5):

Talvez por isso Bayard (2007, p. 107) afirme: "falar de um livro tem pouco a ver com a leitura". O livro não é nunca o objeto real da situação de enunciação: nós falamos, de fato, de um autor, de um assunto, a um determinado público que queremos agradar, em função de expectativas que, frequentemente, têm pouco a ver com o conteúdo mesmo do livro. Diz o autor: "o livro é menos o livro do que toda uma situação de fala na qual ele circula e se modifica". (BAYARD, 2007, p.133).

Poderíamos, tomando emprestada a descrição do "jogo de imagens" a que Michel Pêcheux (2016) faz referência, afirmar que estamos sempre diante de imagens: da imagem que cada sujeito concebe a seu respeito ao falar de algo, a um outro; da imagem que cada sujeito faz do outro para quem fala desse algo; enfim, da imagem que faz acerca daquilo de que falam. Esse jogo de imagens afeta diretamente o que dizemos e o modo como o fazemos. Assim, o que dizemos sobre um livro, sobre a leitura, sobre nós como leitores, e o modo como lemos, responde a essas imagens que compartilhamos sobre esta prática, sobre este objeto, sobre o que é ser leitor, sobre o lugar que pensamos ocupar e que imaginamos que os outros ocupam no interior da cultura letrada ou de prestígio. Todas essas imagens não equivalem diretamente às coisas do mundo, à sua realidade efetiva. Elas resultam, testemunham e participam de sua construção simbólica. Elas derivam de sua condição histórica, que lhes impõe tanto uma certa inércia, continuidade, quanto uma certa mobilidade, descontinuidade. Estão sujeitas, por isso, a alterações que podem afetar tanto o lugar simbólico ocupado pelo livro na economia cultural de nosso tempo

quanto o *status* de seu autor, segundo as regras que caracterizam o funcionamento do próprio “campo literário”, conforme definido por Pierre Bourdieu (1974).

Assim, o valor de uma prática, de um objeto, do sujeito que a exerce e que o produz ou consome depende do funcionamento de uma dada economia simbólica, instaurada histórica e culturalmente. Esse valor se impõe a nossas escolhas, a nossas avaliações, a nossas maneiras de agir, como também a nossas maneiras de sentir.

As avaliações e os julgamentos que constituímos e que sabemos incidir sobre nós participam do que sentimos. No caso da leitura, somos instados a corresponder às imagens validadas culturalmente, o que nos leva a medir nossa adequação em relação a essas avaliações e julgamentos, e assim sentirmos orgulho ou vergonha de quem somos, do que fazemos em relação à leitura e junto a uma comunidade leitora dada.

Um dos discursos sobre a leitura que perdura em nossa cultura é aquele da valorização dos livros cujas obras e autores são considerados clássicos. Todo sujeito, ao falar de si como leitor, sabe da importância de ter de se afirmar leitor seja pagando o tributo à leitura dos clássicos e se beneficiando do prestígio de tê-lo feito, seja justificando-se quanto a seu déficit de não ter lido ou de não ter gostado de obras consagradas.

Os clássicos nos chegam às mãos anunciados em sua relevância e apresentados como um ponto a se atingir e uma meta que deve ser cumprida no campo da erudição. Dessa forma, os clássicos trazem consigo ecos quanto ao modo ideal segundo o qual devem ser lidos.

O lugar ocupado por esses livros na cultura bem como o lugar ocupado por aqueles que escreveram sobre eles traz consigo uma pressão relativa à leitura certa a ser realizada a propósito desses livros. *Pior ainda, traz consigo a vergonha de declarar que, eventualmente, não lemos um livro tido como clássico.* Ítalo Calvino também aborda essa questão em suas definições de clássico, ao dizer que “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘estou lendo...’” O prefixo antes do verbo “pode ser uma pequena hipocrisia por parte dos que se envergonham de admitir não ter lido um livro famoso. Para tranquilizá-los, bastará observar que, por maiores que possam ser as leituras de formação de um indivíduo, resta sempre um número enorme de obras que ele não leu. (CALVINO, 2004, p. 9 *apud* ABREU, 2008, p. 5, grifo nosso).

O repertório de obras que cada cultura, a seu tempo, consagra como essencial a ser lido atua instituindo as fronteiras afetivas de nossa identificação como leitores. É nossa maior ou menor familiaridade com esse repertório que, segundo Curcino (2019a, 2022), ocasiona o orgulho de ser leitor, e com ele o sentimento de fazer parte de um grupo

distinto e seletivo, ou a vergonha de não ter lido certos títulos ou de ser leitor daqueles que não dispõem da mesma valorização cultural, do mesmo prestígio adquirido e atribuído a certos autores, gêneros e obras.

Tendo em vista as diversas situações embaraçosas em que podemos nos encontrar quando temos de falar da leitura de certos livros que não lemos, outros que lemos e esquecemos, outros que lemos e não compreendemos ou daqueles que lemos e de que não gostamos, o que, conforme os discursos consensuais sobre a leitura, não pode ser revelado, ou ao menos não pode ser declarado de qualquer maneira, a recomendação de Bayard (2007) é a de não termos vergonha, sobretudo se soubermos que essas situações constrangedoras em relação à leitura são mais comuns do que imaginamos. O que ele revela ironicamente é que, justamente em função dessas sanções discursivas, muitos leitores se valem de uma série de subterfúgios para não ter de se revelar como não leitores de alguns autores e obras ou como leitores ingratos ou menos competentes que não gostaram do que leram, não entenderam ou se esqueceram do que leram. O autor denuncia a hipocrisia que, em geral, vigora na tutela do que podemos e devemos dizer sobre nós como leitores. Segundo o autor, tomar ciência disso pode livrar os sujeitos de eventuais traumas que essas situações delicadas de ter de falar de si como leitor, sem estar seguro de corresponder à imagem idealizada, podem dar origem.

O que nos interessa particularmente dessa reflexão é o fato de ela aludir ao papel discursivo de emoções como a vergonha na produção dos discursos e na condução de nossas práticas de leitura. Nas seções a seguir, apresentaremos uma breve análise de *memes* sobre a leitura em cujos enunciados nos deparamos com formas de expressão da vergonha e do orgulho de ser leitor.

Leitor “raiz” lê mesmo é livro impresso!

No *meme*, apresentado na Figura 1, nos deparamos com a alusão às formas de escrita e de leitura conforme dois regimes contemporâneos de produção e circulação dos textos, a saber, aquele dos textos sob a forma digital e aquele dos textos sob a forma impressa, articulados ao fetiche da quantidade de livros, ou seja, ao sonho da estante/arquivo repleta/o de publicações.

Figura 1. Arquivos digitais ou estantes abastadas de livros?



Fonte: Página Mundo dos Livros no Instagram⁷

Neste *meme*, são mobilizadas representações bem contemporâneas da leitura, relativas propriamente à forma material dos textos e, particularmente, dos livros. Entra em cena o valor simbólico de seus suportes. Também vemos aqui manifesta a apologia da quantidade: ter muitos livros segundo essa representação equivaleria como um atestado da condição de leitor ideal. Neste *meme*, em sua formulação, o produtor se vale de um outro, anterior, já conhecido, que viralizara antes deste, fornecendo assim o mote e a forma para a produção de outros, como o que aqui se apresenta.

Essa forma *memética*, geradora de outros memes, consiste na reprodução do enunciado verbal “Se não me quis assim, não me procure quando eu estiver assim”, acompanhado de duas imagens, em geral fotografias, que representariam um antes e um depois, relativos a sujeitos que teriam se modificado, ao longo do tempo, e para melhor, seja do ponto de vista físico, da aparência, seja no âmbito financeiro ou profissional etc. A comparação proposta pelo enunciado verbal e mostrada pelas duas imagens pode ser baseada em mudanças que impliquem a passagem de um estado do qual se poderia ter vergonha a um estado do qual se pode e se deve ter orgulho.

De fotografias de indivíduos, em seu antes e depois, se multiplicaram as fotografias de animais, de objetos e também de situações, valendo-se da mesma lógica comparativa, e segundo a qual a imagem representativa do “vir a ser” conteria a melhor versão, a

⁷ Disponível em: www.instagram.com/mundo_dos_livros_s2/. Acesso em: 15 set. 2020.

prova incontestável de uma melhoria de estado, de condição, de situação. O humor que caracteriza a produção de *memes* resulta muitas vezes das comparações esdrúxulas de estados bastante antagônicos, quando se apresenta uma versão inicial muito discrepante daquela da versão final ou, ao contrário, quando se ironiza essa própria lógica dos *memes* construídos neste formato, mantendo o enunciado verbal, mantendo a estrutura comparativa entre duas imagens que representam dois estados diferentes, mas não apresentando, como esperado, um segundo estado em que se observe realmente uma melhoria em relação ao primeiro. Em vários exemplos, se explora humoristicamente uma evidente piora em relação ao estado inicial. É essa quebra de expectativa a fonte do humor.

No caso do *meme* da Figura 1, prima-se menos pelo humor subversivo e mais pela exposição de uma representação bastante tradicional da leitura. Trata-se da apresentação de uma pasta de arquivos digitais, localizados imageticamente como o “antes”, e de uma estante repleta de livros, como o “depois”. Embora haja neste caso uma inversão quanto à lógica temporal, quanto à cronologia dos acontecimentos, já que a estante de livros impressos deveria preceder a pasta de arquivos de livros digitais, que correspondem à versão mais atual dos formatos de livros em circulação, o que se visa enfatizar não é tanto o humor resultante da composição de duas imagens, articuladas a um enunciado verbal, que produziriam um estranhamento dada uma discrepância sensível, e engraçada, no estabelecimento de comparação entre dois estados divergentes. O que se vê reiterado aqui é um discurso bastante consensual sobre a leitura, segundo o qual o leitor, o leitor ideal, o verdadeiro leitor é aquele que lê livros impressos, que adquire livros impressos, que coleciona livros impressos, que prioriza essa forma material em detrimento da forma contemporânea dos livros digitais. Há um apelo à memória e ao valor simbólico dos livros impressos, de sua posse e acúmulo, discurso este em disputa com outro que também dispõe de certo prestígio hoje em dia, a saber, aquele do acesso ilimitado, multiplicado, facilitado, rápido, ecológico (diriam alguns) e mais econômico a um volume impressionante de títulos e autores por meio de um simples *click*.

Nessa disputa, o valor simbólico dos livros impressos tem levado vantagem. Prova disso é a emergência de certas práticas de ostentação virtual de livros impressos que atuam como pano de fundo dos vídeos de *booktubers*. Uma delas é conhecida como *bookshelves tours*, ou seja, a apresentação detalhada dos livros impressos que compõem suas bibliotecas pessoais, que atuam como cenários desses vídeos, durante os quais o leitor revela suas escolhas de títulos e autores, suas motivações para sua aquisição, bem como os modos de organização dessas estantes repletas de livros e de outros objetos ligados à cultura dos fãs, como bonecos de personagens, réplicas de objetos mencionados nas narrativas etc. Trata-se de uma forma de ostentação do orgulho de ser leitor, e particularmente de ser um leitor-alfa, um leitor modelo ou ideal no quadro de uma

comunidade de leitores específica⁸. A apresentação dos livros impressos, que se adquire, que se acumula e com os quais se constitui sua própria biblioteca é uma das formas frequentes de se representar como leitor orgulhoso de sê-lo⁹. Reitera-se nesse *meme* o fetiche do livro impresso, assim como a representação segundo a qual ser leitor implica ter muitos livros à moda antiga.

As emoções ao ler: reações e estados de espírito do leitor

Entre os *memes* que abordam o tema da leitura, há aqueles que se referem às emoções suscitadas ao se ler certos textos. Nestes, não estamos diante, tal como analisamos no *meme* anterior, das emoções do orgulho ou da vergonha de ser ou não ser leitor, de cultivar e de compartilhar certos gostos e hábitos de leitura dos quais se orgulhar ou se envergonhar junto a uma determinada comunidade leitora. Estamos diante de uma outra lógica que relaciona leitura e emoções¹⁰. Trata-se da lógica segundo a qual o que se lê pode nos comover e, em sendo um bom leitor, necessariamente essa potencialidade do texto se realiza. Uma vez comovidos com textos que visam à comoção, e uma vez sentida uma das emoções previstas por seus autores e adequadas aos gêneros dos textos, se pode assim se representar como sendo um verdadeiro leitor, capaz de responder afetivamente da forma adequada e conveniente às emoções visadas pela obra ou texto lidos, às emoções esperadas diante de um determinado gênero ou da idiossincrasia de um autor, às reações emotivas comuns previstas entre leitores de uma dada comunidade, e que, reagindo emotivamente em consonância com o que é esperado, confirmam seu pertencimento, sua adesão e adequação a esta comunidade¹¹.

8 Sobre este último aspecto, cf. Parise, Curcino e Rosin (2016), em sua análise de *vlogs* literários e das representações como leitores sustentadas por seus produtores.

9 Um exemplo dessa prática de ostentação de livros é aquele analisado por Curcino (2020b), no âmbito da política, por personalidades como o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso.

10 Na pesquisa de Curcino (2019a) sobre as emoções em relação à leitura, tal como esta que realizamos e que nela se inscreve, nosso interesse não é abordar as emoções que a leitura de certos gêneros pode acionar nos leitores em relação às narrativas e seus personagens. Tal como constatou a autora, há uma série de importantes e relevantes trabalhos sobre essa temática das emoções que a leitura das obras desperta nos leitores. Embora este não seja nosso objetivo, nestes *memes* sobre a leitura das Figuras 2a e 2b, é possível depreender representações dos leitores que remetem a discursos hegemônicos sobre esta prática, e relacioná-los ao orgulho de se identificar com essas representações.

11 Um exemplo dessas comunidades leitoras cujos membros assumem acordos tácitos quanto ao modo de ler e de comentar o que se leu é aquela de leitores de obras do segmento popular feminino, com seus romances “água de rosas” conforme Izique e Curcino (2015), ou com aqueles do segmento *Chick-Lit*, conforme, Guerra, Curcino e Andretta (2014).

Nos *memes* das Figuras 2a e 2b, são representados certos “estados de espírito” que em geral são suscitados quando se lê, quando se é verdadeiramente leitor ou quando se lê certos gêneros que, por sua vez, pressupõem certas finalidades anímicas. Como em geral é próprio da construção composicional dos *memes*, em ambos os exemplos se mesclam as linguagens verbal e imagética na sua composição.

Figura 2. a) Os 4 estados de espíritos do leitor. b) As reações de um leitor



Fonte: a) Página do Twitter¹²; b) Página de *blog*¹³

Em ambos, as representações imagéticas das diferentes expressões faciais e gestos corporais representados pelas personagens rememoram maneiras de reagir consideradas prototípicas de quem é leitor, de quem é “verdadeiramente” leitor. No primeiro *meme*, algumas das representações de gestos de leitura parecem equivaler àquelas da leitura para formação e informação, que exigem compenetração, atenção, dedicação e que pressupõem reações emotivas mais contidas, expressões de curiosidade e interesse que inspiram respeito. Ainda neste primeiro *meme*, alguns gestos parecem remeter à leitura para entretenimento, aquela que desperta emoções específicas, de indignação, como no caso do gesto da personagem Lula molusco, do desenho animado do Bob esponja. No segundo *meme*, as “reações” se multiplicam, e parecem remeter mais explicitamente, todas elas, à leitura de obras para entretenimento, ficcionais, sejam elas de aventura, de suspense, de romance, e que definem formas distintas de reagir emotivamente, em relação à maior parte daquelas do *meme* da Figura 2a.

Nos gestos de leitura representados na Figura 2b se explora a intensidade de seus movimentos que refletiriam, assim, sentimentos também intensos provocados pela

¹² Disponível em: www.instagram.com/mundo_dos_livros_s2/. Acesso em: 10 jul. 2020.

¹³ Disponível em: www.interagindoufmg.wordpress.com. Acesso em: 10 set. 2020.

leitura. Em todos os quadros desses dois *memes*, seja com personagens distintas, seja com a mesma personagem, estamos diante de cenas de leitura bastante convencionais e que frequentam nosso imaginário. Todas as personagens leem livros impressos. Todas estão representadas individualmente e realizando leitura silenciosa e solitária. Todos se comovem com o que leem, uns mais contidamente, outros de forma mais exacerbada. Algumas usam óculos, índice frequente em representações de quem é leitor e lê muito e sempre. Nenhuma das personagens é indiferente emocionalmente ao que lê.

De modo geral, essa é uma representação dos leitores cuja história se relaciona ao processo de individualização que, desde o século XVII, tem se intensificado e que, especificamente em relação à leitura, adquiriu força no século XVIII europeu, com a expansão da produção dos livros, de sua maior acessibilidade e maior circulação, aliada à progressiva ampliação da alfabetização¹⁴. Boa parte dos discursos sobre a leitura e sobre o leitor que compartilhamos hoje em dia remontam a esse período histórico quando da consolidação desses consensos ao longo do século XIX, tal como afirma Abreu (2001).

As representações dos leitores mobilizadas nesses dois *memes* também retomam diferença com que homens e mulheres têm sido representados historicamente como leitores¹⁵. Os primeiros são sistematicamente representados como leitores que buscam nos livros formação e informação, as segundas como quem busca com a leitura se divertir, evadir da realidade. Embora as personagens do *meme* da Figura 2a não necessariamente sejam do gênero masculino, ainda assim elas parecem ecoar essa divisão de gênero, quando se encontram representadas lendo em cenas que se assemelham à prática da leitura para se informar e se formar, o que não parece ser o caso das cenas e gestos de leitura da personagem feminina da Figura 2b, cujas reações emotivas remetem à leitura de obras ficcionais, que exigem e fomentam esse entusiasmo, essa entrega, essas formas intensas de fruição e de adesão às emoções ficcionalizadas nas narrativas.

Nos dois *memes*, a representação dos modos de se emocionar com a leitura são formas relativamente convencionais de se ostentar a condição leitora, de se mostrar como leitor, seja pela expressão contida, seja pela expressão intensa desses sentimentos suscitados ao ler. Nos dois casos, estamos diante de maneiras de demonstrar orgulho de ser leitor, tanto por parte dos produtores dos *memes* quanto por parte daqueles a quem foram dirigidos esses *memes*, que compreendem prontamente o que neles é enunciado, que se identificam, e por isso se reconhecem nesse repertório de cenas emotivas de leitura.

14 Cf. Lyons (2001) e seu estudo sobre a consolidação dos públicos leitores feminino, do operariado e infantil, na segunda metade do século XIX, na Europa.

15 Para uma análise detalhada dessa diferença de representações leitoras norteadas pelo gênero, cf. Curcino (2020a).

Da vergonha à humilhação de não ser leitor

A historiadora Claudine Haroche (2017), em seu texto “Le sentiment de Humiliation: dégrader, rebaisser, détruire”, aborda as diferentes formas históricas e culturais de construção discursiva da “humilhação” e sua distinção em relação à “vergonha”. Entre a humilhação e a vergonha se pode observar uma diferença de grau. A primeira é vivida de forma mais dolorosa do que a segunda, embora ambas sejam potencialmente emoções sociais que impactam sobre a identidade daqueles que as vivenciam, podendo resultar “em traumas sociais com ação inibidora, intimidadora das ações do sujeito e de sua emancipação subjetiva e social”, como observado por Curcino (2018, p. 122).

Haroche (2017) distingue as formas de lidar com a vergonha e com a humilhação. Para ela, o indivíduo suporta a vergonha, seja por meio da resignação ou da emancipação de que ela foi ocasião. Já em relação à humilhação, não haveria para onde o sujeito se retirar. A humilhação pode, a seu ver, destruir o sentimento de pertencimento, de identificação do sujeito, pode com isso impedi-lo de vir a ser, seja pela incitação à revolta sem foco, seja pela prostração diante do dano irreversível que ele sente quanto a sua imagem. Assim, o sentimento de humilhação, mais intensamente que o de vergonha, pode perpetuar segregações e estigmas duradouros em nossa sociedade.

No que diz respeito à leitura, a humilhação e a vergonha encontram muitas vezes lugar nos discursos sobre a leitura, e por vezes é difícil distingui-las, senão apenas por algumas nuances. Nos exemplos de dois *memes* a seguir, essas nuances se fazem sentir.

Figura 3. a) Exposição à vergonha; b) Exposição à humilhação



Fonte: a) Página do Twitter¹⁶; b) Página do Twitter¹⁷

16 Disponível em: <https://twitter.com/memeshu3br>. Acesso em: 15 jan. 2021

17 Disponível em: <https://twitter.com/memeshu3br>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Nas Figuras 3a e 3b, nesses dois *memes*, ambos baseados em um mesmo *meme* de origem, talvez possamos constatar aí a exploração dos sentimentos de vergonha e de humilhação dirigidos àqueles de quem se fala.

No primeiro, a articulação principal para a construção do *meme* se dá entre os dois enunciados verbais, aquele do *meme* de base “Vocês chamam isso de literatura?”, e aquele acrescentado pelo produtor do *meme* atual “Daí tu vai ver os livros dos *youtubers*”. Dessa articulação se depreende a imposição da vergonha alheia, dirigida criticamente a um certo grupo de leitores, os *youtubers* que, em função dos livros que constam em suas estantes usadas como cenários de seus vídeos, ou das obras e autores que comentam, eles não seriam considerados leitores-modelo, leitores ideais, entre outras razões por não estarem inclusas obras consideradas literárias, clássicas, consagradas como “alta” literatura. A imagem, de um fotograma retirado do filme infantil *Meu malvado favorito*, é amplamente usada na confecção de *memes*. Neste caso, no entanto, seu papel parece ser um tanto secundário, a não ser se considerarmos que o personagem original, Gru, é mal-humorado e excessivamente franco. O produtor do *meme* projeta nele um enunciador que se identifica como o leitor de verdade e que por isso pode e deve criticar as práticas e as escolhas de leitura dos *youtubers*, e o faz sem preocupação de parecer chato, mal-humorado ou excessivamente franco. Isso porque se sente resguardado simbolicamente nessa tradição discursiva altamente seletiva e hierarquizada do que é digno declarar como leitura legítima.

No segundo *meme*, a crítica se dirige a um indivíduo específico, e não mais a um grupo, como no primeiro. Para essa crítica com alvo certo, a imagem sofre uma edição, um acréscimo, uma trucagem. Neste segundo *meme*, a imagem tem papel decisivo, ela é efetivamente explorada do ponto de vista da produção dos sentidos. A alteração feita na representação do personagem Gru, ao qual se acrescentou uma barba branca, alude a um indivíduo específico, bastante conhecido em âmbito nacional, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa remissão imagética a um indivíduo depende ainda de sua relação com o epíteto verbal constantemente atribuído ao ex-presidente: o de analfabeto. O acréscimo dos sinais de interrogação em torno da personagem enfatiza a sua representação como aquele que, por ser analfabeto, não saberia sequer o que é literatura.

No enunciado do primeiro *meme* “Vocês chamam isso de literatura?”, a pergunta é retórica e irônica; no segundo *meme*, ela é formulada para produzir o efeito de equivaler, de fato, a uma pergunta, a uma dúvida, a um não sabido, e isso porque essa dúvida é atribuída a alguém que, segundo o ponto de vista explorado argumentativamente pelo produtor/enunciador do *meme*, não é leitor, não sabe ler, não lê. Este texto não é o único, nem o primeiro e último a representar o ex-presidente Lula como não leitor, outorgando-lhe o epíteto de analfabeto. Longe de esta ser uma constatação factual, já que Lula não é analfabeto, essa designação revela antes o preconceito compartilhado em nossa

sociedade direcionado a diversos grupos. A pecha de analfabeto é um dos estigmas socioculturais mais perversos e humilhantes em uma sociedade letrada¹⁸.

Em ambos os *memes* há um pressuposto compartilhado do que se designa por “literatura”, compreendida como conjunto de textos e autores consagrados e de circulação institucionalizada. Os não-leitores de literatura do primeiro *meme* (Figura 3a) não equivalem aos não-leitores de literatura do segundo *meme* (Figura 3b). Os primeiros são representados como leitores, embora se critique derrisoriamente o que leem. Os segundos são representados como não-leitores, porque sequer sabem ler, mas mais do que isso sequer sabem o que é literatura. Os primeiros não são os excluídos do direito à leitura, não fazem parte do grupo das pessoas que desde cedo são alijadas desse direito. Eles leem, eles podem ler, eles têm acesso a livros e se sentem suficientemente empoderados para comentá-los publicamente, ainda que se lhes aponte, como fonte ou motivo de vergonha, terem os livros que têm, lerem o que leem e gostarem do que gostam de ler. A vergonha recai sobre um aspecto de sua ação, sobre suas escolhas do que ler, aspecto este que pode ser revertido, uma vez que dispõem dos meios para tal.

Não se pode dizer o mesmo em relação ao efeito produzido no segundo *meme*, na Figura 3b. Nele, o sujeito referido, e todos aqueles que ele representa, são lembrados de seu lugar de não-leitor absoluto. São aqueles que não leem porque não sabem ler. São aqueles que não tiveram acesso sequer à formação básica para, caso quisessem ler, pudessem exercer essa prática ou esse direito. Conforme constatou Curcino (2019b), o uso ofensivo da designação “analfabeto”, tanto para o ex-presidente, quanto para aqueles que ele representa, reside na tradição hierárquica de nossa sociedade e no seu funcionamento da reprodução das lógicas de classe¹⁹, para a qual os atributos culturais (ser ou não alfabetizado e ser ou não leitor) são um mecanismo insuspeito para justificar essas hierarquias. O apelo a esse epíteto de “analfabeto”, mais do que impor uma vergonha ao outro com ele designado, é da ordem da humilhação, ou seja, do rebaixamento do outro em função de ele ser o que se diz que ele é, condição esta que não dependeria apenas do indivíduo para ser revertida, por se tratar antes de uma condenação social, de uma negação de um direito, sequer reconhecido como tal por parte de sujeitos como os responsáveis pela formulação deste segundo *meme*. Nestes dois *memes*, estamos diante da expressão de uma vergonha alheia, da imposição desse sentimento de vergonha de não ser leitor ao outro do qual o enunciador se afasta e em relação a quem ele se desidentifica. Os produtores destes dois *memes* ostentam seu orgulho por meio do contraste com o que afirmam daqueles que são representados como exemplos de não-leitores. Esses *memes* convidam seus leitores a se identificarem com a posição assumida por seus enunciadores: a de leitores orgulhosos que em grupo têm o direito de rir dos não-leitores.

18 Para exemplos de análise da exploração reiterada dessa pecha de analfabeto na representação do presidente Lula em textos da mídia nacional, cf. Curcino (2019b, 2021).

19 Sobre esse conceito de “reprodução”, cf. Bourdieu (1974).

Considerações finais

Ao analisarmos a expressão do orgulho e da vergonha indiciada nessa pequena amostra de *memes* que abordaram o tema da leitura, verificamos que o orgulho de ser leitor e a vergonha imposta ao outro por não sê-lo – ou por não sê-lo como deveria – caminham juntas. Os enunciadores dos *memes*, para demonstrarem seu orgulho quanto a sua identificação com os discursos sancionados positivamente sobre a leitura e com as representações consensuais do que é ser um verdadeiro leitor, recorrem muitas vezes à imposição da vergonha alheia. O outro com quem o enunciador orgulhoso de ser leitor se desidentifica, e de quem se afasta, é representado de maneira bastante caricatural como sendo um não-leitor, que deve se envergonhar de sua condição e que gera vergonha alheia naquele que é leitor. Na construção dos *memes* que abordam o tema da leitura, dada sua atualidade, sua desinstitucionalidade, sua produção espontânea e desierarquizada, assim como sua finalidade crítica e humorística, observamos a evocação do orgulho e da vergonha de forma mais frequente e também dicotômica e maniqueísta, nas formas de representação dos leitores. Essas emoções são constitutivas, portanto, dos discursos sobre a leitura. Tendo em vista o papel indutor dos discursos em relação a nossas práticas, é fundamental compreendermos seu funcionamento, o papel das emoções na constituição desses discursos, de modo a podermos mais bem intervir na formação dos leitores, a partir da análise e porque não da denúncia sistemática, fundamentada e crítica de certos consensos sobre a leitura e das hierarquias entre os sujeitos que eles tantas vezes sustentam.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Um leitor sem vergonha: como falar dos livros que não lemos. *Revista CEALE: Língua Escrita*, n. 4, 2008.

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

BAJTÍN, M. M. El problema de los géneros discursivos. In: BAJTÍN, M. M. *Estética de la creación verbal*. Ciudad del México: SigloVeintiuno, 1982. p. 248-293.

BAYARD, P. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UnB, 1998. p. 95-111.

CHARTIER, R. *A história Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editorial, 1990.

COURTINE, J.-J. A era da ansiedade: discurso, história e emoções. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (org.). *(In)subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 15-29.

CURCINO, L. Leitores orgulhosos, Leitores envergonhados: as emoções em discursos sobre a leitura. *Álabe – Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, Red Internacional de Universidades Lectoras – Espanha, n. 25, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7695>. Acesso em: 04 fev. 2022.

CURCINO, L. Discurso, política e leitura: O que diz a mídia brasileira sobre FHC e Lula em relação a suas práticas leitoras. In: ARNOUX, E. N. de; BECKER, L.; DEL VALLE, J. (org.). *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Berlim: Editor Peter Lang, 2021. p. 607-618.

CURCINO, L. La femme qui lit: stéréotypes sexistes dans les représentations de Dilma Rousseff en tant que lectrice dans les médias au Brésil. *Textes et contextes [Online]*, Bourgogne-França, n. 15, v. 2, dez 2020a. Disponível em: <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=2935>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CURCINO, L. Médias et politique: les presidents comme lecteurs. In: DONOT, M.; SAMOUTH, É.; SERRANO, Y. (org.). *Les médias en Amérique Latine: dire et construire l'actualité latino-américaine*. Paris: L'Harmattan, 2020b. p. 77-91.

CURCINO, L. *Das emoções nos discursos sobre a leitura: uma análise dos modos de expressão da "nostalgia", do "orgulho" e da "vergonha" na voz de leitores*. [Projeto de Pesquisa 2019-2022], 2019a. [mimeo].

CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: do elogio ao insulto na construção do perfil leitor de políticos. In: HOSSNE, A. S.; NAKAGOME, P. T. (org.). *Leitores e leituras na contemporaneidade*. Araraquara: Letraria, 2019b. p. 112-128. Disponível em: <https://www.lettraria.net/leitores-leituras/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CURCINO, L. *Divisões e representações sociais de leitores no Brasil: uma análise de discursos da mídia sobre as práticas de leitura de políticos brasileiros*. [Relatório científico de Pós-Doutorado 2016-2018]. Campinas: UNICAMP/ Versalhes: Université Versailles Saint Quentin en Yvelines, 2018. [mimeo].

CURCINO, L. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (org.). *(In)subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

DAWKINS, R. *O Gene Egoísta*. Itatiaia, 2001.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GUERRA, P. P.; CURCINO, L.; ANDRETTA, P. *A construção do ethos do leitor chick-lit em "Melancia" de Marian Keyes*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Linguística) - Departamento de Letras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. [mimeo].

IZIQUE, N.; CURCINO, L. *Romances populares de ontem e de hoje: uma análise discursiva de livros da coleção "Júlia", "Sabrina" e "Bianca"*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Linguística) - Departamento de Letras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. [mimeo].

HAROUCHE, C. Le sentiment d'humiliation : dégrader, rabaisser, détruire. In : CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (org.). *Histoire des Émotions: de la fin du XIXe siècle à nous jours*. Paris: Seuil, 2017. p. 343-363.

LYONS, M. *Readers and society in nineteenth-century France: workers, women, peasants*. Original Palgrave: Houndsmills, 2001.

PARISE, A.; CURCINO, L.; ROSIN, P. *Entre o didático e o cool: formas de apresentação de obras literárias em vlogs*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Departamento de Letras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2016. [mimeo]

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

O léxico culturalmente marcado em análise na revista *Veja*: a esfera midiática como meio de acesso à carga cultural partilhada

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3348>

Drielle Caroline Izaias Juvino Souza¹
Maria Cristina Parreira da Silva²

Resumo

O conjunto de unidades lexicais (BIDERMAN, 1984) de uma língua comporta as vivências, tradições, crenças e costumes que determinada comunidade foi acumulando por gerações. Entretanto, algumas unidades são mais impregnadas de referências culturais do que outras, tornando-se mais opacas e de difícil entendimento para quem não faz parte daquele grupo social (GALISSON, 1988). Revistas semanais de assuntos gerais e atualidades podem constituir um meio de acesso à cultura popular por tratarem de assuntos correntes da sociedade. O presente trabalho expõe o levantamento e a análise de unidades lexicais culturalmente marcadas (GALISSON, 1987, 1988), a partir de textos da esfera midiática extraídos do acervo da revista *Veja*, evidenciando sua pertinência para a constituição de *corpora* para análise linguística e confecção de materiais didáticos para aprendizes do português do Brasil.

Palavras-chave: léxico; carga cultural partilhada; lexicultura.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP), Registro, São Paulo, Brasil; drielle.juvino@ifsp.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-6729-155X>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; cristina.parreira@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8053-5413>

The culturally marked lexicon under analysis in *Veja* magazine: the media sphere as a means of accessing the shared cultural load

Abstract

The set of lexical units (BIDERMAN, 1984) of a language comprises the experiences, traditions, beliefs, and customs that the community has been accumulating for generations. However, some units are more impregnated with cultural references than others, making them opaquer and more difficult to understand for those who are not part of that social group (GALISSION, 1988). Weekly magazines on general issues and current affairs can be a means of accessing popular culture as they deal with current issues in society. The present work presents the survey and analysis of culturally marked lexical units (GALISSION, 1987; 1988) from texts from the media sphere extracted from the *Veja* magazine collection, showing its relevance for the constitution of corpora for linguistic analysis and the production of teaching materials for Brazilian Portuguese learners.

Keywords: lexicon; shared cultural load; lexiculture.

Introdução

A vida em comunidade reclama recursos comunicativos, ou seja, o uso de uma língua para desempenhar relações sociais e atividades comuns. As pessoas não se tornam falantes de determinada língua por terem nascido e crescido no país onde essa língua é oficial, mas porque esses foram os dados linguísticos a que foram expostas, enquanto membros de uma dada comunidade, nos seus primeiros anos de vida (VILLALVA; SILVESTRE, 2014).

As unidades lexicais (doravante UL) são bastante reveladoras da nossa visão de mundo, pois é por meio delas que expressamos ideias e sentimentos, nos comunicamos, cristalizamos conceitos e categorizamos a nossa realidade. Perpetuado por gerações, o léxico é transmissor de histórias, tradições, crenças e costumes, atuando na construção de uma memória coletiva. Trata-se, portanto, de um “patrimônio cultural” em que são armazenadas as aquisições culturais representativas de determinado grupo social (SEABRA, 2015).

Embora o aspecto cultural esteja presente em todas as UL que compõem o léxico, algumas são portadoras de mais referências culturais do que outras. Galisson (1987) denomina essas referências culturais do léxico como carga cultural partilhada (CCP)³. São os implícitos culturais subjacentes ao léxico, de reconhecimento mútuo e compartilhado por uma comunidade linguística.

3 Alguns autores traduzem como “carga cultural compartilhada”, porém optamos por “carga cultural partilhada” a fim de manter a mesma sigla usada em francês – CCP.

As UL vão adquirindo esses valores culturais por meio das relações sociais e das experiências de vida dos usuários da língua; por isso, são mais observáveis no léxico do cotidiano. Oriundas da trivialidade, as unidades lexicais culturalmente marcadas (ULCM) são notadas especialmente nos gêneros da oralidade e nos gêneros da escrita menos formais. Para Galisson (1988), a lexicultura se constitui como um meio eficaz de acessar a cultura de um povo por meio da língua.

Revistas semanais de assuntos gerais e atualidades, como a *Veja*, podem constituir um meio de acesso à lexicultura por tratarem de assuntos correntes da sociedade e comportarem uma linguagem acessível. Isso porque, além de informar, visam atingir o maior número possível de leitores/consumidores, de modo a fazer parte do cotidiano deles. Além disso, podem ser materiais didáticos autênticos⁴ para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE).

Nas últimas décadas, o Brasil tem recebido muitos estrangeiros por diversos motivos, principalmente em busca de formação acadêmica, de oportunidade de trabalho ou de refúgio. Com isso, há aumento da demanda por materiais didáticos para esse público, principalmente os que corroborem para que sejam acolhidos ou integrados à comunidade e à aprendizagem da língua portuguesa, pois esse é um aspecto que promove mais rapidamente essa integração.

O presente trabalho expõe o levantamento e a análise de ULCM, segundo a concepção de Galisson (1988), a partir de textos da esfera midiática extraídos do acervo da revista *Veja*. A primeira seção abarcará a noção de léxico, seguida das conceituações de lexicultura e CCP. Os exemplos serão expostos e debatidos no terceiro segmento, em consonância com as discussões teóricas. O intento é evidenciar a relevância desses gêneros como meio de acesso à CCP, sendo pertinentes para a constituição de *corpus* para análise linguística e confecção de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem do português do Brasil.

Léxico: aspectos teóricos

O léxico é o conjunto de lexias de uma língua, “dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões” (HENRIQUES, 2018, p. 13). Como conjunto infinito e em constante mutação, o léxico é complexo e dinâmico, não sendo possível descrevê-lo ou estudá-lo integralmente. Segundo Biderman (1996, p. 35), “[...] nenhum dicionário conseguirá registrar fidedignamente esse acervo”, sendo sempre uma “obra incompleta, inacabada, dada a natureza *in fieri* do léxico”.

4 Que não foram originalmente elaborados para fins didáticos.

São os falantes da língua que alteram e ampliam o léxico por meio das práticas sociais. Ao mesmo tempo que determinadas lexias entram em desuso, outras surgem por meio de neologismo, empréstimo linguístico ou gírias, dependendo das necessidades comunicativas dos locutores.

Os falantes também não são capazes de dominar o léxico em sua totalidade. Seu conhecimento lexical corresponde a uma fração do léxico, considerando suas experiências de vida e os dados linguísticos aos quais foram expostos. Villalva e Silvestre (2014) denominam léxico mental o conjunto de UL que cada falante conhece, que varia conforme sua experiência linguística individual, englobando o léxico passivo (usado no reconhecimento de enunciados linguísticos) e o léxico ativo (usado para a produção de dados linguísticos). Lara (2015), por outro lado, designa o subconjunto do léxico que o falante domina como “vocabulário”, distinguindo três tipos: i) o vocabulário fundamental – aquele que promove condições mínimas de comunicação; ii) o vocabulário ativo – aquele que o falante conhece e utiliza em seu cotidiano e iii) o vocabulário passivo – aquele que é aprendido por meio de leituras e experiências, mas não é utilizado.

Nota-se, portanto, que o conhecimento lexical não é cristalizado, mas passível de mutações, ao passo que é um conhecimento cumulativo e degradável (VILLALVA; SILVESTRE, 2014). O indivíduo aprende novas lexias a todo momento, mas também está sujeito a esquecê-las caso não as utilize.

Para Villalva e Silvestre (2014), o léxico é mais do que um repositório de UL, mas um “entreposto de bens essenciais” a outras partes da gramática, como morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, se configurando como “uma espécie de cérebro no corpo das línguas que concentra e armazena a informação que os restantes sistemas, solidariamente, transformam em vida.” (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 28).

Borba (2006, p. 82) também observa a relação entre léxico e sintaxe, considerando o léxico como um “conjunto de representações da realidade” e a sintaxe “um conjunto abstrato de relações”. Desse modo, o léxico é substância da língua, enquanto a sintaxe é a forma, já que “padroniza as relações internas” no sistema linguístico. O autor subdivide o léxico em duas categorias: 1) palavras gramaticais (um número limitado de UL que funcionam internamente, dentro do sistema linguístico, no âmbito da sintaxe) e 2) palavras lexicais (UL que traduzem ou representam as coisas do mundo, fazendo a conexão com o sistema linguístico). Assim, a sintaxe, por meio das palavras gramaticais, “dá uma fisionomia particular à língua”, enquanto as palavras lexicais são responsáveis por representar, fixar e transmitir a cultura (BORBA, 2006, p. 82).

Dessa forma, entende-se que o léxico não é estático, resumido a uma mera lista de lexias, pois na língua, enquanto sistema, um signo linguístico se define com relação aos demais signos do conjunto, segundo Saussure. Biderman (1998, p. 111), por sua vez,

complementa que “o valor de um signo resulta da presença simultânea dos outros signos dentro do sistema e aos quais ele se contrapõe, formando uma rede semântica”.

As UL relacionam-se por similaridade, oposição, compatibilidade ou incompatibilidade e vão adquirindo valor (semântico ou sintático) na língua (POLGUÈRE, 2018). Os dois principais tipos de relações citados por Polguère (2018) são as paradigmáticas, ou seja, as relações semânticas e morfológicas no interior do léxico e as sintagmáticas, que ocorrem no interior da frase, no âmbito da sintaxe.

A semântica, segundo Henriques (2018, p. 44), investiga as lexias e locuções empregadas em enunciados “para tratar das significações contidas nelas ou a partir delas”. Nessa perspectiva, o léxico está exposto a diversas operações semânticas, levando em conta os enunciados nos quais as lexias estão inseridas. Fora dos enunciados, as UL estão isoladas, em “estado de dicionário”; é a partir das relações e combinações que ocorrem no uso da língua que elas adquirem valor e significados.

O conceito de lexicultura e as dimensões social e linguística

A língua está inserida na cultura, sendo também espelho dos dados culturais, entendidos por Borba (2006) como o conjunto das criações humanas de natureza material (objetos, lendas) ou imaterial (hábitos, ideias, ideologias). É por meio do léxico de uma língua que os falantes se expressam e se comunicam, fazendo reverberar suas crenças, valores, costumes e tradições.

Galisson (1987) distingue duas categorias de cultura: aquela proveniente da erudição, que pode ser ensinada, e a cultura comportamental, oriunda das experiências de vida, do cotidiano. É possível afirmar que o léxico que “fisionomiza” a cultura, segundo as concepções de Borba (2006), está intimamente relacionado com a cultura comportamental referida por Galisson (1987).

Assim, considerando que cada comunidade tem a sua cultura e sua forma peculiar de representar e compreender o mundo, é natural que “[...] uma mesma realidade” possa “receber nomes diferentes, conforme o ponto de vista priorizado na representação” (BORBA, 2006, p. 83). O ato de nomear a que se refere Borba (2006) corresponde à “utilização de palavras para designar referentes extralinguísticos” (BIDERMAN, 1998, p. 88). Essa nomeação é resultante do complexo processo de categorização, que é específico de cada língua:

O processo de cognição e de apropriação do conhecimento assumiu formas distintas conforme as culturas, ou seja, os sistemas lexicais das numerosíssimas línguas naturais (vivas ou mortas). Visto como as palavras etiquetam modos de cognição seria de esperar

que todos os sistemas semânticos das línguas naturais tivessem certos aspectos formais em comum. Entretanto, as línguas constituem sistemas semânticos muito distintos e variados. A conceptualização da realidade configura-se linguisticamente em modelos categoriais arbitrários não coincidentes (BIDERMAN, 1998).

O entendimento da nomeação e categorização léxica dos autores fazem contraponto à ideia de arbitrariedade do signo linguístico proposta por Saussure, em que o significante não tem nenhuma relação orgânica com a realidade. Biderman (1998, p. 109) entende que ao falar sobre arbitrariedade, Saussure se referia ao ato de nomeação, em que “o nomeador poderia atribuir qualquer nome (significante) a qualquer objeto da realidade” e não que os significados não teriam relação com a realidade extralinguística.

É nesse sentido que se destaca o conceito de CCP de Galisson (1987), em que a cultura comportamental é compartilhada pelos membros de uma mesma comunidade, agregando à UL uma carga cultural de reconhecimento automático entre eles. Trata-se de um “[...] valor acrescentado ao sentido referencial da palavra, que é conhecido e compartilhado entre os membros pertencentes a uma cultura e constitui fator de aproximação e de reconhecimento mútuo” (BARBOSA, 2009, p. 34).

Essa carga cultural surge das relações sociais e situações comunicativas do cotidiano, sendo um valor somado, subjacente ao léxico, podendo ser de difícil apreensão aos que não pertencem àquela comunidade linguística. É por isso que ela se apresenta “como um modo de adentrar à cultura do outro a fim de entender e fazer-se entender para além das aparências: no nível dos implícitos culturais de que a língua é portadora” (BARBOSA, 2009, p. 34).

O que diferencia a CCP da conotação é sua natureza coletiva. A conotação pode ser entendida como um sentido informacional associado a determinada lexia que, contrariamente ao seu sentido, não é necessariamente expresso quando essa lexia é utilizada (POLGUÈRE, 2018). Esse sentido informacional pode ser fruto da criatividade dos falantes de forma individual e subjetiva ou proveniente da coletividade, com uma interface cultural, social e histórica. A CCP, no entanto, só existe na coletividade, nos dados culturais compartilhados e é por isso que Galisson (1988), procurando a descrição de um denominador cultural comum dos indivíduos de um mesmo grupo social, sentiu a necessidade de construir esse novo conceito instrumental.

O signo linguístico, segundo a concepção de Saussure, é composto de um significante (imagem acústica) e um significado (conceito). Para Henriques (2018, p. 9), “o significante é o dado concreto do signo, a sua realidade material, tanto do ponto de vista sonoro quanto gráfico. Já o significado é o dado imaterial ou conceitual, algo que remete a uma representação mental provocada pelo signo”.

O significado se revela um domínio semântico ao passo que é produto da relação entre o signo e a realidade extralinguística, enquanto a CCP se constitui como um domínio da pragmática e da antropologia cultural porque é o resultado da relação do signo com os seus usuários (GALISSON, 1988). Segundo Galisson (1988), ela procede da subjetividade dos locutores coletivos que interpretam a realidade extralinguística de acordo com as suas necessidades e visão de mundo. Para fins de elucidação, o autor apresenta um quadro comparativo:

Quadro 1. Comparação entre significado e CCP

Características de elaboração	Cronologia		Domínio	
	Anterior (conteúdo principal)	Posterior (conteúdo secundário)	Semântica	Pragmática
			Apagamento dos locutores coletivos por meio da descrição objetiva da realidade extralinguística	Envolvimento dos locutores coletivos por meio de interpretação subjetiva da realidade extralinguística
Significado	x		x	
CCP		x		x

Fonte: Galisson (1988, p. 340), traduzido e adaptado pelas autoras

A título de exemplificação do que é proposto por Galisson (1988), evidenciamos a UL leão no excerto da revista *Veja*:

Figura 1. Exemplo UL leão



Fonte: Revista *Veja*, edição 1882 (2004, p. 117)

A acepção de leão, facilmente localizada nos dicionários, designa mamífero carnívoro da família dos felídeos. No Brasil, contudo, a lexia acabou recebendo um valor adicional, resultante de uma campanha publicitária veiculada em 1979 pelo Programa Imposto de Renda (PIR) do exercício de 1980 com o intuito de passar informações básicas ao contribuinte. Embora nesse período a identificação do leão tivesse relação com a fiscalização, paulatinamente o símbolo do leão foi se solidificando no imaginário do brasileiro, sendo automaticamente relacionado à cobrança do imposto de renda. Trata-se de um valor secundário, que surge da utilização do signo, somado ao significante e coexistente com o significado.

O conjunto das ULCM, portadoras de CCP, é denominado lexicultura, termo cunhado por Robert Galisson no final da década de 1980. Fazendo a junção entre léxico e cultura, coadunam-se as dimensões social e linguística das UL.

Trabalhos contemporâneos, como o do antropólogo Stephen Chrisomalis (2021), caracterizam a lexicultura como um “espaço interdisciplinar” que utiliza conceitos da sociolinguística e da linguística antropológica para estudar a “cultura das palavras”.

No âmbito da lexicultura, é possível afirmar que as ULCM são polissêmicas, opacas e impregnadas de referências culturais, representando, segundo Galisson (1988), a cultura onipresente na vida dos nativos que não costuma ser descrita e, por isso, não é ensinada, dificultando que os aprendentes da língua-alvo consigam dominá-la.

A presença das ULCM nos gêneros midiáticos: o caso da revista *Veja*

Além de tratar de assuntos atuais da sociedade, as revistas semanais apresentam uma variedade de gêneros que visam atrair o público leitor. Os gêneros do discurso, como fenômenos históricos, estão relacionados à vida cultural e social, contribuindo para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano (MARCUSCHI, 2003). Nesse contexto, as ULCM constituem elementos de aproximação com esse público. No entanto, a falta do conhecimento da CCP, naturalmente compartilhada pelos falantes nativos, pode tornar essas UL opacas aos estrangeiros, atuando como um potencial fator de exclusão.

Por outro lado, a mídia pode ser utilizada como transmissora de insumo cultural, pois facilita o contato do estrangeiro com a cultura-alvo, diminuindo o estranhamento e agilizando a aprendizagem (FLORES PEDROSO, 1999). Galisson (1988, p. 331, tradução nossa⁵) assevera que “as palavras (com CCP) que magnetizam, focalizam e cristalizam

5 No original: “les mots (à C.C.P.) qui aimantent, focalisent, cristallisent une certaine forme de culture, sont réparables et observables, donc inventariables et descriptibles”.

uma certa forma de cultura são identificáveis e observáveis, portanto, inventariáveis e descritíveis”, sendo pertinentes à elaboração de dicionários, principalmente no sentido de tornar a lexicultura acessível aos estrangeiros que desejam aprender determinada língua.

Neste trabalho, propomos o levantamento e a análise de ULCM a partir de textos do gênero midiático na revista *Veja*, principalmente em capas, títulos e subtítulos de artigos, anúncios publicitários e citações em destaque. Realizamos a análise de 274 revistas (definimos o intervalo entre 2004 e 2020), nas quais foram localizadas 214 ULCM, sendo 58% lexias simples – que são unidades grafadas em um único segmento – e 42% lexias complexas – grafadas como uma sequência de unidades que correspondem a apenas um referente no plano da língua (BIDERMAN, 1996), resultando em uma amostra representativa.

Entende-se por ULCM, com base nos estudos de Galisson (1987), todas as UL portadoras de CCP, incluindo:

- nomes provenientes de reações auditivas;
- locuções ou expressões cristalizadas;
- nomes de marcas associadas a produtos;
- termos pejorativos e palavras tabu;
- eufemismos e disfemismos;
- nomes próprios;
- nomes populares da fauna, da flora e de alimentos;
- associação de um lugar a um produto ou vice-versa;
- inanimados culturais;
- palimpsestos verbais;
- festividades, costumes, crenças, superstições e comportamentos evocados pela palavra.

É importante salientar que as categorias supracitadas não são *a priori* ULCM, mas representam em que tipos de lexias a CCP é mais observável dentro do léxico. Nem todos os nomes de alimentos são ULCM, por exemplo, mas em alguns a CCP é mais pronunciada, como ocorre com a UL “chuchu”, que apresenta, inclusive, carga cultural polissêmica.

Na figura 2, um famoso político brasileiro saboreia um picolé de chuchu ao lado de um apresentador de televisão. É observável, na revista, uma recorrente associação do político

ao vegetal. Isso porque, por associação metafórica, a UL pode ser usada para indicar alguém sem graça, insosso e, nesse mesmo sentido, encontramos a expressão “picolé de chuchu”.

Embora Flores Pedroso (1999), baseado em Galisson (1991), afirme que as UL com CCP se limitem a substantivos, adjetivos e verbos, localizamos, na figura 2, a expressão “pra chuchu”, com valor adverbial de intensidade. Essa locução remete à fartura do cultivo do vegetal, estabelecendo uma relação metafórica na construção do sentido.

A UL chuchu apresenta ainda uma terceira via, de natureza afetiva. Derivada do francês “*chouchou*”⁶, é popularmente utilizada para se referir a alguém querido ou amável. No exemplo, o caráter afetuoso é acentuado pelo uso do diminutivo: “vai ser um governo que é um chuchuzinho”.

Figura 2. Exemplo UL chuchu

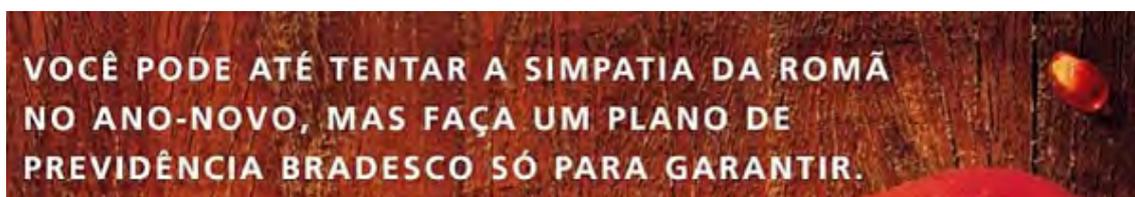


Fonte: Revista *Veja*, edição 1946 (2006, p.35)

Por estar intimamente ligada à cultura popular, a CCP pode ser observada em UL que evocam costumes, crenças e superstições. Um exemplo é o termo *simpatia* (figura 3), que remete à crença popular de que determinados ritos na passagem de ano possam atrair boa sorte no ano vindouro. Ela se insere no âmbito da CCP ao passo que evoca conhecimentos e comportamentos que são transmitidos informalmente entre as gerações, sendo de reconhecimento automático entre os falantes nativos do português do Brasil.

⁶ Queridinho, preferido, favorito.

Figura 3. Exemplo UL simpatia



Fonte: Revista *Veja*, edição 1882 (2004, p. 33)

Oriunda da linguagem popular, a CCP está presente nas palavras tabu, eufemismos, disfemismos e estereótipos. Muitas vezes empregamos nomes de animais como forma de ofensa ou elogio. Nesses casos, a metáfora é comumente utilizada, por meio da associação a características positivas ou negativas estereotipadas.

A figura 4 exemplifica o uso da UL “perua” para se referir a uma famosa sexóloga e política brasileira. Quanto ao uso informal e pejorativo, o dicionário Houaiss⁷ define “perua” como “mulher que se dá ares de elegante, mas que se veste espalhafatosamente”. Sentindo-se insultada pela publicação, a política ofendida processou a editora Abril por danos morais, mas o TJSP entendeu que não houve carga ofensiva suficiente no emprego da expressão para que fosse indenizável, pois se referia ao seu estilo pessoal e elegância ao se vestir.

Figura 4. Exemplo UL perua



Fonte: Revista *Veja*, edição 1909 (2005, p. 69)

Embora a revista preze pela linguagem formal, essas UL são bastante utilizadas em títulos, subtítulos, publicidades e capas a fim de despertar o interesse do leitor. Ademais, notamos que são mais recorrentes em citações de entrevistas em realce e também na seção “Veja essa”, onde há declarações de personalidades em destaque naquela semana, ou seja, em reproduções do discurso oral.

⁷ Dicionário eletrônico Houaiss, versão 3.0.

Segundo Galisson (2000), a CCP também se manifesta em expressões cristalizadas, incluindo os fraseologismos, provérbios e ditados populares, por exemplo. São expressões indecomponíveis, pois o significado integral não corresponde à soma dos significados das UL que as compõem. A capa da figura 5 exemplifica tal fenômeno com a expressão idiomática “pisar no tomate”, que corresponde a falhar ou decepcionar, fazendo um jogo semântico com o fato de que, naquele período, houve alta na inflação, influenciando o encarecimento do tomate. Nesse caso, não é possível identificar o significado por meio do sentido literal dos termos, é preciso mobilizar os saberes da cultura popular compartilhada.

Figura 5. Exemplo de expressão cristalizada



Fonte: Revista *Veja*, edição 2317 (2013)

Contudo, às vezes, apenas a menção de uma parte do provérbio ou do ditado é suficiente para o resgate dos sentidos veiculados pela expressão, o que Galisson (2000) designa palimpsesto verbal. Palimpsesto consiste em pergaminho ou papiro cujo manuscrito foi raspado para ser substituído por um novo texto. Fazendo uma relação metafórica, no entendimento do autor, os palimpsestos verbais resumem-se ao apagamento parcial de locuções ou expressões cristalizadas para a formação de combinações livres.

Equivale, portanto, à ocorrência de provérbios, ditados populares, *slogans* e versos de músicas de forma maleável, com alteração de elementos ou usando apenas algumas partes da expressão original, o suficiente para que seus sentidos reverberem. Por integrarem o imaginário coletivo, são de reconhecimento automático entre os indivíduos que partilham a mesma cultura popular.

Na figura 6, o texto central da capa da revista nos remete aos versos da cantiga de roda “Ciranda, cirandinha”. Para Galisson (2000), a dimensão cultural permite dizer mais em poucas palavras, colocando em movimento um mecanismo de ecos que funciona como um amplificador semântico-pragmático. Portanto, a menção de parte da cantiga é o suficiente para resgatá-la, permitindo a criação de um jogo de sentidos com o provável intuito de atrair o interesse do leitor.

Figura 6. Exemplo palimpsesto



Fonte: Revista *Veja*, edição 1923 (2005)

De acordo com Galisson (2000, p. 329, tradução nossa⁸), “[...] a cultura compartilhada não é ensinada e não precisa ser ensinada aos jovens nativos. Dia após dia, isso se torna parte de sua maneira de se comportar, ver e sentir o mundo”. Esse valor agregado, observável nos exemplos, é marca de pertença e identificação cultural.

Abordagens contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras têm se preocupado com o componente cultural, reconhecendo as relações intrínsecas entre língua e cultura. Nessa perspectiva, há primazia pela adoção de materiais autênticos, com amostras reais

8 No original: “[...] la culture partagée n’est pas enseignée et n’a pas à l’être aux jeunes natifs. Elle s’inscrit jour après jour, de gré ou de force, dans leur façon de se comporter, de voir et de sentir le monde”.

da língua em uso. Observando os exemplos, constatamos a presença de elementos da cultura popular evidenciados no léxico. De forma contextualizada, cria-se a oportunidade de abordar, além dos mecanismos estruturais da língua, atitudes, comportamentos, representações e costumes que os estrangeiros têm dificuldade em compreender.

Galisson (1988) considera que, embora seja uma ferramenta subestimada, o dicionário pode ser o meio mais apropriado para descrever e penetrar na cultura compartilhada. O autor sugere que os dicionários incluam em sua microestrutura a definição da CCP, com explicação a respeito de sua origem cultural, assim como exemplos de uso. Para tanto, é preciso que ocorram mais pesquisas no âmbito da lexicultura, contribuindo para o debate sobre o assunto e viabilidade de concepção de obras lexicográficas mais preocupadas em tornar a CCP acessível aos estrangeiros. Os exemplos aqui registrados revelam que gêneros midiáticos, como a revista, podem ser fontes riquíssimas de ULCM, de onde é possível constituir *corpora* de pesquisa, a fim de descrever, catalogar e categorizar o léxico culturalmente marcado.

Considerações finais

Uma vez que a língua atua como veículo, produtor e produto cultural (GALISSON, 1988), o léxico compreende muito mais do que um repertório de lexias, mas também receptáculo cultural de um povo. As definições de léxico dos autores estudados convergem para o entendimento de que o léxico é um sistema complexo que está em constante movimento de retração e ampliação. É também o cerne das línguas, pois é por meio das relações semânticas e sintáticas das UL que conseguimos nos expressar e nos comunicar.

Entendendo, portanto, que o léxico possui uma dimensão social e cultural que lhe é inerente, podemos destacar, em seu interior, um subconjunto de lexias com mais referências culturais do que as demais. Galisson (1987) designa esse subconjunto como lexicultura, tendo como denominador comum a CCP. Oriunda da cultura popular, a CCP é um valor adicional do signo linguístico que surge das relações sociais, das experiências de vida, do cotidiano, das tradições, das crenças e dos costumes.

Os exemplos apresentados demonstram que a CCP é culturalmente motivada e mais observável em determinados tipos de lexias. Isso porque a CCP não está necessariamente em todas as lexias que compõem o léxico e algumas apresentam a CCP mais forte, evidente e disponível do que outras. Ademais, elucidam como revistas semanais, como a *Veja*, podem servir como meio de acesso às ULCM, consistindo em materiais autênticos que podem auxiliar tanto na constituição de *corpora* de pesquisa que corroborem para os estudos lexicais e preparação de obras que contemplem a CCP, quanto na elaboração de materiais didáticos que favoreçam o ensino-aprendizagem da lexicultura, principalmente para estudantes de PLE.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 10-11, p. 31-41, 2009.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. *Alfa*, São Paulo, v. 28, supl., p. 1-26, 1984.
- BORBA, F. S. Léxico e herança social. In: MARCHEZAN, R. C.; CORTINA, A. (org.). *Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito*. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2006. p. 81-96.
- CHRISOMALIS, S. Introduction. *Lexiculture: In: CHRISOMALIS, S. Lexiculture: Papers on English Words and Culture*. Wayne State University, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.wayne.edu/anthrofrp/4/>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- FLORES PEDROSO, S. *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- GALISSON, R. La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Mélanges CRAPEL*, n. 25, 2000.
- GALISSON, R. Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, Hommage à Bernard Pottier*, v. 7, p. 325-341, 1988.
- GALISSON, R. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *Études de Linguistique Appliquée*, v. 67, p. 109-151, 1987.
- HENRIQUES, C. C. *Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

LARA, L. F. *Curso de Lexicología*. México: El Colegio de México, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

POLGUÈRE, A. *Lexicologia e Semântica Lexical: noções fundamentais*. São Paulo: Contexto, 2018.

SEABRA, M. C. T. C. de. Língua, cultura, léxico. *In*: SOBRAL, G. N. T.; LOPES, N. S.; RAMOS, J. M. *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 65-84.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Diversidade cultural da língua espanhola em ações de extensão na pandemia: contribuições para a internacionalização

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3284>

Viviane Cristina Garcia de Stefani¹

Resumo

Este artigo objetiva apresentar alguns resultados do projeto de extensão “Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol”, desenvolvido em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). As ações do projeto (que incluem sarau cultural e cine debate virtuais) foram todas realizadas virtualmente e visaram despertar o interesse pela aprendizagem do idioma por meio de atividades cuja finalidade é o conhecimento sobre a diversidade cultural dos países hispanofalantes. Fundamentados por teorias que definem o processo de internacionalização na educação (HUDZIK, 2011; DE WIT, 2013), demonstramos de que forma ações de extensão dessa natureza podem contribuir fortemente para esse processo. Os resultados mostraram que o projeto contribuiu para fomentar ações de internacionalização no âmbito da extensão, além de estimular o interesse pelo aprendizado da língua e cultura.

Palavras-chave: espanhol; extensão; internacionalização; diversidade cultural.

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Carlos, São Paulo, Brasil; vivgarciafefani@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9668-3106>

Cultural Diversity of the Spanish Language in extension actions during the pandemic: contributions to internationalization

Abstract

This paper describes some of the main results of the extension project “Cultural Diversity: expanding cultures through Spanish”, developed in a campus of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of São Paulo (IFSP). The actions of the project (which include a cultural presentation and a debate about cinema) were done virtually and had the purpose of stimulating the interest in learning the Spanish language, especially through activities that aim to show the cultural diversity of the countries whose official language is Spanish. This paper also demonstrates how these cultural activities can contribute to the internationalization (HUDZIK, 2011; DE WIT, 2013) of the education process. The results showed that the project contributed to promoting internationalization actions within the scope of the extension, in addition to stimulating interest in learning the language and culture.

Keywords: spanish; extension; internationalization; cultural diversity.

Introdução

Este artigo apresenta o processo de execução e os principais resultados do projeto de extensão desenvolvido em um *campus* do IFSP no interior de São Paulo durante a pandemia de Sars-Cov-19, abordando as ações realizadas, as adaptações feitas na modalidade remota e, sobretudo, as contribuições de projetos dessa natureza para o conhecimento cultural e para o fortalecimento do processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) e básico no Brasil.

Desde o início da pandemia de Sars-Cov-19, temos notado um processo contraditório, em que por um lado estamos fechados dentro de casa, quase sem contato com outros sujeitos, e por outro estamos navegando em lugares e espaços nunca antes visitados, interagindo com sujeitos de todo o mundo, estreitando fronteiras linguísticas, sociais e culturais (ROCHA, 2021). Ao mesmo tempo em que devemos manter o distanciamento social físico, nos aproximamos virtualmente e não existem fronteiras no mundo virtual, exceto as fronteiras da falta de acesso às tecnologias que nos permitem conectar-nos uns aos outros. Nesse contexto, muitas instituições de ensino superior (IES) no Brasil, incluindo os Institutos Federais, têm promovido projetos de extensão com atividades para a comunidade externa à universidade, especialmente envolvendo línguas estrangeiras (incluindo o português como língua estrangeira).

Ações para difusão das línguas estrangeiras contribuem para o processo de internacionalização das IES e, conseqüentemente, para a globalização, já que, de acordo com pesquisadores da área, a internacionalização é tanto uma consequência quanto um agente de globalização (FINARDI, 2021)².

O papel das línguas é fundamental no processo de internacionalização das IES, sobretudo quando se trata do espanhol que, apesar da revogação da lei nº 11.161/2005 – que obrigava todas as escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio a ofertar o idioma – trata-se da quarta língua mais falada no mundo, com mais de 534 milhões de falantes (IPOL, 2020), ficando atrás apenas do inglês, chinês mandarim e hindi. É, ainda, a língua oficial em 21 países, em três continentes. Se consideramos o barômetro proposto por Louis-Jean Calvet (2012, p. 60-61, *apud* LAGARES, 2013, p.387) para quantificar o peso relativo das línguas, deve-se considerar: número de falantes, número de países nos quais a língua tem *status* oficial, número de artigos na Wikipédia, número de prêmios Nobel de literatura, entropia (definida em relação ao modo como os falantes se repartem na área ou áreas em que a língua é falada), taxa de fecundidade, índice de desenvolvimento humano, número de traduções e número de versões. Nesse contexto, o espanhol ganha ainda mais importância no cenário mundial. Destaca-se, também, a necessidade de integração sociocultural entre Brasil e países vizinhos.

Nesse sentido, desenvolvemos, no ano de 2020, o projeto de extensão: *Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol*, tendo em vista a importância de difundir a língua-cultura espanhola no contexto brasileiro. Entretanto, antes de mostrar propriamente como o projeto foi desenvolvido e quais são seus resultados, é importante esclarecer os conceitos que o fundamentam, especificamente no que diz respeito ao que entendemos por cultura e por internacionalização.

Internacionalização na educação e o lugar da língua-cultura

A internacionalização tem sido considerada como uma das funções da universidade do século XXI (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012; AGUIAR PEREIRA, 2019) e suas dimensões atuam nas esferas da graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa, extensão e gestão.

No contexto da educação, a internacionalização tem sido promissora e vem sendo entendida a partir de múltiplas perspectivas. Para Silva *et al.* (2019, p. 130):

No século XXI, a internacionalização envolve questões como processo, integração intercultural, global, propósito, função e oferta, o que nos possibilita observar

²Fala proferida na mesa de encerramento do 68º GEL 2021, cujo título foi: “Políticas de linguagem, Internacionalização e construção de modelos plurilíngues nas universidades latino-americanas”.

que embora a ação de internacionalizar uma instituição possa ter objetivos mercadológicos, que consideram a educação como um serviço comercializável, por outro lado, apresenta um viés de cooperação e de solidariedade.

Os autores sugerem um balanceamento entre os objetivos mercadológicos e econômicos da internacionalização e os objetivos de bases sociais, culturais e solidárias.

Para Knight (1994, 2004), a internacionalização é definida como um processo de integração das dimensões internacional e intercultural ao ensino, pesquisa e extensão de uma instituição, e abrange múltiplas atividades, programas e serviços com a finalidade de estudos e cooperação internacionais para a troca de tecnologias educacionais.

Hudzik (2011) concebe a internacionalização abrangente como uma ação que infunde perspectivas internacionais nas missões da universidade, como: “um processo estratégico e coordenado que busca alinhar políticas integradas, programas e iniciativas para posicionar faculdades e universidades como instituições de forma mais globalmente orientadas e conectadas internacionalmente³”.

O processo de Internacionalização é altamente articulado, sistêmico, complexo, e se concretiza por meio de uma multiplicidade de atividades, e não apenas a questão da mobilidade. Nos interessam, neste artigo, as ações de extensão que podem se configurar como ações que favorecem esse processo de internacionalização.

Fundamentado nas discussões e definições mais recentes de internacionalização na educação, o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES)⁴, vinculado ao CNPq, com pesquisadores de diversas universidades públicas do Brasil, propôs um conceito mais voltado para o contexto brasileiro:

Internacionalização na Educação é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de

3 No original: “Comprehensive internationalization is a strategic, coordinated process that seeks to align and integrate policies, programs, and initiatives to position colleges and universities as more globally oriented and internationally connected institutions”.

4 Grupo de pesquisa do qual a autora deste artigo é membro-pesquisadora. Endereço para acessar o espelho do GPLIES: gp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276

forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, reposicionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional. (GPLIES, 2021)⁵.

O conceito de internacionalização proposto pelo GPLIES, em 2021, foi desenvolvido a partir de profundas discussões sobre publicações de pesquisadores renomados da área, como Hudzik (2011), Delgado-Márquez e Hurtado-Torres (2011), De Wit (2019), Knight (2005), Calvo e Alonso (2020), entre outros, sobretudo tendo em vista o contexto brasileiro dos processos de internacionalização. Nesse conceito, salientamos a importância do “compartilhamento de culturas”, algo que motivou o desenvolvimento do projeto *Diversidade Cultural*.

Conhecer a língua do outro é essencial para que haja internacionalização, e para que a comunicação em língua estrangeira ocorra de maneira eficaz, nas mais diversas práticas sociais, é mister conhecer a cultura-alvo. Aprender uma língua estrangeira significa familiarizar-se com outros modos de agir, pensar e comunicar-se (GARCIA-STEFANI, 2010). Muitos pesquisadores já evidenciaram em seus estudos a importância em associar o ensino de língua ao ensino de cultura (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1996, VIANA, 2003; SERRANI, 2005, MENDES, 2004). Tomamos por base, portanto, a perspectiva de cultura como integrante dos e subjacente aos processos de comunicação. Significa dizer que, nas diversas situações de interação, o desconhecimento de aspectos culturais pode causar mal entendidos, tanto em língua estrangeira como em língua materna.

Nesse sentido, língua e cultura se integram em uma relação intrínseca. Segundo Mendes (2015, p. 219), a língua é mais do que um instrumento [...], é um símbolo, um “modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda”. Para a autora: “Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo à nossa volta” (MENDES, 2015, p. 219).

Ao planejarmos e desenvolvermos o projeto “Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol”, partimos da premissa de que, ao fornecer uma pequena mostra de aspectos culturais inerentes ao idioma, estaríamos estimulando também o interesse pelo aprendizado da língua, além da percepção sobre a própria cultura. Ao conhecermos a cultura do outro, conhecemos também nossa própria cultura, em comparação com a do outro, ou seja, expandimos nossa cultura. No compartilhamento cultural, estimulamos também o respeito à diversidade, a outras formas de agir, pensar e expressar-se no mundo.

⁵ Trata-se de um conceito inédito, ainda não publicado em periódicos científicos.

Portanto, as contribuições dos estudos culturais foram essenciais tanto para o planejamento quanto para a execução do projeto, considerando a importância da compreensão do conceito de cultura como intrínseco à língua, como forma de produção de significados sociais, como forma de percepção e entendimento de diferentes realidades. Compreender a importância de voltarmos o olhar para as questões culturais ao propormos ações em língua estrangeira significa trazer à luz hábitos sociais que podem ser diferentes ou similares aos da cultura materna, em um movimento de reconhecimento das semelhanças e de respeito às diferenças, sejam elas de hábitos, crenças, costumes, modos de falar etc.

Nessa perspectiva, o projeto Diversidade Cultural está também intimamente relacionado aos pressupostos teóricos da internacionalização na educação, considerando que as ações (sarau cultural e cine debate) buscaram promover o compartilhamento de ideias e culturas por meio da extensão, visando ultrapassar as barreiras da universidade e alcançar também o público externo (em nível nacional e internacional), envolvendo solidariedade e colaboração e permitindo posicionamentos críticos de todos os envolvidos.

O projeto Diversidade Cultural

O projeto “Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol”, desenvolvido pela professora-coordenadora, com a participação de três alunos bolsistas do terceiro ano do curso Técnico em Informática para internet integrado ao ensino médio, objetivou realizar duas ações de extensão no ano de 2020 por meio das quais o público participante pudesse ser incentivado a aprender sobre a língua e a cultura hispânica, conhecendo a importância da língua espanhola no Brasil e no mundo e, sobretudo, a influência da cultura espanhola e hispano-americana na sociedade brasileira. Pretendia-se, portanto, estimular o interesse em aprender espanhol e toda a riqueza cultural que a aprendizagem do idioma proporciona.

Dentre as ações de extensão do projeto, duas se destacam: o IV Sarau Cultural Espanhol intitulado “O que não está no gibi: história, cultura e sociedade espanhola e hispano-americana através de HQs” e o Cinedebate “O cinema como vitrine da cultura espanhola e hispano-americana”. Ambos foram abrigados no canal da plataforma YouTube⁶, criado especificamente para este fim, e podem ser acessados a qualquer tempo.

O Sarau Cultural Espanhol

O Sarau Cultural objetivou divulgar obras artísticas de quadrinistas nativos de diferentes países falantes de espanhol, buscando incentivar o consumo dessa arte, e mostrando

6 Ambos os eventos podem ser vistos no canal “Espanhol nosso de cada dia”, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UC_TDN8gV_XG4MyiqUImJFLA.

como a sociedade e a cultura desses países podem ser retratadas através de histórias em quadrinhos. No evento, houve homenagem a dois quadrinistas argentinos que se destacaram por meio de suas obras: Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino), criador de *Mafalda*, e Hector Germán Oesterheld, criador de *O Eternauta* e da biografia de Che Guevara em quadrinhos.

O interesse pela temática dos quadrinhos surgiu por parte dos próprios alunos do terceiro ano do curso Técnico em Informática para internet integrado ao ensino médio, que também participaram ativamente da organização do evento, juntamente com os alunos bolsistas. Além de apresentações artísticas musicais – com destaque para participação do Coral Vozes do Coração, de um *campus* do IFSuldeminas – o Sarau contou com palestrantes especialistas entre os autores homenageados, e também com a participação dos alunos de espanhol do ensino médio, que apresentaram o resultado das pesquisas que realizaram sobre os principais nomes representativos da arte dos quadrinhos em diversos países falantes de espanhol. As apresentações dos alunos foram feitas por meio de gravação de vídeo, realizada previamente ao sarau⁷. Nas gravações, os alunos falavam, em espanhol, sobre os autores e sobre o conteúdo de algumas tirinhas, destacando informações culturais, como o que se considera engraçado ou irônico em determinadas culturas.

Além de apresentações artísticas musicais, palestras sobre os quadrinistas homenageados e apresentação dos quadrinhos feita pelos alunos do ensino médio, o Sarau contou com a participação de um professor do Instituto Federal discorrendo sobre a importância das histórias em quadrinhos (HQs) como manifestação artística e como recurso na sala de aula de língua (materna e estrangeira). Outra atividade que mereceu destaque no sarau foi a participação de um ilustrador da cidade durante o evento, mostrando ao público como se dá o processo criativo da construção de um quadrinho.

O Sarau cultural Espanhol foi realizado na noite de uma sexta-feira, com a duração de 2h20, e contou com a participação de cerca de 70 pessoas no momento síncrono da exibição. Até o momento da escrita deste artigo, foram 473 visualizações.

⁷ Todas as gravações exibidas foram autorizadas por escrito pelos alunos ou por seus responsáveis (no caso de alunos menores de idade).

O Cinedebate

A realização do Cinedebate⁸ “O cinema como vitrine da cultura espanhola e hispano-americana” objetivou discutir aspectos culturais que podem ser observados nos curtas-metragens: *Los Vecinos*⁹ (Chile), *Anónimos*¹⁰ (Espanha) e *Medianeras*¹¹ (Argentina).

A divulgação dos eventos – Cinedebate e Sarau Cultural – ocorreu por meio de envio de cartaz virtual, publicado em redes sociais e na imprensa local, de forma que o público externo tivesse acesso à informação sobre sua realização. Ambos os eventos geraram emissão de certificados e ocorreram gratuitamente. No material publicitário de divulgação, havia informações como data, horário, plataforma em que os eventos seriam transmitidos, sinopses dos curtas-metragens (no caso do Cinedebate) e fotos dos palestrantes e demais participantes. É importante descrevermos a forma de divulgação, uma vez que esse é um fator que influencia diretamente a participação do público externo. No material publicitário do Cinedebate, foi informado, ainda, que não era necessário ter assistido aos filmes previamente, considerando que o evento poderia ser, também, um incentivo para assisti-los posteriormente. Avaliamos que a obrigatoriedade em assistir antes poderia ser um aspecto que minimizaria a participação do público.

No decorrer do Cinedebate, optamos por não exibir os curtas-metragens na íntegra, e sim pequenos excertos sobre os quais comentaríamos na sequência. Os trechos foram previamente selecionados e analisados pelas debatedoras, de acordo com aspectos culturais elucidados nas cenas de interação social entre os atores. Dentre esses aspectos culturais, alguns se destacam: a influência da arquitetura na vida social; formas de cumprimentos e despedidas; comportamentos de interação social virtual; a solidão nos grandes centros urbanos; a ditadura no Chile; semelhanças e diferenças culturais com o Brasil, entre outros temas relevantes.

Importante mencionar que, ao tratarmos dessas questões no debate, os participantes eram sensibilizados a observar a cultura do outro em comparação com a própria cultura, em um movimento de reconhecimento e respeito pelas diferenças.

Ambos os eventos – Cinedebate e Sarau Cultural tiveram duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos.

8 O cinedebate foi também parte dos eventos culturais da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFSP (SNCT – 2020)

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4FWt-0mP9IE>.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NcHzGIMvW5w>.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ez2wj68H6QA>.

Metodologia

Para analisar os dados provenientes do projeto Diversidade, recorreremos aos pressupostos teóricos da pesquisa de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, que “visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras” (CHIZZOTTI, 2010, p. 113). Essa metodologia possibilita identificar características especiais do texto a partir de inferências, valendo-se de técnicas sistemáticas de apreensão da mensagem e decomposição do documento em fragmentos, que podem revelar sutilezas do texto. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46).

Analisaremos, portanto, tanto os dados fornecidos pela plataforma que abrigou o evento (YouTube) quanto os depoimentos dos participantes, via formulário de análise ou via chat¹² do evento. Após a seleção das informações significativas, categorizamos essas informações em gráficos e quadros, no intuito de facilitar a compreensão.

A Análise de Conteúdo dos dados do projeto seguiu, conforme as orientações de Bardin (1977), as etapas: 1) organização da análise; 2) codificação; 3) categorização; 4) inferência. Na prática, essas etapas consistiram em: 1) elaboração de um plano de análise para a sistematização dos dados obtidos; 2) tratamento dos dados brutos por meio da seleção das informações mais relevantes que representavam conteúdo analisável; 3) agrupamento dos dados em gráficos e quadros; 4) determinação de conclusões acerca da análise dos dados, com base em observações das mensagens neles contidas. Passemos, portanto, para a apresentação e interpretação dos dados do projeto Diversidade Cultural.

Resultados do projeto Diversidade Cultural

Um dos aspectos que merece destaque ao apresentarmos os resultados do projeto de extensão do IFSP “Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol” é o fato de que, devido ao seu caráter virtual de apresentação – em consequência do isolamento social imposto pela pandemia de Sars-CoV-19 – várias adaptações tiveram que ser feitas, algumas delas com repercussão bastante positiva. O quadro comparativo 1 sintetiza algumas das principais diferenças observadas em eventos similares ocorridos presencialmente na instituição em comparação com os eventos ocorridos na modalidade virtual.

¹² Comentários *on-line*.

Quadro 1. Comparativo das principais diferenças entre eventos realizados na modalidade presencial e virtual

PRESENCIAL (anos anteriores)¹³	VIRTUAL (ano 2020)
Participação do público: aproximadamente 50 pessoas por evento	Participação do público: (número de visualizações ¹⁴) 473 (Sarau) e 247 (Cinedebate)
Caráter: local	Caráter: nacional e internacional
Síncrono / presencial	Síncrono e assíncrono (disponível para acesso posterior)
Inviabilidade de participação de conferencistas e artistas por falta de verbas	Viabilidade de participação de conferencistas e artistas de outras localidades
Interações do público limitadas	Interações ilimitadas no <i>chat</i> do evento
Compartilhamento limitado nas redes sociais (apenas alguns trechos de vídeos curtos/fotos)	Compartilhamento do evento completo nas redes sociais e plataformas da <i>web</i>
Participação limitada do público (condicionada à capacidade do espaço físico)	Participação ilimitada de público (nas formas síncrona e assíncrona)

Fonte: Elaboração própria

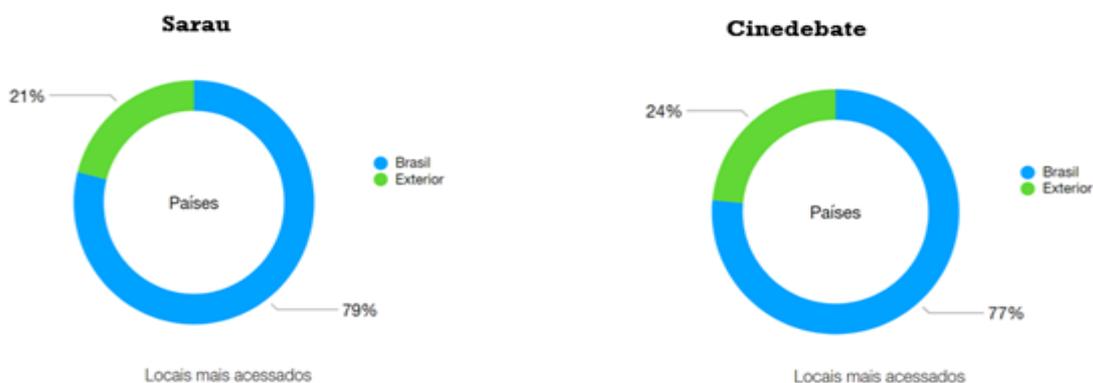
Analisando o Quadro comparativo 1, destaca-se a amplitude dos eventos realizados na modalidade virtual, principalmente no que se refere à participação do público. No formato presencial, ambos os eventos reuniram aproximadamente 50 pessoas, na maioria das vezes os próprios alunos do IFSP, considerando, ainda o fato de que o *campus* está localizado em uma área afastada do centro da cidade e os eventos de extensão não costumam atingir um público muito grande. Na modalidade remota, os eventos tiveram visibilidade considerável, superando muito as expectativas de participação em relação aos eventos que ocorreram de forma presencial. Até o momento da produção deste artigo, tivemos 473 visualizações do Sarau Cultural e 247 visualizações do Cinedebate. A exibição *on-line* proporcionou, ainda, participação de público de outros países, conforme identificado pela plataforma de exibição do evento (YouTube). Mais de 20% dos acessos ao Sarau e ao Cinedebate foram do exterior (conforme ilustra a figura 1), dando caráter internacional aos eventos, contribuindo também para as ações de internacionalização previstas nas atividades de extensão do IFSP, conforme a Política de Internacionalização da Instituição¹⁵.

¹³ Foram realizados eventos similares na instituição entre os anos de 2016 a 2019.

¹⁴ Informações obtidas no momento da escrita deste artigo, em agosto de 2021.

¹⁵ A Política de Internacionalização do IFSP foi publicada em 11 de dezembro de 2019 e está disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4557_Poltica_de_internacionalizacao_IFS_2019_Arinter_GAB_2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

Figura 1. Porcentagem do número de acessos aos eventos no Brasil e em outros países



Fonte: Elaboração própria

Outro aspecto positivo sobre eventos ocorridos na modalidade virtual é a possibilidade de participação de especialistas, artistas e público geral advindos de localidades mais distantes (outras cidades, estados e também de outros países). Essa é uma vantagem significativa especialmente no contexto da educação pública, em que os recursos são cada vez mais escassos, e raramente conseguimos verbas para gastos com transporte e hospedagem de participantes externos. A facilidade de participação de palestrantes e conferencistas oriundos de outros países também contribui significativamente para a internacionalização da instituição, considerando o estreitamento do contato entre IES de diferentes partes do mundo.

Destacamos, ainda, entre os fatores positivos de eventos no formato remoto, a facilidade de interação do público na área reservada para os comentários (*chat*) durante e após o evento. Essa interação pode ocorrer simultaneamente à fala dos palestrantes e conferencistas, e pode ser controlada pelos organizadores da atividade. Isso permite amplitude também na participação do público, que se sente mais desinibido para fazer comentários ou perguntas, considerando que não há interrupção na fala do palestrante. Considera-se, ainda, que em eventos presenciais pode não haver tempo suficiente para interação com o público e muitas perguntas podem ficar sem resposta. Em atividades culturais virtuais, as perguntas podem ser enviadas e respondidas mesmo muito tempo após o momento síncrono do evento.

O compartilhamento do evento em sua totalidade ou alguns trechos também é um fator bastante positivo. Na modalidade remota, as ações de extensão podem ser compartilhadas facilmente, não só pelos organizadores, como também pelo público participante, o que amplia ainda mais as fronteiras de alcance da ação de extensão.

A modalidade remota de eventos permite, ainda, avaliar a satisfação do público, uma vez que a plataforma que abriga o evento – no caso o YouTube – gera dados que informam sobre o tempo de conexão dos participantes ao longo da transmissão, conforme figura 2:

Figura 2. Espectadores conectados simultaneamente durante a transmissão ao vivo do Sarau Cultural



Fonte: Plataforma YouTube

Nota-se, portanto, ao observar a figura 2, que a maioria dos espectadores do Sarau cultural espanhol manteve-se conectada ao longo da transmissão ao vivo do evento, o que nos permite confirmar o interesse do público.

Além do interesse, foi possível, ainda, avaliar o grau de satisfação do público em relação aos eventos transmitidos virtualmente, por meio de depoimentos coletados através de formulário de avaliação e também na aba "comentários"/*chat* da plataforma de exibição. Esses comentários nos permitem avaliar o êxito das ações realizadas. Algumas dessas opiniões foram transcritas no quadro 2.

Quadro 2. Opiniões dos participantes do Sarau cultural

Participantes	Opiniões dos participantes do Sarau cultural espanhol ¹⁶
P1	Um evento lindo, com muita interação com as histórias em quadrinhos. Amei as participações e o modo como a <i>live</i> foi feita, pelo YouTube, oferecendo uma abertura ao público muito animadora e interessante.
P2	Universo do qual não tinha conhecimento e sempre admirei o criador da Mafalda, adquiri maior conhecimento.

¹⁶ Os depoimentos dos participantes foram mantidos na íntegra, da maneira como foram registrados no formulário de avaliação e/ou no *chat* do evento. Não houve depoimentos negativos sobre as exibições até o momento da escrita deste artigo.

P3	O evento se mostrou dinâmico de forma poética não somente pelo fato de ser um sarau, mas as músicas, sonoridade, cores etc. As falas de cada pessoa evidenciaram o mundo artístico dos quadrinhos, como existe um envolvimento do autor e público, como principalmente quadrinhos em espanhol influencia nossa visão de mundo, como uma amante de todo esse “guarda-chuva”, foi algo mais do que gratificante, uma memória.
P4	¡Muy informativo y divertido!
P5	Evento super bacana, nos dá uma grande bagagem de cultura. Espero poder participar e interagir com mais eventos como este, caso tenha, com certeza serei telespectadora! Espanhol é uma língua riquíssima!
P6	Incrível, muito legal mesmo, podiam fazer assim todo ano! (ao vivo transmitido na internet) a apresentação do Osterheld muito legal mesmooo.
P7	Evento muito interessante, com uma excelente organização e incríveis apresentações.
P8	Em tempos difíceis como estes que estamos vivendo, um sarau cultural espanhol nos enche de alegria e de novos conhecimentos, além de constituir uma forma de resistência.
P9	Gostei muito do evento, através dele pude adquirir um grande conhecimento sobre as histórias em quadrinhos latinas.
P10	Muito interessante o evento, nos faz conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura da América Latina.
P11	Muito acolhedor e bem organizado! Rico! Parabéns!
P12	Foi muito bom, acaba que nos faz animar e relembrar os bons momentos e músicas, ainda mais nesse momento em que estamos passando. Obrigado pela oportunidade!!!

Fonte: Elaboração própria

Os excertos dos comentários dos participantes do Sarau cultural espanhol nos permitem constatar que a arte e a cultura podem ser formas de acolhimento e de relaxamento em tempos difíceis de isolamento social, como o que estamos vivendo por conta da pandemia Sars-CoV-19 (destacam-se, nesse contexto, os depoimentos de P11, P8, P12).

Observamos, ainda, que o evento estimulou o interesse dos participantes pela língua/cultura espanhola, e também pela arte em forma de Histórias em Quadrinhos, atingindo seu objetivo principal, conforme os comentários de P1, P2, P3, P5, P9, P10.

Alguns participantes também ressaltaram em seus depoimentos o fato de poderem interagir e até se divertir durante o evento virtual, como observamos nas opiniões de P1, P4, P5, P6 e P12.

O estímulo à cultura e ao interesse pelo aprendizado da língua espanhola também pode ser observado nos depoimentos dos participantes do Cinedebate, os quais podem ser constatados no quadro 3.

Quadro 3. Opiniões dos participantes do Cinedebate

Participantes	Opiniões dos participantes do Cinedebate
P1	Muito bom, estou curiosa para ver os curtas depois.
P2	Achei muito interessante a análise dos curtas.
P3	Acho maravilhoso que as pessoas tenham esse contato com o Espanhol, e por meio de filmes, músicas e séries esse contato é tão facilitado. Comentar sobre os filmes foi uma ideia genial para incentivar as pessoas a assistirem para comentar, evento super gostoso de assistir e participar.
P4	Gostei bastante! Foi uma apresentação interessante e com muitas aprendizagens. É a primeira <i>live</i> que eu assisto sobre esse assunto. Posso dizer que ganhei mais um conhecimento riquíssimo!
P5	Me pareció interesante y se nota un tema común en los tres cortos: que los personajes están separados, sea física, virtual o impuesta y las consecuencias que eso trajo a cada una de las personas.
P6	Importante para a divulgação da língua espanhola.
P7	Ele foi incrível!
P8	Adorei, com certeza trabalharei com esses curtas com minhas turmas de Espanhol.
P9	Super legal, muito interessantes as observações a respeito de cenas, sons, falas que muitas vezes passa batido por nós, gostei muito!
P10	Inspirador, acrescenta muito a minha bagagem cultural.
P11	Acho legal e interessante discutir sobre esses assuntos. Achei ótimo!
P12	Muito interessante a análise dos curtas, vi muita coisa que eu não sabia.

Fonte: Elaboração própria

Ao observarmos alguns comentários dos participantes do Cinedebate, podemos inferir que o evento contribuiu para promover o conhecimento de aspectos culturais, além de favorecer o trabalho de professores que tenham interesse em utilizar o cinema em suas aulas de línguas (P8), especialmente de língua espanhola. O Cinedebate estimulou, ainda, a percepção de que é possível aprender sobre a língua e a cultura por meio de filmes (GARCIA-STEFANI, 2010), conforme salienta P3, P4, P6, P8 e P9 e P10.

O cinema (longas e curtas metragens) é uma vitrine de situações interativas que ocorrem na vida, em diversas práticas sociais, e deve ser usado como material de estudo da língua,

uma vez que mostra tanto a linguagem quanto o comportamento social e cultural dos falantes.

Portanto, dentre os principais resultados das ações do projeto Diversidade Cultural (Sarau Cultural e Cinedebate), destacam-se suas contribuições para:

- 1) maior percepção cultural dos participantes;
- 2) aumento do interesse no aprendizado da língua e cultura hispano-americana;
- 3) formação continuada de professores de línguas, que se sentiram estimulados a utilizar essas expressões artísticas como cinema e histórias em quadrinhos em suas aulas, tendo uma mostra de como isso poderia ser feito na prática;
- 4) fomento das ações de internacionalização no âmbito da extensão.

No que tange ao item 4 das principais contribuições do projeto Diversidade, vale ressaltar que ações de extensão como estas podem fortalecer o processo de internacionalização na instituição, considerando principalmente a valorização da extensão nos próprios documentos que versam sobre as Políticas de Internacionalização da instituição. No caso do IFSP, o termo “extensão” aparece cinco vezes ao longo do documento, sobretudo no que diz respeito aos objetivos da Internacionalização para o IFSP (artigo 29):

Objetivo 4. Ampliar os processos de cooperação, aumentando o número de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional;

Objetivo 13. Institucionalizar a cultura da internacionalização como tema transversal no âmbito do IFSP de maneira que as discussões permeiem, além da cooperação e mobilidade, a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa. (IFSP, 2019, grifo nosso).

Em relação às diretrizes para a Internacionalização, o documento do IFSP destaca a importância de:

- Promover a inserção do IFSP nas comunidades acadêmicas, científicas e de extensão internacionais;
- Promover a cooperação internacional entre instituições que realizam ações de extensão em ambientes educacionais, produtivos e comunitários;
- Aumentar o número de projetos efetivos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional com IES de outros países [...]. (IFSP, 2019, grifo nosso).

O inciso V do artigo 5º do documento que versa sobre a Política Linguística (PL)¹⁷ do IFSP (2019) destaca com um dos objetivos da PL:

[...] estimular o diálogo com a comunidade escolar, outras instituições de ensino e de pesquisa, assim como com órgãos de fomento, a respeito da atenção às particularidades do ensino, pesquisa e extensão na área de línguas, promovendo o debate sobre essas atividades e sua análise crítica. (IFSP, 2019, grifo nosso).

As ações de extensão, são, portanto, uma forma de fortalecer o processo de internacionalização, sobretudo as que envolvem ensino de línguas, compartilhamento de culturas e respeito às diversidades. No caso específico do projeto Diversidade, pelo fato de o evento ter ocorrido de forma virtual, possibilitando participação e interação da comunidade internacional, esse fortalecimento ocorreu de maneira significativa, ampliando, inclusive, possibilidades de parcerias futuras com universidades no exterior para a realização de outras ações e eventos de extensão.

Projetos dessa natureza podem propiciar esse estreitamento do contato entre universidades de diferentes países, envolvendo não somente a gestão e os docentes, mas principalmente os alunos, permitindo uma interação efetiva, ainda que de forma virtual e à distância.

Considerações finais

O conhecimento da cultura do outro nos permite observar nossa própria cultura em relação ao estrangeiro, estimulando o respeito às diferenças culturais, sociais, históricas, geográficas, raciais, entre outras. Aprender um idioma estrangeiro implica aprender um novo modo de expressar-se, de ser e agir no mundo; é conhecer mais sobre o outro e sobre nós mesmos.

Os eventos de extensão podem contribuir significativamente para estimular tanto o interesse pelo aprendizado da língua, como também o interesse e o respeito pela diversidade cultural. Na modalidade remota, podemos romper muitas fronteiras para expandir ainda mais esse conhecimento.

Ações de extensão que incentivam a aprendizagem da língua e da cultura estrangeira, o respeito pela cultura do outro e pela diversidade também representam um forte estímulo para o processo de internacionalização das instituições de ensino, tanto superior quanto básico.

17 O documento completo está disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Linguistica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_ARINTER_IFSP_1.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

O projeto de extensão “Diversidade Cultural: expandindo culturas por meio do espanhol”, desenvolvido em um *campus* do IFSP do interior do estado, caracterizou-se como uma ação de internacionalização não somente porque ultrapassou as fronteiras brasileiras no que tange ao público-alvo atingido, mas principalmente porque atingiu seus objetivos de levar ao público o conhecimento sobre a importância da língua espanhola no Brasil e no mundo, estimulando a aprendizagem de aspectos culturais inerentes ao idioma e fomentando o respeito pela diversidade, em todas as suas formas e manifestações.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE - UFSCar) e ao Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES).

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos, 1996.

AGUIAR PEREIRA, E. M. Internacionalização na universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma universidade pública paulista. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 5, p. e019043-e019043, 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, Martins Fontes, 1977.

CALVET, L.-J. Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques: le poids des langues. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.

CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O. The Internationalization of Higher Education and English in Brazil: a state-of-the-art study. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (org.). *Languages Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from Applied Linguists*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 14-24.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

DELGADO-MÁRQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento – RUSC*, v. 8, n. 2, p. 265-284, 2011.

DE WIT, H. Evolving concepts, trends, and challenges in the internationalization of higher education in the world. *Educational Studies*, Higher School of Economics, n. 2, p. 8-34, 2019.

DE WIT, H. Repensando o conceito de internacionalização. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 70, p. 69-71, 2013.

FINARDI, K. R. *Produção, avaliação e circulação do conhecimento na América Latina: o papel da internacionalização e das línguas*. In: 68º Seminário do GEL, 2021. Evento *Online*.

GARCIA-STEFANI, V. C. *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators, 2011. vol. 44.

IFSP. *Política de Internacionalização do Instituto Federal de São Paulo*. São Paulo/MEC/IFSP, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4557_Politica_de_internacionalizacao_IFSP_2019_Arinter_GAB_2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

IFSP. *Política Linguística do Instituto Federal de São Paulo*. São Paulo/MEC/IFSP, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Linguistica_de_Ensino_Pesquisa_e_Extensao_ARINTER_IFSP_1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

IPOL. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-IWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>. Acesso em: 19 ago. 2021.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, H. *et al.* (ed.). *Higher education in Latin America: The international dimension*. The World Bank, 2005.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: 10.1177/1028315303260832.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and checkpoints. *CBIE Research*, Ottawa, n. 7, 1994.

KRAMSCH, C. *The cultural component of language teaching. Language Culture and Curriculum*, n. 2, p. 83-92, jan. 1995. DOI: 10.1080/07908319509525192

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, p. 385-408, 2013.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista Entre Línguas*, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015.

ROCHA, N. A. *Difusão do ensino de Português Língua Estrangeira e de Português Língua de Acolhimento como ação extensionista*. In: 68º Seminário do GEL, 2021. Evento *On-line*.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2005.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012.

SILVA, K.; PEREIRA, L. S. M.; ARAÚJO, I Teixeira de. Internacionalização e Políticas Linguísticas: análise dos elementos de conceituação e das ações presentes no Plano de Internacionalização da Universidade de Brasília (UnB): Internationalization and Academic Literacy in the Dimensions of Teaching, Research and Service: A Critical Reflection of the Internationalization Plan of the University of Brasília. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 127-145, 2019.

VIANA, N. *Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re) velados na interação em língua estrangeira*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

“Professor é agro”: interdiscursos e formações discursivas capitalistas acerca da profissão de educador no século XXI

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3317>

Danilo Vizibeli¹

Michelle Aparecida Pereira Lopes²

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar, na ótica da Análise do Discurso francesa, os interdiscursos e as formações discursivas em circulação em um *post* veiculado no Dia do Professor 2020, um meme que circulou nas redes sociais e nos aplicativos de mensagem instantânea como o WhatsApp com a seguinte transposição: “Professor é agro; Professor é tec; Professor é top; Professor é tudo”. Nenhum discurso é neutro e as palavras carregam em si, nos posicionamentos dos seus sujeitos, a ideologia nas quais se inscrevem (Cf. PÊCHEUX, 2009). Analisam-se, assim, as formações discursivas capitalistas na educação. O discurso propagado neste acontecimento discursivo é carregado de ironia e interdição, uma vez que propósitos e metas do agronegócio são tomados como características do professorado brasileiro que repercute num silenciamento do(s) (não) sentido(s).

Palavras-chave: discurso; educação; capitalismo.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Passos, Minas Gerais, Brasil; danilovizibeli@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4456-0216>

2 Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil; michellepopes5@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4011-0891>

“Teacher is agro”: interdiscourses and capitalist discursive formations about the profession of educator in the 21st century

Abstract

The objective of this paper is to analyze, from the perspective of French Discourse Analysis, the interdiscourses and discursive formations in circulation in a post published on Teacher’s Day 2020, a meme that circulated on social networks and instant messaging applications such as WhatsApp with the following transposition: “Teacher is agro; Teacher is tech; Teacher is top; Teacher is everything”. No discourse is neutral, and words carry within themselves, in the positions of their subjects, the ideology in which they are inscribed (Cf. PÊCHEUX, 2009). Thus, the capitalist discursive formations in education are analyzed. The discourse propagated in this discursive event is loaded with irony and interdiction, since agribusiness purposes and goals are taken as characteristics of the Brazilian professorship that reverberates in a silencing of the (non)sense(s).

Keywords: discourse; education; capitalism.

Introdução

Percebemos com a Análise do Discurso que os dizeres não são neutros. Ao contrário, são carregados de ideologia(s) e se inscrevem em dadas formações discursivas, que são, no discurso, a manifestação das formações ideológicas a partir das quais os dizeres são enunciados. Diante dessa perspectiva, a profissão de professor, inscrita no discurso pedagógico escolar e tomada pelas formações discursivas do campo da Educação, vem há muito tempo sendo perpassada por polêmicas, desvalorizações e esvaziamento do seu significado, o que transpõe para o campo da Educação uma tomada de posição numa ótica mercantilista, capitalista e produtivista. É como se os saberes vinculados ao processo de aprendizado das crianças e adolescentes pudessem ser produzidos na mesma esteira de uma fábrica produtiva de algum item de consumo.

Feitos esses apontamentos iniciais, chamou a atenção um acontecimento social e discursivo do dia 15 de outubro de 2020, em plena pandemia de COVID-19 (Sars-COV-2), quando se veiculou nas redes sociais e, mais precisamente, em diversos grupos do aplicativo de conversa instantânea WhatsApp, uma imagem de dois professores com semblante de grande alegria e contentamento – um homem e uma mulher – sentados em suas mesas de trabalho, abarrotadas de livros, com os enunciados verbais: “Educação no Coração: Professor é agro, professor é tec, Professor é *top*, Professor é tudo. Tá no Insta, tá no Face, tá no WhatsApp, tá no YouTube... Professor é a indústria e a riqueza do Brasil!”. Esses enunciados são transpostos em forma de paródia de uma propaganda veiculada na Rede Globo de Televisão como incentivo ao agronegócio, sendo no original a palavra professor substituída por Agro, nas seguintes colocações: “Agro é pop, Agro é tech, Agro é tudo! Agro é a indústria e a riqueza do Brasil!”.

Como já mostrado, a partir do final de 2019 e começo de 2020, o mundo inteiro passou a viver sob a calamidade da pandemia de COVID-19 e as aulas presenciais das escolas brasileiras – tanto da rede pública, quanto privada – foram transpostas para o modelo remoto com o uso da tecnologia, computadores e *smarthphones* e das mais diversas plataformas digitais e aplicativos, devido à necessidade de isolamento social para não disseminar a contaminação pelo novo coronavírus (SarsCOV-2). Passada toda a efervescência do momento enunciativo deste *post*, sem chamar a atenção das pessoas comuns que o veicularam, compartilharam e deram seus *likes* sem desnudar o sentido, sem encontrar alhures sentidos que ecoam e deixam seus rastros no movimento histórico e ideológico de uma sociedade na qual a educação é sempre negada e posta em segundo plano, no dia 20 de abril de 2021, o deputado federal Ricardo Barros (Progressistas), líder do governo na Câmara dos Deputados, proferiu o seguinte enunciado acerca dos docentes: “Só o professor não quer trabalhar na pandemia!”. A assertiva diz respeito ao fato de os docentes não se sentirem seguros para voltar às escolas com as aulas presenciais sem vacina para servidores e para os alunos e famílias, como se o trabalho *on-line* – que muito tem desgastado e muitas vezes os professores têm usado recursos próprios para desenvolverem suas aulas remotas – não fosse um trabalho de fato.

Sob a ótica da Análise do Discurso francesa, serão analisados, acerca deste acontecimento discursivo, os interdiscursos e as formações discursivas (conceitos da AD) neste processo de enunciação. A seguir, refletiremos sobre tais conceitos para nas análises questionar: o que significa dizer que o professor é *agro*, é *tec*, é *top*, é *tudo*? Quais sentidos circulam, se estabilizam ou se polemizam neste processo enunciativo? Quais discursos e interdiscursos estão em transposição no funcionamento discursivo? Este *post* é uma crítica, uma sátira ou concordância entre as características do agronegócio e as características do professorado brasileiro? Se o professor é a riqueza do Brasil, por que não é valorizado?

Num gesto de análise inicial, podemos dizer que comparar os processos educativos com uma indústria capitalista como é a do agronegócio faz mobilizar sentidos que nos colocam à mercê de uma ótica produtivista, sendo que o professorado brasileiro se desgasta, está em todos os lugares, em todas as plataformas *on-line*, mas não é valorizado, não é reconhecido e muito menos apoiado. Queremos entender por que o professor “é a indústria e a riqueza do Brasil”, se a Educação é tão desvalorizada e está sendo tão desmontada nesse atual governo. Parece haver aí um paradoxo, que na AD é marcado pela contradição dos dizeres, pelo apagamento e silenciamento de outros sentidos escondidos na enunciação. Mediante essas problematizações de pesquisa, a título de constituição do *corpus*, além dos dizeres que compõem o meme, serão utilizadas matérias jornalísticas, textos de *blog* e comentários nas redes sociais que acompanharam a postagem e serão submetidos a um recorte para o estudo.

O acontecimento discursivo, os interdiscursos e as formações discursivas em questão

Em Análise de Discurso, pode-se pensar que não há nenhum discurso original, bem como não há nenhum discurso neutro. Toda produção discursiva se dá em determinadas condições de produção e aventam um movimento ora parafrástico, ora polissêmico como entendido por Orlandi (2009, p. 36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Há portanto alguns discursos mais parafrásticos e outros mais polissêmicos, levando sempre em conta um movimento das palavras e dos dizeres, pois todo discurso é produção de sentido. Na produção discursiva, algo irrompe como “ponto inaugural” ou como o “novo”, e há um deslocamento de dizeres e sentidos para outras formações discursivas. Foi no livro *Discurso: estrutura ou acontecimento* que Pêcheux aprofundou a noção de acontecimento, já nas fases finais de sua proposição teórica antes de sua morte. Como acontecimento ele define: “o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17). É a partir da atualidade e da memória que irrompe o novo ressignificando os dizeres. Isso mostra a opacidade e a movência da língua que se articula à história, à ideologia e ao inconsciente para simbolizar.

Para analisar o discurso, é preciso analisar as condições de produção dos enunciados. As condições de produção são o contexto social, histórico e ideológico em que os dizeres foram enunciados. Em sentido restrito, dizem respeito ao contexto situacional em que os dizeres ganham corpo na materialidade da língua. Já em sentido amplo, ou seja, no viés discursivo, analisar as condições de produção é interpretar o movimento da historicidade em que o dizer se inscreve dentro de uma dada sociedade e marcado pela(s) ideologia(s) (ORLANDI, 2009). Nessa inscrição no movimento da historicidade, como dizemos que nenhum discurso é original, todo discurso retoma outros discursos, temos o conceito de interdiscurso, que é a relação (inter) entre discursos.

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2009, p. 31).

Além de analisar as condições de produção e os interdiscursos, também foi escolhido para as análises que serão empreendidas no próximo tópico o conceito de formação discursiva, uma vez que a temática aqui abordada se inscreve em modos próprios de dizer. Para Pêcheux (2009, p. 147), a formação discursiva é o modo próprio de dizer que regula o que pode e deve ser dito.

[...] numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).

A formação discursiva (FD) diz respeito ao agrupamento do discurso sobre determinadas ideologias. É por meio do conceito de FD que se liga a língua à exterioridade, pois o sentido não está nas palavras em si, mas “derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2009, p. 43). As FDs estão diretamente ligadas ao interdiscurso e “podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (*idem*, p. 43).

Os conceitos em AD são importantes para sustentar a análise, pois dizemos que a Análise do Discurso não é uma metodologia fechada em si, mas um batimento entre a teoria e a metodologia. Ao levantar o *corpus*, o analista define sua metodologia e faz esta volta entre os pressupostos teóricos e os pressupostos metodológicos. Por isso, faz-se necessário considerar alguns procedimentos metodológicos do modo como empreendemos a análise e do modo como os interdiscursos e as formações discursivas do acontecimento que estamos investigando foram analisados.

Primeiramente, é preciso considerar também que uma análise discursiva não é única. O que se pode pensar é em gestos de análise, uma vez que também há um posicionamento do analista.

De acordo com Fernandes (2008, p. 15):

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens.

Dessa forma, um primeiro passo dos procedimentos analíticos é constituir um *corpus*, que é composto a partir do objetivo de pesquisa ou então uma dada materialidade suscita um objetivo a ser investigado. Foi o que aconteceu neste trabalho. Ao deparar com a materialidade veiculada em forma de memes, achamos interessante definir uma

pesquisa que interprete e analise os discursos capitalistas da educação. A partir disso, compusemos um *corpus*, a partir de outras notícias e até mesmo outros memes que circularam sobre a questão.

Feitos estes apontamentos teóricos e metodológicos, passaremos a descrever nosso *corpus* e a submetê-lo à análise.

De “Agro é tech” para “Professor é agro”: o acontecimento dos ditos e dos silêncios enunciados na perspectiva capitalista da “indústria e riqueza do Brasil”

Mostraremos de agora em diante como o deslocamento enunciativo de “Agro é tech” para “Professor é agro” produz sentidos que não estão soltos, mas ideologicamente marcados e como se dá o acontecimento discursivo que se faz nos ditos, mas também nos silêncios.

A campanha da Rede Globo de Televisão “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil”, iniciada em 2016 e vigente até hoje, já suscitou diversos trabalhos, sendo a maioria deles com relação à geografia, agronomia, uso de agrotóxicos e outros, e também muitos voltados para a área da Comunicação Social e, mais especificamente, da Publicidade e Propaganda.

Segundo Santos (2018, p. 72), a tal propaganda:

[...] busca criar uma imagem positiva e moderna da agricultura capitalista e do latifúndio. Segundo seus idealizadores, a campanha tem por objetivo conectar o consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade urbana. Reconhecida e premiada pela Sociedade Nacional da Indústria em janeiro de 2017, por destacar a importância da agropecuária na vida dos brasileiros, tal campanha, que inclusive já divulgou imagens de escravos trabalhando nos engenhos coloniais de cana-de-açúcar, exalta a modernidade e o progresso econômico do agronegócio, mascarando a real situação do campo no Brasil, que promove inúmeros impactos socioambientais, entre eles, as desigualdades socioespaciais nas cidades inseridas nas Regiões Produtivas do Agronegócio.

O agronegócio é tomado nesta campanha publicitária como algo que desenvolve o Brasil. Inscreve-se os enunciados então produzidos numa formação discursiva desenvolvimentista, mas, como iremos mostrar, o jogo discursivo em questão faz deslocar os sentidos para outras formações discursivas que até então são silenciadas e acobertadas pelo discurso capitalista produtivista, negando (já que o negacionismo está em moda e em voga nas políticas atuais) relações trabalhistas deploráveis, direitos

não atendidos de trabalhadores rurais, a posse da terra pelo latifundiário, interferindo na demarcação e no direito nativo de terras indígenas, quilombolas e na distribuição de porções de terras do Estado para pequenos produtores numa reforma agrária que seja concreta.

Nessa conjuntura, em um outro campo discursivo, o meme³ em homenagem ao Dia do Professor, aqui analisado, aborda mais especificamente a profissão de professor e os sentidos em circulação sobre o que é ser professor no século XXI, inclusive dentro de uma pandemia de COVID-19. Esses sentidos se inscrevem no discurso pedagógico que, em seu funcionamento discursivo, carrega polêmicas e jogos de sentidos que permeiam o imaginário do ser professor diante de tantas adversidades. Dessa forma, na sociedade brasileira, a profissão de professor é desvalorizada, mas no meme ela parece ganhar uma positividade, porém há um esvaziamento do seu significado. A partir do momento em que há uma transposição de uma propaganda televisiva a respeito do agronegócio para a figura do professor, há um atravessamento do discurso pedagógico pelo discurso econômico que segue uma ótica mercantilista, capitalista e produtivista. Com isso, saberes vinculados ao processo de aprendizado das crianças e adolescentes se constituem como se fossem algo que pudesse ser produzido na mesma esteira de uma fábrica produtiva de algum item de consumo.

A educação brasileira passa por esse período da produtividade. Até mesmo em instâncias governamentais, como é o caso da Capes, CNPq, entre outras, é cobrada a produtividade tanto do corpo docente quanto do corpo discente. É assim que situações emblemáticas como a não valorização das Ciências Humanas por não oferecerem um produto palpável, ou seja, físico, são pontos de reflexão interessantes que poderiam ser tomados em outro trabalho. Aqui, estamos falando da educação básica que também vai seguir na esteira do produtivismo e que é avaliada de tempos em tempos por provas como Prova Brasil, o próprio Enem e, internacionais, como o Pisa, que inclusive é elaborado e gerenciado por um órgão de viés econômico que é a OCDE.

Vital e Urt (2021), no artigo “Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma Psicologia Educacional/Escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente” também se utilizam do meme entre os recortes do *corpus* do estudo com o intuito de pensar a inter-relação Psicologia Educacional/Escolar, formação continuada de professores e adoecimento docente. Apesar de terem uma ótica diferente da que propomos aqui, as autoras apresentam considerações interessantes que também partem da visão de uma

3 De acordo como Horta (2015, p. 29), o termo “meme” foi inventado por Richard Dawkins em 1976, adotado nas últimas décadas para determinar o fenômeno comunicacional da internet. “Nesse sentido, em um primeiro momento, definindo a concepção de meme de maneira simples e direta, podemos afirmar que a explicação de Dawkins elucida o fenômeno que se configurou na *web* por conceber o meme como algo (uma ideia ou uma informação) que se replica no tempo e no espaço”.

educação pautada no capitalismo. Para elas, é urgente “entender a educação a partir de determinantes históricos que incidem sobre ela, e que as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente determinadas concepções de educação e de formação docente” (VITAL; URT, 2021, p. 120). O pensamento das autoras sobre o meme, com o qual concordamos, é o de que:

Esse conteúdo pode ser visto como uma ironia ou uma crítica, e faz pensar que, apesar de a vinda avassaladora da COVID-19 ter imposto rigorosas restrições à sociedade e, por consequência, às instituições escolares, inviabilizando a permanência do processo educativo em modo presencial e promovendo o denominado ensino remoto, há também um contexto neoliberal no qual esse processo está inserido e o professor é participe. (VITAL; URT, 2021, p. 123).

Tomamos a transposição para o meme “Professor é agro” como um acontecimento discursivo, pois há um deslocamento de um campo para o outro, inaugurando novos dizeres.

Assim que o meme foi publicado, ele circulou com os dizeres da forma como trazemos aqui: “Professor é agro”. Logo depois, surgiram outras imagens com outros dizeres. Pareceu haver uma incompatibilidade com o fato de o professor ser agro. O que isso significa? A enunciação já havia ocorrido e mesmo que seja uma falha, um lapso, os sentidos mobilizados constroem ditos e não ditos, vozes e silenciamentos que perpassam a profissão de professor. A partir de agora, analisaremos os interdiscursos e as formações discursivas deste acontecimento, partindo da materialidade linguística para chegarmos às discursividades em circulação. Trazemos a materialidade verbo-visual acompanhada de sua transposição verbal (em texto) para facilitar as análises. Observe o recorte:

Recorte 1:

Figura 1



Fonte: Facebook (2021)

"**Educação** no **coração**. **Professor** é **agro**, professor é **tec**, Professor é **top**, Professor é **tudo**. Tá no **Insta**, tá no **Face**, tá no **WhatsApp**, tá no **YouTube**... Professor é a **indústria** e a **riqueza** do Brasil!"

Fizemos algumas marcações que facilitarão a análise. Primeiramente, no enunciado "Educação no coração", não se associa a educação a qualquer parte do corpo: ela está no coração, órgão associado às emoções. Dessa forma, a formação discursiva não é a da crítica ou resistência, mas de um retrato do professor que ama a profissão e faz tudo por ela.

O enunciado seguinte é feito na formulação anafórica "Professor é" numa estrutura sintática de predicado nominal em que se apresenta o verbo "ser" como verbo de ligação (Professor é) e os predicativos do sujeito: *agro*, *tec*, *top*, *tudo*. No discurso publicitário, essa repetição marca uma reiteração do produto ou ideia a ser vendida, no caso da propaganda original, o *agro* (negócio). O primeiro predicativo – *agro* – demonstra que:

Nesse contexto, a educação é entendida como uma atividade do sistema de produção não material, uma modalidade em que "o produto não se separa da produção [...], pois a produção e o consumo ocorrem ao mesmo tempo. Assim, por exemplo, a gravação de uma aula *on-line* é produzida e consumida ao mesmo tempo – produzida pelo professor e consumida pelos alunos", mas,

como acontece com o trabalho material, este também “fica subordinado ao capital comercial” (SAVIANI, 2020, s. p). Segundo Galvão (2010, p. 159), trabalho imaterial é um termo utilizado para designar, entre outros fatores, “Um novo tipo de produção, baseada na informação, no conhecimento e em meios de trabalho automatizados; [...] Um tipo de trabalho que colocaria em xeque a separação entre tarefas de concepção e de execução [...]”. (VITAL; URT, 2021, p. 123).

“O professor é tec” está na ordem da atualização e capacitação para o uso das tecnologias, mas sabemos que não é bem assim. Muitos professores têm dificuldades com o uso da tecnologia e não estão preparados para trabalhar com ela. Quando chegou a pandemia do novo coronavírus, obrigando os professores a trabalhar de forma remota, muitos foram pegos de surpresa. Uma reportagem do G1 mostra já na manchete que “Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa”⁴. Esse enunciado remete diretamente para os enunciados finais: “Tá no Insta, tá no Face, tá no WhatsApp, tá no YouTube” que trazem nominalmente redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea da internet e que são grandes conglomerados de alto capital. Além disso, não há um investimento de recursos financeiros no professor que arca do seu bolso com as despesas oriundas do uso destas tecnologias. Isso nos faz remeter ao recorte 2 de um outro *post* que diz:

4 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2021.

Recorte 2:

Figura 2



Fonte: Facebook (2021)

"Vagabundos?"

O custo do professor com as aulas remotas

Mobiliário – professor paga

Ar-condicionado – professor paga

Computador – professor paga

Internet – professor paga

Energia – professor paga

Telefone – professor paga

Jornada de trabalho – até cumprir

Metas – escola define

Toda minha solidariedade a esses guerreiros que tentam diariamente salvar o que resta desse país!⁵

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3oQTCAat>. Acesso em: 11 set. 2021.

O *post* faz alusão ao pronunciamento do deputado federal Ricardo Barros (Progressistas) já destacado na introdução deste artigo. A formação discursiva do capitalismo é articulada na inscrição das práticas dos professores que são explorados e ainda, segundo reportagem da Agência Brasil EBC⁶, que inclusive é uma agência governamental, publicada no dia 16 de julho de 2019:

A maior parte dos professores das escolas do país busca sozinha formação sobre tecnologias. Segundo a pesquisa TIC Educação, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), divulgada hoje (16), 92% dos professores de escolas públicas e 86% de escolas particulares buscam, por conta própria, se informar sobre novos recursos que podem usar no ensino e sobre inovações tecnológicas. (AGÊNCIA BRASIL, 2019, *on-line*).

Isso nos coloca diante da pergunta: qual professor é *tec*? Diante desse imperativo de trabalho exploratório, Vital e Urt (2021) citadas acima, trazem o interdiscurso da polivalência, a partir do momento em que “Professor é tudo”, e da onipresença, está em todos os lugares: no Insta, no YouTube, no WhatsApp, no Face.

Por fim, “Professor é a indústria e a riqueza do Brasil”. Neste enunciado, além da FD capitalista, temos uma FD desenvolvimentista por meio dos vocábulos indústria e riqueza. Tomar a educação como produto coaduna com o que Imbernón (2009), ao tratar da formação continuada de professores, chama de racionalidade técnica, e que Morin (2000) coloca como uma das falácias da educação que precisa ser vencida para se ter uma boa educação no século XXI.

Uma reestruturação profissional do professorado e de sua formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico burocrático da educação e da formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Aplaudir este meme aqui analisado e fazê-lo circular é cair nas malhas desta educação sob a ótica de mercado, capitalista e reprodutivista.

Não é possível detectar com muita clareza quem produziu o meme. Os sentidos em circulação, entretanto, marcam sujeitos discursivos num entremeio daquilo que é dito e daquilo que é silenciado. Ao tomarmos o gênero paródia, há sempre uma sátira, uma

6 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/maioria-dos-professores-aprende-sozinha-informacoes-sobre-tecnologia>. Acesso em: 11 set. 2021.

brincadeira com os dizeres de uma música ou de um texto. Neste caso, de acordo com Pêcheux (2009), as palavras mudam de sentido de acordo com a formação discursiva nas quais se inscrevem.

As condições de produção dos enunciados aqui analisados demonstram uma conjuntura de contradição na educação. Marcados por um contexto de pandemia, os professores se desdobram em multitarefas para dar conta do ensino remoto até então não praticado nas escolas brasileiras. Nesse ínterim, olhar a produção discursiva deste momento é observar sujeitos em sua polifonia, ou seja, muitas vozes a reverberar no movimento da educação brasileira, mas que com frequência são silenciados por jogos discursivos a demarcar um poder que faz com que a educação seja inscrita na FD do capitalismo, da produção, do desenvolvimento, e que na verdade, na prática, é a educação da falta, da carência, da precariedade.

O discurso “Professor é agro” aventa duas possibilidades: a primeira uma crítica à famosa propaganda da Rede Globo, uma vez que o verdadeiro profissional que faz o Brasil “andar, crescer, produzir” é o professor – e aí temos uma polissemia; e a segunda, uma repetição ao transpor em forma de paródia, concordando que o agronegócio é algo benéfico, repete-se para o professor, sem dar voz, sem escutar que os sentidos aí instituídos são perigosos, uma vez que continuam a reproduzir um movimento de alienação e acumulação de riquezas na mão de uns poucos em detrimento de um verdadeiro empoderamento dos sujeitos então excluídos – professores e alunos das escolas públicas brasileiras (não se encaixa aqui as escolas particulares com boa estrutura e boas condições no geral) – dessa forma, uma paráfrase.

Considerações finais

Diante do *corpus* aqui apresentado, ao se pensar a educação em pleno século XXI, verificamos que os sentidos circulam no espaço virtual de forma rápida a ganhar novos contextos por meio de outras materialidades apresentadas no próprio espaço virtual, na televisão, no rádio ou nas diversas outras mídias. Os sujeitos produtores de determinados conteúdos que articulam enunciados recheados de sentidos em luta, contradição e embate, se filiam a determinadas posições que, num primeiro momento, são tomadas como posições do nível do humor, mesmo que para gerar uma luta e resistência. Contudo, o sujeito e o discurso não são neutros, se inscrevem em determinadas formações discursivas e os dizeres não estão soltos na história. Eles revelam memórias que na discursividade são os interdiscursos a relacionar discursos de outros campos que não o da educação que a tomam como mecanismo de produção, reprodução e geração de capital, como riquezas materiais porque, se não for assim, a educação não faz sentido, como se o sentido fosse único, acabado e fechado.

Professores e alunos, durante a pandemia de COVID-19 no mundo todo, foram tomados pela necessidade de se praticar outros tipos de técnicas para continuarem praticando a educação. No Brasil, esse cenário reforçou desigualdades e acentuou a falta de valorização e de formação continuada do professorado, gerando sobrecarga de trabalho e exaustão.

Este artigo procurou analisar as formações discursivas capitalistas na educação, como elas circulam no espaço virtual e formulam e constituem um discurso então propagado, carregado de ironia e de interdição, uma vez que propósitos e metas do agronegócio são tomados como características do professorado brasileiro e repercutem num silenciamento do(s) (não) sentido(s).

“O agro é pop, é *tech*, é tudo”, o professor não! A profissão de professor não é popularizada, a tecnologia não alcança a todos e o professor não deveria ser tudo, pois não se pode colocar a responsabilidade acima do que o professor está preparado se não lhe forem oferecidas boa condição de preparo, formação continuada e um bom plano de carreira. As escolas não precisam ser indústrias, nem produtoras de riquezas, assim como se produz o capital. As escolas precisam produzir conhecimento, que se acumula, mas não da forma da produção material e, por isso, é do nível do outro que se olha a educação. Do outro que explora, subjuga e controla.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL EBC. Maioria dos professores aprende sozinha informações sobre tecnologia. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/maioria-dos-professores-aprende-sozinha-informacoes-sobre-tecnologia>. Acesso em: 11 set. 2021.

FERNANDES, C. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

HORTA, N. B. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

SANTOS, A. E. O agro tech-pop-tudo e as desigualdades socioespaciais em uma cidade do agronegócio no Cerrado: Primavera do Leste – MT. *Revista Eletrônica Geoaraguaia*. Barra do Garças, v. 8, n. 1, p. 71-84. jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/6984>. Acesso em: 11 set. 2021.

VITAL, S. C. C.; URT, S. da C. Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma Psicologia Educacional/Escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (org.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/42oBe0A>. Acesso em: 11 set. 2021