

# REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

# REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

|                |           |       |      |        |            |
|----------------|-----------|-------|------|--------|------------|
| Revista do GEL | São Paulo | v. 19 | n. 1 | 300 p. | Abril 2022 |
|----------------|-----------|-------|------|--------|------------|

## DIRETORIA DO GEL / 2021-2023 (USP)

Presidente: Prof. Dr. Marcelo Módolo

Vice-Presidente: Prof. Dr. Alexander Yao Cobbinah

Secretária: Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

Tesoureira: Profa. Dra. Marcella Cherchiglia Aquino

## REVISTA DO GEL

[revistadogel@gel.org.br](mailto:revistadogel@gel.org.br) | <https://revistas.gel.org.br/rg>

## COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto, Prof. Dr. Eduardo Penhavel, Prof. Dr. Oto Araújo Vale,  
Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

## EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

## PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

## REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



## CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ), Evani Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP/FCLAr), Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (The University of Texas), Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP), Otto Zwartjes (University of Amsterdam), Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (UNESP/FCLAr) e Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

## Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-  
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO / CONTENTS

|  |            |
|--|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>  | <b>7</b>   |
| Marcelo Módolo   |            |
| <b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PROJETO DE CONSULTORIA ACADÊMICA</b> | <b>11</b>  |
| <i>INDIVIDUAL LEARNING STRATEGIES IN TEACHING GERMAN AS ADDITIONAL LANGUAGE: AN ACADEMIC CONSULTING PROJECT</i>              |            |
| Marceli Cherchiglia Aquino, Camila Marcucci Schmidt e Mariana de Lima Feitosa  |            |
| <b>A ETIMOLOGIA DE TURGOT: GRÃOS DE AREIA PARA UMA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA</b>   | <b>35</b>  |
| <i>TURGOT'S ETYMOLOGY: GRAINS OF SAND FOR A HISTORY OF LINGUISTICS</i>   |            |
| Marcos Bagno   |            |
| <b>A CONSTRUÇÃO CONCESSIVA DO CASAMENTO VERMELHO: ANÁLISE DE EPISÓDIO DA SÉRIE <i>GAME OF THRONES</i></b>                    | <b>59</b>  |
| <i>THE CONCESSIVE CONSTRUCTION IN THE RED WEDDING EPISODE: ANALYZING GAME OF THRONES</i>                                     |            |
| Mariana de Souza Coutinho  |            |
| <b>AS CARACTERÍSTICAS ENTOACIONAIS PRESENTES NA LEITURA DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO</b>                         | <b>77</b>  |
| <i>THE INTONATION CHARACTERISTICS PRESENT IN THE READING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS</i>                      |            |
| Rosicleide Rodrigues Garcia  |            |
| <b>RECURSOS LÉXICO-GRAMÁTICAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>  | <b>100</b> |
| <i>LEXICAL-GRAMMATICAL RESOURCES IN THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE</i>  |            |
| Beatriz Daruj Gil  |            |

|   |            |
|---|------------|
| <b>ENTRELAÇAMENTO SINTÁTICO DO PRONOME RELATIVO LATINO</b>  | <b>119</b> |
| <i>SYNTACTIC INTERLACING OF THE LATIN RELATIVE PRONOUN</i>  |            |
| José Eduardo dos Santos Lohner  |            |
| <br>  |            |
| <b>A CULTURA DO CANCELAMENTO NO DISPOSITIVO MUDIÁTICO:<br/>SUBJETIVIDADE E PRÁTICA DE SI</b>                        | <b>146</b> |
| <i>THE CANCEL CULTURE IN THE MEDIA DEVICE: SUBJECTIVITY AND PRACTICE OF<br/>THE SELF</i>                            |            |
| Michelle Aparecida Pereira Lopes  |            |
| <br>  |            |
| <b>OLHANDO O PASSADO PARA CONHECER O PRESENTE DA<br/>MACROTAPONÍMIA MUNICIPAL DE ALAGOAS</b>                        | <b>165</b> |
| <i>LOOKING BACK TO THE PAST TO KNOW THE PRESENT OF THE<br/>MUNICIPAL MACROTAPONY OF ALAGOAS</i>                     |            |
| Pedro Antonio Gomes de Melo e Karollyny de Araújo Lima  |            |
| <br>  |            |
| <b>ANÁLISE MUSICAL DE CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO<br/>LÍNGUA MATERNA, NA PERSPECTIVA DE COPLAND</b>          | <b>187</b> |
| <i>MUSICAL ANALYSIS OF SONGS IN PORTUGUESE CLASS IN COPLAND'S<br/>APPROACH</i>                                      |            |
| Gustavo Nishida   |            |
| <br>  |            |
| <b>A DIMENSÃO IDEOLÓGICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA<br/>ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIOCULTURAIS</b>     | <b>204</b> |
| <i>THE IDEOLOGICAL DIMENSION OF EDUCATION IN PORTUGUESE<br/>FOREIGN LANGUAGE AND ITS SOCIOCULTURAL DEVELOPMENTS</i> |            |
| Leonardo de Oliveira, Rafael Junior de Oliveira e Nildicéia Aparecida Rocha   |            |
| <br>  |            |
| <b>LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS E A<br/>PERSPECTIVA GLOCAL: UM MICROESTUDO</b>                | <b>223</b> |
| <i>ASSESSMENT LITERACY FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND<br/>GLOCAL PERSPECTIVE: A MICROSTUDY</i>                   |            |
| Gladys Quevedo-Camargo e Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>O ORIENTADOR COMO MEDIADOR DE LETRAMENTO PRIVILEGIADO NO PROCESSO DE ESCRITA DA TESE DE DOUTORANDOS</b>   | <b>246</b> |
| <i>THE SUPERVISOR AS A PRIVILEGED LITERACY BROKER IN THE DOCTORAL THESIS WRITING PROCESS</i>   |            |
| Larissa Giacometti Paris   |            |
| <b>CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ELE NA AVALIAÇÃO DE LEITURA</b>   | <b>265</b> |
| <i>CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE ELE EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA</i>   |            |
| Alessandra Gomes da Silva  |            |
| SAUSSURE, Ferdinand de. <b>Curso de linguística geral.</b> Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021. 392p. Resenha | <b>283</b> |
| Felipe Prais   |            |
| <b>ÍNDICE DE ASSUNTOS</b>  | <b>296</b> |
| <b>SUBJECT INDEX</b>   | <b>298</b> |
| <b>ÍNDICE DE AUTORES</b>   | <b>300</b> |

# APRESENTAÇÃO

Este primeiro número do volume dezenove da *Revista do GEL* apresenta treze novos artigos e uma resenha crítica. Nesses quatorze estudos, são discutidas diferentes materializações do fenômeno linguístico por meio de análises diversas.

Em “Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica”, Marcella Cherchiglia Aquino, Camila Marcucci Schmidt e Mariana de Lima Feitosa refletem sobre a experiência em um projeto de consultoria acadêmica baseado em Ferreira e Marques-Schäfer (2016), voltado ao ensino de estratégias de aprendizagem individual em turmas de alemão como língua adicional em contexto universitário.

No texto “A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística”, Marcos Bagno nega suposta linearidade dos avanços teóricos e metodológicos da linguística e reconhece que eles se fazem por acúmulo e desdobramentos cíclicos, jamais de forma abrupta. Para tanto, recorre à análise do verbete sobre etimologia da *Encyclopédie*, dos iluministas franceses do século 18.

O artigo “A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*”, de Mariana de Souza Coutinho, apresenta uma análise do episódio conhecido como “Casamento Vermelho” na série televisiva *Game of Thrones* baseada na semiótica francesa, especialmente em sua abordagem tensiva, preconizada por Jacques Fontanille e Claude Zilberberg. Esse trabalho dissecou o episódio a fim de entender como se constrói o efeito de impacto, tanto no episódio como produto em si, quanto na sua tradução, e discute sobre a possibilidade de seu enquadramento no conceito de acontecimento como descrito por Zilberberg.

Mudada a perspectiva para prosódia e ensino da leitura, Rosicleide Rodrigues Garcia, em “As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico”, avalia a leitura de 40 professores de diferentes disciplinas e a de 110 alunos de 10 a 18 anos, pertencentes à faixa que se estende do 3º ano do EF à 3ª série do EM, estabelecendo como fator de monitoração um profissional de Língua Portuguesa, para verificar as entoações durante a leitura de um nanoconto.

Beatriz Daruj Gil, no artigo “Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa”, apresenta uma reflexão sobre como tratar o léxico em sua articulação com a gramática nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase na exploração dos recursos linguísticos selecionados a cada enunciação, seguida de uma proposta de atividade para

o ensino de português, cuja finalidade é ressaltar a importância de práticas epilinguísticas para o desenvolvimento do saber léxico-gramatical.

O estudo do pronome relativo latino e sua sintaxe é o tema da reflexão “Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino”, de José Eduardo dos Santos Lohner. Esse trabalho trata de uma das construções sintáticas próprias do pronome relativo latino, em parte observável também em português: um tipo de entrelaçamento sintático pelo qual o relativo funciona como constituinte de uma oração subordinada àquela introduzida por ele. A exposição apresenta, na primeira parte, análises de diferentes ocorrências dessa estrutura em latim, com exemplos paralelos também em português, e, na segunda parte, uma breve resenha sobre a presença, ou ausência, desse tópico em algumas sintaxes e gramáticas latinas, e sobre particularidades na sua descrição.

Na sequência, em “A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si”, Michelle Aparecida Pereira Lopes traz à discussão a prática do cancelar a partir da observação de postagens do Twitter acerca do cancelamento da *rapper* Karol Conká durante sua participação na 21ª edição do Big Brother Brasil.

No que diz respeito aos estudos sobre toponímia brasileira, temos o trabalho de Pedro Antonio Gomes de Melo e Karollyny de Araújo Lima, intitulado “Olhando o passado para conhecer o presente da macrotoponímia municipal de Alagoas”. Esse artigo apresenta uma descrição dos processos de mudanças na macronomenclatura municipal alagoana, desde a sua origem (denominação inicial dos futuros municípios) até a institucionalização do macrotopônimo atual (oficialização do nome do município emancipado).

Elementos musicais e canções populares também fazem parte deste número da *Revista do GEL*, com o artigo “Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland”. Nesse texto, Gustavo Nishida apresenta alguns elementos musicais que possam servir de guia para o trabalho docente com as canções populares em aulas de português como língua materna. As orientações se baseiam na perspectiva de Copland sobre como ouvimos música. Além disso, é apresentada uma estrutura analítica da canção popular para que o professor entenda como o gênero canção se organiza. Por fim, apresenta-se uma análise da canção “Marchinha psicótica de Doutor Soup”, de Júpiter Maçã, para exemplificar como uma análise pode ser realizada com os princípios de Aaron Copland.

Em “A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais”, Leonardo de Oliveira, Rafael Junior de Oliveira e Nildicéia Aparecida Rocha discutem o Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPL)



ministrado nos Centros Culturais das embaixadas brasileiras, abordando duas matérias jornalísticas que acusam o Itamaraty de pressionar professores a utilizar o material didático *Só verbos*. Os intuitos desse trabalho são apontar contribuições teórico-metodológicas do campo bakhtiniano para a área de PLE e analisar como os processos de produção, de recepção e de circulação do material didático, como construção ideológica, refletem e refratam uma realidade social nessa perspectiva de ensino.

No texto “Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo”, Gladys Quevedo-Camargo e Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa consideram a literatura existente sobre Letramento em Avaliação de Línguas e o papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, discutindo o lugar e o papel desse letramento e os benefícios que pode propiciar aos docentes e aos seus contextos de atuação.

O artigo “O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos”, de Larissa Giacometti Paris, analisa o modo como se constituem as relações de quatro doutorandos da UNICAMP, pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, com seus respectivos orientadores durante o processo de escrita da tese. Para tal, o trabalho fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos e da etnografia da linguagem. No contexto desta pesquisa, os orientadores são considerados mediadores de letramento privilegiado.

No término da sequência de artigos, há “Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura”, de Alessandra Gomes da Silva. O escopo desse artigo é apresentar um recorte de pesquisa de mestrado (defendida em 2020) no que tange às concepções e às práticas de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do Ensino Fundamental II (EF-II) e do Ensino Médio (EM) em relação à avaliação de leitura em seus contextos de ensino.

Finalizamos o presente número com resenha realizada por Felipe Prais da segunda tradução brasileira do *Curso de lingüística geral*, de Ferdinand de Saussure.

Esses trabalhos – reunidos e dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista, salvo a resenha, que segue no final do volume – apontam para diferentes vertentes do pensamento acerca da linguagem e dialogam com linhas de pesquisa constantemente presentes nos dezoito volumes da *Revista do Gel* já publicados. Reiteram, assim, o compromisso com a diversidade e com a qualidade do pensamento acadêmico em nossos campos de estudo, sendo, portanto, índices de caminhos já trilhados e, ao mesmo tempo, potencialmente produtivos para o

desenvolvimento de investigações que contribuam para a construção de um pensamento, em todos os sentidos, inovador e revigorante.

Mais uma vez, agradeço à Letraria e a todos os seus colaboradores, a Milton Bortoleto – nosso auxiliar editorial –, aos autores e aos pareceristas, cujos ânimo e contínua resistência têm dado prosseguimento a este importante projeto científico.

Excelente leitura a todos!

Marcelo Módolo<sup>1</sup>  
**Editor da Revista do GEL**

São Paulo, 29 de maio de 2022.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [modolo@usp.br](mailto:modolo@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

# ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM PROJETO DE CONSULTORIA ACADÊMICA

Marceli Cherchiglia AQUINO<sup>1</sup>

Camila Marcucci SCHMIDT<sup>2</sup>

Mariana de Lima FEITOSA<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3301>

**Resumo:** O presente artigo visa refletir sobre a experiência em um projeto de consultoria acadêmica baseado em Ferreira e Marques-Schäfer (2016), voltado ao ensino de estratégias de aprendizagem individual em turmas de alemão como língua adicional em contexto universitário. Para incentivar uma postura crítica e consciente no seu processo de aprendizagem, as estudantes foram envolvidas ativamente no planejamento e desenvolvimento do projeto (AQUINO, 2021). As escolhas das estratégias a partir de Oxford (1990) e ferramentas de aprendizagem para a elaboração das atividades foram, portanto, baseadas nas necessidades e interesses de aprendizes da disciplina de Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da Universidade de São Paulo. Os encontros da consultoria foram acompanhados por duas monitoras da disciplina, que negociavam com as estudantes as atividades a serem realizadas, assim como a discussão dos resultados. As análises de dados apresentadas neste artigo foram baseadas nas anotações de campo das monitorias, nos registros dos diários de aprendizagem e nas respostas em um questionário *on-line*. Os resultados obtidos sugerem que o projeto de consultoria acadêmica incentivou as alunas a se sentirem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, sendo possível observar um posicionamento crítico-reflexivo com relação às suas próprias necessidades e estilos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem. Alemão como Língua Adicional. Consultoria de Aprendizagem. Monitoria acadêmica.

---

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [marceli.c.aquino@usp.br](mailto:marceli.c.aquino@usp.br); <http://orcid.org/0000-0003-0518-7639>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [camilamschmidt@usp.br](mailto:camilamschmidt@usp.br); <http://orcid.org/0000-0003-3807-9837>

3 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [mariana.feitosa@usp.br](mailto:mariana.feitosa@usp.br); <http://orcid.org/000-003-4702-9671>

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

## *INDIVIDUAL LEARNING STRATEGIES IN TEACHING GERMAN AS ADDITIONAL LANGUAGE: AN ACADEMIC CONSULTING PROJECT*

**Abstract:** This article aims to reflect on the experience in an academic consulting project based on Ferreira and Marques-Schäfer (2016), focused on teaching individual learning strategies in classes of German as an additional language in a university context. To encourage a critical and conscious perspective in the learning process, the students were actively involved in the planning and development phase of the project (AQUINO, 2021). The choices of learning strategies from Oxford (1990) and tools for the elaboration of the activities were, therefore, based on the needs and interests of learners of German Language II, from the undergraduate course of Letters at the University of São Paulo. The consultancy meetings were accompanied by two monitors, who negotiated with the students the activities to be carried out, as well as the discussion of the results. The data analyses presented in this article were based on monitoring field notes, learning diary records, and responses to an online questionnaire. The results suggest that the academic consulting project made it possible for the students to feel responsible for their learning process and to be able to observe a critical-reflective position regarding their own needs and learning styles.

**Keywords:** Learning Strategies. German as an Additional Language. Learning Consulting. Academic tutoring.

### **Introdução**

No processo de expansão e consolidação dos estudos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, iniciado durante o período da segunda guerra mundial, a discussão acerca dos diferentes métodos de ensino de línguas representa um dos temas com maior número de pesquisas e publicações (VILAÇA, 2010). O debate acerca da melhor forma de aprender e ensinar uma língua adicional (doravante LA)<sup>4</sup> tem ocupado a área de

---

4 Neste trabalho, optamos pelo termo língua adicional (LA) em detrimento ao termo língua estrangeira (LE). Segundo Schlatter e Garcez (2009), a designação LA valoriza o contexto social da(o) aluno(a) e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. A distinção dentre LE e LA situa-se na questão do contato social da língua alvo aprendida, enquanto o primeiro termo indica que o aprendizado foi desenvolvido fora do convívio social, o segundo refere-se à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas. Assim, o termo LA refere-se à utilização de uma língua como meio de integração no cotidiano e convívio social, de modo que ela deixa de ser uma língua estrangeira, e se torna adicional. Consideramos, assim, que a escolha deste termo propicia a concepção de língua próxima e acessível, como um instrumento para reconstrução social.

Linguística Aplicada até hoje, o que culminou em uma multiplicidade de discussões e de conceitos metodológicos. Não obstante, evidências empíricas atuais indicam que não é o método, mas outras instâncias do ensino de línguas (objetivos didáticos, contexto de aprendizagem, instituição de ensino, entre outros) que determinam o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (RÖSLER, 2012).

As constantes críticas aos métodos de ensino abriram espaço para que novos estudos pudessem questionar sobre as diferentes formas de aprendizagem, levando em conta seus diversos aspectos, contextos e abordagens. Na década de noventa, as pesquisas da “era pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001) ganham destaque ao deslocar o foco dos métodos para as necessidades das professoras e alunas<sup>5</sup> em diferentes ambientes de aprendizagem. Essa proposta considera a linguagem além de um ato comunicativo, mas como forma de expressão e interação humana, o que envolve aspectos sociais e políticos. Portanto, para implementar tais mudanças nas práticas de ensino é essencial vislumbrar uma ação conjunta com as envolvidas no processo de aprendizagem para a negociação do planejamento das progressões, usos da linguagem, abordagens e necessidades.

Tal perspectiva evidencia que inúmeros aspectos podem influenciar a aprendizagem, por exemplo, a competência e aptidão, idade, material didático, estilos e contextos de aprendizagem. Em sua obra de referência, Oxford (1990) combina discussões teóricas e orientações práticas sobre estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem de línguas, abordando tanto as estratégias empregadas por aprendizes, como aquelas utilizadas pelas docentes para o ensino de tais estratégias. Segundo a autora, as estratégias são passos em direção à melhoria da aprendizagem individual, sendo, portanto, entendidas como ferramentas para um envolvimento ativo e autônomo, essencial para o aprendizado de LA (OXFORD, 1990). Em consonância com Oxford, Vilaça (2003) afirma que o conceito de estratégias não está preso a nenhum método ou abordagens específicas de ensino, podendo, portanto, ser integrado em diferentes contextos de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem individual representam a base do que chamamos em alemão de *lernen lernen*, isto é, *aprender a aprender* e, conseqüentemente, a ensinar. Essas estratégias devem, no entanto, ser desenvolvidas atentando-se a diversos fatores, como o estágio de aprendizagem, a motivação, as crenças, a necessidade e o interesse das estudantes, entre outros. Os resultados de diversas pesquisas (BROWN, 2001; OXFORD, 1990; CHAMOT, 2004) apontam que o ensino de estratégias de aprendizagem contribui para um envolvimento mais autônomo e consciente por parte da estudante, incentivando uma participação ativa no processo de aprendizagem.

---

5 Para referências genéricas, usamos o artigo feminino, que engloba aqui também outros gêneros.

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

A importância de tematizar estratégias de *aprender a aprender* é destacada nos documentos oficiais de ensino de LA, como é o caso do Conselho da Europa, no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Segundo o documento, *aprender a aprender* é uma das capacidades que devem ser desenvolvidas pelas estudantes de línguas no sentido de alcançar uma aprendizagem consciente e que leve em conta as necessidades individuais. O desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender* por meio de estratégias permite às estudantes traçar o seu caminho de estudo de maneira independente e individual, sendo um passo significativo em direção a uma aquisição autônoma e reflexiva.

Esta abordagem demanda, portanto, práticas orientadas para as necessidades das estudantes, onde elas são o ponto central da prática didática e (co)autoras de sua aprendizagem (SCHNEIDER, 2010; AQUINO, 2019). Com as perguntas centrais “O que os participantes devem, podem e querem aprender, por que e como?”, Weissenberg (2012, p. 8) sugere que a investigação das necessidades abre espaço para uma reflexão consciente sobre pré-requisitos, habilidades, contextos, expectativas, desejos, experiências e objetivos de docentes e discentes. As informações e impressões obtidas neste diagnóstico podem não apenas ser avaliadas como requisitos linguísticos e comunicativos para o planejamento do curso, mas também fornecer sugestões valiosas e pontos de partida para a concepção de aulas orientadas para necessidades específicas, como é o caso das estratégias individuais de aprendizagem.

Apresentamos neste artigo uma proposta didática no contexto de ensino de alemão como língua adicional (doravante ALA) através de um projeto de consultoria acadêmica. O intuito principal desta proposta foi o de desenvolver, com base em Oxford (1990), diferentes estratégias de aprendizagem, levando em consideração as necessidades e os interesses das estudantes no sentido de alcançar uma aprendizagem consciente e cada vez mais autônoma. O projeto foi desenvolvido durante um semestre, na disciplina Língua Alemã II, referente ao nível A2 (CONSELHO DA EUROPA, 2001), na Universidade de São Paulo. Além da docente responsável pela disciplina, participaram ativamente no planejamento e execução das tarefas duas monitoras do programa de monitoria acadêmica da universidade.

Para averiguar a percepção das participantes com relação ao impacto das atividades para as suas necessidades e os seus interesses de aprendizagem em ALA, aplicamos ao final dos encontros um questionário *on-line* com questões abertas e fechadas. As respostas foram essenciais para o diagnóstico de informações a respeito da superação de desafios e alcance de objetivos que envolviam a competência de *aprender a aprender*. Não obstante, as alunas não apenas avaliaram as atividades e as estratégias introduzidas, mas se posicionaram criticamente como autoras do seu próprio processo de aprendizagem.

Nas próximas seções, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa, a estrutura de desenvolvimento das atividades da consultoria, assim como da elaboração e aplicação do questionário. Na seção de análise, além da descrição detalhada das atividades e estratégias trabalhadas durante o projeto, realizamos uma discussão dos resultados coletados por meio do questionário, das anotações de observação em sala de aula feitas pelas monitoras e dos registros das estudantes nos diários de aprendizagem. Finalmente, na conclusão, refletimos acerca dos resultados alcançados e das perspectivas do projeto de consultoria acadêmica.

## Arcabouço teórico

As estratégias de aprendizagem são amplamente defendidas como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma, crítica e autodirigida. Chamot e O'Malley (1987) definem estratégias como modos especiais para auxiliar o processamento de novas informações e melhorar o aprendizado. Para Oxford (1990), se utilizadas adequadamente, as estratégias podem resultar em uma maior autoconfiança e proficiência em LA. De maneira geral, as pesquisas que investigam as estratégias de aprendizagem em LA se apoiam em quatro aspectos principais (VILAÇA, 2010): o estudo e a descrição do "bom aluno"; a autonomia de aprendizagem; o ensino centrado na aprendiz; o ensino ou treinamento estratégico. Não obstante, esses aspectos não se encontram isolados, podendo ser abordados e discutidos concomitantemente. Para o presente trabalho, consideramos de especial importância a discussão acerca da autonomia, do ensino centrado na aprendiz, assim como do treinamento de estratégias concretas, que podem ser utilizadas como ferramentas essenciais para o estudo autodirigido em ALA.

Independente do enfoque escolhido, se desenvolvidas de acordo com um determinado contexto pedagógico e levando em conta as dimensões afetivas e sociais de ensino, as estratégias são competências que facilitam e guiam a aprendizagem. Além disso, elas são meios de contribuir para uma melhor instrumentalização das estudantes para a aprendizagem de LA, o que resulta em uma maior autonomia e consciência dos estilos e das necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, ao promover uma conscientização e senso de responsabilidade, um dos objetivos principais do ensino de estratégias é incentivar a estudante a *aprender a aprender* (VILAÇA, 2003).

Segundo Vilaça (2003) e Coscarelli (1997), o ensino de estratégias pode ser dividido em dois grupos: o direto, com a instrução explícita das estratégias e seus objetivos; e o indireto, no qual as estratégias são aplicadas de forma implícita ou inconsciente. Kunrath



- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

e Limberger (2019) apresentam uma descrição detalhada a partir de Oxford (1990) para definir as estratégias diretas e indiretas. Os autores dividem as estratégias diretas em três grupos: (i) de memória, (ii) cognitivas e (iii) de compensação. As *estratégias diretas de memória* estariam ligadas ao armazenamento e acesso a novas informações, incentivando a criação de relações mentais, que podem ser realizadas por meio de atividades de memorização e repetição, ou pelo uso de imagens e sons para relacionar conceitos. Já as *cognitivas* seriam responsáveis pela compreensão e produção na língua-alvo, envolvendo a prática com tarefas específicas, por exemplo, o uso da língua em diferentes contextos e estruturas, ou ainda a análise e dedução de expressões, decompondo-as em partes e fazendo anotações sobre as ideias principais. Por fim, as *estratégias de compensação* auxiliam na produção por meio de inferências e táticas para a superação de limitações na escrita e na fala, por exemplo, o uso de gestos e sinônimos.

No que se refere às estratégias indiretas, estas também são divididas em três categorias: (i) metacognitivas, (ii) afetivas e (iii) sociais. As *estratégias indiretas metacognitivas* dizem respeito à cognição da aprendiz e como ela controla o seu processo de aprendizagem, isto é, na organização, no planejamento e na avaliação da aprendizagem. As *afetivas* seriam responsáveis pelo controle das emoções e da motivação, podendo contribuir para diminuir a ansiedade e encorajar a estudante. Enquanto as estratégias metacognitivas e afetivas são mais individuais, as *sociais* se voltam à interação da aprendiz com a outra, ou seja, com o trabalho em grupo e com o desenvolvimento da empatia.

Com o projeto de consultoria, tivemos a intenção de trabalhar as estratégias de aprendizagem de modo integrado (diretas e indiretas), a depender das atividades propostas. A abordagem integrada permite que as estudantes interajam com diversos aspectos do conhecimento e tenham a oportunidade de reconhecer os potenciais e desafios individuais. Além de abordar um maior repertório de estratégias, investigamos as necessidades das alunas tanto para trabalhar aspectos específicos do conhecimento, como para incentivar uma participação ativa nas decisões que circundam o seu próprio processo de aprendizagem. Para que o ensino autodirigido seja bem-sucedido, as alunas devem “fixar objetivos, definir os conteúdos e a progressão, selecionar os métodos e técnicas a serem usados, monitorar e avaliar a aquisição” (COSCARELLI, 1997, p. 25). Portanto, não se trata apenas de adquirir um conjunto de técnicas, mas experimentar e refletir sobre as diferentes estratégias, adaptando-as às diferentes necessidades e interesses.

No sentido de investigar sobre o ensino das estratégias didáticas, fomentar uma participação mais crítico-reflexiva e incluir relatos das estudantes sobre a compreensão e aplicação de diferentes estratégias para a aprendizagem de ALA, a presente pesquisa desenvolveu atividades de consultoria de aprendizagem (*Sprachlernberatung*) em uma



disciplina de Língua Alemã. De acordo com Kleppin e Mehlhorn (2008), as atividades de consultoria devem ter o intuito principal de apoiar as estudantes de língua em seus propósitos de aprendizagem, dando espaço para que elas tracem novos caminhos. Logo, as discentes envolvidas no projeto foram convidadas a: delimitar os seus objetivos; escolher estratégias e materiais; definir as formas de interação social; ter consciência com relação à aprendizagem individual; acompanhar e avaliar os resultados obtidos durante a consultoria; manter sua motivação para além da disciplina de ALA e do projeto (VAZ FERREIRA; MARQUES-SCHÄFER, 2016). O projeto de consultoria procurou, portanto, fomentar uma posição crítica e autodirigida.

De acordo com Vaz Ferreira e Marques-Schäfer (2016, p. 106), a consultoria não representa uma mera troca de dicas sobre como aprender uma língua, mas uma “oferta estruturada de ajuda à reflexão para que a própria aluna descubra o melhor caminho para si”. Para oferecer uma maior estrutura de apoio durante o projeto, utilizamos também a ferramenta de diários de aprendizagem (discutido em mais detalhes na próxima seção). Os diários de aprendizagem tiveram o objetivo de auxiliar as estudantes na organização e acompanhamento das atividades por meio de anotações acerca dos hábitos de estudo, reflexões individuais, impressões e perspectivas, além do reconhecimento do tempo e estilo de aprendizagem individual.

A seguir, serão abordadas em detalhes a estrutura e metodologia para desenvolvimento do projeto de consultoria e da coleta de dados.

## **O projeto de consultoria**

Com o projeto de consultoria, tivemos a intenção de oferecer uma orientação personalizada de estratégias de aprendizagem para estudantes de ALA em contexto acadêmico em um curso de nível A2. As monitoras que lideraram o projeto já tinham contato com as estudantes, o que facilitou a compreensão das necessidades e o desenvolvimento das atividades.

O início do projeto se deu com um diagnóstico das necessidades da turma completa (cerca de 40 alunas), realizado durante o período normal de aula, a fim de verificar quais seriam os objetivos de aprendizagem daquele grupo específico, averiguando também acerca dos conhecimentos anteriores sobre estratégias de aprendizagem. Para tanto, pedimos para que as alunas listassem algumas dificuldades e interesses individuais quanto ao aprendizado de ALA. Realizamos uma seleção das necessidades mais frequentes e pedimos para que as estudantes, em pequenos grupos, oferecessem sugestões para as situações mencionadas. A intenção da coleta foi, em primeiro lugar, incluir as estudantes

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

no planejamento do projeto de consultoria, criando um espaço colaborativo de reflexão sobre necessidades individuais e coletivas (interesses, objetivos e dificuldades) para a aprendizagem de ALA. Além disso, este diagnóstico permitiu uma discussão contextualizada sobre o tema de estratégias de aprendizagem. Ao final, apresentamos os objetivos do projeto e abrimos as inscrições para as oito vagas disponíveis, na qual apenas 7 foram preenchidas.<sup>6</sup>

Tendo o grupo definido, elaboramos um esquema de ciclo de atividades que pudesse nortear os encontros da consultoria. Os seis encontros do projeto aconteceram quinzenalmente ao final das aulas de quinta-feira da disciplina Língua Alemã II, sendo que as monitoras continuavam acompanhando as participantes de forma remota ou nos plantões presenciais oferecidos na monitoria acadêmica vinculada à disciplina. Cada um era orientado por uma temática baseada em habilidade(s) prevista(s) para o nível A2<sup>7</sup>, a qual seria previamente escolhida pelo grupo, ou seja, as participantes entraram em consenso com relação aos tópicos abordados. Nesse sentido, além de proporcionar uma reflexão sobre o processo individual de aprendizagem, as atividades da consultoria deveriam contemplar a prática de aspectos linguísticos e didáticos essenciais para a formação em ALA.

As tarefas (*Aufgaben*) e as estratégias eram apresentadas durante os encontros em grupo e realizadas individualmente, de modo que as participantes tivessem tempo para testá-las em diferentes contextos, anotar as observações no diário de aprendizagem e discutir os resultados no encontro seguinte. Ao final de cada ciclo (1. apresentação das tarefas do dia e uma estratégia; 2. realização das tarefas e 3. anotações no diário de aprendizagem), o grupo se reunia novamente para discutir as experiências, resultados, dúvidas e delimitar as próximas atividades.

Dado que as estudantes foram convidadas a serem protagonistas do seu processo de aprendizagem, elas foram envolvidas nas decisões em todas as etapas do projeto. Já no primeiro encontro, as participantes puderam expressar quais pontos gramaticais, competências e habilidades elas gostariam de aprimorar e desenvolver com as tarefas e estratégias. Os objetivos deveriam ser escolhidos a partir dos seguintes verbos de ação:

---

6 O número limitado de vagas pode ser justificado pela intenção de proporcionar um atendimento individual e com maiores possibilidades de interação. Além disso, sendo uma turma do noturno, poucas alunas teriam disponibilidade para participar de uma atividade extracurricular, o que foi comprovado pelas poucas inscrições.

7 Quadro comum europeu de referências para línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

a) aprender, (b) revisar e (c) expandir<sup>8</sup>. Os temas, os objetivos e as necessidades a serem trabalhados durante o projeto foram:

(a) *aprender*: escrever e falar frases utilizando a estrutura sintática TeKaMoLo<sup>9</sup>; compreender expressões idiomáticas em contexto do cotidiano;

(b) *revisar*: os três casos aprendidos (nominativo, acusativo e dativo); as regras de uso dos gêneros (*der, die, das*);

(c) *expandir*: o repertório de vocabulário em contextos acadêmicos (interação em sala de aula e apresentação de seminários); a compreensão auditiva.

Tendo em vista os objetivos levantados, estruturamos dois eixos fundamentais para as tarefas: (1) Aprender a reconhecer e escrever frases utilizando a estrutura TeKaMoLo; (2) Fazer uma pequena apresentação oral em sala de aula utilizando expressões e estrutura de uma apresentação formal/acadêmica. Nem todos os objetivos levantados em *aprender, revisar e expandir* foram contemplados exatamente como descritos pelas alunas, mas procuramos inseri-los dentro dos dois eixos principais. Incluímos também uma atividade introdutória no primeiro encontro para atender a necessidades e interesses globais, assim como para dar continuação às discussões do primeiro levantamento de dados para o diagnóstico com a turma toda.

Para acompanhar e estruturar as reflexões durante a realização das tarefas, utilizamos a ferramenta do Diário de Aprendizagem (*Lerntagebuch*) (FERREIRA; MARQUES-SCHÄFER, 2016). O diário agiu como um instrumento de documentação, no qual as estudantes podiam anotar os diferentes passos da realização das tarefas e refletir criticamente sobre o processo e resultados de cada atividade proposta. Além de informações organizacionais, como data da realização e objetivos da tarefa em questão, as alunas deveriam anotar questões procedimentais e reflexões individuais, ou seja, as estratégias utilizadas, tempo de realização da tarefa, observações e dificuldades, além de ponderar sobre possíveis adaptações futuras.

Além das discussões individuais e em grupo durante os atendimentos, desenvolvemos ao final do projeto um questionário *on-line* a fim de averiguar a relevância das atividades para o aprendizado e desenvolvimento pessoal das estudantes. De maneira geral, as perguntas do questionário levantaram informações acerca da experiência

---

8 Optamos pelos três verbos a fim de incitar uma abordagem voltada para a ação, na qual as participantes pudessem regular seus objetivos através de atividades produtivas específicas.

9 Abreviação do alemão para os advérbios de tempo, causa, modo e local em orações, expressando a ordem em que devem aparecer.

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

das alunas durante a participação do projeto, procurando compreender quais foram as impressões e o impacto na motivação, na aprendizagem de língua e aplicação das estratégias tanto no curso de alemão, como em outros momentos de aprendizagem. Com o questionário, que continha perguntas abertas e fechadas, foi possível perceber uma reflexão crítica das participantes com relação a uma maior consciência do seu processo de aprendizagem, assim como das tarefas, estratégias e ferramentas compartilhadas durante o projeto.

Para a análise de dados além dos diários de aprendizagem e das respostas ao questionário, utilizamos também as anotações de campo realizadas pelas monitoras durante os atendimentos. Os resultados alcançados apresentaram questões fundamentais para a compreensão e reflexão acerca da importância e formas de se considerar as necessidades para o processo de aprendizagem crítico e autodirigido.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão e análise das práticas desenvolvidas durante o projeto de consultoria a partir da descrição das atividades realizadas e dos dados coletados.

## **O desenvolvimento das atividades e as estratégias de aprendizagem**

Nesta seção, será discutido como as estratégias diretas e indiretas foram contempladas no projeto de consultoria acadêmica em diferentes tarefas, que abordaram as necessidades apresentadas pelas estudantes. Além disso, buscamos tematizar o impacto das atividades no processo de reflexão individual e de aprendizagem das alunas a partir das respostas ao questionário, do preenchimento dos diários de aprendizagem e das anotações de campo realizadas durante os encontros.

No quadro abaixo, encontra-se uma esquematização das tarefas e as respectivas estratégias com maior relevância desenvolvidas durante o projeto. As atividades foram divididas em três blocos de acordo com os objetivos principais estabelecidos anteriormente a partir dos verbos de ação, isto é, *aprender*, *revisar* e *expandir*, sendo eles: 1) Aprender a utilizar o dicionário, 2) Aprender a compreender e escrever frases utilizando a estrutura TeKaMoLo; 3) Fazer uma pequena apresentação oral em sala de aula utilizando expressões de apresentação formal/acadêmica. Contando com a atividade introdutória, foram feitas no total sete atividades, que são estruturadas em quatro eixos de análise: objetivos; descrição da atividade; definição das estratégias diretas; definição das estratégias indiretas. A definição de todas as estratégias foi feita segundo as categorias elencadas por Oxford (1990), assim como com base nas discussões em língua alemã em Kunrath e Limberger (2019).

**Quadro 1.** As atividades de Consultoria e as estratégias contempladas

| Bloco   | Objetivos  | Descrição da atividade  | Definição da estratégia direta   | Definição da estratégia indireta   |
|---------|--|---|--|--|
| Bloco 1 | Atividade introdutória: como usar o dicionário (organização e funcionamento) | Busca orientada no dicionário   | Estratégia de memória (mapeamento semântico)   | Estratégias metacognitivas (centralizar a aprendizagem)  |
| Bloco 2 | Atividade 1: compreensão do TeKaMoLo   | Percepção das estruturas e desenvolvimento de mapas mentais; produção textual                         | Estratégia de memória (criar mensagens mentais); cognitiva (analisar e raciocinar, exercitar)  | Estratégia metacognitiva (avaliar a aprendizagem)  |
|         | Atividade 2: produção com TeKaMoLo   | Produção de texto (gênero <i>e-mail</i> ) com foco em estruturas formais e informais                  | Estratégia cognitiva (analisar e raciocinar, exercitar)  | Estratégias metacognitivas (organizar e planejar a aprendizagem)   |
|         | Atividade 3: Compreensão e resumo de texto                                   | Compreensão de texto com estratégias de leitura e reconhecimento de estruturas gramaticais e lexicais | Estratégia cognitiva (analisar e raciocinar; criar estruturas para <i>input</i> e <i>output</i> ); de memória (criar relações mentais)           | Estratégias metacognitivas (organizar e planejar); estratégias afetivas e sociais (atentar-se à condição emocional; fazer perguntas) |
| Bloco 3 | Atividade 4: planejamento da apresentação oral                               | Pontuar os interesses individuais e conhecimentos prévios; definir material e estrutura relevante     | Estratégia de compensação (superar limitações em falar ou escrever); cognitiva (receber e enviar mensagens)                                      | Estratégias metacognitivas (centrar a aprendizagem; organizar e planejar a aprendizagem; superar limitações)                         |
|         | Atividade 5: organização e ensaio da apresentação oral                       | Anotar palavras-chaves e expressões importantes; treinar apresentação                                 | Estratégia de memória (empregar ações); compensação (adivinhar inteligentemente, superar limitações em falar ou escrever); cognitiva (exercitar) | Estratégias metacognitivas e afetivas (diminuir a ansiedade, encorajar-se, atentar-se à condição emocional)                          |
|         | Atividade 6: apresentação oral   | Utilizar as estratégias de preparação para realizar a apresentação oral                               | Estratégias de compensação (adivinhar inteligentemente, superar limitações em falar e escrever)  | Estratégias afetivas (encorajar-se); sociais (ter empatia com os outros)   |

Fonte: Elaboração própria

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

A seguir, descrevemos as atividades desenvolvidas em cada bloco contendo: as estratégias de aprendizagem; as reflexões das estudantes pelas respostas ao questionário e pelas anotações nos diários; os registros de campo realizados pelas monitoras.

## Bloco 1

Para iniciar os atendimentos da consultoria, realizamos uma “Atividade Introdutória” “*Wörterbuch-Rallye*”, que foi adaptada de um material produzido pela editora Hueber (2004)<sup>10</sup>, a qual propõe uma busca orientada pelo dicionário *Duden Online*<sup>11</sup>. As tarefas propostas incluíam procurar informações específicas, como ver a separação silábica de palavras, o significado de abreviações e a organização de elementos como a transcrição fonética e sinônimos. Seu objetivo era incentivar o uso do dicionário Alemão-Alemão e auxiliar no entendimento de suas funcionalidades. Assim como em todas as tarefas, as participantes foram orientadas a fazer o registro no Diário de Aprendizagem (*Lerntagebuch*).

Como explicitado no quadro, a atividade contemplou tanto estratégias diretas quanto indiretas. Ela envolveu principalmente a direta de memória, dado que o objetivo do roteiro da atividade era acessar as informações do dicionário Alemão-Alemão, aprendendo palavras na LA a partir de novas relações mentais, por exemplo, associar informações novas com conhecidas (mapeamento semântico). A busca dirigida promoveu a estratégia indireta metacognitiva ao centrarem a aprendizagem e não se distraírem com outras informações que poderiam encontrar no *Duden*, concentrando-se nos aspectos específicos do dicionário conforme a atividade (centralizar a aprendizagem) (OXFORD, 1990 *apud* KUNRATH; LIMBERGER, 2019).

No questionário e nas interações durante os encontros, as estudantes refletiram sobre as vantagens e desvantagens dos exercícios com o dicionário. Com relação aos *feedbacks* positivos, destacamos as respostas de três alunas:

Consigno utilizar o Duden com mais facilidade agora. (inf. 2);

Usar dicionário, resumir textos e criar textos. (inf. 3);

Anotar palavras desconhecidas, buscar seus significados, buscar antônimos e sinônimos de palavras, e formar frases com tais palavras. (inf. 4).

---

10 Inspirado em: <https://www.hueber.de/media/36/woerterbuch-rallye.pdf>

11 Disponível em: <https://www.duden.de/>

Se, por um lado, algumas participantes consideraram ter aprendido a trabalhar com o dicionário de forma mais independente e se prontificaram a utilizar o dicionário *Duden* com mais frequência, outra parte considerou a tarefa confusa pela dificuldade de compreensão dos enunciados<sup>12</sup>, assim como o fato de o dicionário ser Alemão-Alemão. Para lidar com as dificuldades, foi preciso primeiramente avaliar o processo de aprendizagem, identificando onde estava o problema para então pensar em como solucioná-lo. O resultado dessa avaliação foi para a grande maioria recorrer a outros dicionários bilíngues para a realização da tarefa, o que, de certa forma, complementa a atividade com o uso de diferentes ferramentas e abre espaço para que as estudantes adaptem a tarefa tendo em vista o seu estilo e ritmo de aprendizagem, introduzindo uma nova estratégia direta cognitiva a partir de uma estratégia indireta metacognitiva, uma vez que o dicionário bilíngue possibilita comparar os verbetes em português e alemão com o objetivo da compreensão na língua-alvo (*op. cit.*).

Mesmo com os desafios descritos por algumas alunas, consideramos que o exercício foi positivo, já que, ao trabalharem com um dicionário Alemão-Alemão e enunciados formulados na LA, as alunas precisaram recorrer a soluções e estratégias para lidar com a dificuldade de compreender os insumos na língua alvo. Portanto, o trabalho com o dicionário *Duden* permitiu, além da compreensão de textos autênticos, a utilização de estratégias individuais a partir de estratégias indiretas metacognitivas – as quais seriam muito importantes para a Consultoria – como a busca por dicionários bilíngues, um planejamento de aprendizagem que ia além da atividade proposta.

## Bloco 2

O Bloco 2 consiste em três atividades, as quais contemplaram o objetivo “Aprender a compreender e escrever orações utilizando TeKaMoLo”. O enfoque desta tarefa foi gramatical, colocando em destaque as estratégias diretas cognitivas, já que o processamento, a dedução e a produção em língua-alvo eram os principais objetivos. No campo das estratégias indiretas, as metacognitivas tiveram destaque, sendo a avaliação da aprendizagem e o planejamento desta aspectos importantes do bloco.

A proposta da *primeira atividade* do bloco 2 foi redigir um pequeno texto utilizando um roteiro para a construção de estruturas com elementos de tempo, causa, modo e local de acordo com as regras sintáticas da língua alemã. O roteiro consistiu em: assistir

---

<sup>12</sup> Optamos por dirigir todos os enunciados das atividades em alemão.



- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

a um vídeo<sup>13</sup> com a explicação sobre o uso do TeKaMoLo; anotar informações que se encaixem em cada uma das estruturas utilizando um diagrama ou mapa mental; pensar sobre a própria rotina e construir frases sobre ela; escrever um texto, utilizando as frases já elaboradas, com a estrutura do TeKaMoLo.

Para desenvolver os textos sobre a própria rotina, tendo como base a estrutura sintática, as alunas puderam trabalhar majoritariamente as estratégias diretas cognitivas, já que o objetivo principal da tarefa era a compreensão e produção da estrutura (praticar). Já a confecção dos diagramas e/ou mapas mentais a partir do vídeo, responsáveis pelo acesso às novas informações e seu armazenamento, permitiram a promoção de estratégias diretas de memória a partir de sua visualização (criar mensagens mentais). Além disso, o roteiro de ter o acesso à nova informação, sistematizá-la e então colocá-la em prática permite avaliar seu processo de aprendizagem, fazendo-se perguntas como “preciso assistir ao vídeo mais uma vez?”, “sinto-me segura para escrever frases com a estrutura?”, o que entra no grupo das estratégias indiretas metacognitivas (avaliar a aprendizagem).

De maneira geral, as alunas apresentaram uma postura positiva com relação à atividade e às estratégias apresentadas, além de evidenciarem uma melhor compreensão da estrutura TeKaMoLo. Durante os encontros, constatou-se que o vídeo explicativo foi um dos aspectos que mais agradou às alunas, sendo que algumas delas já utilizavam vídeos para a aprendizagem de conteúdos gramaticais. Além disso, os diagramas ou mapas mentais foram mencionados no questionário e nos diários como uma nova estratégia adquirida. Seu impacto foi tão positivo que muitas alunas continuaram utilizando esta ferramenta no aprendizado de alemão e em outras matérias da graduação.

Quanto aos aspectos negativos, constatados nas discussões durante os encontros e nos diários de aprendizagem, duas participantes indicaram que não se sentiram à vontade com a preparação para a produção do texto, pois, por falta de tempo, preferiram escrever o texto diretamente de forma livre. Além disso, o vocabulário foi um problema para todas, tanto na produção do texto quanto na compreensão dos enunciados, de forma que todas recorreram ao dicionário. Tal dificuldade incentivou a busca por alternativas individuais, como a organização inicial para o desenvolvimento da atividade e a busca dos significados desconhecidos no vocabulário, que retoma as estratégias do Bloco 1.

A *segunda atividade* teve o objetivo de identificar estruturas e variações do gênero *e-mail* e desenvolver uma produção escrita utilizando o TeKaMoLo. Ela foi dividida em

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://youtu.be/M3nCUMUR-Xo>



duas etapas: (1) ler um *e-mail*<sup>14</sup>, identificar a estrutura TeKaMoLo e se ela estava sendo empregada adequadamente; (2) produção de cinco *e-mails* para destinatários diferentes (autênticos), utilizando a estrutura sintática e o registro formal e informal, dependendo da situação. A tarefa de produção (2) foi acompanhada de um roteiro com a seguinte ordem: (i) planejar a estrutura, (ii) escolha da linguagem formal ou informal, (iii) definir tema a partir de palavras-chave, (iv) responder às perguntas *quem, o quê, quando, por quê, como e onde*, (v) definir o que é importante para o desenvolvimento da mensagem e (vi) escrever o *e-mail*.

Tendo em vista o processo de compreensão da língua ao identificar a estrutura TeKaMoLo e a posterior produção de textos, as participantes precisaram retomar estratégias diretas cognitivas: na primeira parte, ao responderem perguntas sobre o *e-mail*, as alunas deveriam usá-las para refletir sobre a estrutura, decompondo os enunciados a fim de identificar os elementos de tempo, causa, modo e local (analisar e racionalizar). Além disso, a elaboração de textos voltados a interlocutores reais proporcionou o treinamento das estruturas em um contexto mais natural (criar estruturas para produção e recepção). Além disso, as estratégias indiretas metacognitivas foram contempladas, pois, ao planejar a escrita do texto seguindo um pequeno roteiro, as alunas tiveram um exemplo de como organizar e planejar a aprendizagem a fim de cumprir uma tarefa: neste caso, a escrita dos *e-mails* segundo a estrutura TeKaMoLo.

As participantes indicaram uma melhora na compreensão e utilização da estrutura sintática após a atividade, tendo os roteiros um papel muito importante para o desenvolvimento da tarefa. Em relação ao *e-mail*, houve um certo estranhamento no uso de linguagem formal/informal, tema que presumimos já ser de domínio das alunas. Algumas estudantes escreveram os *e-mails* apenas na modalidade informal, tendo que recorrer a outras plataformas e ao livro didático utilizado no curso para compreender a estrutura e a modalidade dos *e-mails* em alemão. No entanto, a redação de textos mais longos em alemão foi colocada como um dos pontos altos do projeto.

A *terceira atividade* do Bloco 2 teve como objetivo finalizar o módulo sobre escrita, utilizando a estrutura TeKaMoLo, incluir os objetivos de *revisar* os três casos gramaticais aprendidos – nominativo, acusativo e dativo – e *expandir* o vocabulário acadêmico a partir do trabalho com adjetivos (que envolveria as estratégias de praticar; analisar e racionalizar). O roteiro da atividade consistia em: (i) ler o texto sobre semáforos na Alemanha<sup>15</sup>; (ii) listar os adjetivos em seu contexto; (iii) ligar os adjetivos com seus antônimos; (iv) resumir o

---

14 Disponível em: [http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1\\_sd1/sd\\_1\\_modellsatz.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf)

15 Disponível em: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-lesen/kleines-gruenes-maennchen>

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

texto em 100 palavras. Para o resumo, as alunas deveriam se atentar às seguintes tarefas: responder às perguntas *quem, o quê, quando, por quê, como e onde*; separar os sujeitos dos verbos, objetos no acusativo e dativo (com cores ou em uma tabela); marcar complementos de tempo e local; indicar o que acharam interessante sobre o tema.

Por se tratar de um roteiro definido com um objetivo claro – compreender e resumir um texto em alemão – a estratégia indireta metacognitiva de organizar e planejar a aprendizagem teve um papel central, sendo o roteiro composto também por estratégias de memória e cognitivas. O trabalho com os adjetivos está ligado à estratégia direta de memória de criar relações mentais, pois, associar os adjetivos ao seu antônimo cria unidades de significado que colaboram com a memorização (criar imagens mentais). A análise detalhada dos componentes do texto permitiu o desenvolvimento das estratégias cognitivas: para resumir o texto, foi preciso destacar as ideias principais, o que também se enquadra na criação de estruturas para *input* e *output*, todas colaborando para a compreensão e produção na língua alemã. Ainda no grupo de estratégias diretas cognitivas, a ação de separar os sujeitos, verbos, objetos e complementos de tempo e local se refere a analisar e raciocinar sobre a língua a partir da decomposição dos elementos linguísticos do texto, também colaborando para a sua compreensão.

A análise dos elementos linguísticos (por exemplo, adjetivos com seus antônimos) foi considerado como positivo pelas estudantes, pois elas conseguiram trabalhar tanto com a compreensão quanto com vocabulário e gramática, tocando em questões que dizem respeito ao acesso (estratégias de memória), assim como à compreensão (estratégias cognitivas). Para superar os desafios com relação às palavras desconhecidas no texto e para o desenvolvimento do resumo, as participantes recorreram, além das estratégias de recuperação de conhecimentos anteriores e associação às informações novas (estratégias de memória), também ao uso de dicionários Alemão-Português (estratégias cognitivas). Portanto, este exercício possibilitou a aplicação de estratégias individuais que iam além do escopo da tarefa e mantinham uma relação com as atividades dos outros blocos.

Ao perguntarmos no questionário quais conhecimentos sobre a língua alemã foram adquiridos, quatro das seis respostas obtidas envolviam a assimilação de estruturas linguísticas. Esta também foi citada no questionário como uma dificuldade superada a partir das atividades de consultoria. A seguir, apresentamos alguns dos comentários no questionário:

Os conhecimentos adquiridos foram, além da consolidação daqueles já obtidos em sala de aula, o uso correto de estruturas sintáticas e suas ordens específicas. (inf. 1);

O principal conhecimento adquirido por mim foi aprender estruturar a frase. (inf. 3);

Aprendi que o TeKaMoLo não era tão difícil assim, logo aprendi a formar frases. (inf. 4).

Desse modo, consideramos que o objetivo gramatical do Bloco 2 foi alcançado. As estratégias de memória e cognitivas parecem ter sido as mais adequadas para essa tarefa, já que as alunas indicaram ter feito um bom uso delas para a compreensão dos textos e da estrutura. Uma aluna mencionou no diário que começou a escrever e analisar orações diariamente para lidar com a sua dificuldade de assimilação de vocabulário. As estratégias indiretas metacognitivas também se mostraram positivas para o planejamento e avaliação da aprendizagem. Em relação à produção escrita e às dificuldades de compreensão do vocabulário, as estudantes retomaram as estratégias desenvolvidas na atividade inicial do projeto com o uso de dicionários. Assim, as soluções para superar os desafios encontrados nas tarefas foram encontradas de maneira autônoma pelas alunas, adequando ferramentas e estratégias que eram mais adequadas às suas necessidades individuais. Além disso, consideramos muito positivo que as alunas identificaram as suas dificuldades, uma vez que isso pode fazer com que elas achem as próprias estratégias no futuro, tornando-se aprendizes cada vez mais independentes (BIMMEL; RAMPILLON, 2000).

### **Bloco 3**

O *terceiro bloco* contempla a última necessidade indicada pelas participantes: fazer uma breve apresentação oral em alemão em contexto acadêmico/formal. Foram reservados três encontros para o planejamento individual desta tarefa.

A *quarta atividade* consistiu na escolha do tema da apresentação, que era baseado nos interesses pessoais e conhecimentos prévios das estudantes. Para tanto, as alunas deveriam responder às seguintes perguntas: (i) pelo que me interessa?, (ii) o que sei a respeito do tema?, (iii) qual é a relevância deste tema? e (v) em que mídias posso encontrar informações sobre este tema? O próximo passo seria começar a pesquisar para a apresentação, a qual deveria conter uma discussão mais detalhada com o diagnóstico de aspectos positivos e negativos. Além disso, discutimos sobre a estrutura básica do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e quais elementos deveriam ser contemplados em cada um dos pontos. No desenvolvimento da atividade, foi apresentada uma tabela<sup>16</sup> com a estrutura formal de uma apresentação em alemão, que continha

---

16 Disponível em: <https://bit.ly/3vrMGus>

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

orações comumente utilizadas nas partes de introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta tabela contemplou o objetivo de *expandir* o repertório de vocabulário em contextos acadêmicos (criar estruturas para produção e recepção).

Por se tratar de um roteiro para a pesquisa individual, consideramos que a estratégia indireta metacognitiva foi a de maior relevância na atividade (organizar e planejar a aprendizagem). A partir das perguntas, elas puderam sistematizar e relacionar o tema da apresentação com conhecimentos prévios e planejar a apresentação, estabelecendo metas e objetivos. Além disso, durante a pesquisa, a estratégia direta cognitiva também foi essencial a fim de separar as informações mais relevantes (analisar e racionalizar). Por fim, também é possível apontar a tabela como uma fonte de frases que podem servir como estratégia de compensação, uma vez que elas suprem a falta de vocabulário na hora da apresentação (superar limitações em situação de produção).

As participantes buscaram temas de seu interesse e se mostraram motivadas com a atividade e o roteiro de pesquisa, indicando grande satisfação com a lista de vocabulário específico para a apresentação. No entanto, todas apontaram nas conversas que se sentiam um pouco nervosas com a apresentação que viria no final do bloco por não se sentirem confiantes em desenvolver ideias mais complexas no idioma e também por certo nervosismo vinculado à prática oral.

Durante a *quinta atividade*, as alunas deveriam estruturar e preparar a apresentação conforme as fases pré-estabelecidas na quarta atividade (introdução, desenvolvimento e conclusão). Além disso, sugerimos outras estratégias de preparação: apresentar para alguma colega ou treinar sozinha olhando para o espelho; escrever palavras-chave em cartões e utilizá-los no momento da apresentação; gravar e ouvir um áudio da sua fala. Sendo esta parte da atividade bastante autônoma, tais estratégias contemplaram ao mesmo tempo vários grupos. Em relação às diretas, foi possível englobar as de memória a fim de memorizar palavras/frases, o que a repetição de todas as estratégias acima auxilia, assim como as de cognição, dado que a repetição de segmentos linguísticos colabora para a produção na língua alvo e, por fim, a compensação, já que a possibilidade de estarem praticando sozinhas as levaria a desenvolver as próprias estratégias a fim de suprirem lacunas, por exemplo, parafrasear expressões ou recorrer a sinônimos. Quanto às indiretas, estratégias metacognitivas seriam importantes para identificar possíveis erros ao treinar em frente ao espelho e ouvir a gravação, por exemplo. No entanto, elas estariam mais atreladas às estratégias indiretas afetivas, ou seja, para regular as emoções: por meio dessa preparação, as alunas poderiam atentar-se às suas condições emocionais e correr riscos a fim de diminuir o estresse de ter que fazer uma apresentação em alemão em frente às colegas.

Apesar das estratégias dadas, as alunas se mostraram mais preocupadas em redigir um texto gramaticalmente correto que contemplasse introdução, desenvolvimento e conclusão a praticar a apresentação oralmente. A ajuda das monitoras foi muito importante para algumas alunas, uma vez que estas não se sentiam à vontade em expressar ideias mais complexas na LA. O uso do tradutor automático também foi comentado como uma ferramenta utilizada na preparação. Somente uma delas se mostrou disposta a preparar um material de apoio e ensaiar uma vez na frente das monitoras. Portanto, as estratégias oferecidas não foram plenamente utilizadas.

Por fim, na *sexta atividade*, todas as estudantes do projeto realizaram uma apresentação oral de 10 minutos para a turma. Ela foi o fechamento do projeto de consultoria, no qual as participantes puderam colocar em prática a competência comunicativa e as estratégias desenvolvidas nos três blocos do projeto. Estes aspectos também foram mencionados pelas estudantes nas respostas ao questionário:

Pudemos ao final utilizar das competências trabalhadas na consultoria na apresentação final. (inf. 5);

[Foi possível] pôr em prática o que foi trabalhado no decorrer da consultoria. (inf. 5).

Além das estratégias de memória, cognitivas, de compensação e metacognitivas já mencionadas para a preparação da apresentação, acreditamos que as estratégias de compensação foram bastante relevantes para a prática oral no sentido de fazerem inferências ao se depararem, por exemplo, com dúvidas acerca de declinação, ou preferir usar sinônimos na falta de uma palavra específica. Com papel ainda mais central, estariam as estratégias afetivas, visto que as participantes foram incentivadas a superar desafios e a correr riscos tanto com o apoio das estratégias, como das colegas. Nesse sentido, o apoio e *feedback* entre as estudantes podem evidenciar o desenvolvimento de estratégias sociais, ou seja, de interação e colaboração com a outra.

A mesma aprendiz que preparou uma apresentação com suporte midiático e ensaiou com as monitoras teve um resultado muito positivo, superando seus limites de vocabulário e gramática e conseguindo se fazer clara e objetiva a partir de estratégias de compensação como as frases dadas na tabela da atividade 5 e outras individuais. No entanto, a maioria das estudantes acabou por ler o texto em voz alta ao invés de falar de maneira espontânea, o que reflete na atividade anterior, na qual as alunas se prepararam majoritariamente redigindo um texto sobre o tema escolhido. Destacamos a resposta ao questionário de uma das alunas sobre a questão:

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

Gostei bastante desse espaço para consultoria voltado para as necessidades que os estudantes apontaram – contudo, gostaria de muita prática conversacional – com conteúdo e prática – com o intuito de colocar o idioma em ação, sem receio (a leitura foi válida na apresentação – porém acredito que como foram passadas [sic] técnicas para fazer uma apresentação com áudio, olhar para o espelho – poderíamos estar treinando no decorrer das aulas curtas conversações para deixar o papel somente como um apoio ao apresentar). No mais [sic] parabeno as meninas que foram muito dedicadas em preparar todas as atividades. (inf. 5).

Além deste comentário, as estudantes mencionaram a falta de confiança na hora de falar alemão, considerando a sexta atividade um grande desafio. Nesse sentido, em próximos projetos seria interessante o desenvolvimento de estratégias indiretas afetivas e sociais no que se refere à prática oral. Apesar disso, consideramos que o Bloco 3 teve uma série de pontos positivos, pois ao serem questionadas se as atividades foram interessantes e motivadoras, obtivemos a seguinte resposta no questionário, a qual se refere à apresentação como um dos pontos altos da consultoria:

Sim, pois as atividades fogem das atividades entediantes do livro didático e trouxe [sic] situações mais próximas do cotidiano, como nossa rotina ou a apresentação do tema que temos segurança para falar. (inf. 3).

De fato, a possibilidade de escolher o próprio tema da apresentação foi bastante elogiada pelas alunas nas conversas. Apesar das dificuldades, elas se sentiram motivadas com a atividade e perceberam que deram um passo adiante em relação aos seus conhecimentos de alemão, sentindo-se realizadas. Ademais, o roteiro das atividades parece ter funcionado quanto ao aspecto formal da apresentação, uma vez que todas apresentaram introdução, desenvolvimento e conclusão, além de vocabulário e organização sintática apropriados para uma apresentação formal em alemão.

Durante o desenvolvimento do projeto, pudemos apresentar para as aprendizes uma série de estratégias diretas e indiretas, que englobam as estratégias diretas (de memória, cognitivas e de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais) e culminaram na apresentação oral do Bloco 3, na qual as participantes deveriam trabalhar de maneira autônoma e superar o desafio da prática oral. Nos Blocos 1 e 2, destacaram-se as estratégias diretas de memória e cognitivas e indiretas metacognitivas, dado o acesso às novas informações, assim como pelo planejamento e a avaliação da aprendizagem. Já no Bloco 3, ao planejarem a apresentação e terem que superar desafios de maneira

autônoma e na frente das colegas, destacaram-se as estratégias diretas de compensação e as indiretas metacognitivas, afetivas e sociais.

Consideramos que as alunas conseguiram compreender a estrutura TeKaMoLo a partir das estratégias oferecidas e conseguiram preparar uma apresentação em alemão, apesar de terem em sua maioria lido um texto em voz alta. Os diagramas/mapas mentais, por exemplo, foram uma estratégia de memória bastante apreciada do Bloco 2, e as frases úteis para uma apresentação também se mostraram uma estratégia de compensação bastante efetiva. Desta maneira, pode-se dizer que a principal dificuldade se deu em relação ao vocabulário, tanto na compreensão quanto na produção. Essa dificuldade parece ter sido sanada pelas aprendizes de maneira autônoma ao recorrerem ao dicionário, uma estratégia cognitiva, nos Blocos 1 e 2. Já no Bloco 3, identificamos a necessidade de um maior aprofundamento do trabalho com as estratégias afetivas e sociais, uma vez que o problema com o vocabulário na prática oral estava muito ligado à parte emocional das alunas, sendo relevante desenvolver este aspecto com mais ênfase numa possível releitura do projeto.

Consideramos que as alunas foram capazes de refletir sobre seu processo individual de aprendizagem, pois, ao delimitar abertamente suas necessidades e interesses, puderam desenvolver aspectos gramaticais e linguísticos, produziram textos escritos e orais. Portanto, além de testar as diferentes competências com as atividades, as participantes do projeto foram mais além e avaliaram criticamente quais estratégias eram mais adequadas para as suas necessidades e estilos de aprendizagem.

## **Conclusão**

Com a intenção de não apenas oferecer sugestões de aprendizagem pré-estabelecidas, desenvolvemos o projeto de consultoria acadêmica como um espaço destinado à reflexão sobre as necessidades individuais de aprendizagem em ALA, além de possibilitar o uso de ferramentas e estratégias que possam acompanhar as alunas e as monitoras em toda a sua formação acadêmica e profissional (AQUINO, 2020). Para tanto, desenvolvemos, através de um planejamento colaborativo, três blocos de atividades que trabalham com estratégias diretas e indiretas com o objetivo principal de fazer com que as alunas pudessem sanar dificuldades específicas em língua alemã e que se sentissem cada vez mais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

A análise de dados foi desenvolvida com apoio das reflexões das estudantes e das monitoras através das ferramentas do diário de aprendizagem, das anotações de campo e das respostas ao questionário. Este diagnóstico foi essencial para compreender as decisões



- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

tomadas pelas alunas durante o processo das atividades, especialmente no tocante à superação dos desafios e alcance de objetivos que envolviam a competência de *aprender a aprender*. Pudemos observar em diversos momentos que, diante das dificuldades, as estudantes recorreram a soluções e estratégias que mais se adaptavam aos estilos e necessidades de aprendizagem individuais. Logo, na fase inicial do planejamento das atividades, as estudantes fixaram objetivos e definiram conteúdos; durante os encontros, elas conseguiram selecionar métodos e técnicas a serem utilizados, além de monitorar e avaliar a aquisição da língua (COSCARELLI, 1997).

Finalmente, a nossa experiência indicou que se desenvolvidas de acordo com um determinado contexto de ensino e levando em consideração as dimensões afetivas e sociais, as estratégias são competências que facilitam a aprendizagem autodirigida. O processo de planejamento e realização das tarefas durante o projeto de consultoria demonstrou que o trabalho com estratégias individuais auxiliou as estudantes a alcançar uma maior autonomia e consciência dos estilos e necessidades de aprendizagem. O papel da professora e das monitoras foi o de encorajar as estudantes a conhecer diferentes estratégias e fazer uso delas nas situações que considerarem mais apropriadas, possibilitando, assim, a manutenção da confiança e segurança com relação à língua-alvo. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas sobre ensino de estratégias de aprendizagem em diferentes contextos de atuação pedagógica podem contribuir significativamente para uma reflexão crítica e autônoma da língua aprendida.

## Referências

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua adicional em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 23-35, 2020.

AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 38, p. 31-47, 2019.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. **Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23**. München/Berlin: Langenscheidt, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.



CHAMOT, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, Queenstown, v. 1, n. 1, p. 14-26, 2004.

CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, J. M. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. **TESOL quarterly**, v. 21, n. 2, p. 227-249, 1987.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm/>. Acesso em: 03 set. 2021.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 23-29, 1997.

KLEPPIN, K.; MEHLHORN, G. Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. **PRAXIS Fremdsprachenunterricht**, München, v. 4, p. 17-20, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, E. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUNRATH, M. H.; LIMBERGER, B. K. Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na coleção de livros didáticos Studio [21]. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 149-178, 2019.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Nova York: Heinle ELT, 1990.

RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung**. Stuttgart: Metzler, 2012.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

- | Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172, 2009.

VAZ FERREIRA, M.; MARQUES-SCHÄFER, G. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 19, n. 28, p. 101-123, 2016.

VILAÇA, M. L. C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 15, p. 208-220, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: fundamento, críticas, ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 73-88, 2003.

WEISSENBERG, J. Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. **IQ-Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch**. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung, 2012.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: AQUINO, Marcella Cherchiglia; SCHMIDT, Camila Marcucci; FEITOSA, Mariana de Lima. Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 11-34, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 09/09/2021 | Aceito em: 25/10/2021.

---

# A ETIMOLOGIA DE TURGOT: GRÃOS DE AREIA PARA UMA HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA

Marcos BAGNO<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3381>

**Resumo:** A história da linguística é narrada habitualmente como uma série de “revoluções” em que um paradigma novo substituiria por completo seu predecessor, cujo trabalho deveria ser deixado à margem dos desenvolvimentos atuais. Recorrendo a uma análise do verbete sobre etimologia na *Encyclopédie* dos iluministas franceses do século 18, é possível negar essa suposta linearidade dos avanços teóricos e metodológicos da linguística e reconhecer que eles se fazem por acúmulo e desdobramentos cíclicos, jamais de forma abrupta.

**Palavras-chave:** Historiografia linguística. Iluminismo francês. *Encyclopédie*. Linguística moderna.

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [bagno.marcos@gmail.com](mailto:bagno.marcos@gmail.com), <http://orcid.org/0000-0002-8688-0824>

## *TURGOT'S ETYMOLOGY: GRAINS OF SAND FOR A HISTORY OF LINGUISTICS*

**Abstract:** The history of linguistics is usually narrated as a series of “revolutions” in which a new paradigm would completely replace its predecessor, whose work should be left aside from current developments. By resorting to an analysis of the entry on etymology in the 18<sup>th</sup> century Encyclopedia of the French Enlightenment, it is possible to deny this supposed linearity of theoretical and methodological advances in linguistics and recognize that they occur by accumulation and cyclical unfoldings, never abruptly.

**Keywords:** Historiography of linguistics. French Enlightenment. *Encyclopédie*. Modern linguistics.

### **Introdução**

Os antigos romanos empregavam o adágio *ex nihilo nihil*, “nada [provém] do nada”, isto é, tudo o que existe deve ter uma origem, numa formulação que traduz o grego οὐδὲν ἐξ οὐδενός (*ouden eks oudenos*), atribuída ao filósofo Parmênides (final do século 6 ou início do 5 antes da Era Comum<sup>2</sup>). Quando se trata, porém, de querer afirmar um novo conjunto de ideias, crenças e valores, esse postulado tem sido frequentemente abandonado, substituído pela tentativa, em tudo ideológica, de estabelecer um novo paradigma, trazido à luz por algum tipo de “revolução”, conforme a conhecida definição de Thomas S. Kuhn (1921-1996) em seu livro *The Structure of Scientific Revolutions*, publicado em 1962. Ao longo da história dos estudos linguísticos, especialmente a partir da fase em que foram rotulados como “científicos”, isto é, na primeira metade do século 19, é possível observar, entre diferentes lapsos temporais, esforços nesse sentido. Em sua última coletânea de textos sobre a historiografia da linguística, E. F. K. Koerner (1939-2022) faz a seguinte análise (KOERNER, 2020, p. 4-5):

Há um tipo de escrita da história que emerge numa época em que uma geração particular, ou um indivíduo que representa de modo significativo as ideias, crenças e compromissos de sua geração, está persuadida de que uma meta desejada – uma espécie de “platô” – foi alcançada, e o trabalho subsequente no campo estará amplamente empenhado em operações de “mopping-up”

---

<sup>2</sup> Usamos intencionalmente, e seguindo uma tendência internacional, os algarismos arábicos para representar os séculos, assim como as expressões “antes da Era Comum” e “depois da Era Comum”, também empregadas em trabalhos científicos de diversos países como uma forma de desvincular a ciência de qualquer filiação a uma tradição religiosa específica.

(Kuhn)<sup>3</sup>. Essas narrativas supõem que o arcabouço teórico já foi suficientemente mapeado para que qualquer membro da comunidade científica conduza suas investigações, e que já não há mais nenhuma necessidade de qualquer revisão significativa da metodologia ou da abordagem do objeto sob análise. O resultado dessas deliberações, que chamo de “histórias totalizadoras” [*“summing-up histories”*], tende a ver a evolução do campo como o desenvolvimento do campo de um modo essencialmente unilinear.

Uma das mais conhecidas operações de *mopping-up* ocorreu no início do século 20, quando os promotores do estruturalismo linguístico elegeram Ferdinand de Saussure (1857-1913) como “pai da linguística moderna”, adotaram a exclusividade do ponto de vista sincrônico para o estudo das línguas, marginalizando quase totalmente o grande volume de resultados acumulados pelo trabalho empreendido no século anterior pela linguística histórica-comparativa. Também se esforçaram por convencer as novas gerações de que as teses estampadas no *Curso de linguística geral*, publicado à revelia de Saussure, e três anos depois de sua morte, em 1916, eram inovações absolutas, elaborações pioneiras, independentes de qualquer vínculo com a linguística praticada antes ou durante a vida do linguista suíço. Koerner (1973), no entanto, demonstrou com farta documentação textual que o pensamento saussuriano é a sistematização de noções e conceitos provenientes das obras de vários autores seus contemporâneos, especialmente as do estadunidense William Dwight Whitney (1827-1894) e do alemão Hermann Paul (1846-1921).

Nosso objetivo aqui é tentar mostrar, pelo recurso a um texto publicado na segunda metade do século 18, de que maneira muito do que se viria a firmar mais adiante como “linguística científica” ou “linguística moderna” já estava presente, mesmo que de forma embrionária, nas reflexões sobre língua e linguagem que circulavam no período e, decerto, em períodos anteriores – ou seja, de que o desenvolvimento dos estudos linguísticos não se deu “de um modo essencialmente unilinear”. O texto em questão é o verbete *etimologia*, constante do grande empreendimento que foi a publicação da *Enciclopédia*, a cargo dos principais nomes do Iluminismo francês.

---

3 A locução verbal *mop up*, transitiva direta, significa, no jargão militar, ‘completar a conquista de uma área capturando ou executando as tropas inimigas’ (*New Oxford American Dictionary*, 2019). Kuhn aplica o termo *mopping-up* à estratégia discursiva de desqualificar os paradigmas científicos anteriores com vistas a afirmar a validade dos novos.

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

## O Iluminismo e suas bases ideológicas

O século 18 é o século do chamado *Iluminismo* (*Lumières*, em francês; *Enlightenment*, em inglês; *Aufklärung*, em alemão; *Illuminismo*, em italiano; *Ilustración*, em espanhol), uma corrente de pensamento filosófico, político, social, econômico e mesmo religioso que se opunha aos dogmatismos inflexíveis, ao obscurantismo e às superstições, às arbitrariedades dos governos autoritários, monárquicos e absolutistas, e reivindicava mais espaço para os progressos científicos obtidos por meio da teorização rigorosa e das experimentações. São as ideias iluministas que vão inspirar alguns importantes movimentos de transformação social e política, como a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Assim como o século 17 se tornou o *Grand Siècle* para a cultura francesa, o século 18 será o *Siècle des Lumières*, o “Século das Luzes”, convencionalmente fixado entre 1715 (ano da morte do rei Luís XIV, nascido em 1638) e 1789 (ano da Revolução Francesa). Em toda a Europa ocidental – assim como nos Estados Unidos recém-criados – se deu um amplo florescimento nas mais diversas áreas do saber e das artes. Na filosofia, por exemplo, se destacou o alemão Immanuel Kant (1724-1804), que se esforçou por superar a disputa entre empirismo e racionalismo, iniciada no final do século 17. O pensamento econômico vai receber reformulações significativas nas obras do escocês Adam Smith (1723-1790), autor do clássico *The Wealth of Nations* (*A riqueza das nações*, 1776), que estuda o capitalismo em ascensão como um modo de produção inovador e moderno, e é tido como a primeira grande obra de teoria econômica. A inglesa Mary Woolstonecraft (1759-1797) se tornará uma importante pioneira das lutas pela emancipação feminina com sua obra *A Vindication of the Rights of Woman* (“Uma reivindicação pelos direitos da mulher”, 1792). Isso também explica o nome de *Idade da Razão* às vezes aplicado a esse período histórico: já não se trata da *razão* tal como definida na corrente filosófica racionalista, mas como um modo de abordar a vida e o mundo sem as travas das crenças infundadas, das superstições e dos dogmas – a recusa da religião institucional e da própria noção de divindade (tida como o contrário de toda racionalidade) estará presente nas reflexões e no trabalho de vários dos principais nomes do período. Pela primeira vez, o ateísmo será publicamente assumido por diversos pensadores, apesar dos riscos que implicava.

No campo das ciências, o francês Georges-Louis Leclerc de Buffon (1707-1788), naturalista e biólogo, entre outras ocupações, formulou hipóteses que viriam a influenciar mais tarde os também biólogos Jean-Philippe Lamarck (1744-1829) e Charles Darwin (1809-1882), elaboradores pioneiros das teorias da evolução dos seres vivos. A química moderna se desenvolve com Antoine Laurent de Lavoisier (1748-1794), guilhotinado aos

cinquenta anos por causa de intrigas políticas. Na Itália, Alessandro Volta (1745-1827) faz grandes avanços nos estudos da eletricidade e cria a primeira pilha elétrica, chamada precisamente *pilha voltaica*; derivado também de seu nome é o *volt*, unidade de medida da tensão elétrica. Igualmente italianos são os pensadores da jurisprudência Cesare Beccaria (1738-1794), autor do clássico do direito penal *Dos delitos e das penas* (1764), redator do primeiríssimo manifesto contra a pena de morte, e Francesco Mario Pagano (1748-1799), formulador de princípios de direito constitucional, além de dramaturgo e polemista.

Apesar de seu inegável caráter “revolucionário”, todos esses avanços não se deram num vácuo preenchido por uma originalidade radical, mas foram possibilitados, ao contrário, pelo acúmulo do que já se tinha produzido anteriormente nos mesmos campos de estudo. É o que já no século 12 o filósofo francês neoplatônico Bernardo de Chartres (morto depois de 1124) expressava com a frase “*nanos gigantium humeris insidentes*”, isto é, “anões que se erguem sobre ombros de gigantes”, no sentido de que as novas descobertas se constroem sobre as anteriores, uma frase que se tornará célebre ao ser recuperada por Isaac Newton (1642-1726), que afirmou só ter podido enxergar mais longe por ter se posto de pé sobre ombros de gigantes. Em suma, uma versão medieval do clássico *ex nihilo nihil*.

## A Enciclopédia, síntese dos ideais iluministas

Os mais célebres iluministas franceses serão chamados *philosophes*, termo em geral mantido em francês por não coincidir totalmente com a noção mais tradicional de *filósofo* como elaborador de um sistema de pensamento unificado em torno de postulados centrais que podem ser aplicados às investigações sobre ética, estética, política, metafísica, epistemologia, ontologia etc. Os *philosophes* do Iluminismo francês são, bem mais, romancistas, poetas, dramaturgos e ensaístas de talento, divulgadores de um conjunto de postulados políticos e éticos próprios do espírito de sua época, espírito que, de fato, eles ajudaram a criar. Os nomes mais destacados do grupo são Montesquieu (Charles-Louis de Secondat, barão de La Brède e de Montesquieu, 1689-1755), Voltaire (François-Marie Arouet, 1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783), Helvétius (Claude-Adrien Schweitzer, 1715-1771) e D’Holbach (Paul Thiry, barão d’Holbach, 1723-1789).

Diderot e d’Alembert serão os editores do ambicioso projeto da *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (“Enciclopédia ou Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios”) publicada entre 1751 e 1772. A ideia inicial era fazer uma tradução para o francês da obra editada na Inglaterra a partir de 1728 por Ephraim Chambers (1680-1740), a *Cyclopaedia or Universal Dictionary of Arts and Sciences* (“Ciclopédia ou Dicionário universal de artes e ciências”). Diversas peripécias



- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

editoriais e financeiras, no entanto, acabaram substituindo o projeto inicial de tradução pela elaboração de uma enciclopédia original feita com a colaboração dos principais intelectuais franceses do período. Diderot assumiu a editoria do empreendimento, ao qual dedicará os próximos vinte e cinco anos de sua vida. A *Enciclopédia* se torna, assim, um repositório dos conhecimentos disponíveis à época nas mais variadas áreas do saber e, principalmente, um monumento que recolhe as principais teses revolucionárias abraçadas pelos “enciclopedistas”, entre os quais alguns dos *philosophes* citados antes, além de vários outros colaboradores. No total, foram 17 volumes de texto, 11 volumes de pranchas ilustrativas e 71.818 verbetes.

## A língua e a linguagem na Enciclopédia

Num empreendimento de tal magnitude não poderiam faltar discussões em torno de língua e de linguagem em geral, temas de vivos debates entre os intelectuais da época. Segundo Simone (1998, p. 210), a *Enciclopédia* representa

[...] um passo crucial no desenvolvimento linguístico do século 18. A grande sensibilidade que a obra exhibe para com problemas linguísticos refletia amplamente os interesses de seus organizadores (especialmente Diderot) em linguagem e nos processos semióticos e comunicativos em geral. Essa atitude se tornou provavelmente ainda mais significativa pelos contatos de Diderot com Rousseau e sobretudo com Condillac, bem como com as fortes influências da filosofia de Locke na França [...].

O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos expoentes do pensamento iluminista e elaborador de alguns princípios que influenciarão profundamente a filosofia romântica do século seguinte, chegou mesmo a escrever alguns verbetes. Os mais importantes verbetes nesse campo ficaram a cargo de dois *grammairiens-philosophes* (“gramáticos-filósofos”, uma figura típica da França do século 18), César Chesneau du Marsais (1676-1756) e, após a morte deste, Nicolas Beauzée (1717-1789). Ambos tentaram empreender uma síntese entre a tradição logicista da gramática francesa clássica e o pensamento empirista de John Locke (1632-1704), intermediado por Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), raro representante continental do empirismo britânico. Assim, Du Marsais e Beauzée, em seus verbetes, arriscam postulados mais próximos de uma teoria moderna da linguagem, que se baseia na análise dos fatos de língua e não somente em especulações metafísicas, mas não se desprendem das visões mais convencionais sobre a correspondência entre “lógica” e “gramática”. Desse modo, por exemplo, no verbete *gramática* (*grammaire*), que contou com a participação de Beauzée, lemos:



GRAMÁTICA. [...] É a ciência da palavra pronunciada ou escrita. A palavra é uma espécie de quadro cujo original é o pensamento; ela deve ser uma fiel imitação deste, tanto quanto essa fidelidade possa se encontrar na representação sensível de uma coisa puramente espiritual. A Lógica, pelo recurso à abstração, dá conta de analisar de certa forma o pensamento, todo indivisível que ele é, considerando separadamente as ideias diferentes que são seu objeto, e a relação que o espírito percebe entre elas. É essa análise que é o objeto imediato da palavra; e é por isso que a arte de analisar o pensamento é o primeiro fundamento da arte de falar ou, em outros termos, que uma sadia Lógica é o fundamento da *Gramática*<sup>4</sup>.

Aqui se tem a retomada clássica das relações entre pensamento e linguagem e, com toda probabilidade, feita sob a influência da *Gramática* (1660) e da *Lógica* (1662) de Port-Royal, empreendimentos intelectuais que sintetizaram o pensamento racionalista em questões de linguagem-pensamento, e em que a segunda obra, bem mais volumosa, serve de fundamento para a primeira. A origem mais remota dessa concepção é a filosofia platônica. No diálogo *Sofista*, Platão escreveu:

Estrangeiro: – Ora bem, **pensamento** [*diánoia*] e **discurso** [*lógos*] são a mesma coisa, só que o primeiro, que é uma conversa silenciosa e íntima da alma consigo mesma, recebeu o nome especial de *pensamento*. Não é verdade?

Teeteto: – É verdade.

Estrangeiro: – E a corrente que sai dela pela boca, por meio de sons, recebe o nome de discurso [*lógos*]. (Platão, *Sofista*, 263e; negrito nosso)

---

4 O texto integral de todos os volumes da *Encyclopédie*, em francês, está disponível *on-line* em diversos locais: no *site* da Bibliothèque nationale de France (BnF), no projeto Gallica: <https://bit.ly/39G5vSd> (acesso em: 2 dez. 2021); no da Library of Congress (Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos): <https://bit.ly/3MOSjsd> (acesso em: 2 dez. 2021); e no Wikisource: <https://bit.ly/3kAGI9L>, (acesso em: 2 dez. 2021). O Wikisource é a que oferece maior praticidade para consulta, leitura e descarregamento dos textos. A página específica do verbete *Grammaire* (“Gramática”) é <https://bit.ly/39qDDB8> (acesso em: 2 dez. 2021) e a do verbete *Étymologie* (“Etimologia”), <https://bit.ly/3kAGoCt> (acesso em: 2 dez. 2021). É aos dois últimos endereços eletrônicos que deve recorrer a pessoa interessada em confrontar as traduções que ofereceremos aqui, todas de nossa autoria, e os textos originais em francês. Não reproduziremos os textos em francês porque o limite de espaço do artigo não permite. De todo modo, não endossamos a prática já convencional de apresentar, em rodapé, os trechos na língua original, porque de fato é tão original quanto o que recebe normalmente esse rótulo. Por fim, há uma incoerência visível naquela prática convencional: quando um livro é publicado comercialmente, a tradução é citada sem reprodução do texto-fonte – por que então seria preciso reproduzi-lo quando a tradução é inédita? Por que a publicação comercial tem de ser vista, por si só, como selo de garantia de uma tradução que merece confiança?

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

Essa vertente racionalista permite a enunciação do postulado de que todas as línguas, por serem reflexos do pensamento, que é igual para todos os seres humanos, apresentam características universais, como se lê na continuação do verbete *gramática*:

Com efeito, sejam quais forem os termos cujo uso agrada aos diferentes povos da terra fazer, as maneiras como lhes apeteça modificá-los, a disposição que lhes deem: eles sempre terão de traduzir percepções, julgamentos, raciocínios; precisarão de palavras para exprimir os objetos de suas ideias, suas modificações, suas correlações; terão de tornar sensíveis os diferentes pontos de vista desde os quais terão observado todas essas coisas [...]. Em todas as línguas encontraremos proposições que terão seus sujeitos e seus atributos; termos cujo sentido incompleto exigirá um complemento, um regime: numa palavra, todas as línguas submeterão indispensavelmente sua marcha às leis da análise lógica do pensamento; e essas leis são invariavelmente as mesmas por toda parte e em todos os tempos, porque a natureza e a maneira de proceder do espírito humano são essencialmente imutáveis.

Entretanto, essa universalidade é logo em seguida contraposta ao princípio da arbitrariedade:

Mas sente-se bem que nenhuma palavra pode ser o tipo essencial de nenhuma ideia; ela só se torna o símbolo da ideia por uma convenção tácita, mas livre; seria possível dar-lhe um sentido totalmente oposto. Há uma igual liberdade quanto à escolha dos meios que se pode empregar para exprimir a correlação das palavras na ordem da enunciação, e a das ideias na ordem analítica do pensamento. Mas as convenções, uma vez adotadas, é uma obrigação indispensável segui-las em todos os casos semelhantes; já não é permitido afastar-se delas senão para se conformar a alguma outra convenção igualmente autêntica, que revoga as primeiras em algum ponto particular, ou que as revoga inteiramente. Daí a possibilidade e a origem das diferentes línguas que têm sido, são e serão faladas sobre a terra.

É possível portanto estabelecer “duas sortes de princípios”: os que definem uma *gramática geral*, válidos para todas as línguas, e os que definem *gramáticas particulares*, que são os modos como cada língua individual se organiza em função das convenções firmadas entre si por seus falantes. Desse modo, “a *Gramática geral* é uma *ciência*” porque seu único objeto é a “especulação racional dos princípios imutáveis e gerais da fala”, ao passo que “uma *gramática particular* é uma *arte*”, na medida em que visa a aplicação

prática das “instituições arbitrárias e usuais” de uma língua específica aos princípios gerais da fala. É notável a consideração da mudança linguística como algo natural, próprio dos usos sociais da língua (e decorrente da arbitrariedade mesma da língua), e não como uma forma de degeneração, como era a visão mais tradicional e, sobretudo, a dos racionalistas como Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). As línguas mudam, mas conservam, em sua essência, os princípios fundamentais derivados da identidade dos processamentos lógicos com que a mente opera e se manifesta na fala.

### O empirismo assumido: a etimologia de Turgot

As contradições e flutuações entre a tradição logicista e os postulados empiristas se dissipam, no entanto, no verbete *étymologie* (*etimologia*), que consta do volume 6 da *Encyclopédia* (1756). A historiografia atual não hesita em atribuir sua autoria a Anne-Robert-Jacques Turgot (1727-1781), economista, ministro das finanças do rei Luís XVI (1754-1793) – o rei deposto e guilhotinado pela Revolução –, mas partidário de ideias políticas e econômicas que influenciariam os revolucionários de 1789 (SIMONE, 1998; DAVIES, 1998). No entanto, ao contrário dos outros verbetes da obra, este não vem assinado, e a justificativa dada pelos editores reflete as tensões políticas da época:

Quatro pessoas que lamentamos muito não poder nomear, mas que exigiram de nós essa condição, nos deram diferentes artigos. Devemos à primeira os verbetes ÉTYMOLOGIE [ETIMOLOGIA], EXISTENCE [EXISTÊNCIA] e EXPANSIBILITÉ [EXPANSIBILIDADE]; à segunda, os verbetes ÉVIDENCE [EVIDÊNCIA], FERMIERS [FAZENDEIROS], GRAINS [GRÃOS]; à terceira, os verbetes FATALITÉ [FATALIDADE] e FIGURE (THÉOLOGIE) [FIGURA {TEOLOGIA}] [...]; à quarta, os verbetes FASTE [FASTO], FAMILIARITÉ [FAMILIARIDADE], FERMETÉ [FIRMEZA], FLATTERIE [BAJULAÇÃO], FRIVOLITÉ [FRIVOLIDADE] e alguns outros<sup>5</sup>.

O esclarecimento se refere ao tomo 6 da obra. É provável que o anonimato tenha sido exigido por temor às eventuais consequências negativas que poderiam advir da colaboração de pessoas próximas ao círculo do poder estatal num projeto cujos promotores eram considerados como propagadores de ideias que hoje chamaríamos subversivas. Turgot, como se viu, foi ministro de Luís XVI. As outras pessoas não nomeadas podem ter sido: (1) François Quesnay (1694-1774), médico e economista, muito próximo do rei Luís XV (1710-1774), autor de *evidência*, *fazendeiros* e *grãos*; (2) André Morellet (1727-

5 Disponível em: [https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re\\_%C3%A9dition/Tome\\_6/Auteurs](https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re_%C3%A9dition/Tome_6/Auteurs). Acesso em: 3 dez. 2021.

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

1819), literato que se envolveu em diversas intrigas políticas, autor de *fatalidade* e *figura (teologia)*, partidário de ideias religiosas desautorizadas pela Igreja católica; (3) Jean-François de Saint-Lambert (1716-1803), filósofo, escritor, militar de alta patente no exército real, autor de *fasto*, *familiaridade*, *firmeza*, *lisonja*, *frivolidade* e outros.

Turgot contribuiu, portanto, com outros verbetes da *Encyclopédie*. Seu verbete sobre etimologia é uma obra-prima de estilo (“soberbo”, segundo Simone, 1998) e de uma modernidade inegável com relação às ideias linguísticas de seu tempo. O tratamento do tema lhe serve para construir, mais do que um verbete, um verdadeiro ensaio em que se vê, de fato, como tentaremos mostrar, o desdobramento de uma concepção de língua muito próxima da de teorias que viriam a se firmar nos séculos 19 e 20. Abraça sem rodeios o empirismo, recorrendo a Locke e a Condillac, o que se comprova já nas primeiras linhas do texto:

As palavras não têm nenhuma relação necessária com o que exprimem; é simplesmente em virtude de uma convenção formal e fixada invariavelmente entre os homens que certos sons despertam em nosso espírito certas ideias. Esse vínculo é o efeito de um hábito formado na infância à força de ouvir repetir os mesmos sons em circunstâncias mais ou menos semelhantes; ele se estabelece no espírito dos povos, sem que eles pensem; pode se apagar pelo efeito de outro hábito que se formará tão surdamente quanto, e pelos mesmos meios. As circunstâncias em que a repetição determinou no espírito de cada indivíduo o sentido de uma palavra não são jamais exatamente as mesmas para dois homens; são ainda mais diferentes para duas gerações. Assim, considerando-se uma língua independentemente de suas relações com as outras línguas, ela tem em si mesma um princípio de variação. A pronúncia se altera ao passar dos pais aos filhos; as acepções dos termos se multiplicam, se substituem umas às outras; novas ideias vêm acrescentar as riquezas do espírito humano; é preciso desviar a significação primitiva das palavras por metáforas; fixá-la em certos pontos de vista particulares, por inflexões gramaticais; reunir diversas palavras antigas para exprimir as novas combinações de ideias.

O verbete se abre, portanto, com uma negação implícita do postulado racionalista das *ideias inatas* e recusa a consideração da mudança linguística como a degeneração de um suposto vínculo original entre a palavra e seu referente no mundo real. Há um fundamento *social* e *histórico* explícito na consideração do tema. O emprego do termo *variação* antecipa as teses da sociolinguística variacionista que se firmará na década de 1960: a heterogeneidade é constitutiva de uma língua em qualquer recorte temporal, e

é a disputa entre formas variantes que vai provocar alguma mudança futura – a mudança pode ser observada enquanto acontece pelo exame dos modos de falar de duas gerações de usuários da língua convivendo num mesmo lapso temporal (LABOV, 2008 [1972]). E, antecipando o que escreverá William Dwight Whitney (1827-1894), é precisamente o caráter arbitrário das palavras (ou *signos*, na terminologia whitneyana, herdeira de Locke) que permite a mudança da língua, um postulado que será retomado no *Curso de linguística geral* (1916), publicado sob o nome de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Assim é que se lê em Whitney (1867, p. 34):

Toda forma existente de língua humana é um corpo de signos arbitrários e convencionais para o pensamento, transmitido por tradição de uma geração a outra e nenhum indivíduo em qualquer geração recebe ou transmite esse corpo todo: é a soma das coisas dadas e recebidas separadamente que é efetiva para conservar sua existência sem perda essencial. No entanto, o processo de transmissão tradicional sempre tem sido, é agora e continuará a ser – em todas as partes do mundo – imperfeito: nenhuma língua permanece ou pode permanecer a mesma durante um longo período de tempo.

No *Curso*, por sua vez, temos (SAUSSURE, 2021 [1916], p. 127):

[...] situada [a língua] simultaneamente na massa social e no tempo, ninguém pode mudar nada nela e, por outro lado, a arbitrariedade de seus signos acarreta teoricamente a liberdade de se estabelecer qualquer relação que seja entre a matéria fônica e as ideias. Disso resulta que esses dois elementos unidos nos signos conservam cada qual sua vida própria numa proporção desconhecida em outro lugar, e que a língua se altera ou, melhor, evolui, por influência de todos os agentes que podem atingir seja os sons, seja os sentidos. Essa evolução é fatal, não existe exemplo de língua que resista a ela. Ao cabo de certo tempo, sempre é possível constatar deslocamentos sensíveis.

Avançando em seu texto, Turgot recorda que, para os gregos, conhecer a origem de uma palavra era alcançar a “verdade” primordial oculta em seu significado, de modo que *étymon tes léxeos* era “o verdadeiro sentido de uma palavra”. O termo *etimologia*, no entanto, avançou no tempo para significar a investigação das origens de um vocábulo, indiferente a uma suposta significação “verdadeira” primitiva:

As pesquisas se estenderam por um campo imenso; mas embora se tornassem com frequência indiferentes ao conhecimento do verdadeiro sentido das

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

palavras, conservou-se o antigo nome de *etimologia*. Hoje em dia, os sábios dão esse nome a todas as investigações sobre a origem das palavras; e é nesse sentido que o empregaremos neste verbete.

A primeira parte do verbete se dedica a explicitar um método rigoroso para o estudo etimológico, que o autor divide em duas fases: a *invenção*, isto é, a formulação de uma hipótese, e a *crítica*, a submissão da hipótese a testes que possam comprová-la (do ponto de vista histórico, articulatório, das transformações semânticas, do contato entre línguas e povos etc.):

[...] às vezes (e eis a pedra de toque das *etimologias*, como também de todas as verdades de fato), todas as circunstâncias concordam perfeitamente com a suposição feita; a concordância de cada uma em particular forma uma probabilidade; essa probabilidade aumenta numa progressão rápida, à medida que a ela se juntam novas verossimilhanças; e logo, pelo apoio mútuo que estas se emprestam, a suposição deixa de ser suposição e adquire a certeza de um fato. A força de cada verossimilhança em particular, e a reunião das verossimilhanças, são portanto o único princípio da certeza das *etimologias*, como de todo outro fato, e o fundamento da distinção entre *etimologias* possíveis, prováveis e certas. Disso decorre que a arte etimológica é, como toda arte conjectural, composta de duas partes, a arte de formar as conjecturas ou as suposições, e a arte de verificá-las; ou, em outros termos, a invenção e a crítica: as fontes da primeira e as regras da segunda são a divisão natural deste artigo; pois nele não incluiremos nada das investigações que se pode fazer sobre as causas primitivas da instituição das palavras, sobre a origem e os progressos da linguagem, sobre as relações das palavras com o órgão que as pronuncia, e as ideias que exprimem. O conhecimento filosófico das línguas é uma ciência vastíssima, uma mina rica de verdades novas e interessantes. As *etimologias* são somente fatos particulares sobre os quais ela às vezes aplica princípios gerais; estes, na verdade, tornam por sua vez a investigação das *etimologias* mais fácil e mais segura; mas se este artigo tivesse que abranger tudo o que pode fornecer aos etimologistas conjecturas ou meios de verificá-las, seria preciso que ele tratasse de todas as ciências. Remetemos, assim, sobre essas matérias, aos artigos *gramática*, *interjeição*, *analogia*, *mistura [mélange]*, *origem e análise das línguas*, *metáfora*, *onomatopeia*, *ortografia*, *signo* etc. Acrescentaremos somente, sobre a utilidade das investigações etimológicas, algumas reflexões próprias a dissipar o desprezo que algumas pessoas afetam por este gênero de estudo.

Turgot explica que as mudanças ocorridas no modo como as palavras são pronunciadas podem apagar todos os vestígios da forma original da raiz. A ortografia, especialmente uma ortografia tão conservadora quanto a francesa, sempre pode servir de “testemunho bastante seguro do antigo estado da língua”. Realmente, mesmo em convenções de escrita normatizadas em que há uma correspondência mais próxima entre som e letra, como no caso do português, é possível hipotetizar pronúncias antigas: o par *cassar* e *caçar*, por exemplo, deixa supor que, em algum momento da história da língua, existia uma distinção sonora audível entre o que se escrevia com <ss> e o que se escrevia com <ç> (e também com <ce> e <ci>). O enciclopedista sugere o recurso aos “dialetos” para a investigação desses aspectos fonéticos. De fato, em variedades rurais do norte de Portugal se conserva até hoje uma distinção entre *cassar*, com um [s] predorsodental, e *caçar*, com um [s̺] apicoalveolar, que é um desenvolvimento de uma antiga consoante [ts] que perdeu sua oclusão fricativa inicial (CARDEIRA, 2021). Em inglês, o dígrafo <gh> de palavras como *light*, *night*, *eight*, (‘luz’, ‘noite’, ‘oito’), hoje não pronunciado, era uma consoante fricativa [x] aparentada ao -ch- do alemão em *Licht*, *Nacht*, *acht*, nitidamente pronunciado até hoje (WHITNEY, 1867).

As mudanças na língua não atingem somente a pronúncia, mas igualmente o *sentido* das palavras por “toda sorte de tropos e metáforas”, o que corresponde a uma das características dos processos do que virá a ser chamado de *gramaticalização* (MEILLET, 2020 [1912]), em que termos de significado original concreto podem chegar a perder completamente esses primeiros sentidos e se tornar na atualidade um conceito puramente abstrato (como o latim *pensare*, ‘pesar’, que se tornou *pensare/penser/pensar* em italiano, francês, português e espanhol respectivamente, com o sentido de “meditar, refletir” – a metáfora, no caso, é a de “pesar as ideias”). Trata-se, de fato, de uma retomada de hipóteses sugeridas por Condillac, uma das fontes teóricas de Turgot, como já vimos. A confluência desses dois tipos de mudança (sonora e semântica) pode dificultar o trabalho do etimologista, que deve estar sempre atento a ela.

Antecipando as propostas metodológicas da *dialetologia* que se firmará na virada do século 19 para o 20, Turgot alerta que para remontar uma palavra da língua atual, como o francês, à sua raiz original, latina, “é muito bom estudar esta língua [latina] não somente em sua pureza e nas obras dos bons autores, mas também os torneios mais corrompidos, na língua do povo mais baixo e das províncias”. Muitos linguistas do século 19, imbuídos da ideologia romântica de que os habitantes da zona rural, por viverem distantes da “corrupção” e da “preguiça” da vida urbana, conservam a “pureza” e a “autenticidade” da cultura nacional (do *folk-lore*, ‘saber do povo’, termo que será cunhado precisamente nessa época), consideravam – acertadamente – que aqueles falantes rurais também



- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

conservavam em seus modos de falar usos mais antigos da língua – fonologia, sintaxe, léxico –, o que permitia avançar hipóteses sobre as formas mais remotas do idioma. No caso do latim, as fontes mais importantes para o estudo da história das línguas derivadas dele não podem ser buscadas no chamado “latim clássico” preservado na obra dos escritores consagrados, mas sim no “latim vulgar” ou “latim imperial”, levado para as terras conquistadas pelos soldados, comerciantes, pequenos funcionários etc., um conjunto de variedades populares muito distantes do padrão escrito formal, sempre mais conservador.

De igual modo, renunciando a metodologia principal da linguística histórica oitocentista, a *comparação*, Turgot escreve:

Quando dessa língua primitiva [o latim] várias se formaram ao mesmo tempo em diferentes países, o estudo dessas diferentes línguas, de seus dialetos, das variações que sofreram; a comparação da maneira diferente como elas alteraram as mesmas flexões, ou os mesmos sons da língua-mãe, tornando-as peculiares; a das direções opostas, se assim ousar dizer, segundo as quais elas desviaram o sentido das mesmas expressões; a sequência desta comparação, em todo o curso do progresso [dessas direções opostas] e em suas diferentes épocas, servirão muito para dar vislumbres das origens de cada uma delas: assim, o italiano e o gascão, que vêm do latim, como o francês, apresentam frequentemente a palavra intermediária entre uma palavra francesa e uma palavra latina, cuja passagem pareceria demasiado brusca e muito pouco verossímil se se quisesse tirar imediatamente uma da outra, ou porque o termo só se tenha tornado efetivamente francês porque foi tomado de empréstimo do italiano ou do gascão, o que é muito frequente, ou porque outrora essas três línguas foram menos diferentes do que são hoje.

O que vale para as línguas românicas valerá, no século 19, para as línguas da família maior indo-europeia, objeto primordial de investigação da linguística histórico-comparatista. O exemplo que o autor oferece é o do francês *jour* (‘dia’) que não guarda semelhança com o latim *dies* (‘dia’), mas cuja forma pode ser explicada por intermédio do italiano *giorno*, derivado do latim *diurnu-* (‘diurno’), um adjetivo que se substantivou (e no qual o caráter palatal da semivogal [j] da sílaba *diu-* influenciou a consoante [d] inicial, palatalizando-a em [dʒ], como permanece em italiano, enquanto em francês a consoante se reduziu a [ʒ]; o mesmo fenômeno se deu no português brasileiro, em que a primeira sílaba de *diurno* é pronunciada [dʒi], o que a aproxima bastante do italiano *giorno*). Assim, o italiano *giorno* serve de intermediário para confirmar a etimologia *diurnu* do francês *jour*.



O *contato* é outro fator aventado pelo enciclopedista como causador da mudança: “Todos os povos da terra se misturaram em tantas maneiras diferentes, e a mistura das línguas é uma consequência tão necessária da mistura dos povos, que é impossível limitar o campo aberto às conjecturas dos etimologistas”. O estudo das palavras não pode dispensar o estudo da história, que “indicará as invasões feitas nos tempos mais recuados, as colônias estabelecidas nas costas pelos estrangeiros, as diferentes nações que o comércio ou a necessidade de buscar um asilo conduziram sucessivamente para uma região”. Turgot atribui ao contato a coincidência de “raízes” encontradas em línguas europeias diferentes, o que demonstra o valor heurístico do método comparativo, e oferece exemplos: o grego *amelgein*, ‘tirar leite, ordenhar’, em que ocorre um radical *melg-* (‘leite’), se assemelha ao latim *mulgeo* (‘ordenhar’), assim como ao inglês *milk* (‘leite’) e ao alemão *Milch* (‘leite’), ao qual podemos acrescentar, por nossa conta, o russo *moloko* (‘leite’); o sueco *styern*, o inglês *star*, o grego *aster*, o latim *stella* têm “evidentemente a mesma raiz, assim como a palavra *méne* [grego], a lua, de onde *mensis* em latim, e as palavras *moon*, inglês, *maan*, dinamarquês, *Mond*, alemão”. E conclui:

*Etimologias* tão bem verificadas me indicam relações espantosas entre as línguas polidas dos gregos e dos romanos e as línguas grosseiras dos povos do Norte. Eu me dedicarei, portanto, ainda que com reservas, às *etimologias*, aliás prováveis, que se fundarão sobre essas misturas antigas das nações e de suas línguas.

Embora o contato seja, de fato, responsável pela presença de vocábulos comuns no léxico de muitas línguas diferentes, os exemplos oferecidos por Turgot não derivam, como se sabe, dessas “misturas antigas das nações e de suas línguas”, mas da genealogia comum, pré-histórica, de todos os idiomas elencados por ele, que serão agrupados no início do século 19 na família linguística chamada *indo-europeia*. O parentesco entre as diferentes línguas da Europa e alguma língua fora do continente era aventado desde o século 16, com a chamada “teoria crítica” (TAVONI, 1998, p. 64), proposta por diversos autores, segundo a qual os europeus eram descendentes dos citas (*scythae*, em latim), uma população nômade que ocupava o atual Cazaquistão e que no século 7 antes da Era Comum fez investidas no Cáucaso e no Oriente Médio. Falavam uma língua que foi identificada muitos séculos depois como indo-europeia. Leibniz demonstrou grande interesse pelo tema. Conforme temos argumentado, os supostos ineditismos e pioneirismos devem ser analisados com cuidado para evitar incorrer na mitificação: muito antes que o magistrado inglês William Jones (1710-1774) pronunciasse seu citadíssimo discurso de 1786 em que afirmava o parentesco entre o sânscrito e as principais línguas europeias, diversas pessoas que também tinham vivido na Índia, especialmente missionários religiosos, tiveram a

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

atenção despertada, desde o século 16, pelas semelhanças lexicais entre aquelas línguas (SIMONE, 1998).

Outra perspicácia comparativa demonstrada por Turgot é o estabelecimento de correlações som-sentido capazes de explicar a origem das palavras: o “espírito rude” (isto é, a consoante aspirada [h]) inicial de várias palavras gregas como *hyper*, *heks*, *hys*, “foi substituído em latim” por um [s]: *super*, *sex*, *sus* (‘sobre’, ‘seis’, ‘porco’). O estabelecimento dessas correlações (sempre por meio da comparação) levará à formulação das chamadas *leis fonéticas*, recurso principal da linguística histórico-comparativa do século 19 para demonstrar o parentesco entre línguas.

O verbete se dedica em seguida ao estabelecimento de algumas “regras de crítica” para a boa formulação de etimologias, sendo a primeira delas “rejeitar toda etimologia que só se torne verossímil à custa de suposições multiplicadas”. Mais uma vez, Turgot enfatiza a importância de avaliar o papel dos contatos históricos entre povos e línguas quando se procura formular hipóteses etimológicas:

A natureza da migração, a forma, a proporção e a duração da mistura que dela resultou também podem tornar prováveis ou improváveis diversas conjecturas; uma conquista terá trazido muito mais palavras para um país quando tiver sido acompanhada de transplantação de habitantes; uma possessão duradoura, mais que uma conquista passageira; mais quando o conquistador tiver dado suas leis aos vencidos do que quando os tiver deixado viver segundo seus costumes; uma conquista em geral, mais que um simples comércio. É em parte a essas causas combinadas que é preciso atribuir as diferentes proporções na mistura do latim com as línguas faladas nas diferentes regiões submetidas outrora aos romanos; proporções segundo as quais as *etimologias* tiradas daquela língua terão, tudo permanecendo igual, maior ou menor probabilidade; na mistura, certas classes de objetos conservarão os nomes que lhes dão o conquistador; outras, o da língua dos vencidos; e tudo isso dependerá da forma do governo, da maneira como a autoridade e a dependência são distribuídas entre os dois povos; ideias que devem ser mais ou menos familiares àquele do que a este, segundo seu estado e os costumes que lhe dá esse estado.

Turgot também distingue aquilo que nos estudos históricos passou a se chamar *formação erudita* e *formação popular* (CARDEIRA, 2021) na constituição do léxico de uma língua. Na formação por via popular, as palavras estão sujeitas às regularidades das transformações fonéticas próprias da língua, enquanto na formação por via erudita os termos criados conscientemente para fins específicos, técnicos, literários etc., guardam

maior proximidade com o étimo latino: existem assim em francês *inclinaison* e *inclination*, ambos derivados do latim *inclinatio*- ('inclinação'), mas

[...] o primeiro, que conservou o sentido físico, é mais antigo na língua; passou pela boca dos agrimensores, dos marinheiros etc. A palavra *inclination* nos veio pelos filósofos escolásticos e sofreu menos alterações. É preciso então atentar para a suposta alteração maior ou menor de uma palavra, conforme seja mais antiga na língua, que a língua estivesse mais ou menos formada, que estivesse sobretudo fixada pela escrita quando a palavra foi introduzida, enfim, conforme ela exprima ideias de um uso mais ou menos familiar, mais ou menos popular.

Essa dupla corrente de entrada de termos na língua é responsável pelos chamados *dobretes* (ou *dobletes*), também designados como *formas divergentes*, duplas de palavras (mas às vezes também trios ou quartetos) que remontam a uma origem comum, mas que correspondem a processos diferentes de formação do léxico, o popular e o erudito: *dedo/dígito* (< *digitu*-); *macho/másculo* (< *masculu*-); *mascar/mastigar* (< *masticare*); *mancha/mágoa/malha/mácula* (< *macula*-); *chaga/praias/praga/plaga* (< *plaga*-) etc.

Após afirmar que a regra mais geral da pesquisa etimológica é “duvidar de tudo”, Turgot se dedica a reflexões mais amplas sobre a importância dessa ciência que “fornece à filosofia materiais e observações para elevar o grande edifício da teoria geral das línguas”:

A aplicação mais imediata da arte etimológica é a busca das origens de uma língua em particular: o resultado deste trabalho, levado o mais longe possível sem cair em conjecturas demasiado arbitrarias, é uma parte essencial da análise de uma língua, isto é, do conhecimento completo do sistema desta língua, de seus elementos radicais, da combinação de que são suscetíveis etc. O fruto desta análise é a facilidade de comparar as línguas entre si sob toda espécie de relações: gramatical, filosófica, histórica etc.

Nesse trecho é digno de nota o emprego do termo *sistema*, que se tornará o objeto teórico central da linguística estruturalista do início do século 20, inspirada nas teses esboçadas por Saussure e compiladas postumamente no *Curso de linguística geral*. O termo francês *systeme*, de formação erudita (proveniente do grego *systema*, ‘todo organizado’), começou a ser empregado no século 17, principalmente no campo das ciências exatas, de onde foi transferido para outros aspectos da vida social, quando se passou a falar, por exemplo, de *systeme politique* ('sistema político'). O prosseguimento do mesmo parágrafo é mais um exemplo da formulação já então clássica da dicotomia *gramática geral* e

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

*gramática particular*, mas desta vez com uma forte visada empirista e num movimento que, ao contrário da tradição, vai do particular como fonte de dados para a teorização do que pode ser universal a todas as línguas:

Percebe-se facilmente o quanto estas preliminares são indispensáveis para apreender em grande e sob seu verdadeiro ponto de vista a teoria geral da fala [*parole*] e da marcha do espírito humano na formação e nos progressos da linguagem; teoria que, como qualquer outra, precisa, para não ser um romance, aproximar-se continuamente dos fatos. Esta teoria é a fonte de onde decorrem as regras dessa gramática geral que governa todas as línguas, à qual todas as nações se assujeitam crendo seguir apenas os caprichos do uso e da qual enfim as gramáticas de todas as línguas não passam de aplicações parciais e incompletas.

Se no trecho anterior destacamos o termo *sistema*, neste agora é *fala* ou, mais precisamente *parole*, que convém realçar. Turgot chama *parole* o que poderíamos definir como a capacidade humana de organizar os pensamentos em gestos articulatórios, capacidade que se manifesta sob as mais diferentes formas nas mais diferentes línguas, mas que pode ser objeto de uma teorização voltada para o estabelecimento de princípios gerais que revelem o que há de universal no particular, universal que, no entanto, dentro da filosofia empirista, não pode ser atribuído a nenhum inatismo. É um programa mais ambicioso do que o exposto no *Curso de linguística geral*, em que se opõe a *parole*, fala individual, à *langue*, forma ideal abstraída da substância das falas individuais: a linguística geral do *Curso* entende por *langue* cada idioma particular, concebido como um “sistema de valores”. Por seu turno, Antoine Meillet (1866-1936) propôs o aproveitamento dos achados da linguística histórica para a formulação de uma linguística geral (2020 [1906], p. 47):

A busca de leis gerais, tanto morfológicas quanto fonéticas, deve ser agora um dos principais objetos da linguística. Mas, por sua própria definição, estas leis ultrapassam os limites das famílias de línguas: elas se aplicam à humanidade inteira.

É por meio da comparação entre as línguas, da coleta dos fatos semelhantes oferecidos por essa comparação, que é possível deduzir as regras de uma gramática geral (que, no gerativismo chomskiano do século 20, será chamada *gramática universal*). A vertente racionalista do século 17 tentava apreender essas regras gerais, não do funcionamento empírico da língua, mas de princípios *lógicos*, que governariam as modalidades de

pensamento, as quais por sua vez encontrariam vazão na *gramática*, modalidades de pensamento atribuídas às ideias inatas, alvo de pesada crítica dos empiristas:

Sabemos quantos sistemas têm sido fabricados sobre a natureza e a origem de nossos conhecimentos; a teimosia com que se tem sustentado que nossas ideias eram inatas; e a multidão inumerável desses seres imaginários com que nossos escolásticos encheram o universo, emprestando uma realidade a todas as abstrações de seu espírito: virtualidades, formalidades, graus metafísicos, entidades, quididades etc. etc. Nada, e falo de acordo com Locke, é mais apropriado para se desenganar disso do que um exame rigoroso da maneira como os homens vieram a dar nomes a essas espécies de ideias abstratas ou espirituais, e mesmo a se permitir novas ideias por meio desses nomes. [...] Alguém me dirá que a metafísica sadia e a observação assídua das operações de nosso espírito devem bastar sozinhas para convencer qualquer homem sem preconceito de que as ideias, mesmo dos seres espirituais, vêm todas dos sentidos: terá razão; mas essa verdade não é ela mesma posta de algum modo sob os olhos de uma maneira bem mais flagrante e adquire toda a evidência de um ponto de fato pela *etimologia* tão conhecida das palavras *spiritus*, *animus*, *pneuma*, *ruakh* etc., *pensamento*, *deliberação*, *inteligência* etc.?

Aqui o autor retoma, não só Locke, mas Condillac (citado também nominalmente), para argumentar que as ideias abstratas e metafísicas procedem de “analogias muito finas e muito justas” feitas a partir de dados fornecidos pelos sentidos e que, decorrentes dessas experiências, surgiram “os torneios singulares que os primeiros homens imaginaram para explicar ideias novas partindo de objetos conhecidos”. E um exemplo preciso a confirmar essa tese é a palavra *spiritus* (e seus equivalentes grego *pneuma* e hebraico *ruakh*), cujo sentido primeiro é ‘sopro’, isto é, uma atividade física do corpo humano da qual, por abstração, surgiu a ideia de ‘alma, mente, espírito’ etc., exemplo também usado por Condillac. Ainda na esteira de Locke e Condillac, o autor do verbete refuta a obsessão de vincular a lógica do pensamento à organização da linguagem, vínculo que se mostra falacioso diante da arbitrariedade e da mera convencionalidade dos signos linguísticos, ou seja, da

[...] impossibilidade em que os homens se encontram de fixar exatamente o sentido dos signos aos quais só aprenderam a ligar ideias por um hábito formado desde a infância, à força de ouvir repetir os mesmos sons em circunstâncias semelhantes, mas que nunca o são inteiramente; de sorte que nem dois homens nem talvez o mesmo homem em tempos diferentes vinculem precisamente à mesma palavra a mesma ideia.

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

Ora, para o funcionamento da lógica clássica é preciso que as palavras tivessem sempre o mesmo sentido:

No entanto, todo o artifício deste cálculo engenhoso cujas regras nos deu Aristóteles, toda a arte do silogismo é fundada no uso das palavras no mesmo sentido; o emprego de uma palavra com dois sentidos diferentes faz de todo raciocínio um sofisma.

Para ilustrar essa afirmação, Turgot se dedica a uma investigação minuciosa, mais uma vez, da palavra e da ideia de *espírito*, que vale a pena transcrever ao menos em parte porque é, de fato, uma aplicação das teses empiristas à ciência da etimologia:

Recorde-se a profusão das acepções da palavra *espírito*, desde seu sentido primitivo *spiritus*, 'hálito', até os que lhe são dados na química, na literatura, na jurisprudência, *espíritos ácidos*, *espírito de montanha*, *espírito das leis* etc.; tente-se extrair de todas essas acepções uma ideia que seja comum a todas, e se verá evanescer todas as propriedades que distinguem o espírito, em qualquer sentido que se tome, de toda coisa outra. Nem sequer restará a ideia vaga de *sutilidade*; pois esta palavra não tem sentido algum quando se trata de uma substância imaterial; ela nunca foi aplicada ao espírito no sentido de *talento* a não ser de maneira metafórica. Mas ainda que se pudesse dizer que o espírito, no sentido mais geral, é *uma coisa sutil*, a quantos seres esta qualificação não caberia? E seria esta uma definição que deve convir ao definido, e só convir a ele? [...] Se nos limitarmos mesmo só à língua francesa, a profusão e a incompatibilidade das acepções da palavra *esprit* são tamanhas que ninguém, creio, já foi tentado a compreendê-las todas assim em uma única definição e a definir o espírito em geral. [...] Ouso dizer que quase todas as definições em que se anuncia que se vai definir as coisas no sentido mais geral têm esse defeito, e não definem realmente nada, porque seus autores, ao querer encerrar todas as acepções da palavra, empreenderam uma coisa impossível, isto é, reunir sob uma única ideia geral ideias muito diferentes entre si, e que uma mesma palavra jamais pôde designar a não ser sucessivamente, deixando de alguma modo de ser a mesma palavra.

Para evitar esses problemas recorrentes encontrados nas definições, os meios estão no estudo histórico da geração dos termos e de suas transformações:

[...] seria preciso observar a maneira como os homens têm sucessivamente aumentado, restringido, modificado, mudado totalmente as ideias que vincularam a cada palavra; o sentido próprio da raiz primitiva, tanto quanto é possível remontar a ela; as metáforas que lhe sucederam; as novas metáforas enxertadas frequentemente sobre as primeiras, sem nenhuma relação com o sentido primitivo.

Em síntese, o verbete *etimologia* da *Enciclopédia* recusa a longa tradição (inaugurada pelo *Crátilo* de Platão) de tentar descobrir no étimo, no termo original mais remoto, o sentido “primeiro” e “verdadeiro” atribuído às palavras por uma divindade ou por um nomeador mítico (como o Demiurgo platônico ou o Adão bíblico), que transformou em linguagem as ideias supostamente inatas, inculcadas no espírito humano por essa mesma divindade – as transformações sofridas pelas palavras ao longo dos séculos são, nessa perspectiva, contempladas com pessimismo e com censura, por representarem “degenerações” dessa linguagem primordial, tradução exata e perfeita da verdade. Aqui, ao contrário, as palavras são artefatos humanos, arbitrários, sujeitos às convenções sociais, às vicissitudes e às peripécias históricas dos povos e de suas línguas, de seus contatos e suas influências recíprocas. É preciso reconhecer a variação social e a variação linguística, empreender comparações bem fundadas entre línguas diversas aparentadas, identificar os fenômenos da mudança fonética e da mudança semântica, admitir que os termos abstratos derivam de transferências metafóricas e analógicas de coisas conhecidas pela experiência para as especulações do pensamento. Assim, “as *etimologias* confirmam as conjecturas históricas, tal como vimos que as conjecturas históricas confirmam as *etimologias*”.

## Conclusão

A análise que fizemos acima do verbete *etimologia* da *Enciclopédia* poderia levar a supor uma contradição quanto à ideia que enunciamos logo no início do artigo, a de que não há rupturas abruptas no progresso dos estudos da linguagem, mas reaproveitamentos, reciclagens, acúmulos – afinal, Turgot parece se afastar radicalmente das pesquisas etimológicas tradicionais, rompendo com esse paradigma clássico. No entanto, o uso recorrente das teses de Locke e Condillac (e uma possível filiação às análises sociais de Rousseau) evidencia que Turgot formulou suas ideias linguísticas de modo a torná-las compatíveis com a filosofia daqueles autores, que se dedicaram explicitamente à investigação da linguagem: o capítulo 3 do *Ensaio acerca do entendimento humano* (1689) de Locke se intitula precisamente “On Words” (“Sobre as palavras”), assim como o *Ensaio*



- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

*sobre a origem dos conhecimentos humanos* (1746) de Condillac, na primeira parte de seu segundo tomo, se dedica a uma minuciosa teorização sobre a origem da linguagem e seu desenvolvimento. Se Turgot rompeu com uma tradição etimologista de matriz racionalista, não significa que o fez *ab ovo*, e sua originalidade pode estar justamente na tentativa de moldar a pesquisa etimológica segundo os preceitos da filosofia empirista. Se houve da parte dele alguma intenção de *mopping-up*, esta acaba por revelar, mais uma vez, que *ex nihilo nihil*. E, por fim, se Turgot pôde antecipar alguns pressupostos que viriam a se tornar conceitos fundamentais em escolas linguísticas posteriores, foi justamente porque soube se valer das investigações filosófico-linguísticas de seu tempo.

As operações de *mopping-up*, como definidas por Kuhn, são bastante conhecidas na história da linguística. Os primeiros praticantes da linguística histórico-comparativa do século 19 sentiram a necessidade, para se afirmar, de lançar para as margens a milenar especulação acerca das relações pensamento-linguagem (isto é, lógica-gramática), porque não tinha o caráter “científico” de suas próprias investigações acerca do parentesco entre as línguas indo-europeias, que podia ser confirmado ou descartado pelo recurso a instrumentos heurísticos precisos como as chamadas “leis fonéticas”. No final do mesmo século, na década de 1870, os chamados Jovens Gramáticos alemães (normalmente designados pelo termo equivocado de “neogramáticos”), se manifestaram de forma propositalmente agressiva contra seus antecessores, por terem professado a crença de que as línguas são organismos vivos, com existência independente das ações dos seres humanos que as falam: imbuídos da perspectiva positivista do momento, optaram por fazer do indivíduo falante o único objeto da investigação linguística, porque a língua é um processamento mental (hoje diríamos cognitivo) que se externaliza pelo aparelho fonador. Na primeira metade do século 20, foi a vez do estruturalismo, que se dizia herdeiro do pensamento de Saussure (mas, de fato, da versão confusa e com problemas de coerência textual publicada pelos editores do *Curso*, cf. Seuren, 2018), se aferrar a uma linguística exclusivamente sincrônica e deixar na sombra todo o trabalho acumulado pela linguística histórica do século anterior. Já na década de 1960, muitos adeptos da autodenominada “revolução chomskiana” passaram a crer que

[...] o trabalho dos professores de Chomsky podia ser lançado na lata de lixo da história: já não precisava ser lido, tornara-se irrelevante. O novo “paradigma” substituiu o precedente, que tinha ficado então seriamente datado. Quem estava na “linguística moderna” e tinha vivido entre os anos 1960 e 1970 podia observar agora de que modo [o livro de Chomsky] *Syntactic Structures*, publicado em 1957, logo foi assumido por muitos como marcando o início da linguística como ciência, e que o trabalho de Bloomfield e seus seguidores podia ser desconsiderado já que era “pré-científico”. (KOERNER, 2020, p. 69-70).



O processo de desenvolvimento de um campo de conhecimento científico está longe de ser unilinear, mas, ao menos no campo da linguística, a ideologia do *mopping-up* tem se mostrado bastante resistente. Quando se analisa, porém, como no nosso caso, um texto como o verbete dedicado à etimologia na *Enciclopédia*, no volume publicado em 1756, detecta-se uma série de conjecturas e observações que já prenunciavam temas e objetos de interesse do que se viria a chamar de “ciência da linguagem” ou “linguística moderna”: a mudança linguística provocada pelo caráter arbitrário e convencional dos signos linguísticos; a variação social como causa da mudança; a necessidade de estudar os dialetos populares porque conservam as formas mais antigas da língua; o método comparativo; o contato de línguas como fator de mudança; as “leis fonéticas”; a visão sistêmica da língua; a relação entre a fala individual e uma teoria geral da língua – tudo condensado num artigo que ocupa, na publicação original, pouco mais de doze páginas. O conhecimento se faz por acúmulo, de modo que, ainda recorrendo a Turgot,

[...] se esses detalhes sobre as línguas e as palavras de que se ocupa a arte etimológica são grãos de areia, é precioso coletá-los, pois são grãos de areia que o espírito humano tem lançado em seu caminho e os únicos que podem nos indicar a trilha de seus passos.

## Referências

CARDEIRA, E. **Gramática histórica do português europeu**. São Paulo: Parábola, 2021.

DAVIES, A. M. **History of Linguistics**. Volume IV: Nineteenth-Century Linguistics. London/New York: Routledge, 1998.

KOERNER, E. F. K. **Ferdinand de Saussure: Origin and Development of his Linguistic Thought in Western Studies of Language. A Contribution to the History and Theory of Linguistics**. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn, 1973.

KOERNER, E. F. K. **Last Papers in Linguistic Historiography**. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins, 2020.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

- | A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020.

PLATÃO. **Sofista**. Tradução Carlos Alberto Nunes. ASIN B00AGB2JZW (Amazon Standard Identification Number).

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

SEUREN, P. A. M. **Saussure and Sechehaye: Myth and Genius**. Leiden/Boston: Brill, 2018.

SIMONE, R. The Early Modern Period. *In*: LEPSCHY, G. **History of Linguistics**. vol. III: Renaissance and Early Modern Linguistics. London/New York: Routledge, 1998. p. 149-214.

TAVONI, M. Renaissance Linguistics. *In*: LEPSCHY, G. **History of Linguistics**. vol. III: Renaissance and Early Modern Linguistics. London/New York: Routledge, 1998. p. 1-66.

WHITNEY, W. D. **Language and the Study of Language**. New York: Scribner and co., 1867.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BAGNO, Marcos. A etimologia de Turgot: grãos de areia para uma história da linguística. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 35-58, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 28/12/2021 | Aceito em: 10/02/2022.

---

# A CONSTRUÇÃO CONCESSIVA DO CASAMENTO VERMELHO: ANÁLISE DE EPISÓDIO DA SÉRIE *GAME OF THRONES*

Mariana de Souza COUTINHO<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3173>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise do episódio conhecido como “Casamento Vermelho” na série televisiva *Game of Thrones* e na série de livros *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R. R. Martin. Com grande repercussão entre os espectadores, a narrativa apresenta uma concessão que causou espanto e debates. Baseado na semiótica francesa, especialmente em sua abordagem tensiva, preconizada por Jacques Fontanille e Claude Zilberberg, este trabalho dissecou o episódio a fim de entender como se constrói o efeito de impacto, tanto no episódio como produto em si, quanto na sua tradução, e debate se ele pode se enquadrar no conceito de acontecimento como descrito por Zilberberg.

**Palavras-chave:** *Game of Thrones*. Concessão. Acontecimento. Semiótica tensiva.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; [marianacoutinho16@gmail.com](mailto:marianacoutinho16@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0003-3486-4571>

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

## *THE CONCESSIVE CONSTRUCTION IN THE RED WEDDING EPISODE: ANALYZING GAME OF THRONES*

**Abstract:** This article looks at the episode known as “The Red Wedding” in the *Game of Thrones* television series and the George R. R. Martin book series “A Song of Ice and Fire”. With great repercussion among viewers, the narrative presents a concession that resulted in several debates. Based on French semiotics, especially in its tensive approach, advocated by Jacques Fontanille and Claude Zilberberg, this paper analyzes the episode in order to understand how the impact effect is built, both in the episode as a product itself and in its translation, and debates whether it can fit the concept of “evenement” as described by Zilberberg.

**Keywords:** *Game of Thrones*. Concession. Evenement. Tensive semiotics.

### Introdução

As mãos tapam os lábios, os olhos se arregalam. Gritos, pulos e até choro. Essas são as reações, captadas em vídeo e postadas no *site* YouTube, de diversos fãs de *Game of Thrones* à passagem que ficou conhecida como “Red Wedding” (Casamento Vermelho)<sup>2</sup>. O nono episódio da terceira temporada da série, inspirada nos livros que compõem *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R. R. Martin, e exibida pela HBO, traz alguns momentos de extrema tensão. Nos minutos finais do episódio, alguns dos personagens tidos até então como centrais na saga são assassinados bárbara e inesperadamente durante um casamento. As cenas fortes e explícitas provocaram essas reações físicas em alguns espectadores.

Como a série consegue comprometer seu público a ponto de não apenas engajá-lo a continuar acompanhando a história, mas também arrebatá-lo de forma tão avassaladora? Para entender como a série envolve passionalmente seu enunciatário, precisamos entender primeiro como as cenas são construídas narrativamente e de que maneira o enunciatário da obra maneja as expectativas, trabalhando com alternâncias e predominâncias entre a satisfação e a quebra dessas expectativas. As quebras vão gerar saliências perceptivas capazes de manipular sensivelmente o enunciatário e causar esse tipo de envolvimento (ZILBERBERG, 2011).

---

<sup>2</sup> Uma busca pelos termos “Red Wedding” e “reaction” (reação) no YouTube mostra, em 09/07/2018, vídeos com mais de 14 milhões de visualizações. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=78juOpTM3tE>.

Para além da primeira grande concessão com a morte de Ned Stark na primeira temporada, o episódio mais lembrado de *Game of Thrones* quando se fala em força e reviravolta é o nono capítulo da terceira temporada, “The Rains of Castamere”. O recorte do Casamento Vermelho envolve uma teia narrativa que vem se construindo desde a primeira temporada. Na adaptação televisiva da série de livros, a narrativa já impactante no papel traz ainda mais elementos de intensidade para a tela, que exacerbam a experiência do enunciatário.

Assim, dentro do arcabouço da semiótica discursiva, e mais precisamente de sua abordagem tensiva, preconizada por Fontanille e Zilberberg (2001), este artigo pretende explicitar como se construíram os sentidos neste arranjo narrativo específico que causou tanta comoção na audiência. Para entendermos o episódio e o motivo para sua repercussão, no entanto, é importante explicar como chegamos até ele e que elementos serão essenciais em sua construção e no ápice que acontece com uma sangrenta chacina de protagonistas durante uma festa.

### **A narrativa de Robb**

A família Stark se apresenta como a primeira protagonista da saga, em especial, o patriarca Ned Stark. Depois que ele é assassinado a mando dos Lannisters – também de forma inesperada – no fim da primeira temporada, sua mulher, Catelyn Stark e seus filhos, Robb, Sansa e Arya, passam a ser motivados pela vingança.

Nos programas narrativos que antecedem o Casamento Vermelho, vemos que Robb, o filho mais velho, está motivado pela ofensa que os Lannisters fizeram à honra de sua família e pela legitimidade que os nortenhos lhe conferiram ao proclamarem-no “Rei do Norte”. Robb teria como objeto-valor “preservar a honra da família”. Vingarse dos Lannisters pode ser visto como um programa de uso dentro desse objetivo final.

Para se vingar dos Lannisters, Robb precisa avançar para Porto Real e, para isso, precisa ter apoio de famílias mais ou menos nobres visando a montar um exército e vencer batalhas em sua marcha para o Sul. Em certo momento, os Starks percebem que precisam da aliança dos Freys, uma dessas famílias, para passar por sua propriedade na região das Gêmeas. Robb, então, faz uma promessa e estabelece um contrato com Walder Frey, o patriarca. O jovem Stark seria o destinador de Frey, manipulando-o por tentação (ele oferece como recompensa o casamento com uma das filhas de Frey) a dar apoio à causa (BARROS, 2011).

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

No entanto, mesmo que os Frey tenham cumprido sua parte, Robb rompe o contrato e se casa com outra moça. O amor é seu destinador nesse programa oposto (contraprograma) em que ele deseja casar-se com Talisa, no lugar de uma das filhas de Frey. Aqui temos a primeira *cisão* (contraprograma disjuntivo prevalecendo sobre o programa conjuntivo) (ZILBERBERG, 2011), que acontece no programa de uso de Walder Frey. Os Freys terão como objeto-valor principal “ganhar prestígio”. O casamento de Robb com uma das filhas de Walder seria um programa de uso dentro desse programa de base.

Esse programa terminando em disjunção cria uma *cisão abrupta* – já que os Frey não têm qualquer aviso ou percebem indício de que o contrato será desfeito, sabendo apenas do casamento já acontecido. Essa disjunção vai deixar os Freys mais longe de seu valor principal e vai contribuir para um arranjo passional de ressentimento.

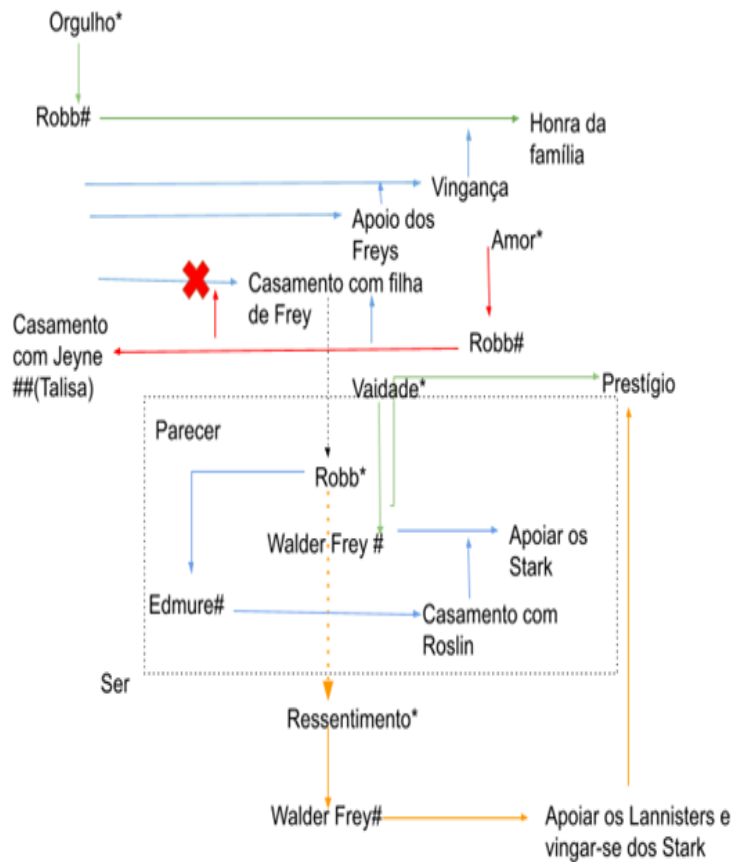
Robb sabe que a quebra de sua promessa vai gerar esse ressentimento e teme que seja impossível reconquistar o apoio da família. No entanto, ele acredita que esse apoio é essencial para que ele prossiga em sua busca. Aconselhado por sua mãe, ele decide tentar novamente estabelecer um acordo com Walder Frey e lhe oferece um casamento com Edmure Tully, seu tio, também de uma casa nobre.

Neste ponto, Robb sabe que essa é uma manobra incerta. Contudo, como os Freys respondem positivamente à sua proposta, ele acredita que sua manipulação foi eficaz e que Walder Frey vai apoiá-lo em troca de um marido nobre para sua filha Roslin.

Nos livros, temos acesso a essa narrativa pelo ponto de vista de Catelyn, de modo que apenas sabemos dos pensamentos dela em relação a essa situação e de suas conversas com o filho. Constrói-se, portanto, uma narrativa manifestada por esse aspecto em que Robb é o destinador de Walder Frey e este aceita o contrato de apoiá-lo em troca do casamento.

No entanto, uma outra narrativa seria construída na imanência e não é focalizada no texto até que irrompe durante o casamento. Nessa narrativa “oculta”, Walder é impulsionado pelo ressentimento, gerado pela primeira *cisão*, a querer se vingar dos Stark e se aliar agora aos Lannisters para chegar, de outra maneira, a seu objeto-valor principal, o prestígio para a família. No esquema 1, podemos ver como essas narrativas se estruturam:

**Esquema 1.** Narrativas que levam ao Casamento Vermelho



**Fonte:** Elaboração própria

Representação dos papéis actanciais: \* destinador/ #sujeito/ ##antissujeito

Dizemos que há uma narrativa que está sendo manifestada (parecer) e outra que se encontra na imanência (ser) e vai irromper em manifestação no desenrolar do Casamento Vermelho, que representaria a performance desse programa “oculto” em que Walder Frey pretende se vingar dos Starks e se aliar aos Lannisters.

O jogo da verdade se constrói nessa relação entre a manifestação e a imanência (GREIMAS, 2014) e no juízo que o enunciatário fará de sua veridicção. Será que a narrativa dos Freys de apoiar os Starks apenas parece ou realmente é? No desenrolar dos acontecimentos, vimos que a imanência desmentiu a manifestação, mas qual foi o juízo feito pelo enunciatário até então e como ele afetou sua leitura?

Pensando nas modalidades veridictórias, vemos que o enunciador solicita um parecer, delinea o que se expressa na manifestação e demanda que o enunciatário faça

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

um juízo desse valor em relação ao ser, à imanência (GREIMAS, 2014; LISBOA; MANCINI, 2021). Se algo parece e é, trata-se de uma verdade; se parece, mas não é, uma falsidade; se é, mas não parece, um segredo; e se não parece nem é, uma mentira. Explica Barros (2011, p. 46): “um estado é considerado verdadeiro quando um sujeito, diferente do sujeito modalizado, o diz verdadeiro. Parte-se do parecer e do não-parecer da manifestação e se constrói ou se infere o ser ou não ser da imanência”.

Podemos pensar que o parecer se constrói na narrativa em que Walder Frey aceita fazer um novo contrato de casamento e apoiar os Starks. O enunciatário terá acesso a essa construção no livro sob o ponto de vista de Catelyn. A personagem se mostra, em vários momentos, desconfiada, pois esperava que os Freys estivessem demasiado ofendidos para aceitar uma nova proposta.

No entanto, Catelyn vai se convencendo tanto porque o acordo lhe parece razoável quanto pela postura dos Freys, que, embora aceitem, aparentam ainda algum ressentimento. Isso lhe parece autêntico. Quando eles fazem piadas irônicas com Robb ou lhe alfinetam o fato de não ter cumprido sua promessa, essas manifestações de ressentimento parecem verdadeiras e Catelyn acha que essa será a única retaliação à ofensa feita.

Além disso, Catelyn acredita estarem todos protegidos pela regra convencional de respeito aos hóspedes. Em Westeros, como é mencionado várias vezes na série e nos livros, há o chamado Direito do Hóspede, que determina que, quando alguém é recebido na casa de uma família, come da comida e bebe da bebida de seu anfitrião, não pode atacá-lo, nem ser atacado por ele.

Assim, aquilo que *parece* – que os Freys, embora ressentidos, aceitaram passar por cima da ofensa e tomar um novo acordo – é tomado a princípio como verdade, como compatível ao ser (verdade), não só pelas personagens projetadas no enunciado, mas pelo enunciatário, que tem acesso aos seus pontos de vista. Logo, quando a narrativa imanente irrompe sua performance durante o casamento, revelando que aquilo que parecia, na verdade, não era (falsidade), o enunciatário também se surpreende.



**Figura 1.** Cena do Casamento Vermelho

**Fonte:** 9º episódio da 3ª temporada

Esse jogo de veridicção vai construir uma narrativa complexa de *cisão* (ZILBERBERG, 2011), na qual o desfecho com a prevalência do contraprograma disjuntivo sobre o programa conjuntivo se dá em uma revelação da narrativa imanente, irrompendo em uma performance que pega o enunciatário de surpresa, sendo, assim, da ordem da intensidade, do sobrevir (ZILBERBERG, 2011). Essa revelação que resolve a tensão narrativa se dá de maneira abrupta, e, nesse caso, o jogo veridictório é que constrói esse enunciado súbito. Essa revelação acaba funcionando como um desencadeador de isotopia, revelando uma nova linha de interpretação, na qual os Freys nunca foram aliados.

### **Acontecimento**

O Casamento Vermelho é geralmente lembrado pelos fãs como o momento mais forte e surpreendente tanto da série como dos livros. Mas, vejamos, que a princípio não poderíamos tê-lo como um acontecimento (ZILBERBERG, 2007) – um paroxismo da intensidade no campo perceptivo do sujeito, no caso, o enunciatário da série. O acontecimento se caracteriza como um ápice concessivo.

As relações concessivas se distinguem das relações implicativas por sua extensão discursiva. Não há relações concessivas a não ser em discurso. As relações implicativas são tendencialmente aforísticas e generalizantes, e sua

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

aproximação define em parte o sistema de crenças e práticas próprias a um dado socioleto. Correlativamente, as relações concessivas intervêm quando as relações implicativas falham. Consideremos, num exemplo didático, a relação implicativa entre competência e *performance* ao seguinte enunciado: “ele se afogou *porque* não sabe nadar”. Esse enunciado implicativo soa átono se o compararmos com o enunciado concessivo correspondente: “ele se afogou *embora* soubesse nadar”. Tal enunciado, portador de um *valor de acontecimento*, tônico portanto, pede um enquadramento discursivo, do qual o enunciado implicativo, uma vez potencializado, pode prescindir. (ZILBERBERG, 2011, p. 99, grifos do autor).

O Casamento Vermelho poderia não ter esse valor de acontecimento porque ele já não seria inaugural, como foi a morte de Ned na primeira temporada. Matar um protagonista com perfil de herói é algo que já foi feito nesse texto e, portanto, já foi potencializado no sistema. Não se trata mais de um uso novo, o que diminui um pouco sua força de impacto.

No entanto, em outros sentidos, o Casamento Vermelho é mais impactante do que a morte de Ned e ele foi construído para ser. Tendo em vista que a concessão inaugural de uma disjunção abrupta do protagonista já havia sido usada, simplesmente matar o próximo herói não teria o mesmo impacto da primeira vez. Por isso, era preciso investir mais na força para causar o mesmo efeito.

Quando paramos para analisar as cenas, vemos que o enunciador não se contentou com a revelação de uma narrativa oculta que já causa um aumento expressivo e abrupto da intensidade no campo perceptivo do enunciatário. Ele não dá descanso para o sujeito, não há um momento para que ele leve essa revelação à racionalidade. No mesmo instante em que descobrimos que aquele casamento era uma cilada para o exército de Robb, somos impactados por cenas cada vez mais fortes.

Na relação inversa entre intensidade e extensidade (a mais comum), vemos que, quando se atinge um ponto extremo na intensidade, a tendência é a volta, o movimento descendente que nos traz de volta à racionalidade e nos permite concatenar o que acabou de acontecer, entender, tirar do emocional e colocar em palavras. Mas do momento em que se revela a emboscada até o final do episódio não é isso que acontece. Do momento em que Catelyn escuta a banda tocar “The Rains of Castamere” e percebe que há algo errado, temos pelo menos mais sete minutos de tela. Nesses sete minutos, a intensidade é crescente.

Embora na grande maioria dos casos, a relação entre intensidade e extensidade se desenhe de maneira inversa, ou seja, quanto mais intensidade, menos extensidade e quanto menos intensidade, mais extensidade, Zilberberg (2011) explica que há casos em que ela se dá de forma converso, ou seja, quanto maior a intensidade, maior a extensidade também. Quanto mais, mais.

Acreditamos que, no Casamento Vermelho, o enunciador se vale de uma grande surpresa que irrompe com a revelação de uma narrativa imanente e leva a percepção a uma intensidade alta. Ao invés de caminhar depois à estabilização em um movimento descendente – voltando ao campo de predominância da extensidade – ela se converte em um novo regime, dessa vez em uma relação converso. Agora, nesse caso, quanto mais caminhamos no tempo e desenvolvemos a progressão narrativa (mais extensidade), temos também mais intensidade, ou seja, mais tônicos e avassaladores serão os acontecimentos. Entendemos esse aumento de intensidade tanto pela construção de concessões (COUTINHO; MANCINI, 2020), ou seja, enunciados inesperados, quanto pelo aumento de tonicidade, com construções plasticamente impactantes, como cenas de violência.

Essa relação que acreditamos já estar em um regime converso começa quando um dos soldados de Frey enfia uma faca na barriga da grávida Talisa. Logo depois, eles começam a lançar flechas e uma pega em Robb. Todos do exército Stark em volta, nas mesas da festa, começam a ser degolados pelos soldados Frey. Talisa agoniza com a barriga ensanguentada e cai no chão. Robb é atingido por mais flechas, mas não morre. Sua situação de agonia sem o desfecho de morte alonga a intensidade das cenas e cria a expectativa de que ele possa sobreviver. Catelyn também é atingida. Do lado de fora da festa, Arya, que estava prestes a reencontrar a família, vê mais soldados Stark sendo mortos. O lobo de Robb também é morto. Arya quer entrar no salão, mas é impedida pelo Cão de Caça.

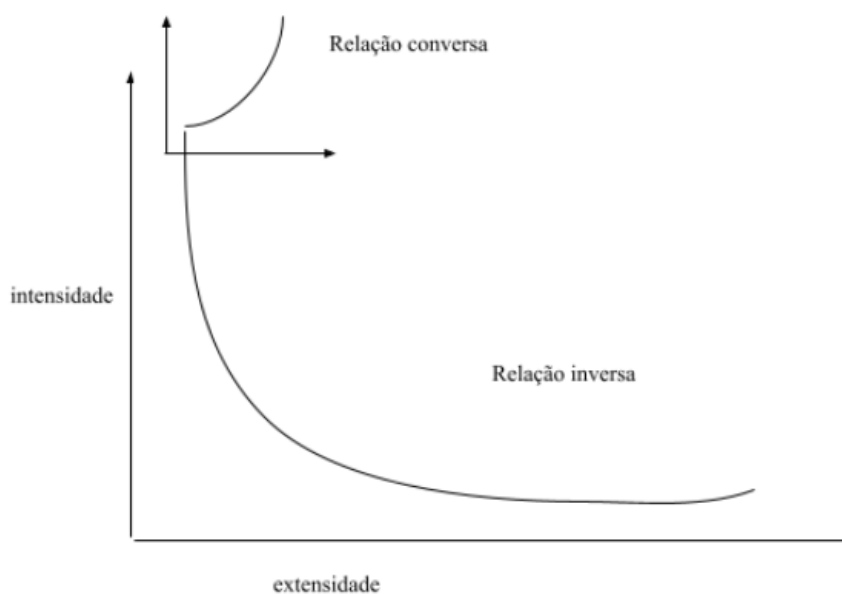
Lá dentro, Robb vê Talisa morta e ensanguentada no chão. Ele a segura, chocado. Catelyn se arrasta ferida e consegue pegar a mulher de Walder Frey. Ela coloca uma faca em seu pescoço e a ameaça, pedindo para que Walder deixe seu filho ir. Ela jura que eles esquecerão do que houve se forem poupados. Frey desdenha de seu juramento, dizendo que eles também juraram que Robb se casaria com a filha dele.

Ela, então, ameaça: “Deixe ele ir embora ou cortarei a garganta da sua esposa”. Ao que ele responde: “Eu arrumo outra”. Nesse momento, Bolton se aproxima de Robb e o apunhala sussurrando: “Os Lannisters mandam lembranças”. Robb cai morto e sua mãe grita. Ela, em seguida, corta a garganta da esposa de Frey. O sangue jorra para todos os lados enquanto a menina cai. Logo em seguida, um soldado Frey se aproxima e degola Catelyn de forma gráfica. É assim que o episódio acaba.

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

Como vemos, há um crescendo de acontecimentos fortes e inesperados, sempre mostrados da forma mais gráfica e chocante possível. Metaforicamente, é como se o enunciador não se contentasse em abrir uma ferida, mais colocasse o dedo nela para que doesse mais profundamente. Esse aprofundamento de intensidade se dá por meio da relação conversiva que se estabelece a partir da erupção do programa imanente. Vemos uma representação tensiva de nossa análise no gráfico abaixo.

**Gráfico 1.** Representação da tensividade no Casamento Vermelho



**Fonte:** Elaboração própria

Quando pensamos no modo de existência que Zilberberg (2007) descreve como relativo ao acontecimento, em que a apreensão do sujeito do sofrer traria o novo uso para a potencialização, para ser incorporado ao sistema, o acontecimento teria um caráter inaugural. No sentido de algo que arrebatava por ser novo e precisa ser “digerido” para se tornar uma possibilidade.

Isso nos leva a pensar se o Casamento Vermelho poderia ser descrito como um acontecimento, já que a série já havia aberto o precedente de matar o protagonista quando o fez com Ned Stark na primeira temporada. Quando isso aconteceu – a concessão na ordem da enunciação de que o herói pode morrer e acabar em disjunção naquele texto – é como se esse uso tivesse sido ativado no sistema, por meio da potencialização, de forma que sua realização futura já pode ser atualizada e, por isso, faz parte de uma espera. Assim, uma vez que a concessão é realizada, ela passa a ser uma possibilidade de fato apresentável no sistema e se torna, paradoxalmente, menos concessiva.

Em conferência na Universidade Federal Fluminense, em 2013, Zilberberg foi perguntado se seria possível presenciar um acontecimento mesmo que ele já fosse esperado. Sua resposta foi curta e certa: “Não haveria brilho”. Para o autor, a espera pelo acontecimento já desfaz seu efeito. Mas a pergunta que fica aqui é: seria possível mesmo dizer que o Casamento Vermelho era esperado?

Talvez no nível da enunciação, a morte de um protagonista em *Game of Thrones* já não fosse mais um acontecimento, pois a partir de sua inauguração, esse uso passaria a fazer parte de uma espera. Depois da primeira temporada, é como se o uso do inesperado tivesse sido destravado no sistema e o enunciatário já se preparasse de alguma maneira, e estivesse, de certa forma, à espera do inesperado. No entanto, essa espera desfaz o sentido de inesperado. Ainda a pergunta que fica agora é: mas será que o Casamento Vermelho seria apenas uma repetição da morte de um protagonista?

Vale destacar que apenas estamos trabalhando, no nível da enunciação, com o fato de que o enunciatário já poderia ter uma expectativa de concessão. No entanto, no enunciado, ainda haveria maneiras de criar concessões novas, diferentes daquelas que ele poderia esperar. O Casamento Vermelho pode não ter inaugurado a concessão da disjunção do protagonista em um gênero fantástico, mas inaugurou outros usos, inclusive destacando mais a tonicidade.

O fato de trabalhar com uma revelação veridictória abruptamente pode ser considerado um fato novo nesse texto, assim como o ato de desestruturar narrativas que já estavam tão delineadas para o enunciatário. Robb tinha seu plano traçado para chegar a Porto Real e a concretização desse programa nunca se realizou, uma vez que ele foi interrompido por um antissujeito muito forte.

Essa força não deve ser subestimada. Lembrando sempre que andamento e tonicidade se relacionam de maneira conversa (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001; ZILBERBERG, 2011), de forma que o aumento de uma subdimensão necessariamente implica o aumento da outra, o mesmo valendo para sua diminuição, a criação de um enunciado tônico implica que ele seja também acelerado. Quando o enunciatário de *Game of Thrones* opta por trabalhar com figuras tonificadas e isotopias díspares (MANCINI, 2020), ele pretende intensificar ao máximo seu texto.

As isotopias díspares a que nos referimos, neste caso, são a do casamento e a da chacina, ou seja, a matança de uma família despreparada para o combate acontece no cenário menos provável possível, em uma festa de casamento. O jogo de vida e morte é claro. No momento em que uma nova família se forma no matrimônio, outra é dizimada. As figuras tônicas a que aludimos poderiam ser resumidas no primeiro momento de virada

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

da cena: o instante em que a esposa de Robb, Talisa, recebe uma facada na barriga já em um estado avançado de gestação. Essa ação é muito forte e mais uma vez representa tão bem a oposição vida e morte. Uma nova vida sendo gerada, que é interrompida antes mesmo de se realizar.

Por fim, o fato de Catelyn pegar um refém da família Frey para lhe servir de moeda de troca, na intenção de que seu filho seja poupado, cria um momento de tensão em que, por um instante, há a possibilidade de uma reversão na orientação da narrativa que caminhava tão abruptamente para a disjunção. Nesse momento em que Catelyn tem o poder de matar um membro da família Frey, é como se a ação de um adjuvante barrasse a evolução do contraprograma.

No entanto, essa possibilidade é quebrada quando vemos que Walder Frey, ao contrário dos Stark, não tem nenhum apreço pelos membros de sua família. O valor que é central para os Stark não tem importância para seu antissujeito e, por isso, a manipulação de Catelyn não é bem-sucedida. Frey lhe dá permissão para que mate sua esposa e ela assim o faz. Da mesma forma, Robb acaba sendo assassinado.

Logo em seguida, é a vez de sua mãe. Catelyn é decapitada em frente à câmera. O enunciador decide não aplicar um corte. Uma opção possível seria passar para a tela preta e apenas deixar o som da lâmina da espada, mas o texto mostra a decapitação, o sangue, a cabeça se desprendendo do corpo. A tonicidade atinge um ápice proposital e, enfim, o episódio termina.

No nível da enunciação, talvez possamos argumentar que as cenas do Casamento Vermelho não tenham inaugurado a concessão na série. Porém, não se poderia dizer que não houve brilho e deslumbramento, ainda que absolutamente disfóricos. As cenas inauguraram no enunciado usos bastante novos, fortes e inesperados, que nos fazem pensar que se tratou, sim, de uma intensidade da ordem do acontecimento. O uso de uma manipulação que usa uma progressão de intensidade como vimos na relação conversa que se configura era, de fato, algo inédito em *Game of Thrones* e a tonicidade alta foi arrebatadora.

Diríamos que justamente por já ter se valido do artifício de matar um protagonista para criar uma experiência da ordem do acontecimento na primeira temporada, o enunciador precisou agora lançar mão de graus de tonicidade para o evento, para forçar, por meio deles, o aumento de intensidade de forma que, somados à concessão criada pela revelação de um *ser* imanente diferente do *parecer* manifestado e de uma *cisão* abrupta dos personagens focalizados como sujeitos, fosse criado um efeito de *acontecimento*.

Efeito esse que pretendia surpreender e arrebatá-lo e que foi sentido, de fato, pelo público-alvo espectador, vide a abertura deste artigo, que destaca os vídeos com as reações físicas vivenciadas pelos fãs da série ao assistirem ao episódio.

## **A tradução do Casamento Vermelho**

O episódio do Casamento Vermelho chocou não só os espectadores que nunca haviam lido os livros de George Martin, mas também os fãs da obra literária. Para este segundo perfil de enunciário, a surpresa veio não só pela tonicidade da encenação sangrenta, mas pelas mudanças que o enunciatário da série escolheu fazer em relação à obra original e, nesse sentido, vale também analisar brevemente como foi feita essa tradução.

No livro de Martin, o episódio é contado sob o ponto de vista de Catelyn Stark. Não temos o ponto de vista de Robb Stark e acompanhamos sua história pelos olhos de sua mãe. Na série, no entanto, não há essa aspectualização e a narrativa visual por vezes segue Robb e outros personagens que não apresentam capítulos sob seus pontos de vista nos livros.

Isso fez bastante diferença, por exemplo, na forma como sabemos que Robb se apaixona por Jeyne Westerling (personagem trocada na série por Talisa Maegyr). Nos livros, em um capítulo sob o ponto de vista de Catelyn, Robb conta à mãe como foi confortado por Jeyne após saber da suposta morte dos irmãos e como decidiu se casar após terem tido relações sexuais. Sabemos de tudo por um relato pouco detalhado. Já a série mostra Robb conhecendo Talisa e toda a história de amor dos dois, construindo um envolvimento passional muito maior do enunciário com o casal.

A história contada por Martin nos livros já é concessiva, porque vai contra as expectativas criadas pelo enunciário, e ainda conta com figuras fortes de violência que vão contribuir para um efeito passional. Mas a série televisiva acentua ainda mais esses elementos que dizem respeito à tonicidade e traz o episódio a um novo grau de demanda sensorial (ZILBERBERG, 2011).

A tonicidade diz respeito à força do arrebatamento. Assim, uma cena de violência, além de ser acelerada, será tônica, terá um aumento de intensidade e demandará mais sensorialmente do enunciário. Quanto mais for mostrado em temas como violência ou sexo, mais tônica será a cena e maior será seu efeito de impacto.

Podemos pensar que o audiovisual por si só já pode ser considerado mais tônico que o texto escrito por seu apelo visual, como classifica Linda Hutcheon (2013), em livro



que teoriza a adaptação. Em sua análise, ela enquadra o audiovisual no chamado modo de exibição e a literatura em um modo de relato. Este último seria um modo de engajamento que demanda a imaginação de um mundo descrito, circunscrito pelas palavras do texto. Em um texto verbal, há estímulo visual da decodificação das palavras impressas, o que, portanto, demanda apenas uma via sensorial. Assim, podemos pensar que o modo de relato demanda um engajamento sensível que pode ser fortemente pautado no envolvimento passional com a obra, mas cuja via sensorial é unicamente visual. Já o modo de exibição demandaria um envolvimento sensorial em que vários canais são solicitados ao mesmo tempo, estimulando um ou mais sentidos. Logo, uma cena mostrada na televisão, de forma geral, já teria mais impacto do que sua descrição em palavras. Em uma aceção corrente, mostrar impacta mais do que contar.

No entanto, há diversos modos de atenuar esse impacto, como cortes, ângulos que mostrem menos ou enquadramentos mais amplos. Vemos, no entanto, que *Game of Thrones* não usa nenhum desses recursos de atenuação em cenas que já são tônicas nos livros. Pelo contrário, a série visa a acentuar essas características, deixando as cenas ainda mais tônicas e impactantes.

Nos livros de *As Crônicas de Gelo e Fogo*, a violência é descrita, mas de uma forma um pouco mais sutil se comparada à série, mesmo levando os modos de engajamento em consideração. Embora sejam figuras tônicas e impactantes, pouco delas é detalhado e esmiuçado e mesmo algumas passagens se dão em metáforas. Vejamos como exemplo o trecho abaixo, que descreve as mortes no Casamento Vermelho:

Um homem com uma armadura escura e um manto rosa-claro manchado de sangue aproximou-se de Robb.

— Jaime Lannister manda cumprimentos — Ele espetou a espada no coração do filho de Catelyn e girou.

Robb tinha faltado à palavra, mas Catelyn manteve a sua. Puxou com força os cabelos de Aegon e serrou seu pescoço até a faca começar a raspar em osso. Correu sangue sobre os seus dedos. Os pequenos guizos tilintaram, tilintaram, tilintaram, e o tambor retumbava, *bum fim bum*.

Por fim, alguém tirou a faca dela. As lágrimas ardiem como vinagre ao correrem por seu rosto. Dez corvos ferozes devastavam seu rosto com garras afiadas, rasgando fitas de carne, deixando profundos sulcos que escorriam, vermelhos de sangue. Sentia o sabor nos lábios.



*Dói tanto, pensou. Os nossos filhos, Ned, todos os nossos queridos bebês. Richkon, Bran, Arya, Sansa, Robb... Robb... por favor, Ned, por favor, faça com que pare, faça com que pare de doer... As lágrimas brancas e as vermelhas correram juntas até que seu rosto ficou rasgado e em farrapos, o rosto que Ned amava. Catelyn Stark ergueu as mãos e viu o sangue correr por seus longos dedos, pelos pulsos, por baixo das mangas do vestido. Lentos vermes vermelhos rastejavam ao longo de seus braços e sob a roupa. Faz cócegas. Aquilo fez com que risse até gritar.*

– Louca – disse alguém – perdeu o juízo.

E outra pessoa disse:

– Dê um fim nela – e uma mão agarrou seus cabelos tal como ela fizera com Guizo, e Catelyn pensou, *Não, isso não, não me corte os cabelos, Ned adora meus cabelos.* E então o aço chegou-lhe à garganta, e sua mordida era rubra e fria. (MARTIN, 2011, p. 532).

Como vemos, no livro, a descrição da decapitação de Catelyn é atenuada pela escrita de Martin, que usa a figura de uma fera que morde a garganta dela para falar do aço da espada rompendo-lhe a carne. Na série, como já descrevemos, há uma estratégia de aumento dessa tonicidade, de forma que quando uma personagem é decapitada, não há cortes. Tudo é mostrado até o final. Além disso, na série, o enunciador opta por uma modificação que levará a outra cena tônica: no livro, Catelyn aconselha Robb a não levar sua esposa ao casamento do tio, para não afrontar os Freys; já na série, Robb leva sua esposa, Talisa, que está grávida e ela é a primeira a ser assassinada.

A cena forte mostra Talisa sentada à mesa quando de repente é atacada por um homem que enfia uma adaga várias vezes em sua proeminente barriga de gestante. O elemento tônico é consideravelmente elevado quando temos a figura de uma mulher grávida brutal e inesperadamente assassinada.

Como ressaltamos, o audiovisual tem ferramentas suficientes para permitir que as cenas fossem amenizadas, mas a escolha foi mostrar tudo, para criar uma demanda sensível maior e mexer mais com o enunciatário. A principal estratégia da série, nesse sentido, é provocar reações sensíveis, seja pela concessão em suas narrativas, seja pela tonicidade de suas figuras.

Outra mudança que podemos destacar para o que culminou no episódio do Casamento Vermelho foi na narrativa de Robb. Nos livros, Robb se envolve com Jeyne

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

Westerling em um momento de fragilidade. Ele não indica estar de fato muito apaixonado por ela, mas apenas cumprindo o seu dever moral de se casar com a moça que desvirginou, para preservar sua honra. Não vemos a relação dos dois porque tudo é contado pelo ponto de vista de Catelyn. No livro, portanto, o que motiva Robb a se casar e quebrar a promessa com os Frey é a honra.

Na série, a narrativa criada para o rapaz é diferente. Robb realmente se apaixona por Talisa e é o amor que o motiva ao casamento e à quebra de sua promessa. Isso faz com que o espectador tenha um envolvimento maior com o casal e torça por ele. O fato de Talisa estar grávida na série – diferente da personagem do livro – só aumenta essa expectativa. E isso torna a quebra com a morte do casal ainda mais trágica e forte.

### **Considerações finais**

Vimos nesta análise como é construído o impacto neste memorável episódio de *Game of Thrones*, que já se tornou referência. Mesmo com a abertura concessiva deixada na primeira temporada a partir da morte de um protagonista, a série consegue mais uma vez surpreender e impactar o enunciário de forma a se aproximar do efeito de acontecimento.

Isso não apenas por meio das construções concessivas – com a revelação de uma narrativa imanente diferente da manifestada – que aceleram o andamento; como por meio das isotopias díspares (casamento e guerra) e pelos elementos de tonificação. Muitos desses elementos, inclusive, não estavam presentes na obra original, os livros de George R. R. Martin.

Na análise da tradução, vimos que o enunciador da série usou algumas estratégias para trazer ainda mais intensidade à tela: a escolha de mostrar também o ponto de vista de Robb na relação com Talisa e a exploração da narrativa amorosa dos dois; a inserção de Talisa grávida no massacre; a forma como as cenas foram filmadas, mostrando em detalhes a violência sofrida pela família e sem amenizar o desenrolar gráfico com cortes ou enquadramentos de atenuação.

Assim, neste artigo, pudemos mapear as estratégias empregadas na construção saliente do Casamento Vermelho e entender quais elementos foram mobilizados para compor uma sequência em alta intensidade e que provocou tantas reações em público e crítica. A concessão tem papel fundamental na construção rítmica deste episódio e de outros da série e é uma de suas marcas.

## Referências

- BARROS, D. L. P. de. Paixões e apaixonados: exame semiótico de alguns percursos. **Cruzeiro semiótico**, Porto, n. 11/12, p. 60-73, 1990.
- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2011.
- COUTINHO; M.; MANCINI, R. Graus de concessão: as dinâmicas do inesperado. **Estudos Semióticos (USP)**, v. 16, p. 13-34, 2020.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e Significação**. Tradução Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial, 2001.
- GAME OF THRONES. Terceira Temporada Completa. Dir. David Benioff e D.B. Weiss. EUA: HBO, 2013. Série de TV.
- GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido II – Ensaios Semióticos**. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: EdUSP, 2014.
- HUTCHEON, L. **A Theory of Adaptation**. New York: Routledge, 2013.
- LISBOA, V.; MANCINI, R. Una lectura tensiva de las modalidades veridictorias. **Tópicos del Seminario**, Claude Zilberberg: la semiótica tensiva, n. 46, p. 135-151, jul./dez. 2021.
- MANCINI, R. A tradução enquanto processo. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 14-33, set./dez. 2020.
- MARTIN, G. R. R. A Tormenta de Espadas. **As Crônicas de Gelo e Fogo; 3**. Tradução Jorge Candeias. São Paulo: Leya, 2011.
- ZILBERBERG, C. **Sur la dualité de la poétique**. Paris, 2013. Texto apresentado em conferência no Instituto de Letras da UFF, 2013.
- ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. São Paulo: Ateliê, 2011.
- ZILBERBERG, C. Louvando o acontecimento. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun. 2007.

- | A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: Coutinho, Mariana de Souza. A construção concessiva do Casamento Vermelho: análise de episódio da série *Game of Thrones*. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 59-76, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 02/08/2021 | Aceito em: 13/09/2022.

---

# AS CARACTERÍSTICAS ENTOACIONAIS PRESENTES NA LEITURA DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Rosicleide Rodrigues GARCIA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3369>

**Resumo:** Esta pesquisa avaliou a leitura de 40 professores de diferentes disciplinas, e 110 alunos de 10 a 18 anos, pertencentes ao 3º ano do EF à 3ª série do EM, estabelecendo como controle 1 profissional de Língua Portuguesa, para verificar suas entoações durante a leitura de um nanoconto. Sob o uso do aplicativo ExProsódia® (FERREIRA NETTO, 2010), as informações avaliadas por meio da análise automatizada dos dados observaram que alunos e professores produzem uma leitura de entoação neutra – conforme previsto por Cagliari (2002). Ou seja, cerca de 60% realizaram apenas uma frase entoacional, cuja curva de  $F_0$  teve um movimento oblíquo, direção descendente, finalização plagal e produção irregular de pausas perceptíveis, contrariando o controle, que realizou duas frases entoacionais, com finalização autêntica, dando ao texto a interpretação poética esperada. Além disso, também se verificou que a entoação na leitura começa a ser perceptível a partir do 3º ano do ensino fundamental, quando a criança apresenta mais fluidez ao ler um texto. Todavia, mesmo que os dados tragam uma regularidade em relação aos resultados gerais, percebe-se que as leituras não revelam uma uniformização no ato de ler em se tratando de alunos e professores.

**Palavras-chave:** Fonologia. Fonética experimental. Entoação. Leitura. Compreensão de texto.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [rhozzi@alumni.usp.br](mailto:rhozzi@alumni.usp.br); <http://orcid.org/0000-0001-9857-961X>

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

## *THE INTONATION CHARACTERISTICS PRESENT IN THE READING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AND STUDENTS*

**Abstract:** This research studied how 40 teachers from different disciplines and 110 students (10 to 18 years old, from the 3rd grade of basic education to the 3rd grade of high school) read a work. For this, a Portuguese-speaking professional was established as a control to verify how the intonations occur during the reading of a mini-story and how this process is linked to the understanding of the texts. Using the ExProsódia® application (FERREIRA NETTO, 2010), the data obtained through automated data analysis observed that students and teachers produce a neutral intonation reading - as predicted by Cagliari (2002). In other words, about 60% made only one intonation phrase, and the F0 curve had an oblique movement, downward direction, plagal ending, and irregular production of noticeable pauses. Some of these data contradict the control because he pronounced two intonational phrases with an authentic ending, and this made the text have the expected poetic interpretation. In addition, the study observed that intonation in reading begins to be noticeable from the 3rd year of elementary school, when the child is more fluent when reading a text. However, even if the data bring regularity in relation to the general results, the readings do not reveal a normalization in the act of reading in the case of students and teachers.

**Keywords:** Phonology. Experimental phonetics. Intonation. Reading. Text interpretation.

### **Introdução**

Este estudo pertence à pesquisa de pós-doutorado que buscou verificar como ocorre o processo de leitura em voz alta de alunos e professores do ensino básico. Após dois artigos anteriormente publicados, neste observaram-se estudantes do 3º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio e profissionais de diversas disciplinas, de maneira a compreender como é dada a entoação durante a realização da leitura.

A motivação desta análise surge da necessidade de entendermos como esse processo realizado na escola auxilia ou não a interpretação de textos, já que, durante o ato da fala, a forma entoacional pode ser expressiva, de chamamento ou representativa (BÜHLER, 2011 [1934]); demarcativa, modal, emotiva (ROMPORTL, 1973); de segmentação, significação e integração (HAZAËL-MASSIEUX, 1983), e marcadora de gênero do discurso, caracterizadora do locutor e morfossintática (PILCH, 1977). Embora não se referisse à leitura de textos, Brazil (1985) pontuou a importância da entoação para o ato da compreensão,

sabendo-se que a produção de seus enunciados se dá de acordo com o contexto situacional e informacional.

Dessa forma, mesmo que uma pessoa possa ressaltar, por meio da entoação, o que é relevante ou não durante o processo de leitura, o que se tem comumente é uma prática em que as peculiaridades da entoação não costumam ser trazidas: segundo Cagliari (2002), o ato de ler realizado na escola teria a orientação de ser extremamente regularizado com controle de tom e emotividade.

Tendo em vista essas observações, esta pesquisa utiliza a fonética experimental como metodologia para analisar a entoação das frases proferidas por um grupo selecionado, tendo, como objetivo principal, estudar os fatores entoacionais da leitura em voz alta de alunos e professores do ensino básico, e, como fator adicional, identificar quando a entoação começa a ser executada por uma criança durante o ato da leitura em voz alta. Sendo assim, com os resultados obtidos por meio da fonética acústica experimental proporcionada pelo programa ExProsódia<sup>2</sup> (versão 2018), este estudo propôs-se a analisar o assunto entoação e leitura, para, em momento pertinente, observar como eles estariam unidos de modo a promover a compreensão e a interpretação de textos de práticas escolares.

## A metodologia e os procedimentos de pesquisa

A inspiração da pesquisa partiu de um estudo realizado por Ferreira Netto, Consoni e Peres (2009) para estabelecer diferença entre o texto lido e a fala espontânea, sendo que, à época, constatou-se haver uma tendência mais acentuada na finalização das frases em textos lidos. Ou seja, essa finalização frasal pode ocorrer de forma distinta, sendo chamada de finalização autêntica – isto é, produz-se um tom médio fundamental cuja finalização se dá por meio de uma declinação pontual. Em contrapartida, existe também a finalização plagal, o que significa que a frequência fundamental possui a declinação muito próxima ao tom médio (TM) estabelecido pelo falante, logo, a percepção que temos é de que a frase foi realizada sem muita diferença entoacional. Por conseguinte, estudando-se o número de frases entoacionais<sup>3</sup> emitidas por um informante, assim como a direção da curva, o seu

2 O aplicativo ExProsódia está registrado no INPI, pela Universidade de São Paulo, sob número 08992-2, conforme publicação no RPI 1974, em 04/11/2008. ExProsódia – Análise automática da entoação na Língua Portuguesa (FERREIRA NETTO, 2008).

3 O programa ExProsódia reconhece a formação das frases entoacionais por meio de sua constituição prosódica, que leva em consideração fatores como delimitação do contorno entoacional e possibilidade de ocorrência de pausas; interação dos componentes sintático, semântico/pragmático e fonológico da gramática; e construções que formam sintagmas entoacionais, como vocativos, expressões parentéticas, entre outros. Isto é, formações que, de alguma maneira, modificam o desempenho da entoação de maneira a serem captadas na execução do  $F_0$ .

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

movimento e a média de  $F_0$ , a finalização e o número de pausas, é possível observar como estão se comportando as leituras realizadas em sala de aula. Assim sendo, por meio dos fatores mencionados, também é possível verificar marcas emotivas (SCHERER, 2005; WU; FALK; CHAN, 2011; VASSOLER; MARTINS, 2013), e se esses elementos, que são produzidos e reconhecidos naturalmente durante um ato de conversação, poderiam ser repassados durante uma leitura.

Tendo isso posto, este estudo promoveu uma pesquisa de campo que contou com a participação de 151 informantes<sup>4</sup>, sendo eles:

- 40 professores do ensino básico: 10 professores polivalentes do ensino fundamental I; 30 especialistas do ensino fundamental II e médio das disciplinas de biologia/ciências, educação física, física, química, matemática, geografia, história, informática, inglês e português;
- 110 alunos de 8 a 18 anos: 10 alunos de cada segmento, do 3º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio.
- 1 professor controle de língua portuguesa.

Não foi estabelecida a separação entre gêneros para a classificação dos informantes, porque, numa análise prévia de teste estatístico, os resultados não promoveram diferenças significativas, assim como o fator faixa etária para os professores. E o critério para a escolha do controle, que serviu como ponto de comparação, partiu do princípio de a pessoa ser uma profissional de Letras cujo gráfico revelasse a produção de uma entoação pertinente às orientações de gramáticas escolares, ou seja, estabelecendo pausas e finalizações em situações previstas normativamente e identificadas pelos sinais de pontuação. Tais preceitos foram instituídos, tendo em vista que, no ambiente escolar, é solicitado o cumprimento de tais normas estabelecidas pelos manuais didáticos, e o professor de português é geralmente o responsável pelas orientações.

Após ter isso determinado, para a análise da entoação, foi realizada a gravação da leitura na íntegra do seguinte nanoconto de Neide Silva (2017):

Sonhos

Não conseguiu dormir. Mas ao amanhecer lembrou-se de todos os seus sonhos.

---

4 A pesquisa com recrutamento de seres humanos, registro CAEE nº 99329718.7.0000.5561, foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de São Paulo, parecer nº 3.018.567.



O método de coleta foi o mesmo utilizado em Garcia (2020), isto é, a leitura foi gravada usando meios digitais, como o gravador do celular ou de mídia social. Para não comprometer a natureza dos dados de modo que os informantes se sentissem pressionados, e mantendo-os mais à vontade com a coleta da informação, não foi usada cabine acústica ou local especial de gravação: eles tiveram a liberdade de gravar fora da sala de aula e sem orientação direta de como a leitura deveria ser feita. Todavia, foi solicitado que as gravações ocorressem em lugares reservados para que barulhos externos não comprometessem a análise.

Em relação ao nanoconto, ainda seguindo Garcia (2020), este foi escolhido devido à sua liberdade literária, em que a pontuação não obedece restritamente à norma culta. Ao estudarmos o trecho, percebe-se que a Neide Silva utilizou três orações divididas em dois períodos: a primeira foi declarativa e encerrada por um ponto final, trazendo um término da ideia. Em seguida, a afirmação é contraposta por uma conjunção coordenativa adversativa/aditiva que, logo após, é intercalada por uma subordinada adverbial temporal deslocada, mas que não foi isolada por vírgulas – sendo que o uso destas seria a forma orientada pela gramática normativa (BECHARA, 2007).

Essa construção faz com que, interpretativamente, o nanoconto possua seu teor poético ressaltado. Isso ocorre, pois, ao fazer a primeira afirmação e já a encerrar, a autora torna-a mais categórica. E, ao não isolar a oração subordinada adverbial temporal após a contraposição da conjunção adversativa/aditiva, ela pode (i) colocar o “amanhecer” opondo-se ao dormir, ou (ii) adicionar mais um acontecimento igualmente relevante para a história. Assim, ressalta-se que ela teve seus devaneios por ter passado todo o período noturno acordada.

Justamente por não ser um texto cuja pontuação seja óbvia, a leitura desse nanoconto pode gerar mais de uma interpretação para o seu leitor, pois este, de acordo com Cagliari (2002), busca a leitura por meio de sua intuição. E, não havendo uma pontuação rígida – conforme estabelecida pelas gramáticas escolares –, esse leitor pode não reconhecer qual entoação deve ser utilizada para evidenciar os elementos semânticos. Logo, a escolha desse nanoconto foi realizada para a pesquisa verificar qual tendência seria mais comum a ser seguida pelo leitor-voluntário.

Dessa forma, os critérios para interpretar o texto e projetar a entoação da leitura variariam da seguinte forma:

1. Leitores com uma boa percepção sintática, isto é, aqueles que conseguem perceber os valores dos sintagmas e a relação deles entre si, poderiam trazer uma entoação que distinguiria as três orações e estabeleceriam até duas frases entoacionais;

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

2. Leitores com pouca percepção sintática, mas que observam a pontuação adotada no texto, respeitariam o ponto da primeira frase e poderiam até produzir duas frases entoacionais, mas sem a entoação que distinguisse as três orações;
3. Leitores que não dão atenção à pontuação, períodos sintáticos, ou mesmo despreocupados com a entoação dada a um texto, poderiam produzir a leitura sem a produção de marcas prosódicas.

Para essas observações, os áudios foram editados pelo programa *Audacity* 2.1.2, convertidos em ondas sonoras e valores numéricos utilizando o programa SFS (*Speech Filing System*) para, então, serem avaliados pelo ExProsódia®, versão 2018. Esse último faz o cálculo de  $F_0$  a partir dos valores gerados por meio da decomposição do ritmo tonal formado pela finalização (F), sustentação (S), foco/ênfase (E) e o acento lexical (A), de acordo com a hipótese de Xu e Wang (1997). Logo, da decomposição de  $F_0$  desses quatro elementos obtém-se o tom médio ideal (TM), que, segundo Kuhl *et al.* (2001), é a forma prototípica de um falante.

A partir dessas informações e, sabendo que a fala é um sequenciamento de ciclos de ondas sonoras periódicas, toma-se o cálculo da série temporal para se analisar a entoação. Para isso, a base de cálculo do ExProsódia (FERREIRA NETTO; CONSONI; PERES, 2009) considera a fórmula  $Z_t = S_t + F_t + E_t (+A_t)$ , em que (i)  $Z_t$  é o valor observado da série temporal (ST) no momento  $t$  a partir da subtração do  $TM_{t-1}$ ; (ii)  $S_t$ , sustentação, definido pela extração de  $F_t$  e  $E_t$  de  $Z_t$ , ou de  $7st^5$  de  $TM_{t-1}$ ; (iii)  $F_t$ , a finalização, obtida pelo cálculo  $TM_{t-1} - 7st$ ; (iv)  $E_t$  considera-se o foco/ênfase, com a definição de que, caso o  $E_t$  tenha  $Z_t$  maior do que  $TM_{t-1}$ , deve-se extrair  $TM_{t-1} + 3st$  de  $Z_t - 1$ , e com  $Z_t$  menor do que  $TM_{t-1}$ , extrai-se  $F_{t-1} - 4st$  de  $Z_{t-1}$ ; e (v)  $A_t$  é o acento lexical.

E, por meio dos resultados, é possível obter:

- o número de frases entoacionais produzidas pelos informantes: sabendo-se que as frases entoacionais estão relacionadas à curva de  $F_0$ , é possível verificar como o falante realiza o agrupamento das palavras prosódicas;
- a direção da curva de  $F_0$ , se descendente (grave) – função conclusiva – ou ascendente (aguda) – função de continuidade (TROUBETZKOY, 1964) ou questionamento;

---

5 O valor de  $7st$  é considerado por Ferreira Netto e Consoni (2008) como o intervalo ideal decrescente do tom médio.

- o movimento pontual, em que se exige a retomada da tensão inicial durante a formação dos ciclos da fala (FERREIRA NETTO, 2016), com aspectos de proeminência acentual durante o discurso; ou oblíquo, cuja exigência não aparece tão ressaltada;
- se a finalização foi autêntica ou plagal: a partir dessa finalização, somos aptos a inferir se a frase foi bem articulada ou não, tendo em vista a proximidade do tom médio e sua finalização;
- o número de pausas durante o procedimento de leitura (GARCIA, 2020).

Assim sendo, como a entoação é uma sucessão de tons, sendo iguais ou diferentes (FERREIRA-NETTO, 2010), o conjunto dessas informações é capaz de evidenciar como o falante se comporta e como são estabelecidos seus hábitos e costumes em relação à leitura do texto verbal.

### **A entoação como parte da leitura no currículo da educação básica**

Examinando os Parâmetros Curriculares Nacionais, Marcuschi (1998) menciona que a linguagem não deve ser apenas categorizada como um instrumento pronto a ser identificado, de modo que a escola deve preparar o aluno para que a utilize de maneira mais significativa. Segundo o autor, a “língua é muito mais do que um instrumento. Pois o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 1998, p. 10). Assim, compreende-se que o ensino também deva ser mais do que um seriado de atividades de decodificação. Todavia, durante o processo de desenvolvimento da leitura, a língua passa a perder as funções que lhe são devidas durante a fala, conforme mencionado por Cagliari (2002).

Em análise ao *Dicionário de Linguística* de Dubois *et al.* (1998), Corrêa (2006, p. 279) observa que, em uma das acepções sobre o termo *falado*, o dicionário menciona que, em caso de dialetos, as formas e os trejeitos locais não aparecerão na escrita, e o autor conclui: “escrever adequadamente é, pois, marcar essa falta de correspondência entre as formas faladas e as formas escritas”. Isso é confirmado por Marcuschi (2010), ao pontuar que a escrita não consegue transcrever as sinalizações entoacionais de nossa fala, fazendo com que percamos indícios fundamentais da comunicação.

Todavia, é fato que, embora a escrita não consiga revelar entoações, no momento em que ela é produzida, o emissor tem em sua mente a forma como ele falaria uma informação ali transcrita, com pontos entoacionais, conforme aponta Dahlet (2006, p. 295), ao dizer que “não há linguagem sem entonação, então, é preciso concordar

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

também sobre o fato de que a linguagem mental é dotada de entonação”. Ou seja, ao se promover um pensamento, antes de registrá-lo de forma escrita, será natural darmos traços emotivos a ele, o que tentará ser traduzido por meio da pontuação adotada. Além disso, o texto traçará dicas ao leitor, de modo que ele entenda qual é a sua intencionalidade e, assim, caracterize a interpretação que o autor deseja que ele receba.

Todo esse processo é facilmente compreendido por meio de uma produção de texto dramático, em que não somente a pontuação estabelece o sentimento desenvolvido no discurso, como também há as rubricas que mobilizam os atores a agirem de forma determinada, o que facilita a interpretação de sua leitura e, por fim, a encenação. Porém, tal característica é própria desse gênero textual, que é produzido para ser lido adequadamente, conforme a vontade de seu autor. Os demais, mediante mencionado por Cagliari (2002, p. 57), tendem a ter sua “entonação mental” neutralizada durante o processo de leitura, produzida sob um tom regular desprovida de sentimentos.

O fato é que esse processo é mais do que um reconhecimento de caracteres. De acordo com Morais *et al.* (1997), durante o processo de aquisição da escrita, a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura são elementos simbioticamente coligados, já que “depois de terem desenvolvido tais códigos fonêmicos conscientes, os alfabetizados podem ter-se tornado aptos a usá-los também no reconhecimento da fala”. Dessa forma, sendo o indivíduo capaz de reconhecer os elementos de comunicação nos objetos escritos, e vice-versa, por identificar neles a tradução de suas palavras, é comum que se busquem também os elementos de entonação. Ao usarmos um ponto final, por exemplo, em teoria o leitor vai compreender que, durante um processo de leitura, haverá uma declinação tonal trazendo uma finalização pontual, dando encerramento à informação.

E, nesse ponto, chegamos à problematização do fator da aprendizagem: sabemos que ocorre nos primeiros anos de escolarização o momento de desenvolvimento da consciência fonêmica e, com ele, o processo de letramento. Todavia, segundo Milanez (1993), a escola privilegia o ensino da língua escrita, desprezando os registros orais na descrição do idioma, não havendo, assim, o desenvolvimento de atividades orais que complementem o seu ensino, de maneira que elementos prosódicos, como a pausa, entonação, ritmo, sejam considerados durante a prática pedagógica, já que também se tratam de mecanismos coesivos da expressão.

Somando a isso, Cagliari (2002) ainda menciona que os estudos destinados à prosódia são muitas vezes reduzidos a análises fonéticas, com pouca descrição do que realmente ocorre na oralidade, afirmando que “para a maioria dos linguistas, os elementos prosódicos não passam de adornos, que acompanham as estruturas sólidas de descrição

linguística “básica”. E, ao discutir como os estudos fonológicos ainda são deficitários nos manuais escolares que tratam da língua, menciona a obra de Bechara que “não vai além de caracterizar certos tipos de frases como afirmativas, interrogativas por meio da entoação”.

Após se levar tudo isso em conta, observa-se que foi somente em 2017 que essas preocupações foram consideradas como objeto para o ensino da língua a partir da formação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, o documento prevê o desenvolvimento da competência relacionada à prática de leitura no Eixo da Oralidade, orientando, entre outros métodos, a necessidade de se buscar a relação entre fala e escrita – considerando o modo como as duas modalidades se articulam – e a oralização do texto escrito, “considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros” (BRASIL, 2017, p. 76). Além disso, há a preocupação, dentro desse eixo, de que se produzam atividades em que a entoação, pausa, ritmo, bem como as expressões faciais e uso da respiração sejam aplicadas, de forma que o aluno desenvolva com plenitude suas habilidades comunicacionais.

Ou seja, para que a leitura seja devidamente articulada aos gêneros orais, tem-se a consideração do ensino dos elementos constituintes da prosódia. Todavia, percebe-se que a preocupação com os fatores entoacionais durante a leitura não parece estar vinculada com o fato da interpretação textual. Nota-se, portanto, no documento, a atenção ao desenvolvimento da habilidade comunicativa, mas a interpretativa não caminha em conjunto. E isso é um ponto a ser repensado, já que os estudos sobre a aquisição da linguagem demonstram como a entoação é fundamental para a formação comunicacional da criança.

Sob esse viés, de acordo com Kuhl *et al.* (2006, p. 25), bebês têm a compreensão da linguagem por meio da entoação. Conforme os autores, “entre os seis e os nove meses, as crianças exploram as pistas prosódicas para detectar padrões relacionados ao acento ou à ênfase típica de palavras de sua língua materna”. A isso, junta-se o maternalês, ou *child directed speech*, em que o adulto, instintivamente, modifica seu padrão fonético para estabelecer comunicação com a criança, de modo que facilita a sua aprendizagem (KUHLL *et al.*, 2006). Segundo os autores: “mensurações de fala dirigida a crianças mostraram que adultos aumentam o *pitch* habitual em, pelo menos, uma oitava e que o contorno entoacional melopeico desses sinais é universal”. Logo, essa fala com maior sonoridade torna as palavras mais distintas para as crianças, atraindo-lhes a atenção e as instruindo. Ainda de acordo com os estudiosos (2006, p. 41), “o maternalês é simplesmente uma manifestação de um sistema de comunicação orientada para o ouvinte que se desenvolveu para focalizar o ouvinte”.

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

Dando seguimento ao desenvolvimento da criança, numa pesquisa sobre a fala dos alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental, Garcia (2018) reconheceu que as educadoras utilizam o *child directed speech* durante o processo de alfabetização. No caso, as profissionais, que apresentaram uma finalização autêntica durante um processo de diálogo comum, realizaram a finalização plagal em contato com seus alunos. É pertinente mencionar que, segundo o estudo, as crianças que são introduzidas às práticas escolares tendem a mudar a sua finalização, partindo da plagal para a autêntica, a partir dos cinco/seis anos de idade. Logo, ao praticar a busca pela finalização plagal, as professoras estão se aproximando da fala das crianças para, assim, facilitar seu processo de aprendizagem.

Dessa maneira, percebe-se que a criança acompanha um processo de ensino-aprendizagem em que os elementos prosódicos são essenciais para a sua formação. E, ainda que tais procedimentos se iniciem na primeira infância e a acompanhem até o período de alfabetização, não há orientações específicas que interliguem o processo de leitura com a forma entoacional.

### **Análise dos dados dos professores**

Inicialmente, comparam-se dois gráficos distintos, o 1 e o 2, em que temos: o eixo vertical à esquerda revela os valores em Hertz; e, à direita, em milissegundos (ms). A linha contínua acima é relativa ao TM superior (F/E sup.), e a linha contínua abaixo é o TM inferior (F/E inf.). A linha cinza pontilhada é o  $F_0$  das UBIs; a vermelha pontilhada é o TM/reset; e a azul pontilhada é o TM/total, referente à variação global. A linha pontilhada cinza demonstra a frequência fundamental exercida pelas UBIs (sigla adaptada da expressão inglesa *Unit of Base of Intonation*). Na metodologia aqui seguida, adota-se o cálculo por meio dessas unidades, pois, segundo Ferreira Netto e Martins (2020, p. 9),

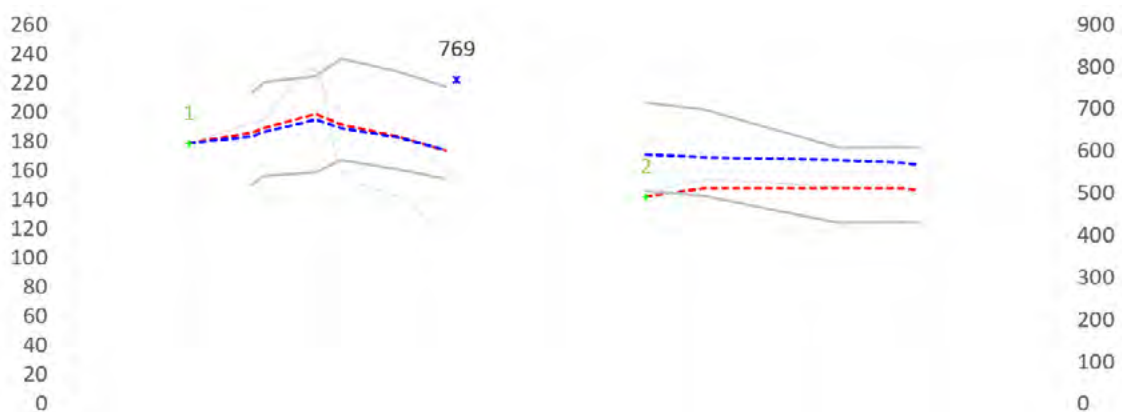
O princípio linguístico adotado para sua definição é de que a variação de  $F_0$  não se dá exclusivamente dentro dos limites de uma unidade fonológica, como o segmento ou a sílaba e pode ter dimensões variadas. Deste modo, uma sequência como [da.du] teria somente uma UBI, definida pela sonoridade dos elementos que a compõem. Por sua vez, a palavra [da.tu] teria, em tese, duas UBIS: da/-a.

Assim sendo, no gráfico 1, o teste z de  $F_0$  das UBIs, fornecido pelo controle, revelou uma pronúncia simples dessas unidades. Embora tenha havido um alongamento, aumentando a medida em Hertz da frequência em um momento da fala, este não foi o suficiente para modificar o resultado. Tal observação revela que há proeminência em um

certo ponto da leitura, mas, de modo geral, estabeleceu-se simetria em maior parte dela. No caso, o realce foi dado ao termo “conseguiu”, dando, logo após, a finalização seguida de pausa.

Sobre a direção tonal, a frequência fundamental teve uma curvatura descendente nas duas frases entoacionais do controle, realizando a função conclusiva do texto. E, em se tratando da finalização e da proposta do nanoconto sobre o fato de o primeiro período ser mais assertivo, o controle produziu um movimento pontual no término da primeira frase. A segunda, por sua vez, foi realizada de forma oblíqua, tendo em vista o término da oração e sua descontinuidade informacional. Além disso, a primeira finalização foi autêntica, o que demonstra que a frase foi proferida de maneira mais articulada e o fator proeminente trouxe emotividade ao texto; por outro lado, a segunda frase teve finalização plagal: embora tenha havido proeminência no termo “todos”, em que o controle deu maior prolongamento à primeira unidade, o ruído das fricativas alveolares vozeadas não garante uma boa definição articulatória devido aos valores intermediários de amplitude.

**Gráfico 1.** Representação da entoação realizada pelo controle durante a leitura do nanoconto “Não conseguiu dormir. Mas ao amanhecer lembrou-se de todos os seus sonhos”



**Fonte:** Elaboração própria

No Gráfico 2, diferentemente do controle, percebe-se que tais considerações não foram abordadas, mesmo que a leitura tenha sido realizada por um professor. Primeiramente, percebe-se que a direção da frequência fundamental é descendente, como a do controle, mas a finalização é oblíqua e plagal. E, ao observarmos o  $F_0$ , compreende-se que a leitura não apresentou índices emocionais, mantendo a articulação monótona e sem expressividade.

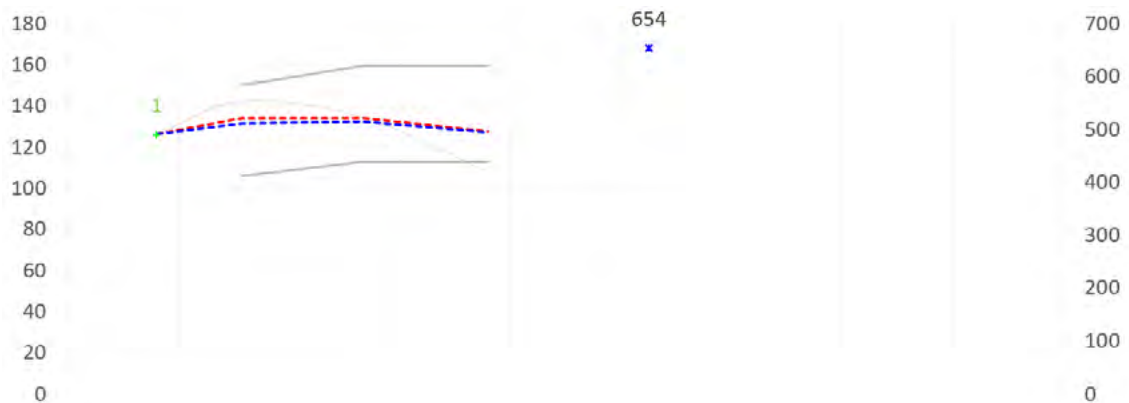
Também é importante notar que o informante produziu uma frase entoacional, não estabelecendo pausas perceptíveis, a não ser na finalização. Além disso, o teste z indica que a produção das UBIs finais foi alongada, porém, ao analisarmos o  $F_0$ , percebe-se que



- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

não houve proeminências. Dessa forma, o alongamento das UBIs aparece, pois o leitor não estabeleceu pausas entre as unidades de maneira que houvesse uma fronteira de constituintes prosódicos.

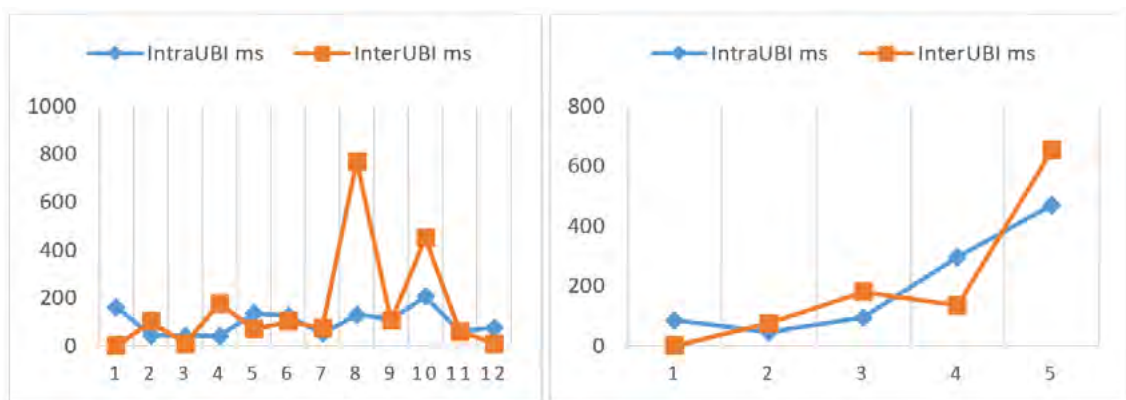
**Gráfico 2.** Representação da entoação realizada por um professor durante a leitura do nanoconto “Não conseguiu dormir. Mas ao amanhecer lembrou-se de todos os seus sonhos”



**Fonte:** Elaboração própria

Tais afirmações estão representadas nos gráficos a seguir, em que temos: o eixo vertical à esquerda revela os valores em milissegundos (ms), e o eixo inferior demarca a quantidade de UBIs detectadas durante a leitura. A linha azul trata-se das unidades intraUBIs, ou seja, o tempo de ocorrência de cada constituinte prosódico. A linha laranja refere-se às unidades interUBIs, isto é, o tempo perceptível entre os constituintes prosódicos.

**Gráfico 3.** Representação das pausas realizadas pelo controle à esquerda, e professor X à direita



**Fonte:** Elaboração própria

No gráfico à esquerda, pertencente ao controle, percebe-se o número de 12 intraUBIs, contra cinco do professor analisado. A linha laranja do controle possui duas



ênfases indicando que, num dado momento da frase, houve pausas perceptíveis, o que não ocorre no gráfico à direita.

Essa foi uma amostra da leitura praticada por um profissional, de forma a exemplificar que não existe uma preocupação entoacional efetiva com a forma como se lê algo. Sobre os demais informantes, embora haja a predominância de algumas características (execução de apenas uma frase entoacional, com direção descendente, movimento oblíquo, finalização plagal, produção simples de UBIs finais e realização de pausas), elas diferem do controle e não seguem uma lógica pré-estabelecida conforme demonstram os números. Destaca-se, também, que um estudo completo sobre a análise das pausas e o processo entoacional executados pelos professores foi realizado por Garcia (2020), mas esta pesquisa demonstra algumas diferenças dos resultados publicados anteriormente por aqui se ter assumido um controle.

Dessa maneira, os dados demonstraram que, dos 40 professores:

- 57% realizaram uma frase entoacional; apenas 27,5% fizeram o ideal, isto é, duas frases entoacionais; e 15% produziram três frases entoacionais, promovendo a terceira pausa em pontos distintos da narrativa;
- A direção descendente da frequência fundamental ocorreu em 65% dos casos, havendo 17,5% de informantes que produziram somente a ascendente, e outros 17,5% que, na divisão das frases entoacionais, formularam ambas as direções. Porém, 27,5% das pessoas que fizeram o  $F_0$  ascendente produziram-na no encerramento do nanoconto;
- O movimento foi pontual para 12,5% dos professores; 70% apresentaram o oblíquo; e 17,5% realizaram os dois ao produzirem mais de uma frase entoacional. É necessário lembrar que o movimento oblíquo atende o identificado por Cagliari (2002) acerca da neutralidade durante a leitura;
- A finalização teve 45% de ocorrências plagais – novamente, corroborando Cagliari –, 35% autênticas e 20% mistas (ou seja, houve as duas formulações);
- O teste z da UBI final demonstrou que 52,5% foram simples, 30% apresentaram-se como alongadas e 17,5% fizeram as duas;
- Em relação às pausas, 70% dos professores produziram-nas, sendo que 57,5% as realizaram após a subordinada adverbial temporal, 30% as realizaram após o ponto da primeira oração e 12,5% não as fizeram.

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

## Análise dos dados dos alunos

A pesquisa sobre a entoação na leitura iniciou-se com as crianças de oito anos de idade pertencentes ao 3º ano do EF. Os dados começaram a ser coletados nesse período, porque, até o 2º ano, a maioria dos alunos ainda estão no processo de decodificação das palavras, lendo silabadamente e com grandes pausas. Na verdade, foram coletadas algumas amostras que não puderam ser utilizadas, pois apenas 20% dos estudantes desse estágio conseguiram desempenhar uma leitura fluente. Sendo assim, esse fato revelou que a entoação na leitura começa a ser formada geralmente ao final do primeiro ciclo, que ocorre justamente no 3º ano, aos oito/nove anos de idade.

Os resultados obtidos estão resumidos na Tabela 1, em que se estabeleceu: (1) na primeira linha abaixo de “Frases entoacionais”, está a quantidade de frases realizadas pelos alunos, de 1 a 4; (2) na linha inferior de “Direção de  $F_0$ ”, há a nomenclatura de “descendente”, “ascendente” e “Misto”; (3) logo após “Movimento de  $F_0$ ”, a tabela traz os elementos “Pontual”, “Oblíquo” e “Misto”. Na primeira coluna, estão descritas as idades das crianças, e no campo central há a quantidade de realizações dos elementos executada por elas.

**Tabela 1.** Levantamento do processo de entoação realizado pelos alunos do ensino básico

|         | FRASES ENTOACIONAIS |   |   |   | DIREÇÃO DE $F_0$ |         |       | MOVIMENTO DE $F_0$ |        |       |
|---------|---------------------|---|---|---|------------------|---------|-------|--------------------|--------|-------|
|         | 1                   | 2 | 3 | 4 | DESC.            | ASCEND. | MISTO | PONT.              | OBLÍQ. | MISTO |
| 8 anos  | 2                   | 5 | 2 | 1 | 3                | 2       | 5     | 0                  | 4      | 6     |
| 9 anos  | 4                   | 4 | 1 | 1 | 5                | 3       | 2     | 1                  | 4      | 5     |
| 10 anos | 5                   | 3 | 2 | - | 3                | 2       | 5     | 3                  | 7      | 2     |
| 11 anos | 7                   | 2 | 1 | - | 6                | 2       | 2     | -                  | 7      | 3     |
| 12 anos | 4                   | 5 | 1 | - | 6                | 2       | 2     | 1                  | 6      | 3     |
| 13 anos | 7                   | 3 | - | - | 7                | 2       | 1     | 2                  | 6      | 2     |
| 14 anos | 7                   | 1 | 2 | - | 7                | 2       | 1     | -                  | 7      | 3     |
| 15 anos | 10                  | - | - | - | 4                | 6       | -     | 2                  | 8      | -     |
| 16 anos | 8                   | 2 | - | - | 6                | 3       | 1     | 1                  | 7      | 2     |
| 17 anos | 5                   | 4 | - | 1 | 7                | -       | 3     | 3                  | 6      | 1     |
| 18 anos | 6                   | 3 | 1 | - | 7                | 2       | 1     | 2                  | 5      | 3     |

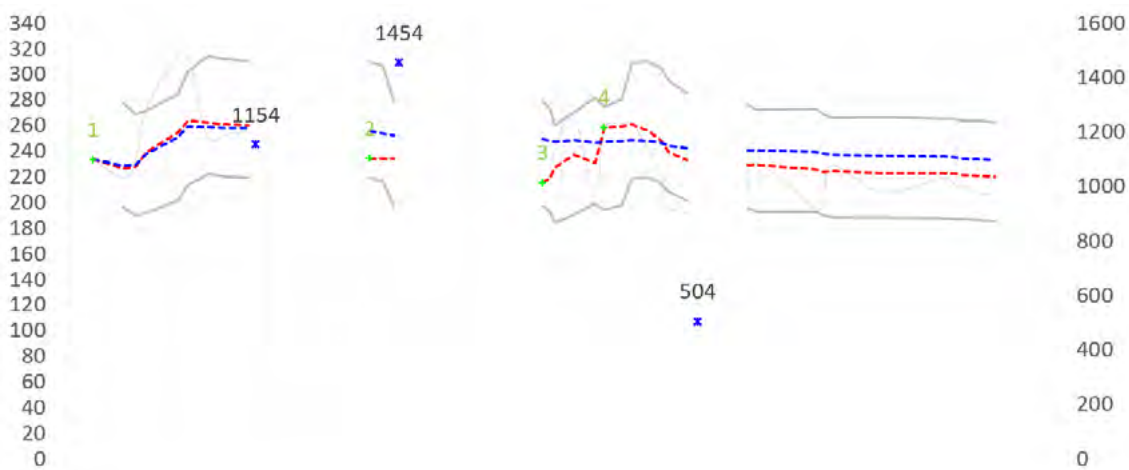
**Fonte:** Elaboração própria

Nessa primeira amostragem da tabela 1, percebemos que existe um desenvolvimento em relação à fluidez da leitura, mas não há uma uniformização em que determinado

ato é executado da mesma forma por todos, tal qual ocorre com os professores. Neste contexto, o desenvolvimento refere-se à diminuição do número de frases entoacionais proferidas: conforme explicado, esse nanoconto possibilita a formação de até duas frases entoacionais; todavia, neste estudo, revela-se que algumas crianças não apresentam fluidez, pois elas agrupam elementos fonológicos indevidamente, como o exemplo demonstrado no Gráfico 4, além de exibirem uma leitura silabada com pausas excessivas.

Nesse gráfico, o aluno uniu em um grupo entoacional o trecho “Não conseguiu dormir mas ao”, dando proeminência à unidade final do termo “conseguiu”, pois, durante o processo de leitura, ele apresentou dúvidas sobre qual pronúncia o grafema “gu” – fonema /g/ - adotaria, por isso o acento recai justamente nesse trecho. Seguindo a leitura, ele criou outro agrupamento entoacional quando proferiu pausadamente “amanhecer”, dando uma pausa perceptível de 1455ms após, e a terceira oração a partir do vocábulo “lembrou-se”, o qual executou de maneira mais silabada, modificando novamente a entoação utilizada no texto. Por fim, ao retomar a fluência, fez com que surgisse o 4º agrupamento entoacional (demonstrado pelo nº 4 do gráfico), finalizando o nanoconto. As finalizações utilizadas em três frases entoacionais foram ascendentes, pois o informante manteve, durante a leitura, a intenção de continuidade.

**Gráfico 4.** Representação da entoação realizada por um aluno do 3º ano do EF



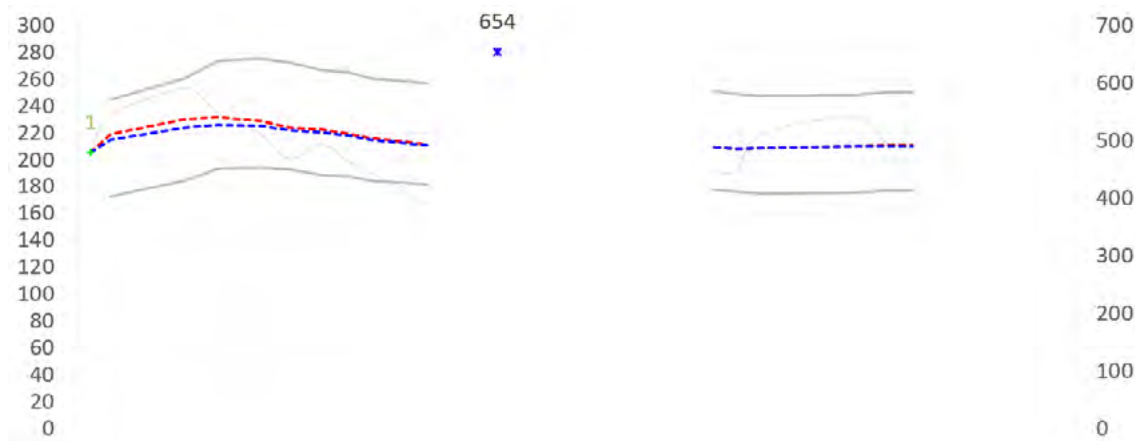
**Fonte:** Elaboração própria

Outrossim, é comum encontrarmos esse tipo de leitura em crianças nessa fase escolar, mesmo que em porcentagem menor, como demonstrado nessa amostragem em que 30% dos informantes produziram uma leitura menos fluída. Todavia, o mesmo não ocorre com os anos e as séries posteriores, em que se torna comum a aparição de gráficos conforme veremos a seguir, em que o aluno proferiu uma frase entoacional para todo

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

o nanoconto, com direção de  $F_0$  descendente, movimento oblíquo, finalização plagal e produziu uma pausa perceptível.

**Gráfico 5.** Representação da entoação realizada por um aluno da 3ª série do EM



**Fonte:** Elaboração própria

Retomando a Tabela 1, no 3º ano, vê-se que as crianças aos oito anos produzem de uma a quatro frases entoacionais, sendo que 50% delas fizeram a leitura do nanoconto com duas frases entoacionais, em conformidade com o controle. Aos 9 anos, houve uma redução de 10% e aumento de 20% para as crianças que produziram uma frase entoacional. Por fim, aos dez e onze anos (idade em que os alunos comumente frequentam o 4º e/ou 5º ano do EF), não houve mais a produção de quatro frases entoacionais, havendo ocorrência maior na execução de uma frase.

Tendo em vista que, aos oito e nove anos (3º ano do EF), os alunos devem estar alfabetizados no término do primeiro ciclo de aprendizagem fundamental – seguindo as determinações do Plano Nacional de Educação (2014), considera-se que as competências relacionadas à decodificação dos elementos linguísticos estariam mais concretizadas. Assim, nos anos seguintes, dá-se continuidade ao aperfeiçoamento conforme o seu crescimento etário/cognitivo, atingindo outros ciclos, de acordo com o previsto por Perrenoud (2004) em sua teoria sobre desenvolvimento/aprendizagem.

Dessa maneira, percebe-se por meio da análise que há um número crescente de informantes que produzem apenas uma frase entoacional – comparando as idades de oito e onze anos, há o aumento de 71,4% de produção de uma frase entoacional contra o decréscimo de 60% de 2 frases entoacionais –, entende-se que os alunos tornam a leitura mais fluída. Todavia, fluidez não significa que o texto tenha tido uma entoação interpretativa, mas que os leitores fizeram uma leitura mais rápida, agrupando todos os elementos fonológicos sem distinção, com brevíssimas pausas intraUBIs e sem muita

expressividade, conforme observado na tabela 2, em que se sobressaem as finalizações plagais e as pausas perceptíveis que se reduzem conforme o crescimento da criança.

Na Tabela 2, estabeleceu-se: (1) na primeira linha abaixo de “Finalização de  $F_0$ ”, há a nomenclatura “Autêntica”, “Plagal” e “Mista”; (2) na linha inferior de “Teste z UBIs finais”, a tabela traz os elementos “simples”, “alongada” e “misto”; (3) logo após “Pausas”, está a quantidade de pausas realizadas pelos alunos, de 0 a 3. Na primeira coluna, estão descritas as idades das crianças, e nas outras há a quantidade de realizações dos elementos executada por eles.

**Tabela 2.** Levantamento do processo de finalização, pausas e teste z de UBIs finais

|         | FINALIZAÇÃO DE $F_0$ |        |       | TESTE Z UBIs finais |        |       | PAUSAS |   |   |   |
|---------|----------------------|--------|-------|---------------------|--------|-------|--------|---|---|---|
|         | AUT.                 | PLAGAL | MISTA | SIMPLES             | ALONG. | MISTA | 0      | 1 | 2 | 3 |
| 8 anos  | 0                    | 6      | 4     | 7                   | 0      | 3     | 1      | 7 | 2 | 1 |
| 9 anos  | 2                    | 3      | 5     | 6                   | 2      | 2     | 5      | 4 | 1 | - |
| 10 anos | 1                    | 4      | 5     | 5                   | 2      | 3     | 3      | 7 | - | - |
| 11 anos | 3                    | 5      | 2     | 7                   | 1      | 2     | 9      | 1 | - | - |
| 12 anos | 4                    | 2      | 4     | 4                   | 3      | 3     | 4      | 6 | - | - |
| 13 anos | -                    | 7      | 3     | 7                   | 1      | 2     | 7      | 3 | - | - |
| 14 anos | 1                    | 6      | 3     | 4                   | 6      | -     | 7      | 3 | - | - |
| 15 anos | 3                    | 7      | -     | 5                   | 5      | -     | 5      | 5 | - | - |
| 16 anos | 4                    | 4      | 2     | 9                   | 1      | -     | 6      | 4 | - | - |
| 17 anos | 3                    | 4      | 3     | 7                   | 1      | 2     | 4      | 6 | - | - |
| 18 anos | 3                    | 6      | 1     | 7                   | 2      | 1     | 0      | 4 | - | - |

Fonte: Elaboração própria

Também é importante notar que, nessa produção de frases entoacionais, de oito a doze anos – do 3º ao 6º ano – há uma diminuição relevante em contraposição às idades de treze a dezoito anos – do 7º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. No primeiro caso, a diferença que há entre a execução de duas frases entoacionais a uma é de 13,6%; e, no segundo, temos 69,7% de decréscimo, sabendo-se que os estudantes promoveram mais a articulação de uma frase.

Do 3º ao 6º ano, observa-se que a diferença se ressalta em um momento em que há a mudança do segundo para o terceiro ciclo, quando até a relação entre professor e aluno se diferencia: no primeiro ciclo, conforme visto em Garcia (2018), é comum que os professores produzam o *child directed speech* de modo a se aproximar das crianças e lhes facilitar a aprendizagem. No segundo ciclo, temos um período de transição, em que os

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

alunos começam a passar por um processo de desinfantilização; isto é, eles não costumam ter mais tratamento com um profissional em tempo praticamente integral, e começam a ter contato com especialistas, professores de disciplinas específicas que introduzirão outras linguagens e outros gêneros, tendo de se tornar mais autônomos, tanto na organização de seu próprio material quanto de sua aprendizagem. E, nesse momento também, o ensino da linguagem escrita e sua significação costuma ser ainda mais priorizado em detrimento do uso da entoação ou prosódia.

Tal apontamento se reflete neste estudo, pois, conforme a Tabela 1, é a partir dos doze anos (6º/7º ano) que se observa o aumento de 69,7% na produção de uma frase entoacional, ajudando a caracterizar a leitura mais neutra. Essa prática permanece, de acordo com os estudantes do último ciclo (7º, 8º e 9º ano): enquanto 70% dos participantes de 12 e 13 anos realizaram uma única frase entoacional, 30% deles formaram duas ou mais, sendo que 10% dos alunos de 7º ano produziram duas frases, e 20% dos de 8º ano fizeram três. No ensino médio, ainda que 80% dos estudantes da 1ª série tenham produzido uma frase entoacional, os alunos de 2ª e 3ª série retomaram uma produção de leitura em que há mais de uma construção frasal, sendo elas de 50% e 40%, respectivamente. No entanto, a tabela 2 revela que a finalização plagal foi majoritariamente predominante a partir do segundo ciclo e ensino médio.

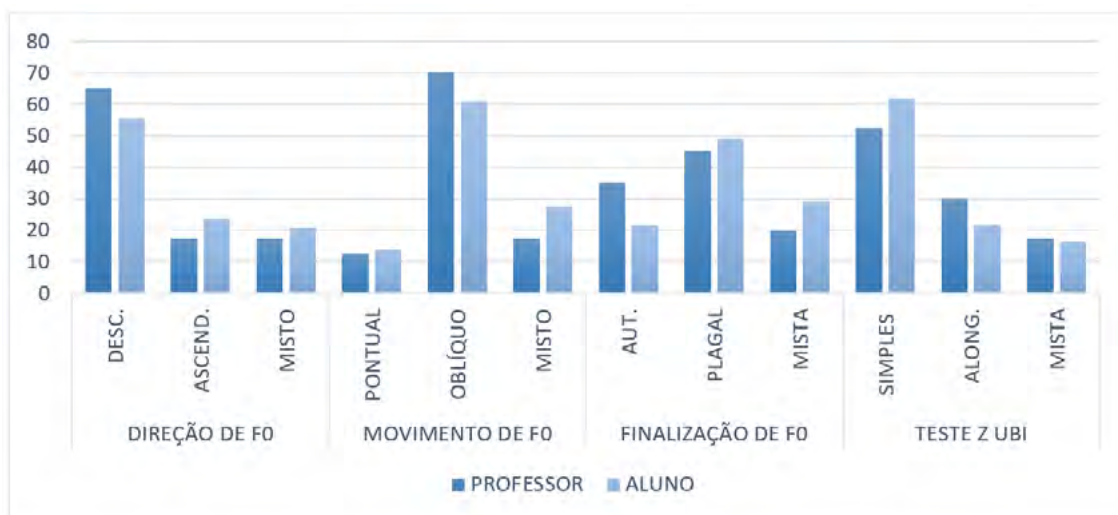
De modo geral, os resultados revelam leituras cuja entoação é realizada de maneira inexpressiva. No total, temos 59,1% de alunos que produziram apenas uma frase entoacional; 61% realizaram a direção descendente; sendo 60,9% de movimento oblíquo, expressando 49,1% de finalizações plagais; 61,8% de UBIs finais simples; e, por fim, 46,4% não fizeram pausas perceptíveis.

Além disso, a porcentagem dos demais resultados ficou muito próxima à dos professores, conforme observado no gráfico 6. Assim, ratificaram-se os estudos de Cagliari (2002), demonstrando que a leitura produzida na escola possui uma entoação monótona, já que os elementos que têm uma maior expressividade numérica são: o movimento oblíquo de  $F_0$  e cuja produção de UBIs é simples, indicando um texto lido sem muitas proeminências; com direção descendente, o que demonstra a produção de assertivas; e a finalização plagal, caracterizando uma leitura sem emotividade e de articulação superficial.

Ainda sobre o gráfico 6, em uma análise estatística, as diferenças apresentadas não são significativas, podendo-se considerar um empate técnico entre professores e alunos. No entanto, é interessante observar que os estudantes trazem uma tendência maior à execução de uma leitura inexpressiva. No caso da direção descendente, os alunos

apresentam 10% menos entoações assertivas do que os professores, o mesmo ocorrendo para o movimento oblíquo. Em relação à finalização autêntica, o destaque é maior para os professores, havendo uma diferença de 13,2%; e, embora haja apenas 4% de decréscimo na plagal, os alunos destacam-se um pouco mais nessa produção. Também é vista a proeminência na realização de UBI simples, com diferença de 9,3%.

**Gráfico 6.** Comparação da entoação entre professores e alunos



Fonte: Elaboração própria

Nesse gráfico, o eixo vertical à esquerda traz valores em porcentagem, e o eixo inferior demarca os elementos do estudo da entoação divididos em “Direção de F<sub>0</sub>” (descendente, ascendente e misto), “Movimento de F<sub>0</sub>” (pontual, oblíquo e misto), “Finalização de F<sub>0</sub>” (autêntica, plagal, mista) e Teste Z das UBIs finais (simples, alongada e mista).

### Considerações finais

Embora os resultados tenham corroborado a informação de Cagliari (2002) de que os textos são lidos de forma neutra, sem emoção, também se notou que eles não estabeleceram um padrão: além de aproximadamente metade dos informantes ter realizado uma única frase entoacional e os demais produzirem duas ou mais, nem todas as pausas perceptíveis foram realizadas após o ponto. Isto é, dos 151 gráficos gerados pelo ExProsódia, notou-se que mais de 50% deles apresentaram pausas perceptíveis depois do período “ao amanhecer”, trazendo uma dramaticidade ao nanoconto diferente do que seria esperado. Além disso, as leituras realizadas pelos alunos de quinze anos (9º ano) não apresentaram emotividade, demonstrando que não houve preocupação em



- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

trazer alguma acentuação das partes do texto. Em contrapartida, principalmente em se tratando dos alunos menores, houve casos em que os estudantes se aproximaram mais do controle do que dos alunos dos anos e séries posteriores que, teoricamente, têm mais conhecimento sintático, e vemos esse retorno nas séries finais do ensino médio. Por isso, não podemos dizer que houve uma uniformização quanto ao tipo de leitura, pois as três hipóteses apresentadas no início da pesquisa não foram contempladas em sua totalidade, havendo até formas distintas daquilo que se havia previsto.

A suposição levantada para esses casos deve-se ao fato de essa geração de professores e alunos não ter tido uma preparação consistente para a prática da leitura oral em voz alta com entoação, já que, antes da atual BNCC (2017), os elementos prosódicos não eram casos abordados pelos manuais de educação básica. Dessa forma, será comum que os estudantes repitam essa prática, pois, conforme visto na análise de resultados, eles caminham pela mesma estrada de seus mestres.

Por isso, consideramos: mesmo que a entoação seja um elemento presente desde o nosso nascimento, observou-se que ela não é necessariamente um guia nos anos escolares. Todavia, ela é importante para a formação de uma leitura não só fluída, como também comunicacional, o que será abordado em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. e ampl. 19. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Ensino (PNE)**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English**. Birmingham: English Language Research, 1985.



BÜHLER, K. **Theory of Language**: The representational function of language. Translated by Donald Fraser Goodwin in collaboration with Achim Eschbach. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011 [1934].

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *In*: ILARI, R. **Gramática do português falado**. v. II: níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 37-60.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 269-286, 2006.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 8, p. 287-314, 2006.

DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.B.; MEVEL, J. P. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2001.

FERREIRA NETTO, W. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. IV Congresso Internacional de Fonética e Fonologia, 2008, Niterói. **Caderno de Resumos**. v. 1. Niterói: UFF, 2008. p. 26-27.

FERREIRA NETTO, W. ExProsódia. **Revista da Propriedade Industrial – RPI**, 2038, p. 167, item 120, 2010. Disponível em: <http://revistas.inpi.gov.br/pdf/PATENTES2038.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. São José do Rio Preto. Online)**, v. 52, p. 521-534, 2008.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F.; PERES, D. O. Finalizações de frase em leituras e frases espontâneas em PB. *In*: **57º Seminário do GEL**, 2009, Ribeirão Preto: UNAERP. jul. 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/2272648/Finalizacoes\\_de\\_frase\\_em\\_leituras\\_e\\_fala\\_espontanea\\_no\\_PB](https://www.academia.edu/2272648/Finalizacoes_de_frase_em_leituras_e_fala_espontanea_no_PB). Acesso em: 08 jan. 2014.

FERREIRA-NETTO, W. **ExProsódia**: Resultados preliminares. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

- | As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico

GARCIA, R. R. A compreensão das pausas no processo de entoação realizada por professores na leitura de textos narrativos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 33-43, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1957/1346>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GARCIA, R. R. O papel das professoras alfabetizadoras no desenvolvimento da entoação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 47, n. 1, p. 1318-1336, 2018. Disponível em <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1957>. Acesso em: 16 abr. 2020.

HAZAËL-MASSIEUX, M.-C. Le rôle de l'intonation dans la définition et la structuration de l'unité de discours. **Bulletin de la Société de Linguistique de Paris**, p. 99-160, 1983.

KUHL, P. K.; TSAO, F.-M.; LIU, H.-L.; ZAHNG, Y.; DE BOER, B. **Língua, cultura, mente e cérebro**: progresso nas fronteiras entre disciplinas. Tradução Waldemar Ferreira Netto e Fernanda Consoni. São Paulo: Paulistana, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Língua falada e língua escrita no português brasileiro**: distinções equivocadas e aspectos descuidados. Ibero-amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz Internationales Kolloquium. Berlin, Alemanha. 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA NETTO, W. Retomada do tom médio após intervalos de sonoridade. **Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório**, v. 4, n. 2, p. 11-31, 3 jan. 2020.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. São Paulo: Sama, 1993.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; VENTURA, P.; CLUYTENS, M. Levels of processing in the phonological segmentation of speech. **Language and cognitive process**, v. 12, n. 5/6, p. 871-875, 1997.

PILCH, H. Intonation in discourse analysis. **Phonetica**, p. 81-92, 1977.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROMPORTL, M. **Studies in phonetics**. Prague: Academia, 1973.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, London, v. 44, n. 4, p. 695-729, 2005.

TROUBETZKOY, N. S. **Principes de phonologie**. Trad. de J. Cantineau. Paris: Klincksieck, 1964.

VASSOLER, A. M. O.; MARTINS, M. V. M. A entoação em falas teatrais: uma análise da raiva e da fala neutra. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, p. 9-18, 2013.

WU, S.; FALK, T.; CHAN, W.-Y. Automatic Speech Emotion Recognition Using Modulation Spectral Features. **Speech Common**, v. 53, Issue 5, p. 768-785, maio/jun. 2011.

XU, Y.; WANG, Q.E. Component of intonation: what are linguistic, what are mechanical/physiological? *In*: **International Conference on Voice Physiology and Biomechanics**, Evanston Illinois, 1997.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GARCIA, Rosicleide Rodrigues. As características entoacionais presentes na leitura de professores e alunos do Ensino Básico. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 77-99, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 14/01/2022 | Aceito em: 15/02/2022.

---

# RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Beatriz Daruj GIL<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3395>

**Resumo:** Para que o ensino do léxico seja mais profícuo, recomenda-se que a unidade lexical atualizada nos textos seja considerada em uma perspectiva pluridimensional que envolva não apenas seu conteúdo semântico, mas o gramatical e o discursivo (RICHARDS, 1976; NATION, 1990, 2005; SCHMITT, 2010). Tendo como base os planos da gramática e da significação lexical, correspondentes ao nível do sistema, da norma e do discurso, apresenta-se, neste artigo, uma reflexão sobre como tratar o léxico em sua articulação com a gramática nas aulas de língua portuguesa, com ênfase à exploração dos recursos linguísticos selecionados a cada enunciação, seguida de uma proposta de atividade para o ensino de português, cujo objetivo é ressaltar a importância de práticas epilinguísticas para o desenvolvimento do saber léxico-gramatical.

**Palavras-chave:** Léxico. Gramática. Ensino de língua.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [biagil@usp.br](mailto:biagil@usp.br); <http://orcid.org/0000-0002-9874-167X>

## *LEXICAL-GRAMMATICAL RESOURCES IN THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE*

**Abstract:** For the teaching of the lexicon to be more fruitful, it is recommended that the updated lexical unit in the texts be considered in a multidimensional perspective that involves not only its semantic content but the grammatical and the discursive (RICHARDS, 1976; NATION, 1990, 2005; SCHIMITT, 2010). Based on the plans of grammar and lexical meaning, corresponding to the level of the system, the norm, and the discourse, this article presents a reflection on how to treat the lexicon in its articulation with grammar in Portuguese language classes, with emphasis on the exploration of the linguistic resources selected for each enunciation, followed by an activity proposal for teaching Portuguese, whose objective is to emphasize the importance of epilinguistic practices for the development of lexical-grammatical knowledge.

**Keywords:** Lexicon. Grammar. Language teaching.

### **Introdução**

O ensino do léxico pode ser um olhar arregalado para o mundo, se explorado de forma multidimensional. Módulo da língua mais voltado à experiência, o léxico se abre ao que se vive, às variadas formas de ser e de interagir com aqueles com quem falamos e de quem falamos. É distinto do olho que acorda, semiaberto, em uma única e estreita dimensão: um olhar tradicional para o léxico que se baseou em sua dimensão semântica estrita em que ensinar uma palavra era fornecer seu significado como se as palavras fossem portadoras de sentidos únicos e absolutos, desvinculadas da história dos contextos pelos quais já passaram. Essa história é feita de gente que olhou para o mundo diversamente e marcou na palavra sua voz.

Subjaz a essa prática comum, de tratar a palavra exclusivamente por meio de sua dimensão semântica, a separação entre a forma e o conteúdo semântico, contestada por Câmara Júnior (1986), ao estabelecer os critérios de classificação dos vocábulos formais da língua. O que o autor nos ensina é que o signo linguístico é uma unidade de forma e significado e que é o critério compósito (semântico e mórfico) o “fundamento primário da classificação” (CÂMARA JÚNIOR, 1986, p. 78) dos vocábulos formais da língua.

Essa ênfase quase exclusiva ao caráter semântico da palavra já vem sendo muito contestada no que se refere às práticas de ensino de vocabulário, ainda que se mantenha entre os usuários da língua a ideia de que conhecer palavras ou ter muito vocabulário consiste em associar a palavra a um significado, algo que, do ponto de vista dos estudos

da linguagem aplicados ao ensino, já foi suplantado pela ideia de que o que precisamos ensinar e aprender, acima de tudo, é o emprego das palavras (OLIVEIRA, 2006). Vale mais, desse ponto de vista, conhecer vários empregos de uma mesma palavra, com a identificação de cada situação de comunicação, do que acumular uma lista de itens lexicais e um significado único correspondente a cada um.

Sobre esse isolamento da dimensão semântica da palavra, vale retomar aqui os três tradicionais critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua, descritos por Câmara Júnior (1986, p. 77): 1) semântico: “é o de que eles (vocábulos formais) de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua”; 2) critério formal: “se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar”; 3) critério funcional: “a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença”.

O que nos interessa, ao retomarmos esses critérios, é que 1) eles demonstram que a palavra não se restringe ao seu conteúdo semântico; 2) eles correspondem à dimensão gramatical e à dimensão semântica do léxico a serem ensinadas na escola, na disciplina de língua portuguesa; 2) o ensino do léxico, ao contemplar essas dimensões, relaciona-se ao ensino de gramática.

Discute-se neste artigo como o ensino do léxico pode se articular aos eixos da gramática, de modo a contribuir para a construção da competência lexical do estudante. Para isso, serão tratados, nas próximas seções: 1) os planos da disciplina Gramática; 2) a relação desses planos com o percurso gerativo da enunciação; 3) a construção da competência lexical e 4) as relações entre léxico e gramática no ensino da língua.

### **Planos da disciplina Gramática na sala de aula**

Para o desenvolvimento da Gramática em sala de aula, Uchôa (2007), com base nos níveis da linguagem descritos por Coseriu (1979), a saber, o universal, o histórico e o individual, considera três planos sobre os quais a disciplina deve se desenvolver: 1) a *teoria*, que consiste no conjunto de definições ou noções gramaticais e que corresponde ao conhecimento geral e universal sobre linguagem; 2) a *descrição*, que está restrita ao conhecimento do funcionamento de uma língua e 3) a *análise*, que envolve o saber produtivo da língua, o conhecimento da organização do texto em contextos específicos.

Sobre o *plano da teoria*, Uchôa (2007, p. 70) alerta para o cuidado com as abstrações, a necessidade de que se priorizem noções gramaticais às quais o aluno chegue mais intuitivamente, como a de verbo como “a palavra que se conjuga”. Defende que o ensino das noções gramaticais tenha sua complexidade reduzida, uma vez que o objetivo mais

amplo do ensino da gramática é oferecer ao aluno recursos com os quais ele possa operar na produção de leitura e de escrita. Ao tratar das palavras formadas pela mesma raiz, o autor defende que é ao operar com a língua que o aluno vai “comparando o procedimento gramatical delas e passa naturalmente a distingui-las, sem que lhe sejam dados critérios, ou definições, mas porque ele lida efetivamente com elas na construção e transformações das orações” (UCHÔA, 2007, p. 71). Isso não significa que, em níveis de escolaridade mais avançados, como o final do nível fundamental II e o ensino médio, não sejam necessárias e importantes a sistematização e organização mais formal dessas noções ou definições gramaticais.

O problema, já exaustivamente discutido entre profissionais de ensino de língua, é com a tradição mais antiga em que se apresentavam definições seguidas de exercícios de classificação, muitas vezes cobrando do aluno a metalinguagem correspondente. Nessa perspectiva, as noções gramaticais eram ensinadas por si só, sem vinculação com o uso da língua.

O conhecimento das noções gramaticais em geral não contribui diretamente para o saber prático de ler e escrever, mas poderá ajudar o aluno a, por exemplo, ao buscar uma palavra no dicionário, sabendo que é um verbo conjugado, procurá-la pelo infinitivo e não pela forma flexionada (UCHÔA, 2007). Também é a gramática um campo propício ao desenvolvimento de pesquisas críticas sobre determinados conceitos científicos. Estamos acostumados a aceitar conceitos, mas, no contexto pedagógico, pode-se questionar determinadas noções gramaticais aparentemente já estabelecidas, mostrando ao aluno que toda teoria está sujeita a críticas (UCHÔA, 2007). Barbosa (2007, p. 40) acrescenta que “o conjunto de regras do padrão expresso pela gramática tradicional não é um conjunto nem uniforme, nem imutável, nem fechado” e que “os próprios gramáticos entram em conflito apresentando regras contraditórias”, o que demonstra ser a gramática um campo aberto a reflexões por parte do aluno.

No *plano da descrição*, o ensino da gramática tem como objeto final o conhecimento da estrutura e funcionamento de determinada língua. E, no contexto escolar, será um recorte da língua, sua variante chamada culta, que irá prevalecer. Essa construção da norma, em uma tradição antiga, costumava (e ainda eventualmente costuma) ser efetivada na escola com a apresentação de uma gramática pronta: apresenta-se um tópico gramatical de forma teórica, seguido de exemplos e depois de exercícios classificatórios, por meio dos quais se avalia se o aluno aprendeu o conceito inicial e se soube usar a metalinguagem ao classificar. “O resultado de tal orientação acaba fazendo prevalecer a obsessão classificatória como o verdadeiro objetivo do ensino gramatical” (UCHÔA, 2007, p. 75).

Uchôa (2007) também chama a atenção para uma outra forma de ensinar gramática no plano descritivo que é selecionando fatos gramaticais pela sua ocorrência textual. É selecionado, por exemplo, um assunto gramatical predominante em um texto estudado e em seguida sistematizado, sem que haja um planejamento em que estejam contemplados todos os tópicos gramaticais que conformam a língua como um todo organizado, uma estrutura.

O terceiro plano da disciplina gramática, a *análise*, situa-se no nível do texto, a atualização do discurso. Entende-se que seja nesse plano em que as atividades de ensino-aprendizagem de gramática na sala de aula devam estar concentradas.

O que parece ser o mais construtivo para que o aluno saiba operar com a língua, na leitura e na escrita, é a observação e reflexão sobre os fatos linguísticos. Deve-se criar o hábito, em sala de aula, em ação capitaneada pelo professor, da observação da estrutura e do uso da língua, sem que se defina nada previamente. O professor pode levar o aluno a observar regularidades e contrastes (um uso verbal específico, um sufixo diminutivo com valor afetivo, efeitos de sentido variados na posição *oração principal + oração subordinada* e o inverso *oração subordinada + oração principal*).

Nesse plano da gramática, na *análise*, é acionado um conjunto de saberes. Barbosa (2007) considera que um dos saberes em jogo no tratamento dos fatos da língua é o saber da norma vernácula do falante. É aquele que o indivíduo compartilha em sua comunidade, adquirido no ambiente familiar, ampliado no grupo social com o qual convive e que deve ser explorado em uma *primeira etapa* em sala de aula. Com essa base linguístico-cultural é que o aluno vai interagir com as normas novas apresentadas pelo professor, principalmente os gêneros escritos.

Em uma *segunda etapa* será apresentado ao aluno o segundo saber, o descritivo/prescritivo, organizado na gramática tradicional. O que não se deve fazer, nessa etapa, é igualar as regras da língua às regras da gramática tradicional, já que na primeira etapa o aluno terá tido a oportunidade de observar o seu já conhecido saber linguístico como um saber legítimo, organizado por regularidades. A *terceira etapa* será aquela em que o professor, partindo da descrição tradicional, acionará o seu conhecimento de teorias linguísticas fruto de pesquisas científicas, para completar a descrição da gramática tradicional, que, como já se viu, é incompleta.

Esses três saberes são acionados na etapa da *análise* gramatical, situada no nível do texto, que é a única instância em que os fatos da língua são observáveis e com os quais se pode operar (BARBOSA, 2007).



O operar sobre os recursos oferecidos pela língua está fundamentado na distinção entre sistema, norma e discurso. O sistema da língua oferece o conjunto de possibilidades disponíveis para que se escolha o que dizer; a norma congrega os usos repetidos de determinado grupo social: é nesses dois conjuntos de material linguístico, somados ao conjunto das enunciações – os discursos, que se realizam as escolhas. Conhecer essas possibilidades é saber o que pode ser dito, conhecer recursos que a língua oferece. O uso de textos literários no ensino da língua é importante porque neles há uma exploração ilimitada das virtualidades do sistema da língua para a criação estética. De forma diferente, mas não menos exploratória, nos gêneros não-literários também são realizadas escolhas, tanto no sistema, quanto na norma e nos discursos atualizados.

Os usuários, no falar cotidiano, escolhem recursos consagrados na norma de seu grupo social e, em cada situação de comunicação de que participam, vão alternando a norma da qual retiram seus recursos de expressão. A língua não varia apenas no uso, mas também na normatização. Isso significa que, a cada gênero discursivo com o qual lidam, seja na fala ou na escrita, realizam escolhas diversificadas, oferecidas nas normas desses gêneros.

Geraldi (1991, p. 189) considera que é no interior das atividades de produção de leitura e escrita de textos que se instaura a *análise linguística*: “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. E esse falar sobre o que falamos é o que se vem tratando aqui como o operar sobre os recursos oferecidos pela língua, observar e refletir sobre os fatos e as possibilidades da língua.

Podem-se distinguir duas atividades que fazem parte da *análise linguística*: 1) as epilinguísticas, em que se reflete sobre a linguagem, especificamente sobre os recursos linguísticos disponíveis, com o objetivo de utilizá-los em uma determinada produção linguística; são práticas de reflexão sobre possíveis formas e estratégias do dizer em relação aos objetivos do dizer; 2) as metalinguísticas, em que a reflexão sobre os recursos linguísticos conduz “à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1991, p. 191).

Vieira (2017) retoma a categorização das atividades de *análise linguística* descritas por Geraldi (1991) e afirma que as práticas escolares que incluem o estudo da gramática devem ser de três tipos. Chama a primeira de atividade linguística: a prática de leitura e escrita, o conjunto de ações de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula tornando vivo o sistema linguístico já conhecido pelo aluno. Permitem que o aluno observe,

muitas vezes sem perceber, como outros usuários da língua operam com os recursos da língua, levando-o a construir um repertório de usos. As outras duas são as epilinguísticas e metalinguísticas, igualmente descritas como se vê em Geraldi (1991). As epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, diferentemente da tradição do ensino de língua portuguesa “de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão” (GERALDI, 1991, p. 191).

Essas atividades epilinguísticas constituem a etapa do processo de ensino-aprendizagem da língua de se manusear o material linguístico disponível nas várias normas da língua, observar a relação entre determinados recursos linguísticos e o gênero discursivo, definir critérios de escolha de inúmeras formas do dizer, operar com estratégias do dizer e seus efeitos de sentido a cada manifestação discursiva. É nessas atividades que se pode também questionar as gramáticas tradicionais que, como já se viu, não dão conta de descrever tantas possibilidades de uso da língua. Será essa uma oportunidade de o professor mostrar ao aluno que o que está disponível na gramática tradicional, por exemplo, nem sempre será suficiente para que se crie determinado efeito de sentido desejado em uma produção discursiva. Caberá ao professor ativar seus conhecimentos de teorias linguísticas que transcendem o conhecimento da gramática tradicional para ajudar o aluno a questionar usos, levando-o a ser aquele que constrói e reconstrói saberes e não apenas os reproduz.

O que se vê é que Uchôa (2007), Barbosa (2007), Geraldi (1991) e Vieira (2017) enfatizam a etapa da *análise* como nuclear para o conhecimento das possibilidades da língua.

Nesse trabalho de observação dos recursos linguísticos disponíveis, trata-se de reconhecer formas e conteúdos a ela associados, além dos sentidos estabelecidos na atualização dos discursos. Uchôa (2007) chama atenção para esse conteúdo que pode também variar de acordo com os três planos da linguagem: a linguagem geral, a língua e o texto, aos quais, como vimos, correspondem, na disciplina gramatical, à teoria, descrição e análise, respectivamente. Essa articulação da forma com o conteúdo indica o laço entre léxico e gramática que não pode ser desfeito no ensino da língua.

A reflexão sobre o conteúdo linguístico é a base para o estudo e o ensino do léxico e o *percurso gerativo da enunciação* pode contribuir para relacionar as unidades lexicais nos diferentes planos da linguagem.

## O percurso gerativo da enunciação e a construção da significação lexical

O *percurso gerativo da enunciação* indica as etapas por meio das quais se instaura a significação. Por meio dele é possível conhecer como se dá a produção do saber, das visões de mundo e suas reformulações recortadas e determinadas por comunidades linguístico-culturais. O percurso se inicia em uma etapa, pré-linguística, de percepção biológica que se tem do mundo, a partir do *continuum* amorfo dos dados da experiência que constituem uma informação potencial (PAIS, 1995). A segunda etapa, ainda pré-linguística e estritamente cognitiva, é o nível conceptual em que se pressupõe a aquisição do conhecimento pela percepção; primeira etapa em que os dados da experiência são estruturados. Nesse nível são produzidos os *conceptus*, modelos mentais associados a um recorte cultural realizado por um sujeito individual ou coletivo.

Em uma terceira etapa, os *conceptus* passam por um processo de lexemização, o momento em que ganham uma forma sígnica por meio de um lexema, tornando-se uma grandeza sígnica composta por expressão material e conteúdo. Os lexemas são unidades que compõem o léxico da língua e que ainda não foram atualizadas em um discurso, por isso costumam ser chamadas de unidades virtuais. Pertencem ao nível da estrutura da língua, ao sistema. Na perspectiva da gramática da língua, correspondem a esse nível do sistema os gramemas, morfemas gramaticais que podem ser independentes (classes gramaticais) ou dependentes (afixos, por exemplo).

Esse nível do sistema lexical pode se associar ao *plano da teoria* do sistema gramatical (UCHÔA, 2007), descrito no tópico anterior, em que estão noções ou definições gramaticais. Associam-se porque, nos dois casos, está se tratando das possibilidades do sistema, em um nível virtual, não atualizado em discurso.

Na etapa seguinte, esses lexemas atualizam-se em manifestações discursivas. Essas atualizações são fruto de escolhas dos sujeitos enunciadore e passam por uma instância intermediária entre o sistema e o discurso: a norma. Na oposição tríplice proposta por Coseriu (1977), a norma consiste no conjunto de realizações obrigatórias e tradicionais dentro de uma comunidade; varia segundo o grupo, limita a liberdade e proporciona a manutenção da tradição linguística de determinado grupo social.

Os enunciadore consideram diferentes normas para realizarem suas escolhas, a depender de diferentes fatores, como grupo socioeconômico ou geográfico, gênero do discurso, entre outros. As unidades lexicais manifestadas nos textos, frutos da escolha de cada norma linguística, são chamadas de vocábulos. Novamente, em uma associação com a gramática, nesse nível, usuários da língua também fazem escolhas de acordo com

a prescrição de seu grupo (a norma). Como exemplo, pode-se verificar, no campo da formação de palavras, como cada norma pode criar o substantivo a partir do adjetivo *estúpido*: enquanto na norma culta prevalece o registro da raiz *estupid* + sufixo *ez*, na norma popular haverá alternância entre *estupid+ez* e *estupid+eza*. (LEITE, 2002). Novamente, se compararmos esse nível de manifestação do léxico com os planos gramaticais descritos por Uchôa (2007), essa etapa associa-se ao *plano da descrição linguística* e, nesse caso, o que se teria é a descrição dos elementos repetidos de uma norma lexical. Isso não significa que um usuário da norma culta, a depender do gênero discursivo e do efeito de sentido que queira criar, não poderá escolher *estupidez*, caso que se encaixa na última etapa do percurso gerativo da enunciação, a etapa linguística, descrita mais adiante.

Por meio da análise do texto, é possível determinar o vocabulário (conjunto de vocábulos) de uma norma e ter indicações e referências sobre o léxico (conjunto de lexemas), porém não determiná-lo de fato. Isso porque o texto atualiza parte do léxico -quando os lexemas se tornam vocábulos - e não abarca a complexidade das unidades lexicais. O léxico (conjunto de lexemas) transcende as manifestações discursivas por ser um sistema virtual e o vocabulário (conjunto de vocábulos) é uma amostra limitada e não absoluta do universo lexical.

A última etapa do percurso gerativo da enunciação, um nível linguístico, é a atualização desses lexemas ou vocábulos em cada ato enunciativo, etapa do discurso, em que as unidades lexicais podem ser chamadas de *lexias* ou *palavras-ocorrência*. É nesse nível que se pode observar, a cada escolha lexical, a visão de mundo do enunciador, principalmente, no seu manejo com o material linguístico, como ele constrói efeitos de sentido. Corresponde ao plano gramatical da *análise* (UCHÔA, 2007), em que se observam os usos, as escolhas enunciativas.

Nesse percurso gerativo da enunciação, Coseriu (1980) considera que o nível linguístico tem três estratos semânticos: a *designação*, que consiste na relação entre dados da realidade extralinguística e uma expressão linguística e está no plano da linguagem; o *significado*, que consiste no conteúdo de um signo em uma língua determinada e está no plano da língua; o *sentido*, que consiste no conteúdo de um signo ao ser atualizado em uma manifestação discursiva individual e está no plano do texto.

Tanto para o ensino da gramática, como para o ensino do léxico, essa relação entre designação, significado e sentido é fundamental. Isso porque elas podem cumprir um importante papel nas atividades epilinguísticas, já descritas aqui com pormenores. É possível haver significados (plano da língua) distintos para igual designação (plano da realidade extralinguística). Isso significa que a língua encontra significados gramaticais ou

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

lexicais distintos para se referir à mesma realidade extralinguística, como se pode ver nas várias formas gramaticais diferentes para expressar a mesma realidade extralinguística:

**Quadro 1.** Realidade extralinguística e formas gramaticais correspondentes

| Realidade extralinguística               | Formas gramaticais  |
|--|---|
| Proibição de entrar em determinado local | Não pode entrar (advérbio+locução verbal)<br>Não entre (advérbio+verbo no imperativo)<br>Entrada proibida (substantivo+ adjetivo modificador) |

**Fonte:** Elaboração própria

Há casos em que se tem, diferentemente do anterior, significados gramaticais (plano da língua) e designações (plano da realidade extralinguística) iguais, como o exemplo do diminutivo, dado por Uchôa (2007, p. 80): “cãozinho, casebre [...] o significado é o mesmo e a designação também”, ou seja, o diminutivo é o significado gramatical e a realidade extralinguística é igualmente a diminuição do tamanho do ser. E como tratar formas aumentativas e diminutivas que nem sempre indicam o aumento ou a diminuição do tamanho do ser? Em que nível se encontram os valores atribuídos a formas aumentativas como as de desproporção, exagero, brutalidade? E os valores afetivos como carinho, saudade, amor ou desprezo atribuídos a formas diminutivas?

Esses valores constituem o componente estilístico do ato enunciativo, instância em que se atualizam os valores contextuais: é o plano do sentido, como tratado acima. O sentido gramatical e lexical dos signos da língua atualiza-se no texto; os signos assumem sentidos diversos nos gêneros e textos em que são utilizados.

O estudo da palavra, tanto na perspectiva gramatical quanto lexical, precisa levar em conta essa distinção entre o *significado*, que está no nível da língua e sistematizado na gramática tradicional, e o *sentido*, que está na atualização do texto (no nível do discurso, considerando o percurso gerativo da enunciação). E o texto é onde se pode observar, por meio das atividades epilinguísticas, essa manipulação dos recursos da língua feita pelos usuários.

Na próxima seção, será descrito o que se deve observar na atualização da unidade lexical para que se possa conhecê-la além de sua dimensão semântica.

## O que é necessário para a construção do saber lexical

Richards (1976) propõe oito pressupostos relativos à natureza da competência lexical. O primeiro deles é que o falante nativo de uma língua segue expandindo seu

vocabulário na idade adulta. Já os outros sete definem que conhecer uma unidade lexical implica conhecer:

- a) a probabilidade de sua ocorrência na fala e na escrita e saber o tipo de unidades do léxico que costumam andar acompanhadas;
- b) as limitações impostas no uso de acordo com a variação de função e de situação;
- c) o comportamento sintático associado àquela unidade;
- d) a sua forma e estrutura de base e suas derivações;
- e) as suas relações associativas no nível do paradigma;
- f) o seu valor semântico;
- g) os diferentes significados associados a ela.

Ampliar o vocabulário, na perspectiva dos pressupostos *a* e *b*, não significa aumentar a quantidade de signos conhecidos, mas saber empregar o léxico, o que define uma *dimensão discursiva* do vocabulário.

Já nos pressupostos *c* e *d*, observa-se que o conhecimento lexical tem uma *dimensão gramatical*, a medida em que se considera o saber sobre formação de palavras como parte da competência lexical, assim como as relações sintáticas estabelecidas pela unidade lexical.

Por fim, nos pressupostos *e*, *f*, *g*, o que se vê é uma *dimensão semântica* do conhecimento lexical, que se materializa por meio da ênfase às relações associativas da unidade lexical no nível do paradigma, aos traços semânticos e à polissemia, em que se ressalta a flexibilidade do léxico em sua atualização discursiva.

Lado (1955) já havia destacado três aspectos da unidade lexical sem os quais não se poderia analisar o ensino-aprendizagem do léxico: a forma, o significado e a distribuição das unidades lexicais em categorias gramaticais. Trata da variação da expressão sonora nos usos linguísticos no que concerne à forma. Já em relação ao significado, considera a variação semântica frequente nos usos de cada cultura, a maleabilidade do significado das palavras, com ênfase à importância da polissemia na aprendizagem de línguas, e as diferenças entre significado lexical, morfológico e sintático. Quanto à distribuição, trata da variação da categorização das unidades lexicais em línguas diferentes e também da relação das classes de unidades lexicais com o significado, a forma, a função gramatical.

Nation (1990), igualmente interessado em descrever o que está envolvido no conhecimento de uma unidade lexical, considera que se deve enfatizar algumas delas em sala de aula, levando os alunos a fazerem analogias, construir padrões lexicais e decidirem que aspectos dessas unidades merecem mais atenção em determinada situação de uso. Entende que conhecer uma unidade lexical envolve um saber pluridimensional que congrega *forma, gramática, função e significado*, categorias simplificadas, mais tarde, pelo próprio autor, em *significado, forma e uso* (NATION, 2005).

Conhecer a unidade lexical, na perspectiva da gramática, é saber, na leitura, em qual estrutura gramatical ela costuma aparecer, e, na escrita, saber usar a unidade no padrão gramatical adequado. É saber que função uma categoria gramatical assume no sintagma e que tipo de relações sintáticas estabelece, por exemplo, saber que o substantivo pode ser complementado por um complemento nominal ou modificado por um adjetivo, locução adjetiva ou oração adjetiva que funcionam como adjunto adnominal. Esse tipo de conhecimento das informações sintáticas contribuirá para a constituição do significado em uma perspectiva relacional.

Nation (1990) mostra que a rede de associações da qual uma unidade lexical participa pode definir seu sentido, na perspectiva do significado. Selecionar, em um conjunto de parassinônimos, o que produz o efeito de sentido adequado aos objetivos do ato enunciativo é também conhecer a unidade lexical. A unidade *moderado*, por ser mais neutra, é, por exemplo, preferencial em um maior número de contextos, se comparada à parassinônima *parco*. *Parco*, por sua vez, pode ter um conteúdo específico de *crítica à escassez*, como em “dispõe de *parcos* recursos para sobreviver”.

A seleção parassinonímica está associada ao que Nation (1990) chama de *adequação*, que consiste no saber sobre o conhecimento dos efeitos de sentido ligados aos contextos de cada enunciação. O autor enfatiza, assim, a natureza estrutural do léxico, considerando que as unidades lexicais da língua não estão desordenadas na memória do falante, mas organizadas em variadas redes associativas. O significado das unidades lexicais que compõem o campo léxico-semântico (uma dessas redes associativas), por exemplo, é delimitado na relação de oposição entre elas. O conhecimento dessa rede ou de parte dela permite ao aprendiz da língua escolher qual unidade usar em cada contexto de enunciação, considerando a história de usos dessa unidade.

Na categoria do uso, o autor inclui as *restrições de uso* como um dos saberes lexicais. Trata-se de saber se uma palavra pode ou não pode ser usada em determinado contexto. Ainda ao explorar essa categoria, propõe que o estudante converse, no contexto de sala de aula, sobre o significado, a forma, a pronúncia, os afixos e a raiz, a etimologia, a



colocação e os padrões gramaticais da unidade lexical, explicitando que é no nível do uso que se constrói a competência lexical (NATION, 2005). Essa orientação de Nation (2005) é equivalente ao que Uchôa (2007) afirma sobre a necessidade de se refletir, em sala de aula, sobre os recursos linguísticos disponíveis para o usuário, assim como às atividades epilinguísticas tratadas por Geraldí (1991) e Vieira (2017).

Não são poucos os estudos que, na mesma linha, indicam que o conhecimento da unidade lexical é multidimensional: constitui-se por saberes sobre a estrutura gramatical, as relações sintáticas, o significado e os sentidos, a polissemia, os diferentes registros, os usos vinculados aos gêneros (SCHMITT, 2010; SCHMITT; McCARTHY, 1997; SCARAMUCCI, 2007; LEFFA, 2000).

E, como conclui Scaramucci (1995, 2007), ao tratar das dimensões da unidade lexical que devem ser exploradas para que se alcance a competência lexical, é preciso que se enfatize a dimensão do uso: será o texto o espaço em que a unidade lexical atualizará todas suas potencialidades, sejam gramaticais, semânticas ou discursivas.

### **Como Léxico e Gramática se articulam no ensino da língua**

As reflexões sobre os planos da gramática, o percurso gerativo da enunciação, o significado e o sentido e a construção da competência lexical permitem que se constate que o ensino do léxico pode ser mais bem-sucedido se integrado ao ensino da gramática. Ao se tomar o texto para que se analisem a seleção das formas do dizer e seus efeitos de sentido, é preciso considerar como cada escolha léxico-gramatical cria determinado efeito de sentido. O enunciador escolhe também em outros enunciados já vistos (ou previstos para acontecer) concordando com o dito, contrariando total ou parcialmente o dito ou ampliando-o, e sua escolha final reflete essa mistura dele com o outro: aquele que já disse ou que vai dizer.

Na sala de aula poderão ser observados esses movimentos do enunciador ao realizar suas escolhas. No exemplo abaixo, apresenta-se uma exploração das formas do dizer em dois enunciados, configurando uma *atividade epilinguística*, em que professor e alunos, juntos, podem operar com a linguagem, conversar sobre as escolhas léxico-gramaticais do enunciador e seus efeitos de sentido.

Registram-se a seguir, no quadro 2, dois enunciados sobre o mesmo tema, publicados em dois diferentes veículos de comunicação (Portal G1 e globo.com), no dia 26/03/2021. O contexto de produção é o anúncio do governo do estado de São Paulo de uma vacina contra a covid-19, a Butanvac, de produção totalmente nacional e de responsabilidade



- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

do Instituto Butantan. Em uma disputa que data do início da pandemia do coronavírus no Brasil, em março de 2020, entre o governador João Dória e o presidente da república Jair Bolsonaro, vê-se, frequentemente, que o mandatário nacional apresenta alguma ação de combate à pandemia logo após um anúncio do governante de São Paulo. Igualmente, o gestor paulista parece sempre se antecipar para ganhar crédito junto à população.

**Quadro 2.** Exemplos de usos de recursos léxico-gramaticais

| Enunciado 1  | Enunciado 2   |
|--|---|
| <i>Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal (G1, 26/03/2021)</i> | <i>No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar segundo imunizante nacional (globo.com, 26/03/2021)</i> |

**Fonte:** Elaboração própria

Destacam-se, nos trechos em itálico dos exemplos do Quadro 2, os adjuntos adverbiais, termos que se juntam à oração para situar o evento, seja no tempo ou no espaço. Esses termos articulam-se ao verbo da oração e podem ter a estrutura de um advérbio, de um sintagma adverbial ou de uma oração adverbial. De acordo com manuais ou livros didáticos que reproduzem a gramática tradicional, os adjuntos adverbiais costumam ser tratados como termos acessórios, consideração que pode ser questionada junto aos alunos: são acessórios dispensáveis? Será que algo escolhido por um enunciador é dispensável? Se foi escolhido não era parte do projeto de comunicação desse enunciador?

O que se vê é que, nos dois exemplos, o adjunto adverbial, apresentado em forma de oração subordinada adverbial, registra um objetivo enunciativo muito importante: mostrar que a ação do governo federal foi uma reação à ação do governo de São Paulo. Constituídos por recursos linguísticos diferentes, os dois adjuntos são indispensáveis para a enunciação pretendida.

Observe-se que, nos dois casos, o adjunto adverbial faz referência ao anúncio do governo de SP ocorrido em um tempo anterior ao do governo federal. No primeiro exemplo, “*Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal*”, o enunciador escolhe dizer que o responsável pelo anúncio é o próprio João Dória, governador de São Paulo, marcando, sem rodeios, o embate entre ele e o governo federal, inclusive porque o sujeito da oração principal é “ministro”, que é um cargo ligado ao presidente da República, esclarecendo-se assim a oposição “Dória” X “ministro”. Igualmente, nas orações seguintes (principal e subordinadas), “ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal”, aparecem duas unidades lexicais que remetem ao governo federal:

“Anvisa”, que é a agência de vigilância sanitária subordinada ao governo federal e a própria unidade “governo federal”, ampliando-se assim o embate: “Dória” x “ministro”, “Dória” x “Anvisa” e “Dória” x “governo federal”.

Ainda sobre a articulação do adjunto adverbial “Após Dória anunciar Butanvac” ao verbo “diz”, vê-se que “diz” e mais ainda em “diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal” são (o verbo e as orações subordinadas a ele) totalmente dependentes do conteúdo do adjunto adverbial “Após Dória anunciar Butanvac”. O ministro ter declarado que a Anvisa já está analisando pedidos de vacina apoiadas pelo governo federal é uma resposta ao anúncio de Dória da vacina Butanvac. A escolha do adjunto adverbial, modificando o verbo, a oração principal e as subordinadas, constitui o sentido do *dizer* do ministro. O *dizer* tem seu sentido ampliado; parece ser uma réplica, quase uma contestação ao anúncio de Dória. A oração “apoiadas pelo governo federal” enfatiza a disputa entre as vacinas: a que é apoiada por Dória e as várias apoiadas pelo governo central do país.

No segundo exemplo “*No dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional*”, observa-se estrutura semelhante ao exemplo 1: adjunto adverbial na forma de oração “no dia em que Butantan anuncia vacina”, seguido pela oração principal “governo Bolsonaro corre” e da oração adverbial “para divulgar o segundo imunizante nacional”. Vê-se que a realidade referida é a mesma nos exemplos 1 e 2: o fato de o governo paulista ter anunciado uma vacina nacional e o governo federal replicar com outra notícia semelhante. O que interessa à atividade de sala de aula é observar como cada enunciador se apropria dos recursos linguísticos criando determinados efeitos de sentido.

Nesse caso, na oração que faz o papel de adjunto adverbial, o sujeito do anúncio não é mais o governador Dória, mas sim o Instituto Butantan, que é um órgão estadual ao qual o governador tem se associado intensamente, por meio de um intenso trabalho de marketing. Foi o Butantan que, junto ao governo estadual, trouxe ao Brasil a Coronavac, primeira vacina a ser aplicada nos brasileiros. Mas por que um enunciador escolhe “Dória” e outro escolhe “Butantan”? Que efeito de sentido cada escolha lexical causa?

Em todo esse debate, poderá o professor destacar o conhecimento sobre o verbo como categoria que pode ser modificada por um adjunto e mostrar que é nessa relação de modificação que o sentido se amplia e se efetiva. Outra possibilidade é buscar alternativas para o adjunto adverbial e verificar no que isso resulta:

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

**Quadro 3.** Variação de usos de recursos léxico-gramaticais

| Enunciado original  | Enunciado alterado  | Efeitos das alterações   |
|---|---|--|
| <b>Após Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal</b> | Ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal, após Dória anunciar Butanvac                  | A mudança de posição do adjunto tira ênfase do anúncio do governo estadual como ato que gerou a ação do governo federal                    |
|   | Depois de Dória ter feito anúncio da Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal | O adjunto original, organizado de forma mais enxuta, impacta mais o leitor   |
| <b>No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional</b>         | Após anúncio do Butantan, governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional   | A retirada da expressão “no mesmo dia” diminui o impacto do ato do governo federal de dar uma resposta imediata ao ato do governo estadual |
|   | Governo Bolsonaro corre para divulgar o segundo imunizante nacional, no mesmo dia em que Butantan anuncia vacina                          | O adjunto adverbial colocado no final do período diminui a ênfase do anúncio do Butantan e destaca o ato do governo federal                |

**Fonte:** Elaboração própria

Outra escolha que também pode ser observada pelos alunos é a seleção do verbo “corre”, no enunciado do exemplo 2, em comparação com “diz”, do exemplo 1. O enunciador do exemplo 2, ao escolher “corre”, é mais claro para denunciar o desespero do governo federal. Esse é um tipo de comparação de escolhas lexicais que contribuem para que os alunos exercitem a análise linguística: um trabalho de tomar cada escolha, comparar com outras, associar com contexto extralinguístico e ir aprendendo que ele também deve fazer escolhas na sua produção textual.

### Considerações finais

O que se vem constatando no atual estado das reflexões sobre o ensino da língua é que a ênfase do trabalho do professor de língua portuguesa deve ser o exercício de exploração de recursos linguísticos, já que o que se pretende, ao final, é a formação de um aluno autônomo para operar com as possibilidades da língua em sua produção de leitura e de escrita.

No que se refere à articulação do léxico com a gramática, foco deste artigo, vê-se que 1) o ensino do léxico não deve se restringir a sua dimensão semântica; 2) a unidade lexical possui dimensão semântica, gramatical e discursiva; 3) as dimensões gramatical e discursiva da unidade lexical contribuem para o estabelecimento de seu sentido; 4) o significado (nível da língua) da unidade lexical é diferente de seu sentido (nível do discurso); 5) o saber lexical, assim como o saber gramatical, devem ser construídos na observação das regularidades dos recursos linguísticos e de sua relação com diferentes normas da língua e gêneros discursivos; 6) o texto deve ser o local privilegiado para que se analisem critérios de escolha das formas do dizer e seus efeitos de sentido.

Considerando o léxico o módulo da língua mais voltado à experiência, seu ensino deve priorizar o olhar do aluno para essa experiência humana no mundo, com respeito à diversidade nela contida. O enunciador do dizer estará sempre atuando em um mundo dialógico; suas escolhas léxico-gramaticais constroem o diálogo que ele estabelece com o que já foi dito ou com o que prevê e espera que será dito, ora concordando, ora discordando, total ou parcialmente, com esses outros dizeres. É nesse movimento interativo que os recursos léxico-gramaticais se atualizam, contribuindo para compor as inúmeras possibilidades do dizer. A observação orientada dessa atualização deve produzir uma leitura crítica da palavra em uma teia de relações textuais e extratextuais e considerar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformar através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1986, p. 22).

## Referências

APÓS Dória anunciar Butanvac, ministro diz que Anvisa já recebeu pedido de testes de vacina apoiada pelo governo federal. **G1**, Rio de Janeiro, 26/03/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/03/26/pontes-diz-que-vacina-brasileira-contra-covid-apoiada-pelo-governo-pedi-autorizacao-para-testes-na-anvisa.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BARBOSA, A. Saberes gramaticais na escola. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.

BARBOSA, M. A. O percurso gerativo da enunciação e a relação de equivalência lexical e o ensino do léxico. **Estudos Linguísticos XXI**, São Paulo, GEL/Fundação Educacional “Dr. Raul Bauab”, v. 1, p. 258-265, 1992.

- | Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1986.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSERIU, E. **Principios de Semántica Estructural**. Madrid: Editorial Gredos, 1977.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LADO, R. Patterns of difficulty in vocabulary. **Language Learning**, v. 6, n. 1-2, p. 23-41, 1955.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**. O léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEITE, M. Q. O problema da variação. Língua Portuguesa Módulo 1, **Programa Construindo Sempre (PEC) aperfeiçoamento de professores – PEB II**, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 13-25, 2002.

LINDNER, J.; MARIZ, R.; FERREIRA, P.; TOLEDO, G. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 26/03/2021. No mesmo dia em que Butantan anuncia vacina, governo Bolsonaro corre para divulgar segundo imunizante nacional. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/no-mesmo-dia-que-butantan-anuncia-nova-vacina-governo-bolsonaro-corre-para-divulgar-segundo-imunizante-nacional-24943187>. Acesso em: 07 jun. 2021.

NATION, I. S. P. Teaching vocabulary. **The Asian EFL Journal**, issue 2, p. 231-243, September 2005.

NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OLIVEIRA, H. F. Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular. **Matraga**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 49-68, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/matraca/matraca19/matraca19a03.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

PAIS, C. T. Conceptualização, denominação, designações: relações. **Revista Brasileira de Linguística**, Assis/São Paulo, n. 4, p. 175-186, 1995.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quartely**, v. 10, n. 1, p. 77-89, mar 1976.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *In*: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 73-96.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no processo e no produto. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCHMITT, N. Key issues in teaching and learning vocabulary. *In*: CHACÓN-BELTRÁN, R.; ABELLO-CONTESE, C.; TORREBLANCA LÓPEX, M. (org.). **Insights into non-native vocabulary teaching and learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SCHMITT, N.; MC CARTHY, M. **Vocabulary**. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

UCHÔA, C. E. F. **O ensino da gramática**: caminhos e descaminhos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GIL, Beatriz Daruj. Recursos léxico-gramaticais no ensino da língua portuguesa. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 100-118, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 06/01/2022 | Aceito em: 09/02/2022.

---

# ENTRELAÇAMENTO SINTÁTICO DO PRONOME RELATIVO LATINO

José Eduardo dos Santos LOHNER<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3399>

**Resumo:** Este estudo trata de uma das construções sintáticas próprias do pronome relativo latino, em parte observável também em português: um tipo de entrelaçamento sintático pelo qual o relativo funciona como constituinte de uma oração subordinada àquela introduzida por ele. A exposição apresenta, na primeira parte, análises de diferentes ocorrências dessa estrutura em latim, com exemplos paralelos também em português, e na segunda parte, uma breve resenha sobre a presença, ou ausência, desse tópico em algumas sintaxes e gramáticas latinas, e sobre particularidades na sua descrição.

**Palavras-chave:** Língua Latina. Sintaxe. Oração Relativa. Entrelaçamento.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [jelohner@usp.br](mailto:jelohner@usp.br); <https://orcid.org/0000-0003-1324-2060>.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

## *SYNTACTIC INTERLACING OF THE LATIN RELATIVE PRONOUN*

**Abstract:** This study addresses one of the typical syntactic constructions of the Latin relative pronoun, which is partly verifiable in Portuguese: a type of syntactic interlacing whereby the relative functions as a constituent of a subordinate clause to the one introduced by it. This paper presents, in the first part, an analysis of different occurrences of such a structure in Latin, with parallel examples also in Portuguese, and in the second part, it brings a brief review of the presence, or absence, of this topic in some Latin syntaxes and grammars as well as in details within its description.

**Keywords:** Latin Language. Syntax. Relative Clause. Interlacing.

Como se sabe, o pronome relativo latino distingue-se de outros conectivos oracionais pelo fato de que, no plano sintático, pode exercer simultaneamente, de um lado, a função de conectivo subordinativo, com ou sem antecedente, e, de outro, qualquer das funções próprias de um constituinte oracional, vinculado ao núcleo verbal, ou adjetivado, compondo um sintagma nominal<sup>2</sup>. No plano semântico, tem o valor de um anafórico, remetendo seja a um termo antecedente específico, de natureza substantiva, seja a um conteúdo expresso em um ou mais enunciados imediatamente anteriores. Além disso, aparece também empregado sem função conectiva, como mero anafórico. Esses diferentes usos nem sempre são assinalados de modo sistemático nos manuais de gramática ou sintaxe do latim. Em geral, recebe relevo a construção em que o relativo retoma o conteúdo de um termo substantivo antecedente e exerce função nominal na mesma oração que introduz; os demais usos, a despeito de sua frequência sobretudo nos textos em prosa, quando são descritos, por vezes não são tratados com desenvolvimento adequado ou com base em fundamentação teórica eficaz.

No presente estudo, examina-se uma construção particular do relativo latino como conectivo subordinativo: trata-se de caso de entrelaçamento sintático, em que o relativo serve de conectivo na oração que ele introduz e funciona como constituinte em uma oração subordinada à relativa. Observável sobretudo na prosa latina a partir do século I a.C., essa construção apresenta grau de complexidade variado, envolvendo diferentes tipos de enunciados subordinados. Em paralelo com ocorrências em latim, aqui serão também apontadas ocorrências dessa mesma construção em português, de modo a ampliar a observação do fenômeno nas duas línguas.

Embora a designação utilizada nas obras teóricas não seja uniforme, “entrelaçamento” é um termo já tradicional e parece, sobretudo, apropriado para definir o fato de o relativo

---

<sup>2</sup> Ver, p. ex., Touratier (1994, p. 616-617).



funcionar como constituinte de uma frase que está subordinada àquela introduzida por ele<sup>3</sup>.

Observe-se um primeiro exemplo, extraído da prosa de Cícero:

- (1) *nam me ipsum huc modo venientem convertebat ad sese Coloneus ille locus, cuius incola Sophocles ob oculos versabatur, quem scis quam admirer quamque eo delecter.* (Cic. Fin. 5.3)<sup>4</sup>

Pois, agora há pouco, quando vinha para cá, atraía-me em sua direção aquela localidade de Colono, cujo habitante, Sófocles, passava e repassava diante de meus olhos; tu sabes quanto o admiro e quanto com ele me deleito<sup>5</sup>.

...*Coloneus ille locus*

\\_ *cuius incola Sophocles ob oculos versabatur*

\\_ *qu- scis*

\\_ *-em quam admirer quamque eo delecter*

Conforme representado no esquema gráfico acima, ocorrem aqui duas orações relativas do tipo adnominal<sup>6</sup>: primeiramente, *cuius... versabatur*, conectada ao substantivo *locus*; em seguida, *quem scis*, conectada ao substantivo *Sophocles*. Nota-se a concordância regular de gênero e número com o termo antecedente em ambos os relativos, porém, seus empregos sintáticos diferem: enquanto o genitivo *cuius* funciona como conectivo e constituinte sintático na mesma oração introduzida por ele, na qual é adjunto adnominal de *incola*, o acusativo *quem* conecta a relativa que tem como núcleo o verbo *scis*, mas exerce função de complemento do verbo *admirer*, núcleo verbal de uma subordinada substantiva, do tipo exclamativa, completiva de *scis*<sup>7</sup>.

3 Esse fato sintático é denominado por linguistas alemães (p. ex., J.B. Hofmann & A. Szantyr, *Lateinische Syntax und Stilistik*, 1965, p. 568-569) como *Relative Verschränkung* (“entrelaçamento da relativa”) ou *verschränkter Relativsatz* (“oração relativa entrelaçada”). Na gramática do português, não há uma designação específica para o fenômeno, o mesmo ocorrendo na gramática inglesa, como observa Pinkster (2021, 18.10). Esse autor adota em sua sintaxe o termo “interlacing”, embora tenha ocasionalmente utilizado em outro lugar também o termo “fusion” (PINKSTER, 2012, p. 383). Ele informa que é uma construção frequente sobretudo na prosa latina: “this phenomenon is quite common in Classical prose, but Plautus already has instances of relative connexion that exhibit such interlacing” (PINKSTER, 2021, p. 492). A relação entre o fenômeno do entrelaçamento e casos de conexão relativa, referida por Pinkster, será comentada na parte final deste estudo.

4 As edições dos textos latinos dos exemplos estão arroladas nas Referências; em poucos casos, utilizou-se o texto fornecido na fonte crítica consultada.

5 Tradução de Sidney C. de Lima. Todas as traduções sem indicação de autoria são nossas.

6 Adota-se, neste estudo, a nomenclatura empregada por H. Pinkster (2021, 18.2), conforme a qual a expressão “relativa adnominal” se aplica a todas as orações desse tipo conectadas a um termo antecedente substantivo.

7 Dado que o relativo latino apresenta flexões casuais, nos esquemas sintáticos utilizados neste estudo a forma do relativo virá desmembrada, de modo que seu radical representa a função conectiva e a desinência, a função exercida pelo pronome como constituinte frasal.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

Em português, ocorre construção semelhante, como neste exemplo<sup>8</sup>: *não faças a outrem o que não queres que te façam*, cujos componentes oracionais e suas relações são destacados no esquema abaixo:

*não faças a outrem*  
 \\_o → **que** não queres  
                   \\_ *que te façam*

O verbo principal (*faças*) tem como complemento direto uma oração relativa acompanhada de um determinante demonstrativo (*o*)<sup>9</sup>; nela, o relativo funciona unicamente como conectivo subordinativo, exercendo função de objeto direto de *façam* na subordinada substantiva subsequente, completiva do verbo *queres*, introduzida pela conjunção integrante *que*. Outra formulação possível, na completiva, seria com o emprego de uma reduzida infinitiva: *não faças a outrem o que não aceitas fazerem contigo*, enunciado em que o relativo funciona como objeto direto do infinitivo *fazerem*. Ainda um outro exemplo similar a esse: *ali está o homem que eu pensei ter desaparecido*. Nessa frase, o relativo funciona como sujeito da oração infinitiva *ter desaparecido*, a qual tem a função de complemento do verbo *pensei*.

Embora se encontrem exemplos desse tipo de entrelaçamento também com subordinadas adverbiais<sup>10</sup>, no português contemporâneo a ocorrência dessa construção restringe-se à estrutura acima, em que o relativo funciona como constituinte de uma subordinada substantiva subsequente, em geral, como sujeito ou complemento verbal<sup>11</sup>.

8 Ver Bechara (1983, cap. XI, 16, p. 123); Kury (1986, § 116). Em nota, Bechara (remetendo a Nyrop, *Grammaire historique*, VI, § 377) informa que o fato ocorre também em francês, inglês, alemão e línguas escandinavas.

9 Na análise do demonstrativo português *o*, como indicado no gráfico, utilizo o modelo empregado por Pinkster (2021, 18.15), conforme o qual o demonstrativo é visto como determinante (*determiner*) da relativa do tipo autônoma (*i.e.*, sem antecedente), servindo de marcador da função sintática dessa oração, como explica o autor na p. 515: *The function of a relative clause can be revealed by the presence of a determiner or another constituent that marks the syntactic function by its case form*. Assim, diferentemente da análise tradicional, em que o demonstrativo é visto como termo antecedente da relativa, pertencente à oração principal, pelo referido modelo, a relativa autônoma *o que não queres* funciona como completiva do verbo *fazes*. Ver adiante, nota 13.

10 Ver Dias, 1918 (§ 367, p. 269). Um dos exemplos com subordinada adverbial dados por E. Dias é este: “Buscam, o que se não buscassem, seriam infelizes” (Heitor Pinto, *Diálogos*, II, 45); nessa frase, o pronome relativo introduz a relativa, completiva de *buscam*, e funciona como complemento de *buscassem* na subordinada condicional:

*Buscam*  
 \\_o → **que**... *seriam infelizes*  
                   \\_ *se não buscassem*

11 Por essa razão, quando ocorre essa estrutura em latim, é possível traduzi-la com uma formulação bastante paralela em português, por exemplo, nesta frase de Cícero: *Tenebam enim quosdam senariolos, quos in eius monumento esse inscriptos acceperam, qui declarabant in summo sepulcro sphaeram esse positam cum cylindro* (Cic. *Tusc.* 5.64), “eu de fato tinha na memória uns senários bem simples, **que** eu soubera terem sido inscritos em seu túmulo, os quais informavam que no alto do sepulcro havia sido colocada uma esfera com um cilindro”.

Já no latim, tal estrutura envolve com frequência também outros tipos oracionais, que incluem, além das substantivas, a própria relativa e as adverbiais, em modalidades com formas verbais finitas e formas verbais nominais (orações infinitivas e participiais), e aparece em uma variedade de funções<sup>12</sup>.

Entre os tipos oracionais mencionados acima, exemplos de entrelaçamento com orações infinitivas são particularmente numerosos. Na passagem seguinte, o relativo *quae*, no neutro plural, introduz uma oração relativa do tipo autônoma<sup>13</sup>, cujo núcleo verbal é *meminisset*, e exerce função na infinitiva que complementa esse verbo, como sujeito acusativo da perífrase verbal *disputata (esse)*, na passiva:

- (2) ... *idonea mihi Laeli persona visa est, quae de amicitia ea ipsa dissereret, quae disputata ab eo meminisset Scaevola.* (Cic. *Amic.* 1.4)

... pareceu-me idônea a personagem de Lélío para discutir acerca da amizade exatamente aqueles pontos que Cévola se lembrava de terem sido discutidos por ele.

... *idonea mihi Laeli persona visa est*

\\_ *quae*<sup>14</sup> *de amicitia... dissereret*

\\_ *ea ipsa* → *qu-*... *meminisset Scaevola*

\\_ *-ae disputata [esse] ab eo*

Na passagem de Tito Lívio, citada a seguir, o relativo *cui*, como conectivo, introduz a frase do verbo *dixere*, no pretérito perfeito, e exerce função sintática na infinitiva completiva, associado ao verbo *esse* como complemento de relação, expressando a noção de posse<sup>15</sup>:

12 Cf. Pinkster (2021, cap. 18.10). A abordagem desse tema por Pinkster será comentada mais adiante.

13 A expressão “relativa autônoma” é empregada por Pinkster (2021, cap. 18) para designar as orações relativas substantivas, introduzidas por um relativo sem antecedente. Essa construção é muitas vezes acompanhada por um determinante frasal na forma de um pronome anafórico, demonstrativo ou indefinido, ou ainda por expressões quantificadoras; esse tipo de determinante marca a função sintática da relativa. Como ressaltado anteriormente, na gramática tradicional, tais elementos são comumente analisados como antecedentes do relativo, pertencentes à oração principal.

14 Sobre orações relativas que funcionam no nível do sintagma, como modificadores de adjetivos, tais como, *dignus, indignus, aptus, idoneus* etc., ver Pinkster (2021, 18.19).

15 O dativo *cui* é possessivo e o nome próprio *Ascanium* funciona como aposto do substantivo *nomen*, com o qual concorda no caso acusativo. Literalmente, a frase traduz-se por “para o qual os pais disseram haver o nome Ascânio”. Sobre a questão da função sintática do dativo possessivo na construção com o verbo *esse*, ver Pinkster (2015, 4.26).

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

- (3) *Brevi stirpis quoque virilis ex novo matrimonio fuit, cui Ascanium parentes dixere nomen.*  
(Liv. 1.1.11)

Em breve se originou desse novo matrimônio um varão, que os pais disseram chamar-se Ascânio.

*Brevi stirpis quoque virilis ex novo matrimonio fuit*

\\_cu- ... parentes dixere

\\_i Ascanium... nomen [esse]

Ainda em outro exemplo de entrelaçamento com uma infinitiva, desta vez o relativo *quibus* introduz uma oração relativa autônoma, determinada pelo anafórico *ea*, com o verbo *licet* como núcleo:

- (4) *Non sunt igitur ea bona dicenda nec habenda, quibus abundantem licet esse miserrimum.*  
(Cic. *Tusc.* 5.44)

Não devem, portanto, ser chamadas nem consideradas bens aquelas coisas que, quem delas é abundante, há possibilidade de que seja muito infeliz<sup>16</sup>.

*Non sunt... bona dicenda nec habenda*

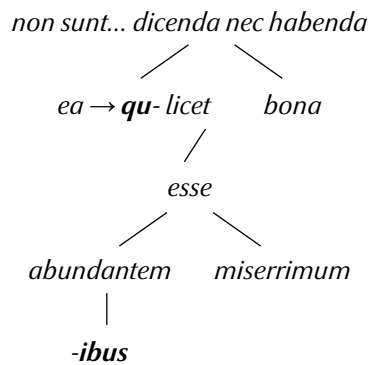
\\_ea → qu- licet

\\_ibus abundantem... esse miserrimum

A relativa *ea...quibus...licet*, como oração de tipo substantivo, exerce a função de sujeito das perífrases *sunt dicenda / habenda*; já o relativo *quibus*, no ablativo, funciona como complemento restritivo junto ao adjetivo substantivado *abundantem*, que, por sua vez, é sujeito acusativo de uma oração infinitiva (*esse*), e esta, por fim, tem a função de sujeito do verbo impessoal *licet*. Dada a complexidade dessa estrutura, vale retratá-la em outro modelo de representação gráfica por estemas, que oferece uma perspectiva mais pormenorizada das relações sintáticas<sup>17</sup>:

16 Esta tradução, em estilo anacolítico, é o mais possível literal, para favorecer a compreensão da estrutura sintática original. Outras soluções podem dar maior fluência ao enunciado: “[...] aquelas coisas que / relativamente a que, quando alguém as tem em abundância, pode ser muito infeliz”, ou, “[...] que, se alguém as tem...” ou ainda “[...] que, por tê-las em abundância, alguém possa ser muito infeliz” etc.

17 Pinkster (2021, 18.10, p. 494) dá essa passagem como exemplo de entrelaçamento da relativa com uma forma participial. Embora não haja comentário, parece ser sugerida a interpretação de *abundantem* como um particípio, na função de predicado secundário, ou seja, um constituinte não obrigatório, de natureza predicativa, em concordância com sujeito acusativo. De resto, o autor não esclarece a inserção sintática tanto da oração constituída pelo verbo impessoal *licet*, quanto da infinitiva subordinada a ele.



Como referido antes, ocorre também o entrelaçamento da relativa adnominal com outra relativa, de tipo autônoma, conforme exemplificado nesta passagem de Cícero:

- (5) ... *idque bonum solum sit, quo qui potiatur, necesse est beatus sit...* (Cic. *Fin.* 5.83)  
... e que seja esse o único bem e quem o possua seja necessariamente feliz...<sup>18</sup>.

*bonum solum sit*  
 \ *qu-... necesse est*  
                           \  
                           *beatus sit*  
                                   \  
                                   *-o qui potiatur*

Observam-se aqui duas relativas: a primeira é introduzida pelo relativo *quo*, no neutro singular, em concordância com um antecedente, o adjetivo substantivado *bonum*, tendo como núcleo a locução verbal *necesse est*; a segunda é uma relativa autônoma, portanto sem antecedente, a qual exerce a função de sujeito na oração justaposta *beatus sit*, esta, por sua vez, sujeito da locução *necesse est*. O relativo *quo*, no ablativo, é complemento do verbo *potiatur*; funciona, portanto, como constituinte em uma oração situada dois graus de subordinação abaixo da oração que ele introduz.

Note-se que, no entrelaçamento com uma subordinada conectiva, o relativo se posiciona antes do conectivo subordinativo, tal como no exemplo anterior e também neste próximo, em que a relativa se entrelaça com uma adverbial:

<sup>18</sup> Tradução de Sidney C. de Lima. Para auxiliar o entendimento da estrutura da frase original, veja-se esta tradução literal: “[...] e que seja esse o único bem, do qual quem tem a posse é necessário que seja feliz...”.

• | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

- (6) ... *auctore utar Simonide, **de quo** cum quaesivisset hoc idem tyrannus Hiero, deliberandi sibi unum diem postulavit;* (Cic. *N.D.* 1.60)

... seguirei o exemplo de Simônides: quando interrogado acerca de idêntica questão pelo tirano Hierão, reclamou um dia para pensar<sup>19</sup>.

*Auctore utar Simonide*

\\_ **qu**-... *deliberandi... diem postulavit*

\\_ *de -ō cum quaesivisset hoc idem*

*tyrannus Hiero*

O relativo *quo*, referente a *Simonide*, introduz a oração do verbo *postulavit* e funciona como complemento preposicionado do verbo *quaesivisset*, na subordinada adverbial introduzida pelo conectivo temporal-causal *cum*. Outro exemplo com oração adverbial, desta vez, condicional, encontra-se neste trecho de uma das epístolas a Ático:

- (7) *O rem miseram! Si quidem id ipsum deterrimum est **quod** recusari non potest, et **quod** ille si faciat, iam a bonis omnibus summam ineat gratiam.* (Cic. *Att.* 7.9.3)

Que situação triste, se a opção pior é exatamente aquela que não se pode recusar, e que ele, se a escolher, deverá atrair de imediato profunda gratidão de todos os homens de bem.

*Si... deterrimum est*

\\_ *id ipsum* → **qu**- *non potest* et **qu**- *ille... a bonis... ineat gratiam*

\\_ **od** *recusari*

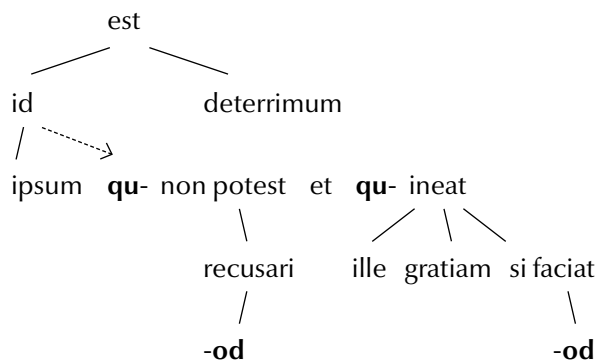
\\_ **od** *si faciat*

Observam-se duas orações introduzidas pelo relativo *quod*, coordenadas entre si; trata-se de relativas autônomas, acompanhadas de pronomes determinantes (*id ipsum*)<sup>20</sup>, que marcam a função predicativa das relativas junto ao sujeito *deterrimum*, substantivado no neutro. Na primeira delas, o pronome relativo conecta a oração do verbo *potest* e exerce função de sujeito do infinitivo passivo *recusari*, complemento de *potest*; na segunda, conecta a oração do verbo *ineat* e tem função de complemento acusativo do verbo *faciat*, na condicional subordinada a *ineat*. Apenas para complementar a análise, interessa notar que a estrutura sintática da oração principal (*si quidem... deterrimum est*) parece admitir duas interpretações: na primeira, indicada acima, o superlativo *deterrimum*, substantivado, funcionaria como sujeito; na segunda, o superlativo estaria na função de predicativo, e os pronomes, na função de sujeito, comporiam uma expressão preparativa combinada com as relativas, como representado neste gráfico<sup>21</sup>:

<sup>19</sup> Tradução de Pedro B. Falcão.

<sup>20</sup> Ver acima, nota 9.

<sup>21</sup> Sobre expressões preparativas (ou catafóricas), ver Pinkster (2021, 14.16, p. 31); no capítulo 15.14, p. 73 ss., descreve-se o uso da oração introduzida por *quod* combinada com um pronome preparativo.



Nos trechos analisados até aqui, o relativo aparece em função substantiva. Em latim é frequente, porém, o emprego do relativo adjetivado, em concordância de gênero, número e caso com um substantivo, com o qual forma um sintagma, como no trecho das *Catilinárias* mostrado a seguir<sup>22</sup>:

- (8) *Quos vos, Quirites, precari, venerari, implorare debetis ut, **quam urbem pulcherrimam florentissimam potentissimamque esse voluerunt, hanc omnibus hostium copiis terra marique superatis a perditissimorum civium nefario scelere defendant.*** (Cic. Cat. 2.29)

É a estes deuses que vos cumpre, ó Quirites, pedir, suplicar, implorar, para que esta cidade, que eles quiseram que fosse a mais bela, a mais florescente e a mais poderosa do mundo, agora que estão dominadas todas as tropas inimigas na terra e no mar, eles a defendam contra o crime sacrílego dos cidadãos mais desvairados.<sup>23</sup>

... *implorare debetis*

\ *ut ... hanc... defendant*

\ *qu-... voluerunt*

\ *-am urbem... potentissimamque esse*

O relativo *quam*, de um lado, como conectivo, introduz a relativa do verbo *voluerunt*, completiva de *defendant*<sup>24</sup>; de outro, constitui um sintagma nominal com o substantivo *urbem*, que funciona como sujeito acusativo de uma oração infinitiva, completiva de *voluerunt*.

22 Touratier (1994, p. 617, *et passim*) designa esse conjunto como “sintagma com determinante relativo” (*syntagme avec déterminant relatif*); Pinkster (2021, 18.15, p. 502, *et passim*) usa a expressão “sintagma relativo” (*relative phrase*).

23 Tradução de Sebastião T. de Pinho.

24 O demonstrativo *hanc* é empregado como expressão reiterativa (*resumptive expression*), retomando a noção de *urbem* (ver Pinkster, 2021, 14.17, p. 36).

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

Resta observar a incidência do entrelaçamento sintático da relativa com o particípio em função predicativa<sup>25</sup>. Nesse uso, o pronome relativo funciona como um constituinte da oração participial, como neste excerto do *De oratore*:

- (9) *Illā tamquam cycnea fuit divini hominis vox et oratio, **quam** quasi expectantes post eius interitum veniebamus in curiam, ut vestigium illud ipsum, in quo ille postremum institisset, contueremur;* (Cic. de Orat. 3.6)

Aquele discurso foi como que o canto do cisne daquele homem divino: nós, como que na expectativa dele, mesmo depois de sua morte, íamos à cúria para preservar a própria pegada que ele dera pela última vez.<sup>26</sup>

... vox et oratio

\ **qu-** quasi expectantes... veniebamus in curiam  
 \ **-am**

O particípio *expectantes* refere-se ao sujeito de *veniebamus*, na oração relativa introduzida por *quam*, relativo que tem como antecedente *oratio*<sup>27</sup> e exerce a função de complemento acusativo do particípio, conforme destacado no esquema gráfico. No próximo exemplo, há novamente uma relativa adnominal, referente ao antecedente *voluptates*:

25 As sintaxes latinas classificam diversamente o uso sintático do particípio. As variações da nomenclatura adotada são por vezes incongruentes. F. Blatt (1952) evita classificar as funções participiais; menciona apenas a função apositiva para os particípios em concordância com um nome (§ 274) e descarta a função predicativa (§ 268). Na *Sintaxe latine* de A. Ernout e F. Thomas, o uso do particípio em concordância com um substantivo vem referido ora de modo vago, como “uso adjetivo” (§§ 287, 289), sem se especificar a função, ora indistintamente como “particípio em aposição” ou “particípio em concordância” (§ 294). Besselaar (1960) desconsidera a função apositiva, restringindo o leque funcional do particípio a três possibilidades (§ 19): adjunto adnominal, (“atributivo”), predicativo e predicativo circunstancial (“semipredicativo”). Lipparini (1961, § 113) afirma primeiramente que o particípio “pode ser usado como atributo, predicativo, aposto, e de modo absoluto” (§ 112, 7); em seguida, os poucos exemplos aduzidos permitem notar que, com o termo “atributo” ou uso “atributivo”, o autor designa a função de adjunto adnominal (§ 113), e, com a expressão “particípio apositivo ou conjunto” (§ 115), rotula-se o uso do particípio com noção circunstancial, em concordância com o sujeito ou com um complemento verbal; para a função de simples predicativo (§ 114), a explicação de Lipparini mostra-se em concordância com a de Besselaar, restringindo esse uso apenas junto a certos grupos de verbos. Pinkster (2015), de modo geral, associa os particípios à função de “predicado secundário” (ver cap. 2.12, p. 30), um constituinte opcional, relacionado simultaneamente ao verbo e a um constituinte nominal, portanto, uma função similar à do predicativo, diferindo apenas pelo caráter opcional e por carregar uma noção circunstancial dada pelo contexto.

26 Tradução de A. Scatolin.

27 É também possível considerar que o relativo *quam* remete simultaneamente a *vox et oratio*, dada a unidade semântica dessa expressão.





- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

(12) ... *Aeneae etiam ultimum operum mortalium fuit. Situs est, quemcumque eum dici ius fasque est, super Numicum flumen: louem indigetem appellant.* (Liv. 1.2.6)

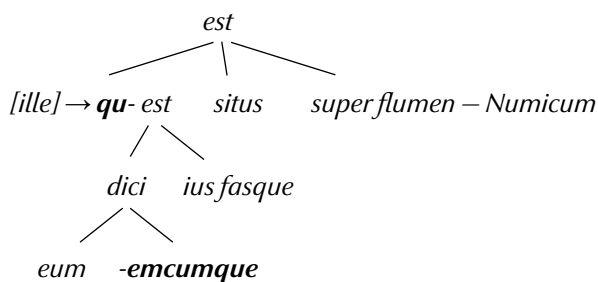
... foi também a última das ações de Eneias como mortal. Ele, como quer que seja justo e piedoso designá-lo, está sepultado às margens do rio Numício, e chamam-no Júpiter Indígete.

*situs est... super Numicum flumen*

\\_ **qu-**... *ius fasque est*

\\_ **-emcumque eum dici**

O relativo-indefinido *quemcumque*, como conectivo subordinativo, introduz a relativa autônoma *ius fasque est*, a qual funciona como sujeito de *est situs*; como constituinte oracional, o relativo-indefinido exerce a função de predicativo do sujeito na oração infinitiva *eum dici*, a qual, por sua vez, é sujeito da relativa. A representação gráfica por meio de estemas retrata mais claramente a posição sintática de cada componente:



As análises gráficas apresentadas serviram para evidenciar que a natureza do entrelaçamento sintático da relativa consiste, vale reiterar, no fato de o pronome relativo exercer função não na oração que ele introduz como conectivo subordinativo, mas em uma oração que está subordinada a esta ou, por vezes, em uma outra subordinada subsequente. O pronome relativo é, portanto, o elo de entrelaçamento, e as orações envolvidas mantêm inalteradas as suas propriedades, tanto na estrutura interna, quanto na estrutura do período complexo.

Diante disso, interessa agora salientar que, na descrição desse fato sintático em tratados de sintaxe e em gramáticas latinas, baseados em padrões de análise tradicionais, não é empregada uma terminologia uniforme e, além disso, com frequência não se encontra um esclarecimento adequado dos aspectos fundamentais dessa construção, como indica a breve resenha, dada a seguir, do tratamento desse tópico em algumas obras de maior circulação no Brasil. Primeiramente, na sintaxe de A. Ernout e F. Thomas (1997), uma breve nota sobre o entrelaçamento em questão aparece entre os itens de uma

lista de observações suplementares sobre o arranjo e a estruturação da oração relativa<sup>29</sup>. A descrição limita-se a duas observações bastante sucintas, cada uma acompanhada de um exemplo. A primeira é apenas uma menção descritiva do fato: “a relativa entrelaçada em uma subordinada incidente”; a segunda refere mero dado formal, sem relevância para a compreensão da estrutura: “se a própria oração incidente é uma relativa, os dois relativos seguem um ao outro em casos diferentes” (ERNOUT; THOMAS, 1997, p. 334, tradução nossa<sup>30</sup>). Dos dois trechos da exemplificação, o primeiro mostra o entrelaçamento da relativa autônoma com uma adverbial condicional, dentro da qual o relativo *quibus* funciona como complemento dativo de *paruisset* – a relativa autônoma, acompanhada de um determinante anafórico (*ea*), exerce a mesma função completiva desse determinante junto ao verbo *suasisse*; o segundo trecho mostra o entrelaçamento de uma relativa adnominal com uma relativa autônoma, dentro da qual o relativo *quam* funciona como complemento acusativo de *neglegunt*:

- (13) *Nolo enim hunc de me optime meritum existimare, ea me suasisse Pompeio, **quibus** ille si paruisset, esset hic quidem clarus in toga et princeps, sed tantas opes, quantas nunc habet non haberet.* (Cic. Fam. 6.6.5)

Não quero que ele (sc. César), que tanto mereceu de mim, pensasse que eu tivesse aconselhado tais coisas a Pompeu, às quais, se tivesse obedecido, ele (sc. César) seria, sem dúvida, proeminente na vida civil e como líder político, mas não teria um poder tão grande quanto ele agora tem<sup>31</sup>.

*Nolo*

  \*hunc de me optime meritum existimare*

                          \*me suasisse Pompeio*

                                  \*ea → qu-... esset hic quidem clarus in toga...*

  \*-ibus ille si paruisset*

29 Ver Ernout e Thomas (1997, § 332).

30 No original: “la relative entrelacée dans une subordonnée incidente [...]. Si la proposition incidente est elle-même une relative, les deux relatifs se suivent à des cas différents [...]”.

31 O caráter literal da tradução visa a facilitar a compreensão da estrutura do original.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

- (14) ... *magna vis conscientiae **quam** qui neglegunt, cum me violare volent, se indicabunt.* (Cic. *Cat.* 3.27)

...conto com a força poderosa da consciência, pois aqueles que a desprezarem, ao pretenderem atacar-me, a si próprios se hão-de denunciar<sup>32</sup>.

...*magna vis conscientiae [est]*  
 \\_ **qu**-... *se indicabunt*  
 \\_ **am** *qui neglegunt*  
 \\_ *cum me violare volent*

Na sintaxe de F. Blatt (1952), as relativas são descritas nos parágrafos 335-346. Embora não haja menção à construção com entrelaçamento sintático, o fato é referido indiretamente em duas passagens: nas observações suplementares do § 335, entre ocorrências apresentadas como desvios das normas de concordância do relativo, afirma-se que “se pode subentender para o pronome relativo um caso diferente daquele em que ele se apresenta” (BLATT, 1952, *Remarque 3*, p. 273, tradução nossa<sup>33</sup>); exemplifica-se com esta frase de Cícero:

- (15) *An ut ea liberos ex sese pareret **quos** cum florentis videret laetaretur?* (Cic. *Fam.* 4.5.3)

Acaso seria para que ela gerasse filhos com cujo sucesso pudesse alegrar-se?

*An ut ea liberos ex sese pareret*  
 \\_ **qu**-... *laetaretur*  
 \\_ **os** *cum florentis videret*

Além de não ser identificada a natureza da construção, nota-se o caráter vago da afirmação sobre a forma casual do relativo nessa frase, já que o caso acusativo do pronome se justifica por ele funcionar como complemento na subordinada temporal (*cum... videret*). A outra passagem em que se menciona o fato em questão está no § 338. Desta vez, a descrição apresentada contém um equívoco conceitual: “uma relativa pode ser introduzida por dois pronomes relativos” (BLATT, 1952, p. 274, tradução nossa<sup>34</sup>); para exemplificar, indica-se trecho de Cícero (*Fin.* 5.83) já analisado aqui anteriormente. De resto, no § 343, dois dos exemplos citados para ilustrar um preceito sobre a colocação

32 Tradução de Sebastião T. de Pinho. A versão literal a seguir faz perceber melhor a morfossintaxe do trecho latino: “[...] a meu favor, há] a força poderosa da consciência, a qual os que desprezam irão denunciar a si próprios ao querer /quando quiserem atacar-me”.

33 No original: “on peut sous-entendre pour le pronom relatif un autre cas que celui où il se présente [...]”.

34 No original: “une relative peut être introduite par deux pronoms relatifs [...]”.

do relativo – aliás, derivado de perspectiva pouco precisa – contêm ocorrências de entrelaçamento sintático da relativa; o primeiro (Cic. *Cat.* 2.29) é um trecho já comentado mais acima, e o segundo, uma passagem da *Guerra da Gália*, de César, em que o relativo introduz uma relativa autônoma, completiva de *imitari*, determinada pelo anafórico *eam*, e constitui um sintagma com o substantivo *vim*, no acusativo, o qual funciona como sujeito da oração infinitiva, completiva de *viderant*:

(16) ... *neque eam, quam profuisse aliis vim celeritatemque viderant, imitari potuerunt*; (Caes. *Gal.* 6.40.6)

... nem puderam imitar o arrojo e a celeridade que viram ser de proveito para os outros.

... *neque... imitari potuerunt*

\\_ *eam* → **qu**-... *viderant*

\\_ **-am** *profuisse aliis vim celeritatemque*

A sintaxe de Woodcock (1959) não faz referência a esse tipo de construção<sup>35</sup>. Já no manual de J. van den Besselaar, *Propylaeum latinum* (1960), no capítulo dedicado ao estudo do infinitivo, vem inserida, em uma seção sobre maneiras de traduzir a oração infinitiva, uma breve nota referente à construção em que a infinitiva “faz parte de uma cláusula relativa” (BESSELAAR, 1960, § 14, II, p. 16). Trata-se, portanto, de uma referência apenas indireta ao entrelaçamento sintático, não havendo mais qualquer menção a esse fenômeno nas seções dedicadas à oração relativa (§§ 166-8).

Bassols de Climent (1956), na seção intitulada “Relativos entrelazados” (§ 240), trata de ocorrências de entrelaçamento da relativa com a própria relativa e com outros tipos de subordinadas. O fato é descrito da seguinte maneira: “Intercala-se às vezes entre duas orações uma frase que depende simultaneamente de ambas, assinalando-se esta dupla dependência por meio de dois relativos ou de um relativo e uma conjunção de subordinação ou um pronome interrogativo” (CLIMENT, 1956, §240, p. 249, tradução nossa<sup>36</sup>). Apesar do teor um tanto oblíquo da descrição, infere-se que o autor analisa a subordinada entrelaçada à relativa como uma oração “intercalada” entre a relativa e sua principal; a noção de “dupla dependência”, não explicada, seria referente à sequência de duas subordinadas: a relativa e a oração dependente dela. O ponto mais consistente e claro na descrição de Bassols é o que indica as possibilidades sintáticas dessa construção: o entrelaçamento da relativa com a própria relativa e com outros tipos de subordinada.

35 Nessa obra, as relativas são descritas no cap. XX, § 230 (*Types of Qui-clause*).

36 No original: “Se intercala a veces entre dos oraciones una frase que depende simultáneamente de ambas, señalándose esta doble dependencia por medio de dos relativos o de un relativo y una conjunción de subordinación o un pronombre interrogativo”.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

Aponta-se também, embora em termos pouco precisos, para a distinção entre a função conectiva do relativo na relativa e sua função apenas dêitica na subordinada: “o relativo equivale... a uma conjunção e um pronome demonstrativo [...]” (CLIMENT, 1956, p. 249, tradução nossa)<sup>37</sup>. Na exemplificação, são apresentados quatro excertos, porém, no último deles não parece haver entrelaçamento sintático, mas, sim, uma ocorrência de conexão relativa<sup>38</sup>; quanto aos outros três excertos, analisados a seguir, o primeiro traz uma relativa entrelaçada a uma causal<sup>39</sup>, o segundo, a uma interrogativa indireta, e o terceiro, a uma condicional; não é dado exemplo de entrelaçamento com a própria relativa.

- (17) *Caesar venit, quem quia videre nolebam ex urbe egressus sum* (Cic. ?)

César chegou; eu saí da cidade porque não queria vê-lo.

*Caesar venit*

\\_qu-... ex urbe egressus sum

\\_em quia videre nolebam

O relativo *quem* é complemento acusativo do infinitivo *videre* dentro da oração causal. Nos próximos dois excertos, o relativo *qui* aparece, respectivamente, como sujeito de *egissent*, na subordinada interrogativa, e sujeito de *adesset*, na subordinada condicional.

- (18) *Omnia enim erant suspensa propter expectationem legatorum, qui quid egissent nihildum nuntiabatur.* (Cic. Fam. 11.8.1)

Tudo estava em suspenso, em função da nossa espera pelos legados; nada ainda nos era informado do que eles haviam realizado.

*Omnia erant suspensa propter expectationem legatorum*

\\_qu-... nihildum nuntiabatur

\\_i quid egissent

37 No original: “Por lo que se refiere al relativo entrelazado, equivale... a una conjunción y un pronombre demonstrativo [...]”.

38 Na conexão relativa, à diferença do que ocorre no entrelaçamento, o relativo não funciona como conectivo subordinativo, mas unicamente como um dêitico anafórico, inserido seja em uma oração independente, seja em uma subordinada introduzida por outro conectivo; o relativo de ligação estabelece conexão com um termo ou uma oração anterior apenas no nível semântico. O excerto aduzido por Bassols é este: ... *eiusdem viri mortem, quae tantum potuit ut omnis occisus perdiderit et affligerit; quos quia servare per compositionem volebat, ipse ab eis interemptus est.* (Cic. S. Rosc. 33), “[...] a morte desse homem, cujo assassinato causou tal impacto que arruinou e abateu a todos. Por estes foi morto porque quis conservá-los por meio da reconciliação”. A pontuação forte antes do relativo, adotada pelo editor, indica a interpretação sintática do pronome como um relativo de ligação. Casos como esse serão aqui comentados adiante.

39 Esse exemplo, embora atribuído a Cícero, não figura na obra remanescente desse autor nem de qualquer outro, ao menos não com essa formulação, sendo certamente uma frase adaptada.

- (19) *Aberat omnis dolor, qui si adesset, nec molliter ferret et tamen medicis plus quam philosophis uteretur.* (Cic. *Fin.* 2.64)

Ele não tinha nenhuma dor e se tivesse, não apenas não a suportaria com alma frouxa, mas inclusive se serviria mais de médicos do que de filósofos<sup>40</sup>.

*Aberat omnis dolor*

\ **qu**-... *nec molliter ferret et... medicis (uteretur) plus – quam philosophis uteretur*  
 \ **i** *si adesset*

Não tratam do entrelaçamento da relativa as sintaxes de G. Lipparini (1961) e de L. Rubio (1982). Igualmente os manuais de gramática de Allen e Greenough (1931) e de E. Faria (1995) não comentam essa construção. Já na gramática de P. Grimal *et al.* (1986) encontra-se, entre as observações complementares do capítulo sobre as relativas, uma nota que descreve, de modo bastante resumido, o que ali se denomina como “dupla subordinação” (GRIMAL *et al.*, 1986, p. 147); a nota é enriquecida pela tradutora, que acrescenta não apenas um comentário sobre o entrelaçamento sintático no português, como também um exemplo latino (Cic. *Tusc.* 5.64)<sup>41</sup>.

A sintaxe de Paulo S. de Vasconcellos (2013), que oferece ótima síntese sobre a subordinação em latim, descreve o entrelaçamento da relativa em uma das Notas que integram a seção final do capítulo “Orações subordinadas adjetivas” (p. 151 ss.)<sup>42</sup>, e também remete a construções similares em português. O fato é exemplificado com uma passagem de César:

- (20) *Eorum una pars, quam Gallos optinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano...* (Caes. *Gal.* 1.1.5)

Uma parte desse território, que, como se disse, os gauleses ocupam, tem início no rio Ródano...

*Eorum una pars... initium capit a flumine Rhodano*

\ **qu**- *dictum est*  
 \ **am** *Gallos optinere*

40 Tradução de Sidney C. de Lima.

41 Esse exemplo, de Cícero, foi citado aqui, na nota 11.

42 Ver Vasconcellos (2013, p. 161-162, nota nº 7).

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

O relativo *quam*, referente ao substantivo *pars*, introduz a subordinada relativa e exerce função de complemento verbal na oração infinitiva, que, por sua vez, está subordinada à relativa na função de sujeito do verbo na passiva (*dictum est*)<sup>43</sup>.

Para finalizar, interessa brevemente contrastar o modelo analítico apresentado aqui, em que predomina o uso de instrumentos descritivos da gramática tradicional, com enfoques mais recentes explorados na linguística latina. Esse campo oferece ampla produção de estudos, com diferentes pressupostos teóricos, por vezes resultando em análises excessivamente complexas ou, ao menos, descritas com uma linguagem técnica de caráter hermético. Vale, porém, observar a abordagem de dois linguistas: Christian Touratier (1994, p. 616 ss.), que aplica os princípios da gramática gerativa, e Harm Pinkster (2021, 18.10), que adota o modelo analítico da gramática funcional.

Touratier, na seção de sua *Syntaxe Latine* dedicada à relativa (p. 616-637), descreve construções que apresentam o tipo de entrelaçamento sintático aqui discutido<sup>44</sup>. Um primeiro ponto a salientar em sua exposição é o agrupamento, sob a categoria de estruturas relativizáveis (*structures relativisables*), das diversas construções em que os constituintes frasais podem vir conectados por um pronome relativo<sup>45</sup>. O autor ressalta o fato de que em latim há amplas possibilidades de relativizar, isto é, constituir uma relativa pronominalizando qualquer constituinte frasal, desde constituintes internos de uma oração simples, até orações independentes e também orações subordinadas de qualquer tipo. Assim, são apontados exemplos da incidência de relativização em cada uma dessas estruturas: nos constituintes de uma oração simples (sujeito, complemento verbal, circunstancial, nominal e ainda complemento de um comparativo)<sup>46</sup>; depois, em frases independentes de qualquer tipo (declarativas, imperativas, optativas, interrogativas)<sup>47</sup> –

---

43 Há um pequeno lapso na descrição de Vasconcellos, quanto à função da infinitiva, ao se afirmar que o verbo declarativo” (*i.e., dictum est*) “pede como objeto a infinitiva toda”.

44 Ver Touratier (1994, p. 623) (“Phrases avec subordination”).

45 Ver Touratier (1994, p. 620).

46 Touratier (1994, p. 620-621, tradução nossa): “O latim pode produzir uma relativa pronominalizando constituintes em qualquer função sintática: sujeito, complemento verbal, circunstancial, nominal etc. Ele pode até mesmo pronominalizar um complemento do comparativo. No original: “le latin peut faire une relative en pronominalisant des constituants qui remplissent n’importe quelle fonction syntaxique: sujet, complément de verbe, circonstant, complément de nom etc. Il peut même pronominaliser un complément du comparatif”. Exemplo dessa última estrutura é esta passagem de Cícero: *Tum est Cato locutus, quo erat nemo fere senior temporibus illis, nemo prudentior* (Cic. *Lael.* 5), “Então falou Catão, quase ninguém era mais idoso que ele naquele momento, ninguém mais sábio”.

47 Eis um exemplo de relativização de uma frase independente interrogativa: ...*adversum deos; cum quibus quid potest nobis esse iuris, cum homini nulla cum deo sit communitas?* (Cic. *N.D.* 1.116), “[...] para com os deuses, mas que justiça pode haver para com eles, se nada existe de comum entre homem e deus?” (Trad. Pedro B. Falcão).



descrevem-se casos complexos em que há relativização de um só de dois constituintes de um sintagma nominal coordenados entre si, ou de uma só de duas proposições coordenadas entre si<sup>48</sup> —; finalmente, a incidência em frases com subordinação, nas quais se dá a relativização mediante a pronominalização de um sintagma nominal que pertenceria a uma proposição subordinada à relativa, a qual pode ser completiva (infinitiva ou conectiva), adverbial, relativa ou ainda uma oração participial<sup>49</sup>. Essa última estrutura, que envolve subordinadas, constitui, portanto, o fato sintático ora em discussão. Dos exemplos indicados por Touratier, dois foram analisados mais acima, envolvendo uma oração adverbial (Cic. *Fin.* 2.64) e uma relativa (Cic. *Fin.* 5.83); exemplo de entrelaçamento com substantiva conectiva há neste trecho de Cícero, mencionado pelo autor, em que o relativo funciona como sujeito na completiva do verbo *prospexerat*:

(21) *Omnia perfecit quae senatus salva re publica ne fieri possent prospexerat.* (Cic. *Phil.* 2.55)<sup>50</sup>

Fez tudo o que o senado havia providenciado para que não se fizesse visando à preservação da república.

*Omnia perfecit*

\\_ *qu- senatus... prospexerat*

\\_ *ne -ae fieri possent*

\\_ *salva re publica*

O aspecto que, entretanto, parece mais particular na análise de Touratier consiste em sua proposta de que o pronome relativo exerce a função de um constituinte “extraposto”, ou seja, um elemento externo à estrutura sintática da relativa<sup>51</sup>. Em contraste com a análise habitual na gramática tradicional, conforme a qual o relativo exerce uma função sintática dentro da subordinada relativa, indicada pela flexão casual que ele traz, Touratier afirma que “pode parecer mais justo dizer que o pronome relativo ou o sintagma com determinante relativo é um dos dois constituintes imediatos da subordinada relativa, o segundo constituinte imediato sendo um constituinte frasal (*constituant phrasoïde*) formado pelo restante da subordinada relativa, o que significa que o pronome relativo

48 Touratier (1994, p. 622-623).

49 Touratier (1994, p. 623, tradução nossa): “O latim pode também relativizar uma frase pronominalizando um SN que pertenceria a uma proposição subordinada dessa frase, podendo essa subordinada ser uma infinitiva ou uma completiva”. No original: “Le latin peut aussi relativiser une phrase en pronominalisant un SN qui appartiendrait à une proposition subordonnée de cette phrase, que cette subordonnée soit une infinitive ou une complétive”.

50 Reproduz-se o texto dado por Touratier. Na edição de A. C. Clark (Oxford, 1918), lê-se *profecerat* em lugar de *prospexerat*.

51 Touratier (1994, p. 617-619): “Extraposition du relatif”.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

ou o sintagma com determinante relativo tem na realidade uma função de extraposição” (TOURATIER, 1994, p. 617-618, tradução nossa<sup>52</sup>). Com essa análise, ele procura explicar a duplicidade sintática do relativo, por exemplo, em um enunciado como o seguinte, em que um mesmo relativo *quod* é simultaneamente complemento de um verbo (*vidit*) e sujeito de outro (*potest*)<sup>53</sup>: *Tunc id dicere audes, quod nemo umquam homo antehac / vidit nec potest fieri, tempore uno / homo idem duobus locis ut simul sit?* (Pl. *Amph.* 566-7), “Você ousa dizer isto, algo que até agora nunca nenhum homem viu, nem é possível de acontecer? Que, a um só tempo, a mesma pessoa esteja, simultaneamente, em dois lugares?”<sup>54</sup>. A extraposição do relativo implicaria a “não expressão linguística de um constituinte da proposição que forma o sintagma proposicional (SP) que é a subordinada relativa” (TOURATIER, 1994, p. 619, tradução nossa<sup>55</sup>). Com isso, o relativo no nominativo ou no acusativo não seria estruturalmente sujeito ou complemento verbal da proposição relativa; em vez disso, o constituinte frasal que é a relativa seria um sintagma verbal (SV) “sem morfema pessoal, como se vê nas frases com sujeito. E isso, sem que se possa considerar o relativo no nominativo como sendo estruturalmente o sujeito desse SV” (TOURATIER, 1994, p. 619, tradução nossa<sup>56</sup>)<sup>57</sup>. No caso do relativo no acusativo, a relativa, como constituinte frasal, seria, segundo o autor, uma proposição com sujeito, mas cujo SV compreenderia um verbo semanticamente intransitivado, ou seja, desprovido do complemento acusativo. Embora o autor não aplique essa hipótese diretamente aos exemplos de entrelaçamento, infere-se que o relativo nesse caso poderia ser analisado como um constituinte extraposto enquanto elemento conectado à subordinada da relativa, portanto sem exercer função como constituinte dentro dela.

---

52 No original: “Il peut sembler plus juste de dire que le pronom relatif ou le syntagme avec déterminant relatif est l’un des deux constituants immédiats de la subordonnée relative, le second constituant immédiat étant un constituant phrasoïde formé par le reste de la subordonnée relative, ce qui signifie que le pronom relatif ou le syntagme avec déterminant relatif a en réalité une fonction d’extraposition”.

53 Esse exemplo, obviamente, apresenta estrutura bem diferente daquela de entrelaçamento aqui tratada, e serve apenas para ilustrar o mecanismo sintático que fundamenta a análise proposta por Touratier.

54 Tradução de Lilian N. da Costa.

55 No original: “l’extraposition du relatif entraîne la non expression linguistique d’un constituant de la proposition qui forme le syntagme propositionnel qu’est une subordonnée relative”.

56 No original: “[...] un SV sans morphème personnel comme on en voit dans les phrases avec sujet. Et cela, sans que le relatif au nominatif puisse être considéré comme étant structurellement le sujet de ce SV”.

57 Tomada como exemplo a frase de Plauto (*Amph.* 138): *Ea dona, quae illic Amphitruoni sunt data...*, “Esses presentes, que lá longe foram dados a Anfitrião...” (trad. de Lilian N. Costa), entende-se que a proposição relativa é formada por dois constituintes imediatos: um pronome equivalente ao sintagma nominal (ProSN) *qu+ae* [rad. + des.] e um sintagma verbal (SV), cujos constituintes são um SAdv *illic*, um SN (*Amphitruon+i*) e um SV (*s+unt da+ta*). Não há, entre os componentes da relativa, um SN sujeito.

Harm Pinkster (2021, 18.10), que adota como referência a teorização da linguística funcional, usa, conforme já referido<sup>58</sup>, o termo “entrelaçamento” (*interlacing*) para designar a construção aqui discutida, que envolve uma relativa e outros tipos de subordinadas: substantivas, adverbiais, infinitivas e participiais, incluída a própria relativa do tipo autônoma<sup>59</sup>. Merece realce, logo no início da exposição, a afirmação de que o entrelaçamento implica o uso da relativa “dentro de outras subordinadas” (PINKSTER, 2021, p. 492, tradução nossa<sup>60</sup>). Salvo tratar-se de mera imprecisão na redação desse trecho, tal interpretação seria diferente daquela que foi aqui proposta, pois, como mostrado há pouco nas análises gráficas, a relativa permanece como oração superordenada em relação ao enunciado subordinado à relativa<sup>61</sup>, dentro do qual apenas o pronome relativo viria inserido como constituinte<sup>62</sup>. Dos exemplos dados por Pinkster, quase todos foram analisados mais acima, contendo o entrelaçamento com as subordinadas completiva conectiva (Cic. *Phil.* 2.55), condicional (*Att.* 7.9.3), temporal (*N.D.* 1.60), participial (*Fin.* 1.60) e infinitiva (*Tusc.* 5.44)<sup>63</sup>. Igualmente foram aqui analisados dois dos exemplos de entrelaçamento com a própria relativa comentados por Pinkster (Cic. *Fin.* 5.83; *Cat.* 3.27). A construção que envolve duas relativas é examinada em pormenores na seção 18.2, onde o autor a define como “co-ocorrência de uma expressão relativa adnominal e uma autônoma dentro da mesma frase complexa” (PINKSTER, 2021, p. 476, tradução nossa<sup>64</sup>), sendo mais frequente em Cícero e César do que em outros autores<sup>65</sup>. Nessa mesma seção é mencionado o exemplo de uma construção que aparenta bastante semelhança com a

58 Cf. nota 3, *supra*.

59 Convém notar que, antes disso, em 14.15, na seção dedicada a tratar dos meios de conexão entre a subordinada e sua principal (ou superordenada), menciona-se outro tipo de entrelaçamento (*interlacing*), que seria de ordem propriamente semântica, referente à “integração de elementos que semanticamente pertencem a uma oração na estrutura sintática da outra oração”; esses casos são discutidos na seção 14.19.

60 No original, a passagem completa é esta: “[...] it is remarkable that adnominal relative clauses can be used inside other subordinate clauses...”.

61 Pinkster emprega o termo “superordenada” (*superordinate clause*) em referência a uma oração que funciona como principal de uma subordinada e por sua vez está subordinada a outra; recebe a designação de principal (*main clause*) a oração que não está subordinada a nenhuma outra (cf. PINKSTER, 2021, 14.1, p. 2).

62 Confirma essa interpretação a descrição dada por Anna Pompei (2011, p. 483, tradução nossa): “É possível encontrar orações relativas latinas em que o pronome relativo é de fato o constituinte de outra oração subordinada à oração relativa, conectada a um verbo – oração substantiva ou adverbial – ou a um nome – oração relativa”. No original: “Latin relative clauses can be found where the relative pronoun is in fact the constituent of another clause subordinate to the relative clause, in relation with a verb – an argumental or adverbial clause – or with a noun – a relative clause”.

63 Quanto a esse último exemplo, ver acima, notas 16 e 17.

64 No original: “[...] co-occurrence of an adnominal relative expression and an autonomous one within the same complex sentence...”.

65 Pinkster (2021, p. 477): “The use of an adnominal relative expression within an autonomous relative clause is a common feature of the Classical prose of Caesar and Cicero, but is less frequent in other authors”.

- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

do entrelaçamento da relativa, embora seja propriamente um caso de conexão relativa. Trata-se da seguinte passagem:

- (22) *Ergo et hi numeri sint cogniti et genus illud tertium explicetur quale sit, numerosae et aptae orationis. Quod qui non sentiunt, quas auris habeant aut quid in his hominis simile sit nescio.* (Cic. *Orat.* 168)

Portanto, que estes ritmos se deem por conhecidos e explique-se agora aquele terceiro tipo, da frase ritmada e ajustada. Na verdade, aqueles que não a percebem, não sei que ouvidos têm, nem qual seja a sua semelhança com os homens.<sup>66</sup>

[...genus...quale sit]      nescio  
    \\_quas auris habeant  
    \\_quod qui non sentiunt

Pinkster exemplifica com essa passagem a ocorrência de relativa autônoma associada ao relativo de ligação. A conexão relativa é discutida na seção 18.28, onde também são apontados outros exemplos que se mostram semelhantes ao de entrelaçamento. O fato é, no entanto, apenas assinalado, não sendo indicado exatamente o aspecto que diferencia as duas construções<sup>67</sup>. Assim, é preciso ressaltar que, na conexão relativa, o relativo não funciona como conectivo subordinativo, mas tem mero valor anafórico, em referência seja a um constituinte específico, seja ao conteúdo de uma frase ou de todo um período imediatamente anterior<sup>68</sup>. Em qualquer dessas ocorrências, o relativo de ligação funciona como constituinte seja de uma oração independente, seja de uma oração subordinada (adverbial, substantiva ou relativa), em enunciados de qualquer modalidade: declarativa, interrogativa ou imperativa.

No exemplo acima, como representado no esquema gráfico, o relativo *quod* desempenha mera função anafórica, remetendo ao conteúdo da frase *genus illud tertium explicetur quale sit*. Sem funcionar como conectivo sintático, *quod* é constituinte da relativa autônoma *qui non sentiunt*, na função de complemento acusativo, e essa relativa, como subordinada substantiva, é sujeito do verbo *habeant*. Em suma, a diferença em relação à construção com entrelaçamento está no fato de que nesta o relativo se desdobra como conectivo de uma oração e constituinte de outra; na conexão relativa, o pronome, como simples anafórico, incide em apenas uma oração, funcionando como um de seus constituintes sintáticos. Assim, a semelhança entre as duas construções é apenas formal.

66 Tradução de Carlos Renato R. de Jesus.

67 Pinkster (2021, p. 556): “Exx. (b), (c), and (f) resemble the instances of interlacing discussed in § 18.10”.

68 Sobre a função não subordinativa do relativo, ver Alonso Júnior (2002).



- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

abrem boas perspectivas para o surgimento de estudos que ampliem a compreensão do pronome relativo em latim, bem como em outras línguas.

## Referências

ALLEN, J. H.; GREENOUGH, J. B. **New latin grammar**. Boston: Ginn & Co., 1931 [1888].

ALONSO JÚNIOR, C. L. **Reflexões sobre o pronome relativo e a oração “adjetiva” em Latim e Português**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BECHARA, E. **Lições de português pela análise sintática**. Rio de Janeiro: Padrão, 1983.

BESSELAAR, J. van den. **Propylaeum latinum**. São Paulo: Herder, 1960.

BLATT, F. **Précis de Syntaxe latine**. Lyon: IAC, 1952.

CLIMENT, M. B. de. **Sintaxis latina**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1956.

DIAS, A. E. da S. **Syntaxe histórica portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica, 1918.

ERNOUT, A.; THOMAS, F. **Syntaxe latine**. Paris: Klincksieck, 1997 [1951].

FARIA, E. **Gramática da língua latina**. Revisão de Ruth Junqueira de Faria. Brasília: FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), 1995 (1958).

GRIMAL, P.; CART, A.; LAMAISON, J.; NOIVILLE, J. **Gramática latina**. Tradução e adaptação de M. Evangelina V. N. Soeiro. São Paulo: T. A. Queiroz/EdUSP, 1986.

KURY, A. da G. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 1986.

LIPPARINI, G. **Sintaxe latina**. Petrópolis: Vozes, 1961.

PINKSTER, H. **The Oxford latin syntax**. Oxford: Oxford University Press. v. I, 2015. v. II, 2021.

PINKSTER, H. Relative clauses in Latin: some problems of description. *In*: CORRÊA, P. C.; SANTOS, M. M. dos; MACEDO, J. M. M.; HASEGAWA, A. P. (ed.). **Hyperboreans: essays in Greek and Latin poetry, philosophy, rhetoric and linguistics**. São Paulo: Humanitas/CAPES, 2012. p. 377-393.

POMPEI, A. Relative clauses. *In*: BALDI, P.; CUZZOLIN, P. (ed.). **New Perspectives on Historical Latin Syntax**, v. 4: Complex Sentences, Grammaticalization, Typology. Berlin/Boston: De Gruyter, 2011. p. 427-537.

RUBIO, L. **Introducción a la sintaxis estructural del latín**. Barcelona: Ariel, 1982.

TOURATIER, C. **Syntaxe latine**. Louvain-La-Neuve: Peeters, 1994.

VASCONCELLOS, P. S. de. **Sintaxe do período subordinado**. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013.

WOODCOCK, E. C. **A new latin syntax**. Cambridge: Harvard University Press, 1959.

### **Traduções citadas:**

CÍCERO. **As Catilinárias**. Introdução, tradução e notas de Sebastião T. de Pinho. Lisboa: Edições 70, 1990.

CÍCERO. Do orador. *In*: SCATOLIN, A. **A invenção no Do orador de Cícero: um estudo à luz de Ad Familiares I, 9, 23**. 2009. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CÍCERO, M. T. **Da natureza dos deuses**. Introdução, tradução e notas de Pedro B. Falcão. Lisboa: Nova Vega, 2004.

CÍCERO. *Orator*. *In*: JESUS, C. R. R. **Introdução à prosa rítmica na antiguidade clássica: estudo e tradução do Orator de Cícero**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CÍCERO. Sobre os fins dos bens e dos males. *In*: LIMA, S. C. **Aspectos do gênero dialógico no De finibus de Cícero**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.



- | Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino

PLAUTO. **Anfitrião**. Introdução, tradução e notas de Lilian N. da Costa. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

### Texto latino das citações:

AUGUSTINE. **Confessions**. Edited and translated by Carolyn J.-B. Hammond. Cambridge (MA), London: Harvard University Press, 2014.

CÉSAR. *La Guerre des Gaules*. Préface, notes, appendice e index par M. Rat. Paris: Garnier, 1944.

CICERO. *The letters to his friends*. With an English translation by W. G. Williams. London: Harvard University Press, 1958.

CICERO, M. Tullius. *In Catilinam; Pro Roscio Amerino* (*M. Tulli Ciceronis Orationes*, vol. 1). A. C. Clark (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1905.

CICÉRON. **Laelius de Amicitia**. Texte établi et traduit par R. Combès. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

CICERONE, M. Tullio. **Epistole ad Attico**. A cura di C. di Spigno. Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1998.

CICERONIS, M. Tulli. **De Divinatione**. C. F. W. Mueller (ed.). Lipsiae: Teubner, 1890

CICERONIS, M. Tulli. *De Oratore*. In: **M. Tulli Ciceronis Rhetorica**, vol. 1. A. S. Wilkins (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1902.

CICERONIS, M. Tulli. **De Finibus Bonorum et Malorum**. Th. Schiche (ed.). Lipsiae: Teubner, 1915.

CICERONIS, M. Tulli. **De Natura Deorum**. W. Ax (ed.) Lipsiae: Teubner, 1933.

CICERONIS, M. Tulli. **Orator**. P. Reis (ed.). Stutgardae: Teubner, 1932.

CICERONIS, M. Tulli. **Tusculanae Disputationes**. M. Pohlenz (ed.). Lipsiae: Teubner, 1918.



TITO LÍVIO. **História de Roma. Ab urbe condita, Livro I.** Introdução, tradução e notas de P. Farmhouse Alberto. Mem Martins: Inquérito, 1993.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LOHNER, José Eduardo dos Santos. Entrelaçamento sintático do pronome relativo latino. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 21/02/2022 | Aceito em: 19/03/2022.

---

# A CULTURA DO CANCELAMENTO NO DISPOSITIVO MIDIÁTICO: SUBJETIVIDADE E PRÁTICA DE SI

Michelle Aparecida Pereira LOPES<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3225>

**Resumo:** De modo geral, a cultura do cancelamento pode ser compreendida como uma prática contemporânea de punição e humilhação pública por meio da qual um usuário de redes sociais perde grande número de seguidores devido ao seu comportamento ou seu dizer. Neste texto, trazemos à discussão a prática do cancelar a partir da observação de postagens do Twitter acerca do cancelamento da *rapper* Karol Conká durante sua participação na 21ª edição do Big Brother Brasil. Utilizamos-nos das contribuições foucaultianas à Análise de Discurso francesa, partindo da hipótese de que a mídia é um dispositivo de controle dos sujeitos contemporâneos, no qual a cultura do cancelamento tem se mostrado também como uma prática de si.

**Palavras-chave:** Cultura do cancelamento. Dispositivo. Prática de si.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil; [michellelopes5@gmail.com](mailto:michellelopes5@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-4011-0891>

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

## *THE CANCEL CULTURE IN THE MEDIA DEVICE: SUBJECTIVITY AND PRACTICE OF THE SELF*

**Abstract:** In general, the cancel culture can be understood as a contemporary practice of public punishment and humiliation through which a social media user loses a large number of followers due to their behavior or their statement. In this paper, we bring to discussion the practice of canceling from the observation of Twitter posts about the cancellation of the rapper Karol Conká during her participation in the 21st edition of Big Brother Brazil. We use the Foucauldian contributions to the French Discourse Analysis, starting from the hypothesis that the media is a control device of contemporary subjects, in which the cancel culture has also shown itself as a practice of the self.

**Keywords:** Cancel culture. Device. Practice of the self.

### **Introdução**

Em princípio, a cultura do cancelamento pode ser compreendida como um movimento virtual que suspende usuários reconhecidos pela discordância entre aquilo que falam e aquilo que fazem e, desse modo, qualquer “queridinho” da internet pode facilmente passar de mocinho a vilão, caso suas atitudes não estejam em consonância com aquilo em que diz acreditar ou com aquilo que anuncia fazer. As razões que promovem o cancelamento tanto podem ser da ordem do dizível, quanto da ordem do praticável e têm-se mostrado relacionadas a comportamentos socialmente reprováveis, como o preconceito, a discriminação, a homofobia, o trabalho escravo e muitos outros.

Nos últimos anos, a internet tem sido o palco para o cancelamento de muitos: já foram cancelados atores hollywoodianos, políticos, marcas renomadas e muitos outros. A lista dos cancelados não para de crescer e a dita cultura do cancelamento já foi mesmo escolhida, em 2019, pelo Dicionário Macquaire<sup>2</sup> como a expressão que melhor representaria aquele ano.

---

<sup>2</sup> *Macquarie Dictionary* é uma publicação australiana da Macquarie Dictionary Publishers Pty Ltd e propriedade da Macmillan Publishers. A história dessa publicação, de outras de mesma finalidade, bem como o modo como são selecionados termos e expressões escolhidos para cada ano, podem ser acessados em reportagem on-line por meio do link: <https://super.abril.com.br/sociedade/dicionario-oxford-escolhe-a-palavra-do-ano/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

No ano de 2021, os brasileiros acompanharam a cultura do cancelamento ser posta em prática na 21ª edição do *reality show* Big Brother Brasil<sup>3</sup>, da Rede Globo. Dentro da casa, e em frente às câmeras, a *rapper* Karol Conká promoveu o cancelamento de Lucas Penteado; do lado de fora da casa, no entanto, a cancelada passou a ser a própria Karol, pois, insatisfeitos com as atitudes e as falas da cantora, certa de 400 mil<sup>4</sup> usuários de redes sociais deixaram de segui-la. Na mesma edição, Karol cancelava e, ao mesmo tempo, era cancelada.

Apesar de representativa dos tempos contemporâneos, a prática do cancelamento não é exclusividade destes tempos; ao contrário, trata-se de práxis simultânea à história da própria humanidade que sempre promoveu o isolamento [cancelamento] daqueles que não correspondiam àquilo socialmente considerado como norma. Apenas a título de exemplificação, na Grécia antiga o ostracismo era prática regular, conforme demonstraremos adiante. Evidentemente, a cultura do cancelamento possui historicidade digna de ser resgatada em vestígios socioculturais alhures, sobretudo quando colocada em observação.

No texto que agora apresentamos, colocamos em discussão a cultura do cancelamento por meio da perspectiva teórica da Análise de discurso conhecida no Brasil como francesa. Desse arcabouço, pinçamos as contribuições de Michel Foucault e de Jean-Jacques Courtine para sustentar nossas análises mediante o conceito teórico-metodológico de dispositivo. A utilização de uma metodologia analítica a partir do conceito de dispositivo impõe-se como percurso a ser seguido frente às distintas configurações contemporâneas da teoria à qual nos filiamos, já que, conforme Sargentini (2015, p. 17), tendo a AD diferentes ramificações, são necessárias “várias explicações para situar a chave na qual se lê um trabalho na área do discurso”.

Nesse sentido, em AD, metodologia e reflexões teóricas não devem se separar. Por isso, neste texto “dispositivo” é ao mesmo tempo um conceito e a metodologia analítica que viabiliza elucidarmos o cruzamento de elementos constitutivos e heterogêneos, isto é, o aglomerado de práticas discursivas e não discursivas que compõem a chamada cultura do cancelamento, no dispositivo midiático. De forma breve aqui e mais amplamente explicitado no decorrer do texto, quer dizer que partimos do pressuposto de que as mídias contemporâneas constituem um dispositivo de controle, visto seu poder de dominação sobre os sujeitos.

---

3 Programa de entretenimento desenvolvido pela produtora holandesa Endemol e lançado no Brasil, em 2002, pela Rede Globo.

4 O número apresentado é conforme o *site* UOL, em 06 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2021/02/06/karol-conka-tem-menos-seguidores-do-que-quando-entrou-no-bbb21.htm>. Acesso em: 10 jul. 2021.

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

Dito isso, nosso objetivo geral é evidenciar que a cultura do cancelamento nestes tempos hodiernos decorre menos da coerção – que implica a disciplinarização do sujeito cancelado –, e mais das escolhas feitas pelo sujeito que cancela o outro. Para tanto, rememoramos práticas de cancelamento anteriores, registradas ao longo da história ocidental, a fim de elencarmos sentidos cristalizados para a exclusão e a humilhação públicas; discutimos o conceito de dispositivo para, a partir dele, problematizarmos o dispositivo midiático. Nesse dispositivo, observamos as práticas discursivas e não discursivas suscitadas da cultura do cancelamento nas redes sociais, em especial no Twitter, para mostrarmos como esses espaços de convivência virtual são profícuos para as práticas de si. Quatro publicações da rede social Twitter relacionados ao cancelamento da *rapper* Karol Conká, enquanto essa participava do Big Brother 2021, constituem o material analisado neste texto.

Enfim, analisamos a cultura do cancelamento mais da perspectiva dos sujeitos que a reproduzem nas redes sociais e menos dos cancelados, isto é, não se trata aqui de elencar os sentidos reprováveis produzidos pelos enunciados dos que são cancelados, pois sabemos que são repreensíveis. Trata-se de pensar a cultura do cancelamento como um comportamento que emerge no interior de um dispositivo, em “[...] um certo regime de verdade e certas práticas” atravessando e religando as diferentes práticas discursivas e não-discursivas de nossa contemporaneidade, “[...] um dispositivo de saber-poder que inscreve no real aquilo que não existe, submetendo-o todavia à partilha entre verdadeiro e falso.” (VEYNE, 2009, p. 99).

### **Cultura do cancelamento: ressignificações da humilhação pública de outrora**

A construção social dos comportamentos é inerente à história de uma civilização, por conseguinte toda sociedade possui um arquivo comportamental de referências que, além de serem históricas, são também ontológicas, antropológicas e culturais. Sob esse ângulo, aquilo que chamamos hoje de cultura de cancelamento possui uma historicidade que merece ser resgatada. Além disso, sobre a cultura do cancelamento, não basta elucidar os sentidos cristalizados nas construções enunciativas e práticas discursivas que promovem o cancelamento de sujeitos nas redes, é preciso buscar compreender a cultura do cancelamento como resultado de uma ordem do discurso, como produto de relações de saber-poder, como prática que emerge em um dispositivo de arquitetura panóptica<sup>5</sup> na qual a vigilância é constante, mas escapa à percepção dos que são vigiados. Essas são as temáticas tratadas neste trecho.

---

5 *Panopticon* – vocábulo de origem grega que significa “aquele que tudo vê”. Trata-se de um projeto arquitetônico apresentado em 1785 pelo filósofo britânico Jeremy Bentham.

## Historicidade

A história da sociedade ocidental poderia ser contada também pelos modos de exclusão daqueles que representavam, a cada época, o embaraço para o estabelecimento da ordem. Ainda na Grécia antiga, tida como um dos berços da cultura ocidental, o que chamamos hoje de cancelamento era prática periódica e constante. Os atenienses reuniam-se na Ágora e votavam pelo exílio daqueles que representavam algum risco à comunidade ou à ordem pública, numa prática chamada de ostracismo (BATTAGLIA, 2021). Qualquer cidadão<sup>6</sup> poderia votar e ser votado em um processo acompanhado por conselheiros e funcionários públicos que, ao final do pleito, determinavam o degredo de quem recebesse um mínimo de seis mil votos. O condenado ao ostracismo não só recebia toda a sorte de insultos – traidor, mentiroso, adúltero, incestuoso, por exemplo – como também deveria exilar-se por um período de dez anos, somente podendo retornar ao convívio comunitário após esse tempo; não eram aplicados castigos físicos, tampouco confisco de bens, no entanto, não eram exigidas provas dos atos suspeitos, de modo que o processo era passível de manipulação, ou mesmo de ardiloso jogo de interesses.

Ainda conforme Battaglia (2021), outras cidades gregas também tinham práticas semelhantes, principalmente durante a festa em homenagem ao deus Apolo – a Targélia. No primeiro dia de comemoração, era costume a escolha de uma pessoa, ou de um casal, dentre criminosos, pobres ou os considerados feios, para ser expulso das redondezas da cidade, como um expurgo das impurezas do povo; um ritual<sup>7</sup> análogo ao descrito no livro *Levítico*, do Antigo Testamento. Já no período das grandes navegações, os degredados cumpriram bem o propósito de povoar as colônias portuguesas: ladrões, golpistas, arruaceiros, nobres de conduta desviante eram deportados e só poderiam regressar à metrópole portuguesa caso adotassem melhores comportamentos.

Dessa maneira, o banimento pode ser percebido em um horizonte sociomoralista: por meio de uma política de isolamento; exilam-se os desviantes; o ostracismo ateniense, o rito da Targélia e a deportação portuguesa são práticas que se assemelham por utilizarem o exílio social dos que são considerados incapazes de se adaptar aos valores de uma sociedade. Essas práticas colaboraram para cristalizar sentidos relativos ao banimento e ao julgamento de um pelos demais: devem ser banidos os que apresentam condutas reprováveis pela maioria. Contudo, se a condenação ao ostracismo ateniense não exigia

---

6 Não nos esqueçamos de que mulheres, escravos e estrangeiros não eram considerados cidadãos.

7 Em *Levítico*, narra-se o ritual no qual dois cabritos eram escolhidos; um deles era sacrificado e oferecido a Deus, enquanto o outro, tomado como símbolo dos pecados cometidos pelos moradores, era expulso da cidade e ofertado ao demônio Azazel.

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

provas, podemos entender que nem sempre os condenados eram, de fato, culpados, de modo que é possível contestar o que realmente era o objeto da condenação: a conduta reprovável ou a antipatia de adversários, por exemplo. Cabe, ainda, ponderarmos se a condenação se dava mais pela conduta reprovável do condenado, ou mais pela capacidade persuasiva de seus adversários. Ou seja, um fato, já naquele momento, mais da ordem discursiva do que pragmática. Por consequência, na cultura do cancelamento contemporâneo, repetem-se os sentidos de outrora, já que os cancelados são julgados por seus ditos ou postura desviantes; os motivos que levam ao cancelamento também podem ser postos à prova, ainda que, na maioria das vezes, isso não ocorra. No cancelamento contemporâneo, alguns sentidos de outrora se ressignificam, pois, o exílio não é físico e sim virtual.

Juntas, as práticas de exílio também cristalizaram os sentidos da humilhação coletiva a que eram submetidos os condenados. Considerando-se tais sentidos, as práticas citadas acima foram reforçadas por outras, como a queima, em fogueiras erguidas em praça pública, das pessoas que se desviavam das crenças religiosas do catolicismo; a berlinda inglesa expunha ao ridículo os ladrões, os alcoólatras e os moradores de rua e o tronco no qual o escravizado era amarrado para levar chicotadas exibia aos demais o castigo infringido ao negro que descumprisse as regras. Por essa perspectiva, notamos como a cultura do cancelamento repete também a prática da humilhação coletiva, porque quando um sujeito é cancelado, replicam-se enunciados pejorativos e degradantes sobre ele. A humilhação não deixa de ser pública, porém manifesta-se em rede e atinge proporções muito maiores do que as anteriores: antes o público estava circunscrito a limites geográficos, agora o público não se limita a fronteiras espaciais.

### **A vigilância panóptica**

Exilar e/ou humilhar publicamente foram importantes mecanismos de regulação do comportamento social no Ocidente, de modo que tais mecanismos compõem a história do sistema jurídico ocidental. A título de exemplificação, citamos a França: conforme observou Foucault (2007), na obra *Vigiar e punir*, a passagem da execução pública ao encarceramento de criminosos relaciona-se com as transformações vivenciadas por aquela sociedade entre os séculos XVII e XIX. Para o filósofo, ao se modernizarem, as sociedades ocidentais intensificaram “[...] a potência de diversas sujeições que têm por função retomar, por sua conta, a interioridade do indivíduo para mais bem devassá-lo e dele fazer objeto.” (BERT, 2013, p. 52).

Na monarquia, o rei era considerado a encarnação da lei, por isso, seu poder era soberano sobre todos os demais; os crimes, assim, não só corrompiam a lei, como também manchavam a soberania do monarca, por isso, a punição e a humilhação públicas funcionavam como uma espécie de instrução de todo o povo. Já na república, o exercício do poder governamental torna-se menos punitivo e mais vigilante, efetivando-se por meio do que Foucault (2007) chamou de regime disciplinar, em que a vigilância é constante, tal qual em uma arquitetura panóptica, “[...] um espaço caracterizado, de uma parte, pelo enclausuramento e pela repressão dos indivíduos, e de outra, por um abrandamento do funcionamento do poder” (REVEL, 2005, p. 36). No panóptico, aquele que ocupa o centro tem consciência de que vigia todos, mas os demais não podem precisar se estão, de fato, sendo vigiados.

À esteira do exposto, em termos estruturais, a casa do Big Brother funciona numa arquitetura panóptica: no centro, o grande público exerce vigilância constante, acompanhando os dizeres, os gestos e os comportamentos dos *brothers*; estes não podem prever, com exatidão, tal vigilância, tornando-se vulneráveis a todos os tipos de punição, dentre os quais o cancelamento, que podem sofrer nas redes sociais, decorrente dos conflitos que acontecem a todo momento. O *reality* não deixa de ser um espaço hostil, no qual os participantes não somente vivenciam o mesmo contexto do romance distópico *1984*<sup>8</sup>, de George Orwell, isto é, em vigilância constante como também convivem em um espaço acirrado de competição. É mister destacar que isso faz da casa do Big Brother um ambiente suscetível a conflitos, especialmente pelo fato de todos disputarem permanentemente a empatia do público, porque é dela que decorre a premiação final.

O Big Brother é também um microcosmo de uma sociedade plural, que convive em rede e possui a liberdade de expressão como um de seus princípios normativos de convivência social (CAMILLOTO; URASHIMA, 2021). Do lado de dentro, o *reality* reproduz práticas de humilhação e de exílio decorrentes tanto das divergências pessoais quanto da própria natureza da competição; do lado de fora, o grande público promove práticas de julgamento e de condenação dos participantes, usando as redes sociais para promover a cultura do cancelamento.

De tudo isso, compreendemos que a cultura do cancelamento tem, de fato, raízes históricas no Ocidente, onde a práxis de condenar e de humilhar configurou-se de modos distintos em diferentes temporalidades sem deixar de existir. Essas práticas seguiram acompanhando a humanidade ao longo do tempo, de modo que, neste século XXI, condenação e humilhação ganham o viés da virtualidade, no que temos chamado de cultura do cancelamento.

---

8 Em *1984*, a sociedade vive cerceada pelo governo vigilante do Grande Irmão que instalou câmeras em todas as casas.



- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

## O cancelamento no dispositivo midiático

Concordamos com Revel (2005) quando diz que a emergência do termo dispositivo no léxico foucaultiano tem relações com a utilização desse conceito por Deleuze e Guattari, especialmente no *Anti-Édipo* (1972)<sup>9</sup>. No que tange à obra de Michel Foucault, o conceito de dispositivo revela a complexidade com que o filósofo foi ampliando seu foco de análise, ao longo de dez anos: da observação das epistemes – dispositivos especificamente discursivos – à percepção de um emaranhado formado entre discurso e práticas sociais não discursivas – o dispositivo como a rede constituída entre diferentes componentes. Assim, o que Foucault buscava descobrir sob o nome de dispositivo é, em suas próprias palavras, primeiramente

[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Tendo em vista a heterogeneidade do dispositivo, ao analista cabe investigar e trazer à tona a natureza das relações entre os diversos elementos, porque essas é que dão ao dispositivo aquilo que Foucault chamou de “função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2014, p. 46). A função estratégica dominante permite que o dispositivo perdure, ainda que passe por alterações; isso ocorre porque todo dispositivo está em um movimento duplo que não cessa: de um lado, o dispositivo está em constante reconfiguração, o que lhe garante o ajuste preciso entre seus elementos, por mais heterogêneos que sejam; de outro, o dispositivo abre-se às resistências que, via de regra, vão surgir; é isso que oportuniza que o dispositivo vá se preenchendo de elementos que antes não lhes pertenciam. Trata-se, assim, de um preenchimento da ordem do estratégico, porque o dispositivo reconfigura-se para abarcar aquilo que poderia ameaçá-lo, permanecendo e/ou fortalecendo-se.

Trazer o conceito de dispositivo para as nossas análises constitui um modo de permanecermos analisando discurso(s), ainda com mais perspicácia, observando o dispositivo e analisando seu papel estratégico para as condições de emergência do(s) discurso(s) e para a produção de práticas. De modo resumido, não é possível separar

---

9 Em 1977, escreveu, para a edição americana do livro mencionado, o prefácio. Ver: Prefácio a Deleuze, G. e Guattari, F. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. New York: Viking Press, 1977. Retomado em *Dits et Écrits*, v. 3, texto nº 189.

a análise de um dispositivo da análise de discurso(s), simplesmente porque não há um sem o outro. Por esse ângulo, a metodologia vai sendo “[...] desenvolvida a partir de um objeto discursivo a ser analisado” (SARGENTINI, 2015, p. 18). Dessa maneira, o conceito de dispositivo, conforme posto na obra foucaultiana, é, ao mesmo tempo, o método e o objeto porque “se entendermos o método como o caminho a ser percorrido ao alcance do objeto pesquisado, poderíamos dizer que o ‘dispositivo’ é o mapa desse caminho, mas também, o próprio ponto de chegada.” (ASSMANN; STASSUN, 2010, p. 75).

Por conseguinte, para problematizarmos a cultura do cancelamento conforme sua difusão na mídia, sobretudo em redes sociais como Twitter, foi preciso percorrermos o caminho dessa cultura no discurso em funcionamento no dispositivo midiático, afinal, “[...] o discurso deve ser compreendido a partir daquilo que Foucault chama de dispositivo” (COURTINE, 2010, p. 27). Trata-se, assim, de pensar a cultura do cancelamento a partir do(s) discurso(s) que ela coloca em circulação na mídia; além de também ponderarmos como a mídia, em especial as redes sociais, influencia o movimento do discurso sobre o cancelamento de um sujeito.

Conforme Gregolin (2015), um dispositivo engloba materialidades verbais e não-verbais, além de práticas correlacionadas, tendo, assim, uma configuração heterogênea pertinentemente observável por suas categorias de saber, de poder e da subjetividade que suscita; é isso que permite, ao mesmo tempo, clarear determinados enunciados e ditos e ocultar outros. A costura entre saber, poder e produção de subjetividade encaminha a produção dos sentidos, corrobora as práticas sociais, autorizando e possibilitando o jogo do vir a ser. Por consequência, podemos mensurar em um dispositivo quatro dimensões, a saber: curvas de visibilidade, curvas de enunciação, linhas de força e linhas de subjetivação.

Curvas de visibilidade e curvas de enunciação regem o visível e o enunciável de cada momento, correspondendo “[...] às formas de funcionamento da enunciabilidade e da visibilidade que regem os elementos do dispositivo” (GREGOLIN, 2015, p. 11). Essas curvas revelam, no interior do dispositivo, o jogo entre o que é possível de ser dito e aquilo que não se pode dizer. Em se tratando das mídias, as curvas do dizível e do enunciável corroboram os regimes de verdade e de poder no interior do dispositivo, garantindo potência de circulação, já que as diferentes formas pelas quais os sujeitos estão conectados – Twitter, Instagram, ou qualquer outra rede – estão interligadas e acabam por centralizarem-se em uma mesma prática discursiva. A título de exemplificação, quando um sujeito é cancelado no Twitter, as *hashtags* dispersam aquele dito na rede, de modo que o cancelamento torna-se parte constituinte do enunciado a ser replicado indefinidamente. O cancelamento de um sujeito, assim, ganha força e forma de verdade, passando a regular a possibilidade dos ditos sobre o sujeito cancelado.

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

Como linhas de força, compreendemos aquilo que age no interior do dispositivo, como “[...] flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras” (GREGOLIN, 2015, p. 11). Estritamente relacionadas à dimensão do poder, as linhas de força perpassam todos os espaços do dispositivo, mas não faz isso para agrupar os elementos em uma unidade – o que seria equivocado – e sim porque o dispositivo possui a eficiência estratégica de estabelecer a relação entre todos os seus pontos. Assim, as linhas de força no dispositivo midiático estão relacionadas a uma espécie de ordem info-tecnológica contemporânea na qual o pensar, o escolher e o agir parecem não se descolar mais da mediação da máquina, tampouco da virtualidade. Essa ordem compõe práticas discursivas e não discursivas, tal qual o uso de caracteres como as *hashtags* e as ações de curtir, compartilhar, respectivamente. Essa ordem perpassa também os “[...] objetos, as instâncias enunciativas, as configurações dos saberes, as formas de exercício do poder” (SOUSA, 2015, p. 156). A ordem info-tecnológica é, desse modo, a força que preenche estrategicamente o dispositivo midiático.

O dispositivo midiático também estabelece as linhas de subjetivação, já que os seus elementos – ou nós de sua rede – são, por consequência, produtores de subjetividades. Isso tem relações com a produção de verdade no interior do dispositivo midiático, entendendo-se aqui o termo verdade conforme Foucault, isto é, como “o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante, a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância suprema.” (FOUCAULT, 2001, p. 407). A título de ilustração, quando começa a circular na mídia o cancelamento de alguém, aquele dizer constitui-se como a verdade daquele momento, e os usuários constituem-se subjetivamente em torno dela: os que a replicam constituem-se como sujeitos daquela verdade e isso lhes renderá muitas curtidas, diversos comentários, mais visitas ao seu perfil, potencializando-o a conquistar novos seguidores; ao contrário, aqueles que a ela se opuserem provavelmente ganharão *haters*<sup>10</sup>, receberão comentários maldosos e até perderão seguidores.

De fato, podemos conceber a mídia como um dispositivo: atua em rede, alinhando elementos heterogêneos que, ajustados estrategicamente, encaminham a produção de sentidos, legitimando ditos como verdades. As verdades da mídia cerceiam a produção discursiva, promovendo suas próprias regras de enunciabilidade e de visibilidade. As ramificações profundas e numerosas constituídas entre seus elementos, ainda que sejam

---

<sup>10</sup> *Hater* é uma palavra de origem inglesa que significa “os que odeiam” ou “odiadores” na tradução literal para a língua portuguesa. O termo *hater* é bastante utilizado na internet para classificar algumas pessoas que praticam “*bullying* virtual” ou “*cyber bullying*”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/haters/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

esses heterogêneos, diversos e difusos, ditam as regras do poder dizer e do silenciar, bem como suscitam comportamentos e atitudes dos sujeitos, pois “o que é considerado verdadeiro num dispositivo tem o poder de fazer-se obedecer e forma os sujeitos humanos para a obediência” (VEYNE, 2011, p. 166).

### **Entre cancelar e ser cancelado: práticas contemporâneas no Twitter**

Segundo Castro (2009), o conceito foucaultiano de dispositivo decorre da inevitabilidade de se associar à formação dos saberes as relações de poder, ampliando-se, desse modo, a compreensão do domínio das práticas como um engendramento de relações saber-poder. A estas,

Foucault incluirá também o estudo das relações consigo mesmo [...]. Em resumo, podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’. (CASTRO, 2009, p. 337-338).

Na configuração contemporânea do dispositivo midiático, as redes sociais destacam-se tanto por sua proficuidade na produção discursiva, quanto na proliferação dos sentidos. Juntas, as redes constituem verdades, tornando-se eficazes em nortear as formulações, controlar os ditos e orientar os sentidos possíveis. Tudo isso, no entanto, não é, ou é pouco perceptível aos usuários; a maioria acredita que as redes sociais são um amplo espaço de divulgação e exposição de ideias no qual os sujeitos estão “livres dos filtros e das conduções ideológicas” e, por assim ser, “[...] poderiam, enfim, não só selecionar os conteúdos do seu interesse, como também produzir e compartilhar esses conteúdos em texto escrito, em vídeo ou em áudio.” (SARGENTINI; CARVALHO, 2021). Essa possibilidade de um dizer livre constitui um poderoso atrativo para os usuários na ânsia de se expressarem. É essa falsa sensação de liberdade que garante ao dispositivo midiático a opacidade necessária aos seus engendramentos; é ela também que garante a utilização maciça das diversas redes sociais, ao redor do mundo.

No Brasil, *sites* como o ResultadosDigitais, que buscam analisar a incidência do uso das diversas redes sociais entre os usuários brasileiros, apontam o Twitter como uma das mais utilizadas. Miller (2009) considerou a rede em questão como decorrente de uma cultura de autoexposição, do exibicionismo e até mesmo do voyeurismo mediado; por conseguinte, as opções *following* e *follower* oferecidas pela rede não só remetem às relações de admiração e fanatismo, como também à cultura de fãs. Nesse sentido, o

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

Twitter constitui-se também como espaço para aqueles que procuram seguidores e isso promove o entrecruzamento de duas importantes forças, a saber, a possibilidade de dizer e a possibilidade de estar em evidência. Contudo, a possibilidade de dizer não deixa de sofrer coerção, já que o sujeito tende a dizer aquilo que parece ser mais aceito, ou aquilo que está sendo dito por outros, porque é isso que pode dar ao perfil a evidência necessária para angariar mais seguidores.

A verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; ela é largamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos econômicos (universidade, mídia, escrita, exército); ela é lugar de um enfrentamento social e de um debate político violentos, sob a forma de 'lutas ideológicas'. (REVEL, 2005, p. 86-87).

Por esse prisma, podemos considerar que o Twitter constrói seu próprio regime de verdade: ao promover coerções, acolhe-as fazendo-as funcionar como verdadeiras. No regime de verdade que a rede põe em funcionamento, destacamos as *hashtags*. Para atender à limitação de 140 caracteres para uma publicação, o usuário tende a elaborar enunciados verbais mais curtos, sintetizando o dizer, ou lançando mão de caracteres especiais como a cerquilha [#]. Quando esse caractere é colocado antes de uma palavra ou frase, constrói uma formulação chamada *hashtag*, bastante utilizada não só no Twitter, mas também em outras redes como Facebook e Instagram. As *hashtags* são, assim, formulações discursivas potencializadas a circular indefinidamente na rede, fórmulas concebidas no interior do regime de verdade do Twitter. Como uma *hashtag* permite chegar às páginas que possuam publicações similares acaba, ao mesmo tempo, potencializando também os perfis que a utilizarem, já que esses terão maior visibilidade e poderão, inclusive, conquistar mais seguidores.

O potencial de circulação de uma *hashtag* e o efeito de verdade construído por ela podem também promover a perda de muitos dos seguidores que já se tem. É o que acontece quando a cultura do cancelamento promove a circulação de uma *hashtag* sobre alguma personalidade, sobre alguma marca, ou ainda sobre uma empresa. Nesses casos, para os cancelados, os efeitos de uma *hashtag* podem ser de diversas ordens; quando o sujeito cancelado é uma celebridade, um artista, por exemplo, seus danos não são apenas de cunho moral e psicológico, como também podem ser de cunho financeiro, pois à proporção que sua reputação é achincalhada, perdem-se contratos de trabalho,

cancelam-se *shows*, sendo essas apenas algumas das tantas penalidades imputadas àqueles que perdem a simpatia do público. Por conseguinte, as reações às *hashtags* atuam sobre os perfis de modo complexo, impelindo-os positiva ou negativamente; impulsionando o compartilhamento de uma verdade constituída para o momento e criando, assim, uma ordem discursiva para as postagens na rede do dispositivo. Isso porque, na configuração do dispositivo, as ações individualizadas dos sujeitos envolvidos valem menos do que as ações relacionadas e os resultados do todo. “Assim, as ações sociais não podem ser compreendidas como dos indivíduos, mas sim dos dispositivos, onde cada um opera uma parte do conjunto de ações que o constituem” (KLEIN, 2007, p. 216-217).

Mediante as colocações acima, observamos o movimento do discurso sobre o cancelamento da *rapper* Karol Conká na rede social Twitter, impulsionado pela *hashtag* #KarolConkaExpulsa. Apesar de o cancelamento de Karol não ter se limitado ao Twitter, essa rede foi escolhida por ser considerada, segundo Volpato (2021), uma espécie de segunda tela; no Twitter, comenta-se o que o grande público vê na tevê aberta, em noticiários, campeonatos diversos e *reality shows*, inclusive o Big Brother. As postagens abaixo foram escolhidas por serem representativas do que explicitamos até aqui; estão ordenadas, da esquerda para a direita, cronologicamente.

**Figura 1.** Cancelamento 1



**Fonte:** Twitter (2021)



- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

Figura 2. Cancelamento 2



Fonte: Twitter (2021)

De início, consideramos que toda mídia constitui-se do alinhavo entre linguagem, tecnologia e sociedade, de modo que as operações que se dão no interior de uma dessas dimensões já denotam, de certa maneira, a presença das outras (KLEIN, 2007). Dessa maneira, sendo uma rede social circunscrita ao dispositivo midiático, o Twitter constitui-se da tríplice relação anteriormente mencionada, do mesmo modo também, o discurso que ela colocará em circulação. Nesse sentido, o discurso que circula no Twitter é produto das ferramentas que a rede oferece, das relações sociais que ela põe em jogo e do modo como os sujeitos se constituem a partir do que dizem nela. Em se tratando das funcionalidades à disposição do sujeito no Twitter, destacamos os *Trending Topics*, isto é, uma lista dos assuntos mais falados; essa funcionalidade estabelece com as *hashtags* uma relação de reciprocidade, porque ao mesmo tempo em que uma *hashtag* torna-se um dos assuntos mais comentados, também ganha ainda mais notoriedade quando isso acontece. A associação entre *Trending Topics* e *hashtags* é relevante para a produção discursiva, especialmente para o cancelamento de um sujeito, como ocorreu com a *rapper* Karol Conká; nos meses de fevereiro e março, o pedido de expulsão da cantora entrou para a lista dos assuntos mais comentados já que #KarolConkaExpulsa foi amplamente compartilhada. Isso significa que, ao se tornar uma *Trending Topic*, a *hashtag* não só ganhou mais visibilidade na rede, mas também legitimou-se como uma das verdades daquele momento. À vista disso, a cantora perdeu cerca de meio milhão de seguidores, acarretando um prejuízo financeiro que pode ter chegado a cinco milhões

de reais, devido à perda de publicidade, cancelamento de *shows* e programas de tevê. Se o ostracismo grego não era punido com o confisco dos bens do exilado, a cultura do cancelamento impõe perdas materiais que podem não ser recuperadas, ou recuperáveis apenas a longo prazo.

A *hashtag* #KarolConkaExpulsa emergiu após uma série de episódios que ocorreram já nos primeiros dias do BBB 21, dentre os quais citamos: comentários de teor homofóbico contra a participante Juliete; discussões com a atriz Carla Dias, Camila e Lucas Penteadó; acusação de assédio ao participante Bil e comentários posteriores sobre ele. Do lado de fora da casa, diferentes suportes midiáticos também promoviam o cancelamento da *rapper*. A título de exemplificação, localizamos no YouTube um vídeo chamado *Karol Conká no BBB21: 5 motivos que fizeram ela ser cancelada!* produzido por Caras Brasil e posto em circulação em 23 de fevereiro de 2021, terça-feira na qual Karol Conká estava no paredão. De certo modo, o vídeo justifica o cancelamento da *rapper*, bem como pode ser apontado, junto à *hashtag*, como fatores que corroboraram para que Karol deixasse o programa naquele dia.

As funcionalidades do Twitter, como a *Trending Topic* e as *hashtags*, fomentam práticas discursivas regulares na formulação dos enunciados, dentre as quais o uso de caixa-alta, como nas duas postagens apresentadas na Figura 1, elucidando o alinhavo entre linguagem e tecnologia na rede. As letras maiúsculas costumam ser usadas para criar o efeito do grito, produzindo o sentido da raiva ou da indignação do sujeito frente à situação que enuncia. Na segunda postagem da Figura 1, as letras em caixa-alta não só enunciam uma corrente de oração pedindo a expulsão de Karol, como também usa imagens de pessoas conhecidas do grande público, dentre as quais ex-participantes do *reality*, em gestos similares aos das pessoas que oram. Culturalmente, a ação de orar ocorre quando o sujeito necessitado implora pelo que necessita, desse modo, verbo e imagem criam a impressão de que a expulsão da *rapper* não era apenas vontade da maioria do público, como também tornava-se uma necessidade. O uso de caixa-alta e da cerquilha [#] são, assim, regularidades enunciativas. Por conseguinte, tem-se uma prática discursiva na qual língua e imagem associam-se à tecnologia para criar um regime de enunciabilidade e de visibilidade, produzir sentido, estabelecer verdade e, assim, direcionar as demais postagens de usuário.

Como mostram as Figuras 1 e 2, as postagens são da mesma data, 01 de fevereiro de 2021; aconteceram em um período curtíssimo de tempo, entre 08h54min e 09h12min; são de usuários desconhecidos, isto é, não são de pessoas famosas ou das chamadas celebridades. Ainda assim, se observarmos o número de curtidas que tais postagens receberam, veremos que foram milhares; também podemos considerar o alto número dos



- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

comentários que as postagens receberam, sendo que cada uma delas teve, no mínimo, 50 comentários, o que é tido como uma interação alta para o perfil de um anônimo. À vista disso, observamos que as práticas discursivas relacionadas ao cancelamento de alguém fomentam outras práticas discursivas como o comentar e também práticas não-discursivas como o curtir.

Ademais, as práticas discursivas e as não discursivas produzem efeitos sob os sujeitos que utilizam o Twitter, de modo que é preciso ponderar em que medida o sujeito usuário do Twitter é suficientemente livre para manifestar, em suas postagens, opiniões contrárias às *hashtags* de cada momento, retornando assim àquilo que anteriormente comentamos sobre a ilusão de liberdade e a opacidade estratégica do dispositivo midiático. Sob essa perspectiva, na rede, a constituição de um sujeito se dá por processos de subjetivação, observáveis em duas instâncias: a objetivação e a subjetivação. De um lado, a objetivação faz dos seres humanos sujeitos, categorizando-os em relação a algo; por outro lado, “[...] a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência.” (REVEL, 2005, p. 82).

Como consequência disso, no Twitter a objetivação dos sujeitos também se dá pela adesão ou não às *hashtags* que circulam conforme a ordem discursiva do momento, estabelecida dentro do regime de verdade da rede. Considerando-se a #KarolConkaExpulsa, ao circular na rede, impôs-se aos sujeitos serem favoráveis a ela ou não, de modo que a escolha feita produziu para si resultados distintos: repeti-la pôde promover o perfil, garantindo-lhe mais visibilidade, mais curtidas, mais comentários e até mais seguidores; contradizê-la pode produzir efeitos inversos, podendo ser cancelado aquele que não cancelou Karol Conká. Dessa forma, o *Twitter* configura-se como um dos espaços produtores de subjetividade na grande rede do dispositivo midiático, porque a subjetivação é a consequência da objetivação acima explicitada. As práticas discursivas como o uso das *hashtags* do momento, os comentários e as não-discursivas, como o curtir e o uso de caixa-alta, fazem com que o usuário constitua-se como sujeito, não apenas perante os demais, mas também para si mesmo e, por conseguinte, ocorre uma prática de si.

Em suma, o dispositivo midiático oferta espaços como o *Twitter*, nos quais ocorre uma prática conduzida pela regularidade daquilo que os usuários dizem; além de geral e recorrente, a prática é sistematicamente organizada em relações de saber, poder e ética de si, de modo que o sujeito “aparece não como instância de fundação, como efeito de uma constituição.” (CASTRO, 2009, p. 408).

## Considerações finais

Neste texto, amparado em conceitos foucaultianas, buscamos problematizar a cultura do cancelamento a partir da compreensão de que a mídia é um dispositivo de controle contemporâneo. Esse dispositivo funciona por meio de curvas de enunciabilidade, curvas de visibilidade, linhas de força e linhas de subjetivação. Essas, por sua vez, atuam estrategicamente sob as redes sociais, como o Twitter, organizando-se em uma estrutura panóptica, na qual escapa aos sujeitos usuários a percepção da vigilância. No dispositivo midiático também emergem práticas históricas de punição e humilhação públicas ressignificadas como a cultura do cancelamento.

Assim, ao observarmos quatro postagens sobre o cancelamento de Karol Conká no Twitter, em fevereiro de 2021, percebemos que as linhas de força estão relacionadas às funcionalidades ofertadas pela tecnologia: funções de compartilhar, de curtir e de comentar, uso de caracteres especiais como a cerquilha, *hashtags* e *trending topics*. Tais linhas de força não só sustentam a enunciabilidade como também possibilitam a visibilidade. Como consequência, produzem-se linhas de subjetivação, de modo que sujeitos usuários utilizam-se da cultura do cancelamento como prática de si.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, S. J.; STASSUN, C. C. Dispositivo: fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 11, n. 99, p. 72-92, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14744>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BATTAGLIA, R. Uma breve história do cancelamento. **Super Interessante**, São Paulo, n. 425, 2021. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/uma-breve-historia-do-cancelamento/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BERT, J.-F. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMILLOTO, B.; URASHIMA, P. Liberdade de expressão, democracia e cultura do cancelamento. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, v. 7, n. 02, p. e317, 11 fev. 2021.

- | A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veigo-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COURTINE, J.-J. Discurso, história e arqueologia. *In*: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (org.). **A(des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-30.

FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault. *In*: MOTTA, M. B. da (org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir** – História da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. Poder e saber. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

GREGOLIN, M. R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Revista Moara**, ed. 43, Estudos Linguísticos, p. 6-25, 2015.

KLEIN, O. J. A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos. **Revista Estudos em Comunicação**, n. 1, p. 215-231, 2007. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MILLER, C. R. Blogar como ação social: uma análise do gênero Weblog. *In*: MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, [2004] 2009. p. 61-92. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel *et al.*

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, G. Karol Conká pode perder até R\$5 milhões com suas atitudes no BBB 21. **Isto É Dinheiro**, São Paulo, n. 1237, 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/karol-conka-pode-perder-ate-r-5-milhoes-com-suas-atitudes-no-bbb-21/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SARGENTINI, V. M. O.; CARVALHO, P. H. V. A vontade de verdade nos discursos: os contornos das *fake news*. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. **Discurso e (pós) verdade**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 73-85.

SARGENTINI, V. M. O. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA, K. M.; PAIXÃO, H. P. (org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. p. 17-27.

SOUSA, K. M. Inovar em AD com Foucault: a tecnologia dos enunciados no funcionamento dos dispositivos de poder. In: SOUSA, K. M.; PAIXÃO, H. P. (org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015. p. 155-171.

VEYNE, P. **Foucault: o pensamento, a pessoa**. Tradução Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda., 2009.

VOLPATO, B. Ranking: as redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2021, com insights e materiais gratuitos. **Resultados Digitais**, 2021. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LOPES, Michelle Aparecida Pereira. A cultura do cancelamento no dispositivo midiático: subjetividade e prática de si. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 146-164, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 30/08/2021 | Aceito em: 24/02/2022.

---

# OLHANDO O PASSADO PARA CONHECER O PRESENTE DA MACROTOPONÍMIA MUNICIPAL DE ALAGOAS

Pedro Antonio Gomes de MELO<sup>1</sup>  
Karollyny de Araújo LIMA<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3364>

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma descrição dos processos de mudanças na macronomenclatura municipal alagoana, desde a sua origem (denominação inicial dos futuros municípios) até a institucionalização do macrotopônimo atual (oficialização do nome do município emancipado). Quanto aos pressupostos teóricos, filia-se, em linhas gerais, ao campo da Onomástica, em especial ao modelo taxionômico toponomástico de Dick (1990) e, no campo da categorização das mudanças toponímicas, adota o modelo de tipificação das mudanças toponímicas proposto por Melo (2018). Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa do tipo bibliográfico e documental de abordagem quali-quantitativa. Os resultados revelaram que, dos 102 nomes atribuídos aos municípios alagoanos, 34 nomes não foram afetados pela dinâmica de mudança toponímica durante o processo de institucionalização do macrotopônimo atual e oficial, já 68 nomes de municípios, em Alagoas, foram substituídos ou sofreram algum tipo de alteração em suas formas, sendo registrados 45 casos de mudanças totais, 19 de mudanças parciais e 04 de mudanças aparentes. Nessa dinâmica de mudança, identificou-se 22 mudanças espontâneas e 46 mudanças sistemáticas no *corpus* analisado. Como conclusão, aponta-se que o marco temporal, os elementos de constituição geoespacial das terras alagoanas e os aspectos socioculturais condicionaram as mudanças toponímicas.

**Palavras-chave:** Onomástica. Toponímia. Nome de município.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Palmeira dos Índios, Alagoas, Brasil; [pedro.melo@uneal.edu.br](mailto:pedro.melo@uneal.edu.br); <http://orcid.org/0000-0003-4873-564X>

<sup>2</sup> Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA), Salvador, Bahia, Brasil; [karol.pj99@gmail.com](mailto:karol.pj99@gmail.com); <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3069-0754>

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

## *LOOKING BACK TO THE PAST TO KNOW THE PRESENT OF THE MUNICIPAL MACROTOPYNY OF ALAGOAS*

**Abstract:** This article aims to present a description of the processes of changes in the municipal macronomenclature of Alagoas, from its origin (the initial name of future municipalities) to the institutionalization of the current macrotoponym (officialization of the name of the emancipated municipality). As for the theoretical assumptions, it is broadly affiliated with the field of Onomastics, in particular with the toponymic taxonomic model of Dick (1990) and, in the field of categorization of toponymic changes, and adopts the typification model of toponymic changes proposed by Melo (2018). Methodologically, it is configured as a bibliographic and documentary study with a quali-quantitative approach. The results revealed that, of the 102 names assigned to municipalities in Alagoas, 34 names were not affected by the dynamics of toponymic change during the institutionalization process of the current and official macrotoponym, while 68 names of municipalities in Alagoas were replaced or suffered some kind of alteration in its forms, with 45 cases of total changes, 19 of partial changes and 04 of apparent changes. In this dynamic of change, 22 spontaneous changes and 46 systematic changes were identified in the analyzed corpus. In conclusion, it is pointed out that the time frame, the elements of the geospatial constitution of the lands of Alagoas, and the sociocultural aspects conditioned the toponymic changes.

**Keywords:** Onomastic. Toponymy. Name of Municipality.

### **Considerações iniciais**

Os nomes de municípios materializam, em uma relação simbólica, um marco identitário. Com efeito, cada macrotopônimo<sup>3</sup> municipal carrega de geração para geração representações de vivências, de crenças, de hábitos, de acontecimentos e fatos históricos, de memórias, de narrativas mais diversas que vão construindo a identidade do lugar onde os indivíduos vivem.

Por isso, o estudo da permanência, da alteração de nomenclatura ou na maneira como os topônimos são escritos, bem como da mudança toponímica municipal, pode contribuir para compreendermos diferentes aspectos ligados ao ato denominativo toponomástico, quais sejam linguísticos, culturais, étnicos, econômicos, políticos, ideológicos, religiosos, entre outros, de uma dada localidade.

---

<sup>3</sup> Para os fins deste estudo, consideramos o nome próprio atribuído ao município alagoano como um macrotopônimo quando comparado com os topônimos que identificam lugarejos, povoados, vilas, distritos, aldeias etc. que dele, do município, fazem parte.

Desta maneira, ao pensarmos sobre a prática de (re)nomear municípios na organização do espaço geográfico e social, é preciso, antes de tudo, percebermos que esse exercício se constitui no elo entre o ambiente físico-político-social, a língua e o homem. Logo, refletirmos sobre esse vínculo e suas representações, em que as dimensões cronoespaciais estão em relação, é entendermos como o sujeito-nomeador marca na língua seu *habitat*, refletindo e refratando o modo como vê a realidade exterior e a forma como seus sujeitos sociais organizam o ambiente onde vivem.

Sob esse viés, o objetivo deste artigo é apresentar uma descrição linguística e uma categorização das mudanças toponímicas municipais registradas na atual Macrotoponímia Municipal de Alagoas, buscando identificar, no léxico, possíveis intersecções culturais (de hábitos, de valores sócio-histórico-culturais e políticos que fazem parte da memória coletiva do lugar e dos povos que o habitam) constituídas ao longo do tempo.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfico e documental de abordagem quali-quantitativa, filiada, em linhas gerais, ao campo da Onomástica, em especial, ao modelo taxionômico toponomástico de Dick (1990) e, no campo dos estudos das mudanças toponímicas, adota o modelo classificatório proposto por Melo (2018).

Os nomes atuais e oficiais dos municípios alagoanos foram levantados a partir das cartas geográficas do acervo de mapas do estado de Alagoas, elaboradas pela Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico no ano de 2017. Também, utilizamos para o estudo das motivações e dos fatores de mudanças toponímicas municipais, no âmbito virtual, o *site Cidades-IBGE*<sup>4</sup>, que consta a nomenclatura atual e oficial dos municípios de Alagoas e outras informações complementares; o *site Alagoas em Dados e Informações*<sup>5</sup>, que é um portal interativo de referência sobre o estado de Alagoas, desenvolvido pela Secretaria do Planejamento e Gestão e Patrimônio (SEPLAGP); e a *Enciclopédia Municípios de Alagoas*<sup>6</sup>, que reúne informações sobre a história, a cultura, a geografia e a economia dos 102 municípios alagoanos, lançada pelo Instituto Arnon de Mello (IAM).

Além desses, para a pesquisa documental e bibliográfica, foram consultados trabalhos historiográficos acerca de Alagoas, de cidades e/ou municípios alagoanos, como

---

4 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/?lang=&coduf=27&search=alagoas>. Acesso em: 30 ago. 2021.

5 Disponível em: <https://dados.al.gov.br/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

6 Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/enciclopedia-dos-municipios-alagoanos-parte/4846017/>. Acesso em: 30 ago. 2021.



- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

também registros escritos, quais sejam: dicionários especializados, livros, periódicos, Decretos e Leis sobre as emancipações dos municípios analisados.

### **A teoria toponomástica: da onomástica à toponímia**

A Onomástica se integra às investigações linguísticas, sobretudo às Ciências do Léxico, ocupando-se em estudar os nomes próprios e os sistemas de nomeação, por exemplo, nomes de marcas, de estabelecimentos comerciais, de pessoas, de lugares etc. Ela apresenta duas áreas correlatas: a Toponímia que estuda os nomes próprios de lugares e a Antroponímia que se ocupa dos estudos do nome próprio individual de pessoa.

Segundo Dick (2007, p. 144), o estudo onomástico:

[...] É muito mais do que um mero fator auxiliar do agir e do viver individual ou coletivo; é indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população.

Como dito, tal estudo está incorporado à Linguística, em particular à Onomástica, preocupando-se com as investigações sobre os nomes próprios de pessoas, sejam prenomes ou apelidos de família (antropônimos); como também pelos nomes próprios de lugares (topônimos), tendo grande relevância para a história sociocultural das civilizações.

O sistema onomástico compreende as realizações virtuais do sistema lexical, disponíveis para o desempenho denominativo dos falantes e é por meio dessas escolhas lexicais, no sistema onomástico, que as causas denominativas do sujeito-nomeador se manifestam, mediando a relação do lugar referencial com sua representação linguística.

Logo, os nomes de municípios se incluem em dois blocos: no léxico geral, como signos linguísticos que se modificam como os demais vocábulos, podendo sofrer todas as influências, as mudanças e as transformações ocorridas na língua e no léxico específico da ciência onomástica. Porém, “o ato intelectual de nomear, onomasticamente, é distinto da constituição/criação da palavra, enquanto elemento do léxico e integrante do enunciado de língua” (DICK, 1998, p. 101).

No âmbito da pesquisa toponímica, podemos dizer que ela consiste no “estudo integral, no espaço e no tempo, dos aspectos: geo-históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que permitiram e permitem que um nome de lugar se origine e subsista” (SALAZAR-QUIJADA, 1985, p. 18), podendo ser desenvolvida em uma linha



documental e/ou de campo, seguindo o método onomasiológico, em que o dado selecionado é observado, registrado, classificado, analisado e interpretado de acordo com a identificação dos fatores determinantes à configuração do *corpus*.

De acordo com Silva e Siqueira (2016, p. 57),

[...] a nomeação de lugares carrega, em seu bojo, toda sorte de fatores que culminam na escolha de um dado nome para um dado lugar. Um topônimo é um nome, pertence ao léxico de uma língua, é linguagem. Dessa maneira, o estudo toponímico deve, *a priori*, buscar analisar os elementos linguísticos do nome para então interligá-los aos fatores extralinguísticos (culturais, sociais, históricos, ambientais).

Pelo exposto, inferimos que a ação de nomear localidades está associada a certas intencionalidades que se materializam, por fim, na escolha de determinados topônimos pelo sujeito-nomeador. Estes nomes adotados, por sua vez, são carregados de significados ora para a representação de traços naturais caracterizadores do espaço em que são inseridos (ambiente físico), ora na função de espelhos de acontecimentos político-históricos e culturais ocorridos em determinada época naquela região.

### **O modelo taxionômico toponomástico de Dick**

Esse modelo de classificação foi idealizado por Dick no início de 1980 (reformulado e publicado pela autora em 1990). Em caráter de contribuição, há algumas propostas de ampliação desse modelo de Dick, como: Isquerdo (1996), Lima (1998) e Faria (2018).

Para análise dos aspectos taxionômicos dos nomes dos municípios alagoanos, adotamos a taxionomia toponímica apresentada por Dick (1990 e seus desdobramentos). Tal modelo concentra os nomes de lugares – do ponto de vista do produto gerado como objeto de investigação – a partir de suas causas motivacionais, agrupando-os dentro dessas 29 categorias específicas, sendo 11 taxes referentes ao ambiente físico e 18 taxes referentes ao ambiente antropocultural.

Doravante, serão apresentadas, no Quadro 1, as 11 taxes de condutas motivadoras de ordem física do Modelo Taxionômico de Classificação Toponímica idealizado por Dick (1990) e exemplificadas, quando possível, com nomes de localidades alagoanas.

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

**Quadro 1.** Taxes de condutas motivadoras de ordem física

| <b>Taxe</b>             | <b>Definição</b>  | <b>Exemplo</b>        |
|-------------------------|---|-----------------------|
| <b>Astrotopônimo</b>    | Relativo aos corpos celestes em geral.  | Estrela de Alagoas/AL |
| <b>Cardinotopônimo</b>  | Relativo às posições geográficas em geral.  | Nortelândia/MT        |
| <b>Cromotopônimo</b>    | Relativo à escala cromática.  | Amarelo/ES            |
| <b>Dimensiotopônimo</b> | Relativo às características dimensionais dos acidentes geográficos.                             | Alto dos Coelhos/AL   |
| <b>Fitotopônimo</b>     | Relativo à flora em geral de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade ou em conjunto. | Cajueiro/AL           |
| <b>Geomorfotopônimo</b> | Relativo às formas topográficas, elevações, depressões do terreno e as formas litorâneas.       | Chã Preta/AL          |
| <b>Hidrotopônimo</b>    | Relativo ao elemento água e acidentes hidrográficos em geral.                                   | Água Branca/AL        |
| <b>Litotopônimo</b>     | Relativo aos minerais e à constituição do solo.   | Barro Vermelho/AL     |
| <b>Meteorotopônimo</b>  | Relativo a fenômenos atmosféricos.  | Primavera/AL          |
| <b>Morfotopônimo</b>    | Relativo ao sentido das formas geométricas.   | Volta Redonda/RJ      |
| <b>Zootopônimo</b>      | Relativo à fauna geral de índole animal, representado por indivíduos doméstico e não doméstico  | Carneiros/AL          |

**Fonte:** Melo (2018) com base em Dick (1990).

Por outro lado, no grupo das 18 taxes de condutas motivadoras de ordem antropocultural, os topônimos fazem referências ao sujeito-nomeador e sua correlação com a multiculturalidade do lugar nomeado, sinalizando ideologias de poder, principalmente as de ordem social, religiosa e político-econômica.

Doravante, serão apresentadas, no Quadro 2, as 18 taxes de condutas motivadoras de ordem antropocultural e exemplificadas com nomes de localidades alagoanas.

**Quadro 2.** Taxes de condutas motivadoras de ordem antropocultural

| <b>Taxe</b>            | <b>Definição</b>   | <b>Exemplo</b>          |
|------------------------|--|-------------------------|
| <b>Animotopônimo</b>   | Relativo à vida psíquica, à cultura espiritual não física.                   | Maravilha/AL            |
| <b>Antropotopônimo</b> | Relativo aos nomes próprios individuais, prenome, sobrenome.                 | Paulo Jacinto/AL        |
| <b>Axiotopônimo</b>    | Relativo aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais. | Senador Rui Palmeira/AL |

|                          |  |                          |
|--------------------------|--|--------------------------|
| <b>Corotopônimo</b>      | Relativo a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes.   | Iraque/AL                |
| <b>Cronotopônimo</b>     | Relativo aos indicadores cronológicos representados pelo adjetivo novo(a).   | Novo Lino/AL             |
| <b>Dirrematotopônimo</b> | Constituído de frases ou enunciados linguísticos.  | Valha-me-Deus/AL         |
| <b>Ecotopônimo</b>       | Relativo às habitações em geral.   | Tapera/AL                |
| <b>Ergotopônimo</b>      | Relativo aos elementos da cultura material.  | Canoa de Baixo/AL        |
| <b>Etnotopônimo</b>      | Relativo aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas).  | Mineiro/AL               |
| <b>Hagiotopônimo</b>     | Nomes de santos ou santas do hagiológico católico apostólico romano.   | São Miguel dos Campos/AL |
| <b>Hierotopônimo</b>     | Relativo a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto.                 | Capela/AL                |
| <b>Historiotopônimo</b>  | Relativo aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e às datas comemorativas.   | Batalha/AL               |
| <b>Hodotopônimo</b>      | Relativo às vias de comunicação urbana ou rural.   | Pontes/AL                |
| <b>Mitotopônimo</b>      | Nomes relativos às entidades mitológicas, ou seja, representações linguísticas das atividades autológicas de qualquer credo ou religião. | Cruz das Almas/AL        |
| <b>Numerotopônimo</b>    | Relativo aos adjetivos numerais.   | Dois Riachos/AL          |
| <b>Poliotopônimo</b>     | Relativo aos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial.  | Vila Aparecida/AL        |
| <b>Sociotopônimo</b>     | Relativo às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade.                                     | Porto Real do Colégio/AL |
| <b>Somatotopônimo</b>    | Relativo metaforicamente às partes do corpo humano ou animal.  | Cabeça Dantas/AL         |

**Fonte:** Melo (2018) com base em Dick (1990).

É importante dizermos que esse modelo de categorização tem sido largamente adotado no Brasil. Nessa direção, levamos em consideração as seguintes contribuições de:

i. Isquerdo (1996), que, em sua tese de doutorado, propõe para a categoria dos animotopônimos uma subdivisão justificada pela presença de determinados traços nesses nomes que permitiriam um novo agrupamento. Assim, os topônimos que denotam “impressão agradável/otimista” foram classificados por essa pesquisadora como animotopônimos eufóricos e os que denotam “impressão desagradável/temeridade”, como animotopônimos disfóricos (ISQUERDO, 1996, p. 118);

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

ii. Nos casos de nomeação toponímica que homenagearam pessoas vivas, proibida por lei e camufladas por nome de santo, as contribuições de Lima (1998) para a subdivisão para as taxas dos hagiotoipônimos municipais alagoanos em autênticos e aparentes, porém ampliamos o conceito de hagiotoipônimos aparentes para contemplar nomes religiosos designativos de rios que cortam o estado; e, mais recentemente, as contribuições de:

iii. Faria (2018) para a classificação da taxa dos antropotopônimos idealizada por Dick (1990), subclassificando-os em: antropotopônimos, antrotopo-axiotopônimos e antropohistoriotopônimos.

### Uma proposta tipológica para as mudanças toponímicas

O léxico toponímico traduz a ativa inter-relação que se estabelece entre língua, cultura e sociedade. Nessa perspectiva, sua natureza e dinâmica de renovação “está condicionada a fatores externos e internos à língua. [...] uma língua está sempre recebendo força centrífuga e força centrípeta em sentidos opostos, não excludentes, mas complementares.” (MELO, 2010, p. 118).

Em linhas gerais, considerando as mudanças toponímicas, podemos agrupá-las em dois tipos gerais: as substituições e as transformações. As primeiras são subdivididas em: (i) substituição espontânea, ou seja, natural, resultado do uso popular; (ii) substituição sistemática, ou seja, ocorre a partir de escolhas sistemáticas aceitas ou impostas.

**Quadro 3.** Uma visão ampla para as mudanças toponímicas

| Tipologias     | Definição   | Subtipologias            | Exemplo  |
|----------------|---|--------------------------|--|
| Substituições  | Quando há a mudança de um nome de lugar por outro nome.                 | Substituição Espontânea  | Garcia (?) > <i>Dois Riachos</i> (1960) <sup>7</sup> |
|                |   | Substituição Sistemática | Canudos (1953) > <i>Belém</i> (1962)                 |
| Transformações | Quando ocorre uma alteração/modificação na composição no nome de lugar. |                          | Coité (1954) > <i>Coité do Nóia</i> (1963)           |

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>7</sup> Em 1936, a localidade denominava-se Garcia, em virtude de um riacho do mesmo nome que passava por lá. O atual nome do município foi lhe dado por existirem dois pequenos córregos d'água no local, encontrados pelo morador pioneiro Miguel Vieira de Novaes. Tempos depois, o progresso do local culminou com a autonomia municipal, sendo a mudança toponímica oficializada e adquirida em 07 de junho de 1960, pela Lei n° 2.238 (CIDADES, IBGE, 2021).

É válido, ainda, ressaltarmos que podemos considerar o caráter sistemático da mudança de topônimos apenas quando houver dados históricos que comprovem que a intervenção do poder público ou que a imposição de personalidades locais foram fator condicionante à mudança toponímica.

No segundo grupo, as mudanças se caracterizam na língua por meio de alterações fonéticas e/ou mudanças gráficas, geralmente como resultados, por exemplo, da transição de topônimos de um idioma para outro, sobretudo de adaptações de nomes indígenas para a língua portuguesa.

Vale destacar, ainda, que o IBGE<sup>8</sup> numa perspectiva prescritiva, o órgão oficial responsável pela coleta e pela sistematização de nomes geográficos no Brasil, quanto à **alteração de nomes e grafias municipais, apresenta as seguintes regras:** (i) somente o estado, através de lei estadual, pode alterar o nome de municípios; (ii) somente no caso de lei estadual delegando essa competência aos municípios, o IBGE aceita a legislação municipal para realizar a mudança de nome ou grafia.

E ainda, considerando a natureza diversificada de mudança toponímica nos nomes dos municípios alagoanos, utilizamos as contribuições de Melo (2018) que apresenta um modelo terminológico para estes macrotopônimos em sua tese de doutorado. Ao considerar a realidade toponímica de Alagoas e seu processo histórico de formação inicial, Melo (2018) categorizou as mudanças toponímicas, partindo da forma do topônimo primitivo (batismo do aglomerado humano) e a última mudança toponímica que resultou, oficialmente, no atual macrotopônimo municipal.

Para uma adaptação terminológica de mudanças toponímicas em Alagoas, essa proposta parte de outros estudos brasileiros que já trataram, noutros *corpora*, do mesmo fenômeno, em especial, a tese de Ramos (2008).

**Quadro 4.** Terminologia de mudanças toponímicas para a realidade da toponímia alagoana proposta por Melo (2018)

| Tipologias/Subtipologias | Definição   | Exemplo                         |
|--------------------------|---|---------------------------------|
| <b>Mudança total</b>     | Corresponde às mudanças por substituição/troca unívoca de um nome por outro.  | Lagoa Funda > <i>Belo Monte</i> |
| <b>Mudança aparente</b>  | Corresponde às adaptações na grafia do signo toponímico, nesses casos não há alteração semântica, apenas transformações histórico-ortográficas. | Flecheiras > <i>Flexeirás</i>   |

8 Disponível em: <https://bit.ly/3vrLib1>. Acesso em: 12 out. 2021.

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

|                        |                                      |  |  |
|------------------------|--------------------------------------|--|--|
| <b>Mudança parcial</b> | <b>Transformação por aglutinação</b> | Corresponde à junção dos formantes do signo toponímico que resulta em perda linguística na formação do novo topônimo, porém não há alteração semântica.                                      | Par-de-Conha > <i>Pariconha</i>                  |
|                        | <b>Transformação por acréscimo</b>   | Corresponde às mudanças ocorridas no signo toponímico a partir da adição de elementos formativos que se ligam ao núcleo do topônimo anterior, nesses casos há alteração semântica.           | Jacaré > <i>Jacaré dos Homens</i>                |
|                        | <b>Transformação por subtração</b>   | Corresponde às mudanças resultantes da supressão de elementos do signo toponímico anterior, nesses casos também há alteração semântica.  | Jaramataia dos Barbosa > <i>Jaramataia</i>       |
|                        | <b>Transformação por permuta</b>     | Corresponde à troca de um ou mais elementos do signo toponímico anterior, nesses casos há substituição apenas em parte da estrutura do sintagma toponímico, ocasionando alteração semântica. | Palmeira do Arraial > <i>Palmeira dos Índios</i> |

**Fonte:** Elaboração própria com base em Melo (2018).

Assim, a partir das tipologias descritas nas subseções acima e posterior revisão de estudos referentes para construção de nossa análise dos designativos toponímicos, classificamos, tabelamos e analisamos os dados dessa pesquisa na seção seguinte, tendo todo o referencial teórico, explanado até aqui, como suporte basilar no processo de manipulação técnico-científica do *corpus* desse trabalho.

### **A dinâmica de permanência e mudança no processo de nomeação dos municípios alagoanos**

O léxico onomástico-toponímico corresponde a um acervo lexical vivo e funcional que se atualiza continuamente no léxico, tornando-se passível de mudanças ao longo do tempo, considerando a dinâmica de mudança na macrotoponímia municipal alagoana. Após a análise dos dados que constituíram o *corpus* deste estudo, evidenciamos que 34 nomes, dos atuais e oficiais 102 nomes atribuídos a municipalidades alagoanas, não apresentaram mudanças, funcionando como macrotopônimos municipais na atual macrotoponímia estudada, quais sejam: (1) Arapiraca, (2) Barra de São Miguel,

(3) Branquinha, (4) Cacimbinhas, (5) Cajueiro, (6) Campestre, (7) Campo Grande, (8) Canapi, (9) Capela, (10) Chã Preta, (11) Coqueiro Seco, (12) Coruripe, (13) Feliz Deserto, (14) Inhapi, (15) Jacuípe, (16) Jequiá da Praia, (17) Jundiá, (18) Junqueiro, (19) Lagoa da Canoa, (20) Mar Vermelho, (21) Minador do Negrão, (22) Murici, (23) Novo Lino, (24) Olho d'Água das Flores, (25) Paripueira, (26) Piaçabuçu, (27) Pilar, (28) Porto Real do Colégio, (29) Quebrangulo, (30) Santana do Ipanema, (31) São Brás, (32) São José da Tapera, (33) São Luís do Quitunde e (34) Tanque d'Arca.

Esses macrotopônimos não foram afetados durante o processo de formação histórica da toponímia municipal de Alagoas, permanecendo inalterados em suas formas na sincronia atual, seguindo uma orientação conservadora que preserva aspectos de uma memória toponímica local. Ao se perpetuar no tempo, cristalizando-se, eles se tornam relatos de um povo, ainda que as características desses registros não correspondam mais à realidade vivenciada pela municipalidade atual.

É importante destacarmos que, em menor proporção, essa orientação conservadora também foi evidenciada por meio de atos de mudança, por exemplo, quando ocorreu a retomada de um topônimo existente numa sincronia passada. Nesse particular, conforme o *corpus* analisado, os municípios de Capela, Jacuípe, Pilar e Quebrangulo, durante todo o processo de seus surgimentos como lugarejos/povoados (início de povoamento local) até a conquista da emancipação político-administrativa, apresentaram mudanças entre nomes antigos e nomes novos. Porém, no ato da emancipação, recuperaram e conservaram, na sincronia atual, os seus topônimos primitivos.

É importante dizer que o IBGE mantém em seu banco de dados o nome do município, conforme estabelecido na legislação estadual ou municipal. Se não houve mudança com base nas regras estabelecida pelo Instituto Nacional, o macrotopônimo do município se encontra com nome e grafia idênticas à legislação estadual que deu origem ao município.

Quanto aos 68 municípios que apresentaram mudanças toponímicas, evidenciamos que em 45 ocorreram mudança total em sua nomenclatura, em 19 averiguamos casos de mudança parcial em seus atuais macrotopônimos e em 04 foram notadas ocorrências de mudança aparente.

Nas próximas subseções, o *corpus* foi estruturado em quadros da seguinte forma: (i) o nome destacado em *italico* corresponde ao atual e oficial macrotopônimo do município, após as mudanças toponímicas ocorridas durante todo o processo de sua emancipação político-administrativa; (ii) a data apresentada entre parênteses corresponde ao ano de registro da mudança administrativa que instituiu a mudança toponímica e, logo abaixo, inserimos as classificações de ordem motivadora semântico-taxonômica de



- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

todos os topônimos vinculados a esses processos, sem exceção. As taxes foram dispostas em *itálico* e também entre parênteses, para melhor visualização, a fim de ressaltar sua importância para/nesse trabalho.

## Um olhar para as mudanças totais

Nesta subseção, realizamos a exploração da ocorrência dos processos de mudanças totais que se deram no complexo macrotoponímico municipal alagoano. Tais mudanças se deram pelo ato de troca ou substituição integral de um topônimo por outro.

O Quadro 5 mostra as incidências de mudanças toponímicas totais nos nomes dos municípios alagoanos e, quando possível, tomando o fator temporal, apresenta as datas históricas de efetivação das mudanças, como também expõe as classificações semântico-taxionômicas que contribuíram para as análises na esfera motivacional dessa pesquisa toponímica.

**Quadro 5.** Ocorrências de mudanças toponímicas totais nos nomes dos municípios alagoanos

| Processos de mudanças   |
|---|
| Vila São Jorge (?) > Feira Nova (?) > <i>Teotônio Vilela</i> (1986);<br>( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Sociotopônimo</i> ) > ( <i>Antropotopônimo</i> )  |
| Porto da Folha (1885) > <i>Traipu</i> (1892);<br>( <i>Sociotopônimo</i> ) > ( <i>Hidrotopônimo</i> )  |
| > São João (?) > Missão Nova (?) > Piquete (1936) > Horizonte (1950) > <i>Ibateguara</i> (1957);<br>( <i>Hagiotopônimo</i> ) > ( <i>Cronotopônimo</i> ) > ( <i>Sociotopônimo</i> ) > ( <i>Animotopônimo Eufórico</i> ) > ( <i>Geomorfotopônimo</i> )  |
| Cumbe (?) > Mata do Pau Grande (?) > Nossa Senhora da Saúde de Tacaratu (1808) > Mata Grande (1837) > Paulo Afonso (1860) > Mata Grande (1902) > Paulo Afonso (1911) > <i>Mata Grande</i> (1929);<br>(?) > ( <i>fitotopônimo</i> ) > ( <i>Hagiotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> ) > ( <i>Antropotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> ) > ( <i>Antropotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> ) |
| Arraial dos Palmares (1692) > Arraial de Nossa Senhora das Brotas (1701) > Vila de Atalaia (1764) > <i>Atalaia</i> (1891);<br>( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Antropotopônimo</i> )   |
| Belo Horizonte (1937) > Ponciano (1943) > <i>Girau do Ponciano</i> (1958);<br>( <i>Animotopônimo Eufórico</i> ) > ( <i>Antropotopônimo</i> ) > ( <i>Ergotopônimo</i> )  |
| Cerca Real dos Macacos (?) > Macacos (?) > Santa Maria Madalena (?) > Vila Imperatriz (?) > Vila Nova da Imperatriz (?) > União (1890) > <i>União dos Palmares</i> (1944);<br>( <i>Ergotopônimo</i> ) > ( <i>Zootopônimo</i> ) > ( <i>Hagiotopônimo</i> ) > ( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Poliotopônimo</i> ) > ( <i>Sociotopônimo</i> ) > ( <i>Sociotopônimo</i> )                                 |



Belo Monte (1886) > Vila de Batalha (1947) > *Batalha* (1952);  
*(Animotopônimo Eufórico)* > *(Poliotopônimo)* > *(Historiotopônimo)*

Mosquito (1908) > Campo Alegre do Mosquito (1911) > Campo Alegre (1936) > Mosquito (1943) > *Campo Alegre* (1960);  
*(Zootopônimo)* > *(Fitotopônimo)* > *(Fitotopônimo)* > *(Zootopônimo)* > *(Fitotopônimo)*

Olho d'Água (1920) > Olho d'Água dos Acioli (1937) > *Igaci* (1957);  
*(Hidrotopônimo)* > *(Hidrotopônimo)* > *(Hidrotopônimo)*

Campo dos Arrozaís dos Inhaúns (?) > Vila Nova de São João de Anadia (1799) > Vila Nova de Anadia (1801) > *Anadia* (1895);  
*(Fitotopônimo)* > *(Poliotopônimo)* > *(Poliotopônimo)* > *(Antropotopônimo)*

Vila de São Francisco (1636) > Penedo do Rio São Francisco (?) > Maurícia (?) > *Penedo* (1842);  
*(Poliotopônimo)* > *(Litotopônimo)* > *(Antropotopônimo)* > *(Litotopônimo)*

Poço da Caatinga (?) > Poço da Casa de Maribondos (?) > *Maribondo* (1962);  
*(Hidrotopônimo)* > *(Hidrotopônimo)* > *(Zootopônimo)*

Cana Brava (1937) > Taquarana (1943) > Cana Brava dos Paes (1954) > *Taquarana* (1962);  
*(Fitotopônimo)* > *(Fitotopônimo)* > *(Fitotopônimo)* > *(Fitotopônimo)*

Outeiro de São Bento (séc. XVII) > Santa Luzia de Siracusa (?) > *Santa Luzia do Norte* (1962).  
*(Sociotopônimo)* > *(Hagiotopônimo)* > *(Hagiotopônimo)*

**Fonte:** Elaboração própria.

Após a análise do *corpus* constituído e das pesquisas bibliográfica e documental, não identificamos nenhum registro e nem indício de consulta à população para as mudanças totais, apenas a data de mudança toponímica no ato de emancipação político-administrativa da localidade. Sendo assim, a partir do Quadro 5, inferimos que essas mudanças totais se configuram como escolhas sistemáticas e que, muitas vezes, não apresentam uma ligação real ou simbólica com o lugar e com seus habitantes.

Observamos que, geralmente, são nomes impostos à comunidade por conveniência do sujeito-nomeador ou por conveniência de determinados grupos sociais a ele vinculados. Como exemplo dessas escolhas sistemáticas, podemos citar o caso do município de Belém (motivação religiosa), que se chamava Canudos (topônimo primitivo referência a um hábito indígena), fitotopônimo em virtude de seus moradores usarem um vegetal de mesmo nome para confeccionar seus cachimbos. Em 24 de agosto de 1962, por força da Lei nº 1.712, a Vila de Canudos conquistou sua autonomia político-administrativa e teve seu nome modificado para o Corotopônimo *Belém*. Essa mudança toponímica total se deu por influência de religiosos que realizavam ali as Santas Missões (CIDADES-IBGE, 2021).

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

Com efeito, podemos perceber ainda que essas permutas toponímicas apresentaram como centro de força o poder político-econômico, revelando ideologias de determinados grupos sociais superpostas às outras de grupos subjugados. Podendo ser um indicativo de uma tentativa de apagamento de uma memória social e histórica local. Temos como exemplo dessa concepção de mudança o processo de nomeação do município de Monteirópolis, que era conhecido pelo zootopônimo Guaribas. No entanto, a Lei nº 2.250, de 15 de junho de 1960 concedeu autonomia administrativa a Guaribas, mudando-lhe o nome para antropotopônimo *Monteirópolis*. Esse nome foi escolhido para homenagear um dos seus grandes benfeitores e fundador José Domingos Monteiro (CIDADES-IBGE, 2021).

Ao observarmos a classificação semântica toponímica, notamos que, na maioria dos processos, o topônimo primitivo marca a representatividade natural do local, aspectos referentes à vegetação, ao relevo, à hidrografia e à fauna foram evidenciados nesses topônimos, já que as taxes de natureza física, como os fitotopônimos, os hidrotopônimos, os zootopônimos, averiguados no primeiro denominador, se fizeram mais recorrentes.

Todavia, ao analisarmos a macrotopônima municipal atual de Alagoas quanto à sua classificação toponímica, constatamos que ela demonstra uma relevante simbolização dos fatores antropoculturais. Assim, questões voltadas ao homem inserido na sociedade estão refletidas nos macrotopônimos atuais.

Nessa direção, as taxes que nos revelaram essa visão foram: os antropotônimos, os sociotopônimos, os poliotopônimos e os hagiotopônimos. Dessa forma, inferimos que o princípio temporal e os elementos de constituição cultural e social condicionaram tais mudanças, no que compreende o eixo motivador da escolha toponímica.

Esses padrões verificados nos dados expostos - cujo primeiro nome exprime princípios de formação do solo local, já o último, como verificamos, representa a força das homenagens para com autoridades locais - pode ser exemplificado pelo processo toponímico de mudança obtido como *corpus* dessa pesquisa referente ao município de Delmiro Gouveia: Pedra (1938) > Delmiro (1943) > *Delmiro Gouveia* (1952). A saber, o topônimo primitivo, o litotopônimo, Pedra, foi dado ao local por causa das grandes rochas existentes no lugar, já que se fazia abundante entre as características naturais do lugar. Por sua vez, o topônimo atual, o Antropotopônimo, *Delmiro Gouveia*, foi escolhido a fim de homenagear a figura do empreendedor local, Delmiro Gouveia (CIDADES-IBGE, 2021).

## Um olhar para as mudanças parciais

Nesta subseção, realizamos a exploração da ocorrência dos processos de mudanças parciais que ocorreram no complexo macrotoponímico municipal alagoano. Tais mudanças se deram pelas transformações da estrutura formal do sintagma toponímico, ao longo do tempo, que resultam em alteração de forma e/ou conteúdo do nome do município.

A seguir, apresentamos o Quadro 6 que mostra as ocorrências de mudanças toponímicas, no que se refere à categorização no eixo das mudanças parciais nos nomes dos municípios alagoanos. Em sequência, no mesmo quadro, também expusemos a classificação semântico-taxionômica que resultaram dos fatores motivacionais, em âmbito físico e antropocultural.

**Quadro 6.** Ocorrências de mudanças toponímicas parciais nos nomes dos municípios alagoanos

| Tipologia de mudança | Subtipologia de mudança       | Processos de mudanças  |
|----------------------|-------------------------------|--|
| Mudança parcial      | Transformação por aglutinação | Par-de-Conha <sup>9</sup> (?) > <i>Pariconha</i> (1989).<br>( <i>Numerotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> )  |
|                      | Transformação por acréscimo   | Coité (1954) > <i>Coité do Nóia</i> (1963);<br>( <i>Fitotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> )<br><br>Jacaré (?) > <i>Jacaré dos Homens</i> (1957);<br>( <i>Zootopônimo</i> ) > ( <i>Zootopônimo</i> )<br><br>Leopoldina (1889) > <i>Colônia Leopoldina</i> (1943);<br>( <i>Antropotopônimo</i> ) > ( <i>Sociotopônimo</i> )<br><br>Limoeiro (1865) > <i>Limoeiro de Anadia</i> (1943);<br>( <i>Fitotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> )<br><br>Mundaú-Meirim (1911) > Mundaú-Mirim (1938) > <i>Santana do Mundaú</i> (1960);<br>( <i>Hidrotopônimo</i> ) > ( <i>Hidrotopônimo</i> ) > ( <i>Hagiotopônimo autêntico</i> )<br><br>São Miguel (?) > <i>São Miguel dos Campos</i> (1864)<br>( <i>Hagiotopônimo</i> ) > ( <i>Hagiotopônimo autêntico</i> ) |

9 Refere-se aos frutos que continham duas conhas como eram chamadas as polpas desses frutos – motivando a origem do nome do lugar, que era conhecido, inicialmente como **Par-de-Conha** e, depois, simplificado para **Pariconha**.

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

|                        |                                    |  |
|------------------------|------------------------------------|--|
| <b>Mudança parcial</b> | <b>Transformação por subtração</b> | <p>Barra de Santo Antônio Grande (1937) &gt; <i>Barra de Santo Antônio</i> (1960);<br/>(<i>Geomorfotopônimo</i>) &gt; (<i>Geomorfotopônimo</i>)</p> <p>Cacimba do Carneiro (?) &gt; Carneiro (?) &gt; <i>Carneiros</i> (1960);<br/>(<i>Hidrotopônimo</i>) &gt; (<i>Zootopônimo</i>) &gt; (<i>Zootopônimo</i>)</p> <p>Craíba dos Nunes (?) &gt; Caraíba (1938) &gt; Craíba (1943) &gt; <i>Craíbas</i> (1982);<br/>(<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>)</p> <p>Jaramataia dos Barbosa (?) &gt; <i>Jaramataia</i> (1962);<br/>(<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>)</p> <p>Matinha de Água Branca (?) &gt; Água Branca (1919);<br/>(<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Hidrotopônimo</i>)</p> <p>Pindoba Grande (?) &gt; Vila Pindoba Grande (?) &gt; Pindoba (1911) &gt; Pindoba Grande (1938) &gt; <i>Pindoba</i> (1957).<br/>(<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Poliotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>)</p>          |
|                        | <b>Transformação por permuta</b>   | <p>Laje do Canhoto (1876) &gt; <i>São José da Laje</i> (1920);<br/>(<i>Litotopônimo</i>) &gt; (<i>Hagiotopônimo autêntico</i>)</p> <p>Matriz de Camaragibe (?) &gt; Passo de Camaragibe (1864) &gt; Passo (1880) &gt; Passo de Camaragibe (1911) &gt; Camaragibe (1912) &gt; <i>Passo de Camaragibe</i> (1938);<br/>(<i>Hierotopônimo</i>) &gt; (<i>Sociotopônimo</i>) &gt; (<i>Sociotopônimo</i>) &gt; (<i>Sociotopônimo</i>) &gt; (<i>Hidrotopônimo</i>) &gt; (<i>Sociotopônimo</i>)</p> <p>Olho d'Água da Abóbora (?) &gt; <i>Olho d'Água Grande</i> (1962);<br/>(<i>Hidrotopônimo</i>) &gt; (<i>Hidrotopônimo</i>)</p> <p>Palmeira do Arraial (?) &gt; <i>Palmeira dos Índios</i> (1889);<br/>(<i>Fitotopônimo</i>) &gt; (<i>Fitotopônimo</i>)</p> <p>Passo de Camaragibe (?) &gt; <i>Matriz Camaragibe</i> (1958);<br/>(<i>Sociotopônimo</i>) &gt; (<i>Hierotopônimo</i>)</p> <p>Porto Real (?) &gt; Águas Belas (?) &gt; <i>Porto de Pedras</i> (1868).<br/>(<i>Sociotopônimo</i>) &gt; (<i>Hidrotopônimo</i>) &gt; (<i>Sociotopônimo</i>)</p> |

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao observarmos os dados mostrados no Quadro 6, percebemos que esses padrões de mudança se configuram como uma tentativa de supressão sócio-histórica e cultural dos espaços habitados. Eles desconfiguram, mesmo em partes, os topônimos que, anteriormente, foram dados popularmente a esses locais por representarem traços identitários com relação à vegetação, à fauna, à constituição do solo e à hidrografia que ali se faziam presentes no topônimo primitivo.

A partir da inserção de constituintes na estrutura formal desses topônimos, detectamos homenagens às figuras importantes, como fundadores e/ou os primeiros proprietários de terras, autoridades políticas e figuras religiosas de grande devoção local. Temos como exemplo dessa constatação no *corpus* dessa pesquisa o processo de mudança toponímica do município de Coité do Nóia: Coité (1954) > *Coité do Nóia* (1963), que anteriormente tinha sua denominação ligada apenas às características naturais de vegetação da localidade e, posteriormente, adotou, por motivos de homenagem a família pioneira do lugar, o seu topônimo atual (CIDADES-IBGE, 2021).

Outro exemplo, dessa vez referente às homenagens às figuras religiosas, é o processo de constituição toponímica dos municípios de: Santana do Mundaú, a saber: Mundaú-Mirim (1911) > Mundaú-Mirim (1938) > *Santana do Mundaú* (1960); e o de São José da Laje, a saber: Laje do Canhoto (1876) > *São José da Laje* (1920). Ambos os exemplos tiveram seus nomes parcialmente alterados para dar lugar à representação de santidades. Essa conjuntura demonstra, e comprova, portanto, a forte influência religiosa naquela época, principalmente no que condiz à igreja católica (CIDADES-IBGE, 2021).

Afirmamos, portanto, que geralmente os topônimos primitivos são resultados das escolhas espontâneas, já os macrotopônimos atuais, produtos de escolha sistemática, posto que, de acordo com o cálculo percentual obtido, 79% destas opções denominativas na sincronia (atual), se efetivaram durante o século XX com a elevação político-administrativa desses locais à categoria de município, são eles: *Água Branca* (1919), *Barra de Santo Antônio* (1960), *Carneiros* (1960), *Coité do Nóia* (1963), *Colônia Leopoldina* (1943), *Craibas* (1982), *Jacaré dos Homens* (1957), *Jaramataia* (1962), *Limoeiro de Anadia* (1943), *Matriz de Camaragibe* (1958), *Olho d'Água Grande* (1962), *Passo de Camaragibe* (1938), *Pindoba* (1952), *Santana do Mundaú* (1960) e *São José da Laje* (1920).

Apesar dessa prática toponímica de suprimir os designativos frutos da escolha espontânea dos primeiros habitantes com o passar do tempo, ainda assim podemos evidenciar a força identitária da história social dessas localidades em seus ciclos de formação e até a sua autonomia, haja vista que parte dos processos de mudanças toponímicas, ao serem classificados pela ordem motivacional, se mantiveram semântica-taxionomicamente, apesar das transformações parciais ocorridas (ou impostas). Exemplificando o que foi mencionado acima, temos esse fato comprovado na formação toponímica dos municípios de Capela, Jacuípe, Pilar e Quebrangulo que, como dissemos anteriormente, recuperaram, na sincronia atual, os seus topônimos primitivos.

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

## Um olhar para as mudanças aparentes

Como já explicamos, as mudanças aparentes, de acordo com Melo (2018), retratam as adequações gráficas que o signo toponímico sofre ao longo dos tempos. Assim, nesta subseção, investigamos as ocorrências de mudanças toponímicas aparentes nos nomes dos municípios alagoanos.

De forma análoga à seção anterior, a seguir, apresentamos o Quadro 7 que mostra as ocorrências de mudanças toponímicas no que se refere às mudanças toponímicas aparentes no complexo macrotoponímico municipal alagoano.

**Quadro 7.** Ocorrências de mudanças toponímicas aparentes nos nomes dos municípios alagoanos

| Processos de mudanças   |
|---|
| Flecheiras (?) > <i>Flexeiras</i> (1960);<br>( <i>Fitotopônimo</i> ) > ( <i>Fitotopônimo</i> )                              |
| Maçayó (?) > <i>Maceió</i> (1839);<br>( <i>Litotopônimo</i> ) > ( <i>Litotopônimo</i> )                                     |
| Olhos d'Água do Casado (1962) > <i>Olho D'Água do Casado</i> (1962);<br>( <i>Hidrotopônimo</i> ) > ( <i>Hidrotopônimo</i> ) |
| Poço Trincheira (1936) > <i>Poço das Trincheiras</i> (1937).<br>( <i>Hidrotopônimo</i> ) > ( <i>Hidrotopônimo</i> )         |

**Fonte:** Elaboração própria.

Podemos observar que essas mudanças categorizadas como aparentes apresentaram pouca produtividade na dinâmica de mudança da macrotoponímia municipal alagoana. Nesses quatro casos de mudanças aparentes, notamos que os ajustes realizados nas formas constituintes dos topônimos foram mínimos, tanto em nível (orto)gráfico, quanto em nível fonético/fonológico. Logo, sem alteração semântica.

Nesse particular, evidenciamos que o condicionante para essas mudanças foram as escolhas sistemáticas impostas pela elevação de autonomia político-administrativa dessas localidades<sup>10</sup>. Ou seja, com a elevação à condição de distrito, no caso de *Maceió*, por meio da resolução régia obtida em 09 de junho de 1819; à condição de município, nos casos de *Olho d'Água do Casado*, alcançada pela Lei nº 2.459 de 22 de agosto de 1962, e *Poço das Trincheiras*, elevado à categoria de sede municipal pela Lei nº 2.100 em 15 de fevereiro de 1958 (CIDADES-IBGE, 2021).

10 Com exceção do município de *Flexeiras*, já que, de acordo com as fontes históricas consultadas, não se sabe, ao certo, as razões que justificassem a mudança na grafia desse macrotopônimo (CIDADES-IBGE, 2021).

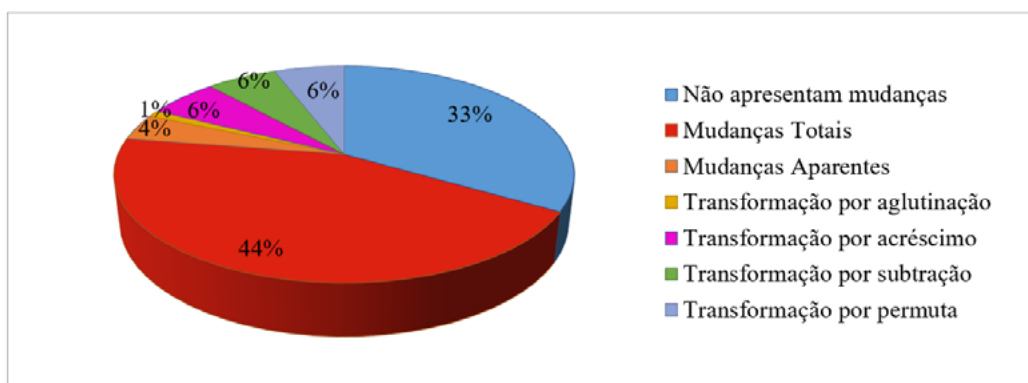
Quanto às taxionomias toponímicas, constatamos que, nos casos de mudanças aparentes analisadas, durante o processo de adaptação morfológica e gráfica das formas toponímicas apresentadas no Quadro 6, as taxes primitivas, todas de ordem motivadora de natureza física, se mantiveram inalteradas, reafirmando o valor semântico de suas escolhas.

### Um tratamento quantitativo para os dados analisados

A seguir, apresentamos uma análise quantitativa dos dados que constituíram o *corpus* deste estudo. Os dados tabulados e comparados nos Quadros 5, 6 e 7 mostram a dinâmica da mudança que permeia o léxico toponímico dos 102 macrotopônimos atribuídos aos municípios alagoanos.

Em concordância, o Gráfico 1 põe em evidência o resultado geral das mudanças toponímicas, de acordo com a divisão em categorias realizadas.

**Gráfico 1.** Resultado percentual das mudanças toponímicas



**Fonte:** Elaboração própria.

O Gráfico 1 revela o percentual da dinâmica das mudanças toponímicas averiguadas de acordo com a proposta de Melo (2018), quais sejam: a incidência de 44% de mudanças totais, o somativo de 19% em mudanças parciais e 4% de mudanças aparentes registradas. Eles desvelaram, a nosso ver, que tais resultantes do processo de nomeação, permanência e mudança dos nomes dos municípios de Alagoas puderam instalar novas formas de dizeres e implicam uma avaliação do ponto de vista sócio-político, sendo sempre marcadas de relações desiguais de poder dentro da sociedade alagoana em fator temporal.

No que tange aos municípios que apresentaram uma dinâmica de mudança toponímica, podemos dizer que há uma tendência inovadora de troca e/ou alteração do nome primitivo, ao longo do tempo, até a oficialização dos nomes das municipalidades alagoanas na sincronia atual.



- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

Ainda, quanto ao caráter sistemático ou espontâneo dessa dinâmica de mudanças, observando o primeiro topônimo adotado e o respectivo atual topônimo na Macrotoponímia Municipal Alagoana, podemos dizer que, enquanto fator de escolha do sujeito-nomeador para a troca do primeiro nome por outro, obtivemos o percentual de 68% de mudanças toponímicas sistemáticas e 32% de mudanças toponímicas espontâneas.

A partir dos dados analisados quali-quantitativamente, evidenciamos que a dinâmica das mudanças toponímicas, na macrotoponímia municipal de Alagoas, se mostrou efetiva desde o período de povoamento (aglomerados humanos iniciais) até a conquista de sua emancipação político-administrativa (municípios atuais), marcadas por uma toponímia múltipla, resultante da simultaneidade desses tipos de mudanças.

Ainda foi possível observar que as questões regionais, de natureza geoespacial, cultural e social, foram condicionadores para a produção das mudanças toponímicas. Com efeito, essas mudanças imbricam traços e peculiaridades das mesorregiões e microrregiões alagoanas.

No que diz respeito aos fatores externos (extralinguísticos), as narrativas e as evoluções sócio-econômico-culturais foram percebidas como um dos elementos extralinguísticos mais atuantes nesse processo de dinamização lexical, ou seja, no processo de nomeação municipal de Alagoas, os elementos que contribuíram com as mudanças dos designativos atribuídos aos municípios foram as escolhas motivadas por contextos da valoração à história local e, até mesmo, das homenagens realizadas. É o caso do dinamismo referente à nomeação de União dos Palmares: Cerca Real dos Macacos (?) > Macacos (?) > Santa Maria Madalena (?) > Vila Imperatriz (?) > Vila Nova da Imperatriz (?) > União (1890) > *União dos Palmares* (1944). A saber, quando passou à cidade, em 1889, começou a se chamar União em virtude de servir de ponto de ligação entre Alagoas e Pernambuco no ramal da via férrea. Em 1944, porém, adotou o atual nome de União dos Palmares em homenagem ao famoso Quilombo dos Palmares que abrigou em suas terras (CIDADES-IBGE, 2021).

Já em relação aos fatores internos (intralinguísticos), parecem-nos que os mecanismos composicionais proporcionam ao usuário da língua diversas possibilidades nas combinações para formação do signo toponímico, correlacionando às estruturas que conectam os processos composicionais aos aspectos sociais valorativos definidores da identidade subjetiva do sujeito-nomeador. Assim, foi possível observar diversas modificações feitas durante a formação dos municípios de Alagoas com as adequações, substituições e transformações ocorridas nos designativos ao longo do tempo.



## Considerações finais

A macrotoponímia municipal alagoana se revelou de caráter inovador, ou seja, passível às mudanças, às alterações e às transformações de seus macrotopônimos no cenário linguístico-histórico ao longo dos anos, comprovando a plurissignificação do nome de município dentro da atividade toponomástica.

No que diz respeito à contribuição deste estudo, destacamos seu caráter original dentro do campo das pesquisas toponímicas brasileiras. Nessa direção, os aspectos das mudanças municipais aqui apresentados se desvelaram como um fenômeno dinâmico e social, materializando fatores linguísticos e extralinguísticos relevantes do estado de Alagoas, quais sejam: traços identitários, singularidades geográficas, culturais e históricas, narrativas políticas e de constituição formativa do território alagoano.

Por fim, ressaltamos que esta investigação sobre a toponímia alagoana, dentro do quadro da atual pesquisa toponímica nacional, tem importância indiscutível. Pois, apresenta uma temática significativa por avivar um tema pouco estudado em Alagoas e por aplicar o modelo taxionômico de Dick (1990) em um *corpus* autêntico, assim fornecendo, enquanto reflexão científica, possíveis desdobramentos para a especialidade em questão ou as áreas correlatas de estudo da linguagem.

## Referências

DICK, M. V. de P. do A. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. **Revista Trama**, v. 1, 3, n. 5, p. 141-155, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/965/0>. Acesso em: 18 set. 2021.

DICK, M. V. de P. do A. Os nomes como marcadores ideológicos. **Acta Semiótica et Lingvistica**, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 7, n. 1, p. 97-122, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/16907>. Acesso em 18 set. 2021.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Edições Arquivo do Estado, 1990.

FARIA, G. da C. dos S. Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, p. 1151-1174, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12998>. Acesso em: 18 set. 2021.

- | Olhando o passado para conhecer o presente da Macrotoponímia Municipal de Alagoas

ISQUERDO, A. N. **O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1996.

LIMA, I. A. de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. **Anais do Gel XXVII**, 1998.

MELO, P. A. G. de. **Dicionário Toponímico de Alagoas (DITAL) – municípios e seus aspectos linguísticos e extralinguísticos**. 2018. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MELO, P. A. G. de. A formação neológica em textos jornalísticos escritos em língua portuguesa contemporânea no estado de Alagoas na última década do século XX. **Littera online**, Maranhão: UFMA, n. 2, v. 1, p. 101-122, 2010. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/301>. Acesso em: 18 set. 2021.

RAMOS, R. T. **Toponímia dos municípios baianos: descrição, história e mudanças**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SALAZAR-QUIJADA, A. **La toponímia em Venezuela**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.

SILVA, C. C. da; SIQUEIRA, K. M. de F. Os estudos toponímicos: considerações acerca da relação língua, cultura e identidade. **Multi-Science Journal**. v. 1, n. 4, p. 57-61, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/multiscience/article/view/189/107>. Acesso em: 02 set. 2021.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MELO, Pedro Antonio Gomes de; LIMA, Karollyny de Araújo. Olhando o passado para conhecer o presente da macrotoponímia municipal de Alagoas. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 165-186, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 18/10/2021 | Aceito em: 27/12/2021.

---

# ANÁLISE MUSICAL DE CANÇÕES EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA, NA PERSPECTIVA DE COPLAND

Gustavo NISHIDA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3370>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar alguns elementos musicais que possam servir de guia para o trabalho docente com as canções populares em aulas de português como língua materna. As orientações se baseiam na perspectiva de Copland sobre como ouvimos música. Além disso, é apresentada uma estrutura analítica da canção popular para que o professor consiga entender como o gênero canção se organiza. Por fim, apresenta-se uma análise da canção “Marchinha psicótica de Doutor Soup” de Júpiter Maçã para exemplificar como uma análise pode ser realizada com esses princípios. A análise mostra que os efeitos de sentidos são entendidos a partir do reconhecimento de estruturas musicais que não fazem parte do gênero marchinha.

**Palavras-chave:** Música. Canção popular. Letramentos. Júpiter Maçã.

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; [gustavonishida@utfpr.edu.br](mailto:gustavonishida@utfpr.edu.br); <http://orcid.org/0000-0003-2139-7089>

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

## *MUSICAL ANALYSIS OF SONGS IN PORTUGUESE CLASS IN COPLAND'S APPROACH*

**Abstract:** The goal of this paper is to present a guideline for song analysis in Portuguese class. We based our work on Copland's seminal work about how people understand and listen to music. Besides, we present the structure of popular music that could guide pedagogical work. At the end of the paper, we show how this structure can help teachers to conduct their work. The analysis of Júpiter Maçã's song "Marchinha psicótica de Doutor Soup" is presented to illustrate the proposal. The analysis shows that the sense effect of the song is comprehensible when some musical characteristics used do not make part of the *marchinha* genre.

**Keywords:** Music. Popular song. Literacy. Júpiter Maçã.

### **Introdução**

Após a publicação de "Por outros textos na sala de aula: me lembra muito Pink Floyd de João Leopoldo" (NISHIDA; SIERAKOWSKI, 2016), alguns colegas leram o texto e nos deram *feedbacks*. Um dos comentários que mais surgiu foi a declaração de que acharam a reflexão pertinente e útil. Contudo, muitos deles disseram ficar perdidos durante a nossa análise musical e que não tratavam a canção dentro de toda a sua potencialidade multissensorial por não serem músicos ou por possuírem pouco trânsito com questões musicais. Tais comentários me pareceram andar na contramão da nossa proposta naquele texto. Defendemos ali que é preciso utilizar as características musicais para atingir de modo "completo" alguma produção de sentido para além da letra da canção. Vejo que a maior dificuldade encontrada naquela análise não foi necessariamente sobre o manuseio de elementos musicais por parte dos leitores; mas sim da própria complexidade daquele texto musical, que apresentava diversas camadas sonoras e linguísticas que se sobrepunham polifônica e indissociadamente.

Ao continuar as conversas com os pares, decidi não jogar a poeira para baixo do tapete e deixar que a complexidade daquele texto musical mantenha a impressão metonímica de que é preciso ser músico para tratar da canção em sala de aula de língua materna. Neste artigo, pretendo apresentar alguns elementos musicais que possam servir de guia para o trabalho docente com as canções. Esse guia não será exaustivo e tampouco definitivo. São apenas pequenas orientações que podem clarear esse trabalho sem ser demasiadamente técnico. Em outras palavras, defendemos aqui que não precisa ser músico, ou instrumentista, para levar a canção para a sala de aula. Basta ser um ouvinte consciente de música.

Na seção seguinte, apresento uma reflexão sobre a inserção da canção popular nas aulas de língua portuguesa. Em seguida, passo à proposta de como ouvimos música, a partir das ideias de Copland (2013). Essas ideias servem de base para a compreensão do que pode ser relevante para a leitura de canções em sala de aula, tais como, tom, ritmo, melodias e intervenções melódicas. Ao final, apresento uma análise da canção “A marchinha psicótica de Doutor Soup” do artista gaúcho Júpiter Maçã para exemplificar como esses elementos podem tratar de maneira mais adequada a produção de sentido das canções.

### Por que a canção em sala de aula?

Toda vez que levo uma canção para a sala de aula, inicio minha conversa com os alunos justificando a sua utilização nesse contexto. É claro que a primeira justificativa que aparece é a parte lúdica de se ouvir música. Essa é uma parte importante da apreciação musical de língua portuguesa como língua materna. Contudo, ela não pode ser a única.

As nossas diretrizes de ensino de língua portuguesa na educação básica (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008) e os textos que fundamentam tais documentos (GERALDI, 1984; ANTUNES, 2001, por exemplo) adotam a perspectiva teórica dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992). Ao assumir essa proposta, há o que Marcuschi (2008) chamou de explosão de gêneros no âmbito escolar. Essa grande variedade pôde, em certo sentido, confundir o professor em quais gêneros poderiam ser úteis em suas aulas. Assumindo o critério da utilidade, alguns gêneros aparecem “naturalmente”, tal como o *e-mail*; sendo, em grande parte, apenas a substituição do gênero carta, com as suas características composicionais.

Quando saímos dessas adaptações curriculares promovidas pelas adequações fornecidas pelo meio digital e de natureza utilitária (assumindo um racionalismo tecnicista – cf. FRIGOTTO, 2007), nos deparamos com a pergunta de quais gêneros levar para a sala de aula que não sejam os já consagrados ou canônicos. Nesse sentido, o olhar sobre os multiletramentos nos podem ser úteis, uma vez que a teoria classifica a existência de letramentos promovidos por agências distintas, existindo os letramentos *dominantes* e os *vernaculares*.

Rojo (2009) propõe que as aulas de língua materna devem letrar o aluno de maneira plural; respeitando os letramentos vernaculares aos quais os alunos já foram expostos e dialogando com o letramento dominante que, de maneira geral, é apresentado pela escola. Em suas palavras:

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115).

É nesse viés teórico que a escola pode se valer de outros textos em sala de aula, tais como, os filmes, as séries, os videocliques, as campanhas publicitárias, as charges, os quadrinhos e as canções. Contudo, não se trata apenas de trazer esses textos para dentro do ambiente escolar. A dificuldade está em tratá-los de maneira adequada e aproveitar todas as suas potencialidades produtoras de sentidos.

Para ser mais didático, exemplifico essa complexidade a partir da própria canção. Costa (2007, p. 107) define a canção como “um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da junção de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. Tratá-la em sala de aula prevê a articulação de competências verbais, musicais e, é claro, a articulação das duas (literomusical). A articulação dessas competências é o ponto central do tratamento da canção em sala de aula, uma vez que tratar só do musical ou só das questões verbais separadamente não daria conta da canção como um todo. A partir de uma análise semiótica, sem necessariamente pensar no ensino, há a proposta de Tatit (1996).

Sua proposta traz ainda mais complexidade ao tratamento da canção, pois há uma instabilidade na fronteira entre o que é a linguagem verbal e a musical. É indissociável a presença das melodias, da harmonia e de uma vocalidade “próxima” à fala que é projetada pelo intérprete. Para ele, fala e canto coexistem no gesto cancionero:

Qualquer que seja o projeto da canção escolhido, e por mais que a melodia tenha adquirido estabilidade nesse projeto, o lastro entoativo não pode desaparecer, sob pena de comprometer inteiramente o efeito enunciativo que toda canção alimenta. (TATIT, 1996, p. 12-13).

Como podemos notar, a canção é um objeto complexo por si só. Reconhecer sua complexidade não pode ser obstáculo para a sua presença em sala de aula. É justamente ao reconhecê-la como complexa que devemos elaborar guias para o seu tratamento que consigam aproveitar as suas potencialidades produtoras de sentido.

Além disso, é preciso mencionar as questões práticas de se considerar a canção em sala de aula. Além de ser um gênero vernacular que pode ser uma porta de entrada e de diálogo para outros gêneros dominantes (tal como a literatura), a canção cabe em uma aula. Ela pode ser ouvida mais de uma vez e analisada com profundidade<sup>2</sup>.

Antes de seguirmos para a próxima seção, é preciso ainda salientarmos um último aspecto para se pensar a canção na sala de aula de língua materna. Para além das orientações dos documentos oficiais e das perspectivas teóricas que orientam tais documentos, é preciso mencionar que a canção sempre esteve em sala de aula, como mencionávamos em outro trabalho (NISHIDA; SIERAKOWSKI, 2016). Contudo, o seu tratamento é sempre insatisfatório, uma vez que apenas tangencia a sua potencialidade produtora de sentido ao tratar unicamente do componente linguístico das canções. Por exemplo, Cabral e colaboradores (2020) mostram que, apesar de os documentos oficiais e as perspectivas teóricas endossarem o uso das canções em sala de aula e nos materiais didáticos, as canções seguem sendo abordadas apenas pelo ponto de vista linguístico. Em suas palavras:

A presença da canção no LD nem sempre é expressiva, de modo que, quando proposta nos materiais didáticos, vê-se excluídos ou negligenciados aspectos, que, se enfatizados, podem contribuir para o que Rojo (2012) chama de aprendizagem significativa, face ao contexto situacional de interação. Portanto, as pesquisas devem avançar no intuito de fomentar discussões a respeito da materialidade musical da canção e de contribuir para que, durante a produção de material didático, os autores proponham que essa seja melhor trabalhada na esfera escolar. (CABRAL; BATISTA; PIRIS, 2020, p. 832).

Diante disso, fica evidente que ainda é preciso avançar com a produção do conhecimento sobre as produções de sentidos das canções e de como utilizá-las em sala de aula. Essa prática, certamente, passa pelo letramento dos agentes educacionais. Essa aproximação dos conhecimentos musicais com o ensino já começa a surgir nos materiais de formação relacionados aos letramentos digitais. Rojo e Moura (2019) dedicam um capítulo totalmente à explicação de conceitos musicais como melodias, harmonias, ritmos e como elas se relacionam com as escolas tonais, modais e seriais da música. Há ainda

---

<sup>2</sup> Souza (2016) realiza uma análise exaustiva para os usos da canção em sala de aula no contexto da língua portuguesa enquanto língua adicional. Seu trabalho apresenta, inclusive, esquemas e tabelas para orientar o professor a formar ouvintes. Contudo, há ainda poucas análises musicais acessíveis ao ensino de língua materna. Há diversos trabalhos dentro da própria semiótica da canção, que, embora seja uma abordagem amplamente utilizada no meio acadêmico, são pouco acessíveis ao contexto de sala de aula, dada a complexidade dos dispositivos de análise.



- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

explicações de como funcionam os *samplers* e de como essa prática pode ser aproveitada em sala de aula. Esse tipo de material é fundamental para auxiliar na formação (de base e continuada) do professor de língua materna.

Na próxima seção, apresentaremos uma proposta de como ouvimos músicas. Acreditamos que essa proposta pode ajudar o docente a estar sensível à camada sonora das canções, conseguindo realizar a articulação entre as letras e os elementos musicais que integram a canção.

## Como ouvimos música

Uma maneira produtiva de se levar a música para a sala de aula é entender uma parte importante da sua materialidade e de sua apreciação. Embora pareça óbvio, a música é um objeto artístico, cultural, de natureza física que é sensível aos seres através da audição. Isto é, está na sua essência a atividade de ouvir. É claro que podemos buscar suportes visuais que auxiliem pessoas com baixa audição ou surdas. Mas é fato que em todos os cenários está previsto o ouvir; seja com os ouvidos ou com os olhos<sup>3</sup>. Por isso, “se você quiser entender música melhor, não há coisa mais importante a fazer do que ouvir música” (COPLAND, 2013, p. 21).

Um importante registro de reflexões sobre como ouvimos música está no seminal “Como ouvir e entender música” de Aaron Copland (COPLAND, 2013). Esse volume é o compêndio de conferências realizadas entre 1936 e 1937 na New School for Social Research, de Nova York; e publicadas depois em 1957. O que é particularmente interessante em sua abordagem é que ele tem como público-alvo da sua reflexão o leigo em música. Sem sombra de dúvidas, isso pode ser bem produtivo para o professor de língua materna que quer levar a música para a sala de aula<sup>4</sup>.

Sua proposta se baseia na delimitação de três planos nos quais ouvimos a música. Esses planos não são ouvidos separadamente; mas o fato é que “a única vantagem de dividir dessa maneira o processo auditivo é a visão mais clara que se pode ter da maneira que se ouve” (COPLAND, 2013, p. 25). Diante disso, temos como primeiro ponto de contato sonoro o *plano sensível*:

---

3 Sempre é bom lembrar que a percepção humana é muito mais plural do que o senso comum prevê. Exemplo disso é o chamado Efeito McGurk (McDONALD; MCGURK, 1976). Contudo, nosso objetivo aqui não é explorar as capacidades multissensoriais humanas; e sim, pensar nas potencialidades de uma escuta musical consciente.

4 Há outras abordagens mais ligadas à neurociência e atualizadas para lidar com a audição musical. Contudo, a proposição de Aaron Copland parece ser mais adaptável ao contexto de sala de aula; uma vez que objetiva promover a sensibilidade da materialidade sonora com relação a outras linguagens, como a visual e a verbal.

É o plano em que nós ouvimos música sem pensar, sem tomar muita consciência disso. Ligamos o rádio enquanto fazemos outra coisa e tomamos um banho de som. A mera percepção do som já é capaz de produzir um estado mental que não é menos atraente por ser desprovido de ideias. (COPLAND, 2013, p. 25).

O autor menciona que esse é o plano mais utilizado pelas pessoas. Em seus relatos, ele apresenta imagens nas quais os leitores se identificam. Por exemplo, ir a um concerto de música e se entregar ao nível sonoro para se deixar levar; afinal “a música permite que elas a abandonem e viagem para um lugar de sonho, sonhando a propósito de uma música que anda não chegaram a ouvir” (COPLAND, 2013, p. 26). Contudo, ele salienta que sim esse é um nível importante para a apreciação musical; “mas é apenas uma parte da história” (COPLAND, 2013, p. 26).

O segundo plano proposto por Copland é o chamado *expressivo*. Certamente esse é o plano mais controverso, uma vez que há um descompasso entre a tentativa incessante de ouvintes e comentaristas de música em perseguir um sentido nas obras e os próprios autores, que se negam ou até mesmo se surpreendem com leituras e interpretações das próprias obras. O fato é que há um caminho mais parcimonioso entre a necessidade de se ter mandatoriamente um significado ou não o ter. Somente Copland para formular o problema com tamanha simplicidade:

A minha opinião é de que toda música tem o seu poder expressivo, algumas mais e outras menos, mas todas têm um certo significado escondido por trás das notas, e esse significado constituiu, afinal, o que uma determinada peça está dizendo, ou que ela pretende dizer. O problema pode ser colocado de uma maneira mais simples perguntando-se: ‘A música tem um significado?’. Ao que a minha resposta seria ‘Sim’. E depois: ‘Você pode dizer em um certo número de palavras que significado é esse?’. E aqui a minha resposta seria ‘Não’. Aí é que está a dificuldade. (COPLAND, 2013, p. 26-27).

Essa formulação do problema da expressividade da música é particularmente interessante quando estamos justamente neste texto pensando maneiras de levar a música para a sala de aula. Ao que parece, o professor (de língua materna ou estrangeira) busca sempre uma delimitação de um significado exato, como “um trem, uma tempestade, um funeral ou alguma noção conhecida” (COPLAND, 2013, p. 27). Para o autor, isso deve ser fortemente desencorajado. Sua proposta vai no sentido de “permitir” que o ouvinte chegue apenas a delimitar um conceito geral ou um humor. Afinal, “a música expressa, em momentos diferentes, serenidade ou exaltação, tristeza ou vitória, fúria ou delícia” (COPLAND, 2013, p. 27).

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Seguindo essa proposta, Copland sugere um exercício para “refinar” a audição. Ao definir um tema musical enquanto triste, é preciso tentar delimitar com mais exatidão quão triste é o tema: “ele é pessimistamente triste ou resignadamente triste? Definitivamente triste ou casualmente triste?” (COPLAND, 2013, p. 28). Como podemos notar, no plano expressivo da audição musical é permitido que “cada um sinta por si mesmo a qualidade expressiva que caracteriza um tema, ou uma peça musical completa. E se se trata de uma grande obra de arte, não espere que ela lhe diga sempre a mesma coisa em audições sucessivas” (COPLAND, 2013, p. 28).

Por fim, o autor traz o *plano puramente musical*. Trata-se do plano das próprias notas e da sua manipulação. Para ele, esse é o plano no qual a maioria das pessoas não têm consciência sobre. “O músico profissional, por outro lado, costuma sofrer do defeito contrário, dando uma excessiva atenção às notas” (COPLAND, 2013, p. 29). Com o intuito de equalizar esse desnível entre músicos e leigos, Copland (2013, p. 29) sugere que todo ouvinte

[...] deve ouvir as melodias, os ritmos, as harmonias, o colorido tonal, de maneira mais consciente. Mas acima de tudo, para que se possa seguir o pensamento do compositor, deve conhecer alguma coisa sobre os princípios da forma musical. Entender todos esses elementos é entender o plano exclusivamente musical.

Como podemos notar, um dos focos do autor é propor que o ouvinte de música procure uma maneira mais ativa de ouvir. Em outras palavras, espera-se que, ao reconhecer mais os princípios da forma musical (ou os elementos que compõem a forma das músicas), o ouvinte se torne mais atento e consciente. Os três planos desenvolvidos por Copland são úteis para mostrar o quanto há complexidade na apreciação musical. Essa complexidade, certamente, assume outros níveis quando articulamos o plano verbal, tal qual fazemos ao apreciar uma canção popular. Talvez o campo expressivo ganhe contornos mais nítidos dada a relação mais íntima com a palavra; mas sempre é preciso atenção e verificar como letra, melodia e acompanhamentos se fundem para produção de sentido.

Na próxima seção, apresento alguns elementos musicais que podem auxiliar o professor de língua materna interessado em levar a música para a sala de aula a se aproximar de um plano puramente musical.

## Alguns elementos musicais para a sala de aula

Levando em consideração os ensinamentos de Copland, apresentados na seção anterior com relação à consciência sobre a forma musical para se chegar a um plano puramente musical de apreciação, vamos apresentar nas próximas linhas alguns elementos musicais que auxiliem o leitor interessado a compreender mais a estrutura do texto musical<sup>5</sup>.

Larson (2005) menciona que a canção popular convive com a dualidade da presença da melodia e do acompanhamento. Por melodia, entendemos a sucessão de notas musicais ou sons que formam uma linha melódica, um tema musical. De maneira geral, as melodias são facilmente reconhecidas e, quase sempre, é o que conseguimos ficar “cantarolando” até mesmo quando não sabemos a letra de uma canção. Já o acompanhamento seria esse fundo que emoldura a melodia. Nas palavras de Larson (2005, p. 1093):

Sendo a melodia principal de uma canção aquela que incorpora a letra e diz respeito ao fazer do cantor, este será considerado um primeiro plano: a *melodia principal* ou *melodia entoada*. O *acompanhamento* será considerado como plano subordinado à melodia entoada e que conterà dois outros planos: a base, que corresponde aos elementos que desempenham funções de suporte rítmico-harmônico, e as intervenções melódicas, que fornecem melodias secundárias que se “destacam” melodicamente em relação à base.

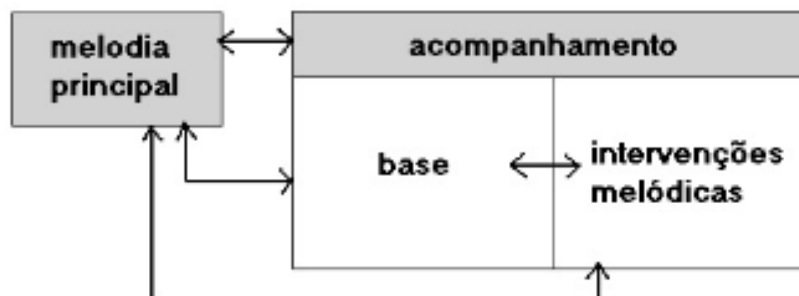
Para compreender melhor essa proposta, o autor lança mão de um diagrama (Figura 1). Como é possível notar, seu diagrama não é estático. Há a possibilidade de melodia e acompanhamento se alternarem no tempo com relação ao que ganha mais “força” e sentido expressivo em momentos de uma dada canção. Isso é garantido pelas setas indicando os dois sentidos; de modo que melodia e acompanhamento possam interagir mutuamente.

---

<sup>5</sup> Nesta seção, vamos focalizar a estrutura da canção popular. Entendo que essa compreensão é um excelente início para se levar a canção de forma integral para a sala de aula. Contudo, o professor que sentir necessidade de aprofundar nos conceitos referentes aos elementos musicais (como melodia, harmonia e seus correlatos físicos) pode encontrar definições e exemplos sonoros em Copland (2013) e Wisnik (2007).

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Figura 1. Estrutura da canção popular



Fonte: Larson (2005, p. 1093)

Dentro desse acompanhamento, há dois elementos. O primeiro deles é a *base*. Ela é ligada ao corpo sonoro dos instrumentos que acompanham a melodia principal. Em termos mais técnicos, está relacionada à harmonia. Copland (2013) menciona que esse é um dos aspectos mais complexos do plano puramente musical. O fato é que reconhecê-lo de forma *expressiva* já está de bom tamanho para a apreciação musical um pouco mais consciente. Com isso, tentar conhecer o *humor* desse acompanhamento já seria um princípio interpretativo. Harmonias construídas sobre escalas menores tendem a proporcionar uma certa tristeza, uma melancolia, enquanto harmonias calcadas nas escalas maiores traduzem alegria, felicidade. Certamente, a interpretação harmônica está também relacionada ao ritmo que pode deixar tudo mais lento ou mais rápido, mais contemplativo ou mais dançante. Por sua vez, as ditas *intervenções melódicas* são melodias secundárias que se destacam da base. As suas inserções têm por objetivo sugerir intenções interpretativas à obra em escuta. Essas intervenções podem ser realizadas com instrumentos, com a própria voz ou com recursos eletroacústicos, como o *sampler*.

Embora preliminar, a compreensão da estrutura da canção popular sugerida por Larson (2005) traz elementos que, se bem utilizados, são suficientes para se aproximar do plano puramente musical ao se levar uma canção para a sala de aula de língua materna. É preciso, ainda, fazer a ressalva de que o professor pode sim buscar mais letramento na área musical a partir de capacitações, por exemplo. Contudo, conseguir saber quais são as camadas musicais de uma canção popular (tal qual sugerida por Larson) já é um passo em direção à apreciação de toda a semiose da canção; cotejando letra e aspectos sonoros. Na próxima seção, apresentaremos a análise de uma canção para que seja ilustrado o quanto a análise global da canção (letra e música) consegue captar uma produção de sentido mais complexa do texto cancional.

## “A marchinha psicótica de Doutor Soup” de Júpiter Maçã

Para exemplificar a aplicação do modelo apresentado na seção anterior sobre a estrutura musical da canção popular, para que desta forma se chegue a um plano puramente musical analítico, realizaremos a análise do fonograma “A marchinha psicótica de Doutor Soup<sup>6</sup>” do compositor e cantor gaúcho Júpiter Maçã. Essa música, no mínimo inusitada, abre o seu álbum de 2007 chamado *Uma tarde na fruteria*.

Quando mencionei o fato de ela me parecer inusitada, já estamos iniciando o nosso processo de apreciação musical<sup>7</sup>. Considerando o seu título e os três primeiros versos da canção, é possível notar que a voz que entoa a melodia e a letra define essa peça sonora enquanto “marchinha” (“*Antes de nada eu gostaria de explicar / Segue agora um mosaico de imagens mil / Chamado a marchinha psicótica de dr. Soup*”). Tatit (2014, p. 267) define marchinha da seguinte forma:

As marchinhas conviveram com os sambas carnavalescos nas décadas de 1920, 1930 e 1940, mas conquistaram a preferência popular dentro dos salões, dos clubes e festas comunitárias no quesito animação. Eram velozes e, ao mesmo tempo, concentradíssimas: só refrão e segunda parte. Próprias para o cordão dos foliões que, sob sua inspiração, seguiam em fila até os limites do salão e voltavam ao ponto inicial, quando não giravam em círculos propondo brincadeiras em torno de um centro.

Essa definição já traz em seu bojo um ponto importante para a compreensão do efeito de sentido dessa marchinha. A marchinha aqui em questão foge da convencionalidade das marchinhas consagradas, que *vivem no passado*. Trata-se sobretudo de uma marchinha psicótica, que, por sua vez, permite outras construções ou prevalece nela o estranhamento no ouvinte. Quando somos levados a “aceitar” que se trata de uma marchinha, todo um conjunto de características das marchinhas conhecidas pelos ouvintes é colocado à prova e, mesmo sendo ela uma marchinha psicótica, não nos escapa a pergunta se, em última instância, estamos diante de uma marchinha.

---

6 Disponível em: <https://open.spotify.com/track/0hdKL3JtEq393Yg3I16jzE?si=7f3e6ec44775472d> .

7 A escolha dessa música para a nossa análise é proposital. Trata-se de uma composição complexa que dialoga com outros textos escritos e musicais. Essa etapa de planejamento será comentada mais adiante. Por hora, o professor interessado em levar a canção para a sala de aula deve saber que, antes de tudo, será preciso realizar uma certa pesquisa para levar uma canção aos seus alunos. Afinal, requer realizar as adequações de tema, conteúdos, estilos musicais com a faixa etária dos alunos.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

Tendo então esse estranhamento como um efeito de sentido disponível no nosso campo analítico, devemos fazer a análise da canção de forma a aplicar o modelo sugerido por Larson (2005) e cotejá-lo com outras características das marchinhas elencadas por Tatit (2014). Começemos pela melodia! Nessa canção temos, logo após uma pequena introdução (um acorde de instrumentos de sopro), o início da melodia principal, na qual a voz nada animada de Júpiter Maçã entoia o anúncio de que se trata de uma marchinha psicótica. A melodia é basicamente “horizontal”, isto é, não apresenta saltos contundentes entre uma nota e outra e se assemelha muito à curva entoacional da própria fala. Esse tema melódico melancólico e próximo à fala seguirá por toda a primeira parte da canção, na qual se descreve esse mosaico de imagens que, dada a aleatoriedade das figuras, se assemelha a um salão de carnaval (*noiva do arlequim, malabarista, fadas, chacretes, inspetor nazista, coristas...*). Esse tipo de letra mais longa, tal como descreve Tatit (2014, p. 268), se assemelha mais ao samba-enredo, uma vez que “sua sina é perseguir as palavras como fazer as entoações de nossa fala cotidiana”. Diante disso, temos um primeiro ponto de “desacordo” com a proposta de se tratar de uma marchinha: a letra longa com melodias próximas da fala faz da canção mais um “gênero-fluxo” que encontra, quase por acaso, um refrão. O refrão segue a mesma tendência de utilizar sentenças longas. Contudo, as melodias são diferentes da fala cotidiana. Parecem assumir um tom circense, anunciando a um respeitável público a boa nova de que uma nova marchinha foi composta e que, após esquecida, seria revisitada e viraria um *hit* nacional em 2020. Notem que essa estrutura alongada da melodia principal e que chega a um refrão não fazem parte da brevidade com que refrão e segunda parte se articulam numa marchinha tradicional. É essa “subversão” da forma musical que traz o lado psicótico dessa marchinha. Esse lado psicótico está, sobretudo, nas imagens e temáticas abordadas que, certamente, não são as presentes nos carnavais. Além disso, é preciso reconhecer que, embora subversiva, essa marchinha em realidade flerta com outro gênero carnavalesco que é o samba-enredo. A definição de Tatit (2014, p. 268) lança luz sobre essa oposição:

A partir de um ritmo cadenciado e ajustado pelo surdo e pela pulsação geral da bateria, o canto segue rotas melódicas pouco previsíveis, que escapam ao controle perceptivo do ouvinte. A sensação é a de que se passa muito rapidamente de um material a outro sem dar tempo à sua introjeção. Só a repetição exaustiva do samba-enredo durante o desfile pode contornar essa sua natureza produzindo outra instância de desaceleração.

Além das questões melódicas e da letra, podemos focalizar a outra parte do modelo estrutural da canção: o acompanhamento. Numa escuta mais atenta, podemos notar que a base da canção assume humores melancólicos. Isso se dá pela harmonia menor. A



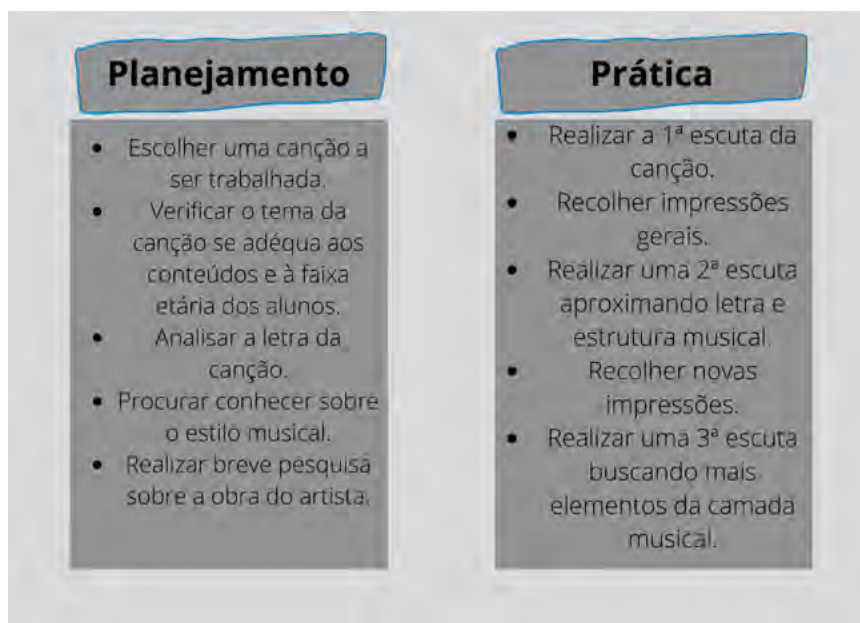
progressão da maior parte da canção se dá num ciclo de quartas a partir de um acorde de si menor. Essa tonalidade menor em sintonia com uma melodia sem grandes saltos e próxima a uma fala “desanimada” dá o tom melancólico da canção. Esse tom não se sintoniza com a animação carnavalesca proporcionada pelas marchinhas tradicionais. Ainda sobre essa base, temos instrumentos típicos de bandas de rua, remetendo a um carnaval no qual os foliões seguem a banda. Há caixa (dando o ritmo da marcha), instrumentos de sopro e, inusitadamente, violão e acordeom. Os instrumentos de sopro e o acordeom surgem em determinados momentos justamente como intervenções melódicas que acentuam o tom dissonante e psicótico, tal qual a consagrada frase de *Psicose* (principalmente na segunda parte). Ou ainda, o acordeom acentua o tom circense do anúncio da nova marchinha composta. Isso decorre da tensão das notas sobre o acorde de sol menor (presença da quinta aumentada, produzindo uma dissonância).

Como foi possível notar, o modelo sugerido por Larson (2005) possibilita analisar a canção popular de forma a dissecar a sua estrutura e tentar aproximar de um plano de análise puramente musical (COPLAND, 2013). Notem ainda que toda a “estranheza” da canção advém do descompasso entre o conhecimento que temos do gênero canção marchinha. Em outras palavras, para explicar efeitos de sentidos sobre as canções, é preciso, tal qual qualquer outro gênero discursivo, conhecê-lo, saber as suas características, seu conteúdo composicional. É claro, a canção cobra do leitor semioses distintas e é preciso aprender a reconhecê-las.

Uma forma de se letrar com relação às canções é, antes de tudo, seguir os ensinamentos de Copland. Isto é, é preciso ouvir música de forma consciente. Essa audição consciente faz parte de um plano de ação pedagógica que pode seguir um guia preliminar de planejamento e de prática. Na Figura 2, há uma sugestão de como realizá-los.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

**Figura 2.** Proposta de como levar a canção popular para a sala de aula.



**Fonte:** Elaboração própria

A sugestão apresentada acima é apenas um pontapé inicial para se levar a canção para a sala de aula. Conforme dito anteriormente, ela deve estar alinhada aos conteúdos, interesses e faixa etária dos alunos. Por fim, notem que a realização de diversas escutas pode focalizar, cada uma delas, um elemento da estrutura da canção popular. Isto é, pode primeiro se ocupar da letra, depois da melodia e, por fim, do acompanhamento. Ao trabalhar com essas camadas, já estaremos seguindo a direção da proposta de Copland para uma escuta consciente.

### **Considerações finais: uma trilha na mata sonora**

O objetivo deste texto é o de trazer à luz um ponto frequentemente discutido ao tentar levar a música para a sala de aula de língua materna. A partir de *feedbacks* de outros trabalhos publicados anteriormente, decidi apresentar alguns elementos musicais que podem auxiliar o professor nessa prática. Isso se faz importante, uma vez que temos discos sendo analisados nos exames vestibulares (tal qual a UFRGS tem feito desde 2016). Embora os exames ainda não tenham conseguido abordar a linguagem musical de forma adequada (NISHIDA; SILVEIRA; SIERAKOWSKI, 2019), é preciso preparar os alunos para estarem sensíveis a essa camada analítica.

Espero que tenha ficado claro, a partir da adoção das reflexões de Copland (2013), que não é preciso ser músico para ouvir música de forma consciente. É preciso sim um certo nível de letramento sobre questões musicais. Mas isso não perpassa a teoria musical apenas; perpassa a escuta ativa e consciente dos fonogramas e estar atento a certos elementos específicos, tal qual a melodia e o acompanhamento da canção popular. Vemos que a canção é um gênero musical que funciona muito bem no âmbito escolar por caber no tempo de uma aula e por abarcar o campo linguístico, tão caro ao ensino de português como língua materna.

Como desdobramentos deste trabalho, vemos que é preciso ainda aumentar o volume de análises de canções que podem servir de ponto de partida para as práticas pedagógicas nos ensinos Fundamentais e Médios. Também é preciso aumentar a quantidade e os tipos musicais com o intuito de reconhecer novas tendências sonoras e discursivas. Além disso, os professores que quiserem inserir mais uma camada analítica podem privilegiar fonogramas que possuam algum suporte audiovisual. Dito isso, por fim, fica aqui o apelo de quanto a prática docente, calcada numa perspectiva multimodal, exige a presença de um professor multimodal. A formação continuada do corpo docente certamente deve proporcionar o trânsito em outras linguagens, para que o professor possa ser esse agente letrador também.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

CABRAL, J. S. M.; BATISTA, Y.; PIRIS, E. L. A canção no livro didático de português: uma discussão baseada no letramento literomusical. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 815-835, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6588>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6588>. Acesso em: 24 nov. 2021.

COPLAND, A. **Como ouvir e entender música**. Tradução Luiz Paulo Horta. 4. impr. São Paulo: É Realizações, 2013.

- | Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland

COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

JÚPITER MAÇÃ. **Uma tarde na fruteira**. Monstro Discos/Marquise 51 Records. 2007.

LARSON, E. Polifonia: a construção do sentido na canção. **Anais do Décimo quinto Congresso da ANPPOM**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2005/sessao18/eduardo\\_larson.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao18/eduardo_larson.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MCGURK, H.; MACDONALD, J. Hearing Lips and Seeing Voices. **Nature**, n. 264, p. 746-748, 1976. DOI: <https://doi.org/10.1038/264746a0>

NISHIDA, G.; SIERAKOWSKI, A. P. de C. Por outros textos na sala de aula: me lembra muito Pink Floyd de João Leopoldo. **Revista do GEL**, [S. L.], v. 13, n. 3, p. 203-218, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v13i3.1411>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1411>. Acesso em: 24 nov. 2021.

NISHIDA, G.; DA SILVEIRA, A. P. P.; SIERAKOWSKI, A. P. de C. Reflexões preliminares sobre a canção no vestibular: o álbum Tropicália nas provas da UFRGS. **Revista do GEL**, [S. L.], v. 16, n. 3, p. 35-49, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i3.2741>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2741>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, J. P. C. de. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 16, n. 4, p. 651-677, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169914>.

TATIT, L. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. São Paulo: EdUSP, 1996.

TATIT, L. **Todos entoam**: ensaios, conversas e lembranças. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NISHIDA, Gustavo. Análise musical de canções em aulas de português como língua materna, na perspectiva de Copland. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 187-203, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 05/11/2021 | Aceito em: 01/12/2021.

---

# A DIMENSÃO IDEOLÓGICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIOCULTURAIS

Leonardo de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Rafael Junior de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Nildicéia Aparecida ROCHA<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3291>

**Resumo:** Este artigo discute o Ensino de Português Língua Estrangeira (EPL) ministrado nos Centros Culturais das embaixadas brasileiras, abordando duas matérias jornalísticas que acusam o Itamaraty de pressionar professores a utilizarem o material didático *Só verbos*. Os objetivos desse trabalho são, assim, apontar contribuições teórico-metodológicas do campo bakhtiniano para a área de PLE e analisar como os processos de produção, recepção e circulação do material didático, enquanto construção ideológica, reflete e refrata uma dada realidade social nessa perspectiva de ensino. A metodologia utilizada, de cunho descritivo-interpretativo, apoia-se na perspectiva dialético-dialógica bakhtiniana, tendo como objetos de análise enunciados retirados do material em questão e duas matérias jornalísticas sobre tais enunciados. Baseados no referencial bakhtiniano, especificamente em Volóchinov (2013, 2017) e em Bakhtin (2011) quanto aos conceitos de *palavra* e de *ideologia*, os resultados apontam para: 1) Um processo de legitimação social que desencadeia a criação de matérias jornalísticas equivocadas; 2) A divulgação de informações falsas pelo Ministério das Relações Exteriores; e 3) A ênfase num ensino de língua apartado das práticas sociais. Espera-se, portanto, que esse texto promova reflexões teóricas e interpretativas tanto na área de EPLE como das Línguas em geral.

**Palavras-chave:** EPLE. Ideologia. Círculo de Bakhtin. Material didático.

---

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [leonardo.oliveira@unesp.br](mailto:leonardo.oliveira@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0001-8361-0469>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [rafael.j.oliveira@unesp.br](mailto:rafael.j.oliveira@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0002-1353-1172>

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [nildiceia.rocha@unesp.br](mailto:nildiceia.rocha@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0003-3815-3785>

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

## *THE IDEOLOGICAL DIMENSION OF EDUCATION IN PORTUGUESE FOREIGN LANGUAGE AND ITS SOCIOCULTURAL DEVELOPMENTS*

**Abstract:** This article discusses the Teaching of Portuguese as a Foreign Language (TPFL) taught at the Cultural Centers of Brazilian embassies, addressing two journalistic articles that accuse the Itamaraty of pressuring teachers to use the courseware *Só verbos*. The objectives of this work are, therefore, to show theoretical-methodological contributions of the Bakhtinian field to the TPFL area and to analyze how the processes of production, reception, and circulation of courseware, as an ideological construction, reflect and refract certain social realities in this teaching perspective. The methodology used is descriptive-interpretive and anchors on the Bakhtinian dialectical-dialogical perspective, having as objects of analysis utterances taken from the material mentioned and two journalistic articles about such utterances. Based on the Bakhtinian framework, specifically in Voloshinov (2013, 2017) and Bakhtin (2011) regarding the concepts of word and ideology, the results point to: 1) A process of social legitimation that triggers the creation of wrong journalistic stories; 2) The disclosure of false information by the Ministry of Foreign Affairs; and 3) The emphasis on language teaching apart from social practices. It is expected, therefore, that this text promotes theoretical and interpretive reflections both in the area of PFL teaching and Languages in general.

**Keywords:** TPFL. Ideology. Bakhtin Circle. Courseware.

### **Considerações iniciais**

A promoção do ensino de português para estrangeiros se intensificou na virada do século XX para o XXI, o que teve reflexos no aumento do uso dessa língua em diferentes esferas institucionais internacionais, como é o caso da União Europeia (EU), que também tem o português como língua de trabalho. No processo brasileiro de expansão desse ensino, inúmeros cursos foram criados, o que gerou desafios principalmente no tocante à produção de materiais didáticos. Por se tratar de uma perspectiva de ensino da língua portuguesa cuja estruturação remonta à década de 50 e que ainda se encontra em vias de consolidação, julgamos oportuna a apresentação de um breve histórico e definição do Ensino de Português Língua Estrangeira (doravante EPLE), o que faremos com base em algumas considerações de Almeida Filho (2012) acerca dessa área em ascensão. Tendo em vista as especificidades desse campo epistemológico, buscaremos neste trabalho apontar contribuições teórico-metodológicas do campo bakhtiniano para essa especialidade de ensino e esboçar uma análise do material didático intitulado *Só Verbos*, um dentre vários



adotados e disponibilizados pelo Itamaraty para utilização nos cursos de EPLE ministrados nos Centros Culturais das embaixadas brasileiras ao redor do mundo. Nesse percurso analítico, buscamos evidenciar de que maneira o aspecto ideológico reflete e refrata, via material didático, uma dada realidade social no EPLE.

Do referencial bakhtiniano, selecionamos os conceitos de *palavra*<sup>4</sup> (BAKHTIN, 2011[1979]) e ideologia (VOLÓCHINOV, 2013 [entre 1925-1929], 2017 [1929]), que, juntos, nos possibilitam compreender a linguagem enquanto fenômeno que se modifica à medida que a sociedade e as práticas sociais são modificadas pelos sujeitos, ou seja, um fenômeno que não se constitui como um sistema fechado, nem como um sistema neutro, apartado da realidade social.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritivo-analítica, cujos objetos são:

(a) o material didático supostamente utilizado nos cursos de PLE oferecidos pelas embaixadas brasileiras por intermédio dos vinte e quatro centros culturais que mantêm em vários países; e

(b) duas notícias geradas a partir da reclamação de um dos professores que teve contato com o material, que não possui uma data de publicação.

Além disso, essa pesquisa está ancorada na perspectiva dialético-dialógica bakhtiniana, o que nos permite analisar os enunciados do material didático com base em três processos: o de produção, o de circulação e o de recepção; isto é, a cadeia enunciativa de interação com o outro que os enunciados formam nessas três instâncias. Tal perspectiva dialético-dialógica, portanto, se verifica tanto na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin quanto nos procedimentos analíticos aqui empregados. Como afirma Oliveira (2020, p. 20),

[...] o método dialético-dialógico, concebido na linguagem, de caráter social, está na relação de um enunciado com outros enunciados, sejam eles passados ou futuros, porque os sujeitos, bem como seus enunciados, estão em constante diálogo na vida – e as valorações que estes enunciados circulam vêm de diferentes direções, isto é, podem ser de recusa, de apoio, de afirmação, de

---

4 A perspectiva bakhtiniana entende a palavra para além da sua condição de lexema alusivo a significado convencionalmente sedimentado, tomando-a como uma espécie de índice de avaliações ideológicas sócio-historicamente situadas, condição que a torna semanticamente fértil, aberta a distintas construções de sentido conforme espaços e momentos em que é empregada como materialidade de uma enunciação por sujeitos em diálogo.

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

concordância etc. a outros enunciados que também circulam com valorações iguais ou opostas a estas – e isso se dá de maneira constante, sem cessar, assim como é a interação discursiva da qual os sujeitos participam.

Assim, encontramos sustentação teórica para incorporarmos à nossa análise o dialogismo e a dialeticidade que a Filosofia da Linguagem bakhtiniana identifica nas expressões sógnico-enunciativas. Pelo cotejo entre o nosso *corpus*, enunciados que o motivaram, outros a que provocou e, ainda, os contextos e situações em que se deu, buscamos compreender a dinâmica segundo a qual os encontros entre dizeres e lugares socioideológicos distintos abrem diferentes possibilidades de produção de novos sentidos nas conjunturas em constante modificação em que tais diálogos se processam. Para tal, apresentamos na próxima seção os contextos nos quais tanto o material didático *Só verbos* quanto as matérias jornalísticas sobre tal material se inserem, analisando os pormenores das conjunturas sociais e político-ideológicas em que os enunciados que compõem o nosso *corpus* foram produzidos, distribuídos e utilizados/recepcionados.

## **O Ensino de Português Língua Estrangeira (EPL) no Brasil e sua importância**

Um dos principais estudiosos do campo de Ensino de Português Língua Estrangeira (EPL) no Brasil é o professor Almeida Filho, responsável pela criação, divulgação e formação continuada de cursos nessa especialidade. Em seu artigo intitulado “Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil” (2012), o autor defende que o EPL não é um fenômeno precisamente novo, mas já datado e visível nos primórdios do Brasil Colonial. Entretanto, como marco histórico dessa área de especialidade, como chama o autor, ele cita a instauração de cursos na Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1957, e posteriormente nas universidades de São Paulo (USP) e de Campinas (UNICAMP), já na década de 1970, destacando o sucesso obtido pela última ao apostar e inserir o PLE na lista das disciplinas de catálogos, isto é, contratando docentes pesquisadores de carreira para coordenar tais cursos.

Vale destacar que a questão da área de especialidade deve-se ao fato de o autor dividir o campo dos estudos da linguagem em três níveis hierárquicos, sendo, respectivamente: Grande Campo da Linguagem; Linguística Aplicada; Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua ou Língua Estrangeira. Essa divisão estratificada separa diferentes áreas, inclusive, dentro do próprio campo da linguística. Contudo, tal divisão também é política e abre espaço para o financiamento dedicado a essa especialidade, o que resulta no desenvolvimento de mais pesquisas nessa área, em pleno acordo com o processo de internacionalização da língua portuguesa.

Tal disputa política se revela, por exemplo, na moção aprovada no II Encontro Nacional de Políticas para o Ensino de Línguas Estrangeiras (II ENPLE), realizado em 2000, que recomendava que os cursos de letras incluíssem o estudo de EPLE em seus currículos, o que não foi completamente realizado. Além disso, ainda na questão política, o referido encontro, que teve sua primeira edição em 1996, não teve prosseguimento, isto é, um terceiro, quarto, quinto ou mais encontros.

Deste modo, concordamos com Almeida Filho quando afirma que, para a inserção e ampliação do EPLE acontecer nos cursos de graduação e de pós-graduação em letras, é preciso que pelo menos um, dentre os diferentes grupos em disputa de poder nos diferentes departamentos universitários de letras no Brasil, assumam tal luta. Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento por tais grupos em exercício no poder de que a perspectiva de se ensinar a Língua Portuguesa na qualidade de língua estrangeira traz implicações políticas importantes aos cidadãos interessados e aos países, pois, conforme argumenta o pesquisador “todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2005). Se levarmos em conta que muitos precisam aprender uma nova língua por questões de sobrevivência, como no caso de refugiados políticos ou de guerra, e que a difusão de uma língua pode ser estratégica para o desenvolvimento de uma nação, o valor destacado acima pelo autor fica ainda mais evidente. Com a globalização, a necessidade de integração cultural, via língua, tem se tornado um imperativo, o que reforça as potencialidades do EPLE como área de especialidade.

Quanto ao escopo teórico, na seção seguinte o foco será sobre a linguagem, em termos conceituais bakhtinianos, e suas consequências para o EPLE.

### **A concepção de linguagem bakhtiniana e o ensino de PLE**

O Círculo de Bakhtin é composto por vários estudiosos russos, cujas pesquisas se debruçaram em diferentes campos do conhecimento: música, artes plásticas, literatura, linguística, filosofia, entre outros. Nos deteremos neste trabalho nas contribuições de Bakhtin e Volóchinov para os estudos da língua/linguagem, o que eles chamaram de *translinguística* ou *metalinguística*.

Para Bakhtin (2011, p. 294), as palavras não possuem, em si, um dono, mas podem servir de elementos para a materialização de juízos de valores distintos e, por vezes, opostos, inclusive.

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como uma palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, por que, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Essa compreensão bakhtiniana da linguagem em muito contribui para o EPLE, pois apresentar para o aluno essas três instâncias da palavra (neutra, alheia e minha) é fundamental para desconstrução de determinados preconceitos linguísticos, cometidos e sofridos pelos estudantes na interação com uma cultura estrangeira. Questões como o falar correto e/ou o falar sem sotaque são repensadas nessa concepção de linguagem, pois falar ou escrever de acordo com a norma padrão da língua portuguesa é, de fato, sinônimo de falar bem em qualquer situação? Mais ainda, é sinônimo de ser compreendido pelo seu interlocutor?

Primeiro, o falar correto é uma concepção utilizada no estudo formal da língua, e, segundo, o falar bem está na interação emotivo-volitiva entre os sujeitos dentro de uma dada situação. Segundo Volóchinov (2017, p. 181), o critério de erro é utilizado apenas no estudo formal da língua, visto que, “normalmente, [...] a correção do enunciado é incorporada pelo seu caráter de verdadeiro ou falso, sua poeticidade ou vulgaridade etc.”, enfim, sua entonação.

Além disso, a dialética bakhtiniana trabalha com os dois aspectos da palavra ou do *signo ideológico* de maneira não excludente, ou seja, entende que a palavra possui seu aspecto de abrangência ou de neutralidade, como coloca Bakhtin, mas que, ao ser enunciada por um falante, torna-se plena, cheia de ecos, de ideologia, de intenções discursivas, enfim, de valorações. Segundo Volóchinov, que também discute a questão da palavra, como faz Bakhtin na década de 20<sup>5</sup> (BAKHTIN, 2010 [1963]), “na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181). Ao elaborar uma filosofia da linguagem de acepção marxista, o referido autor aprofunda-se nos dois últimos aspectos da citação de Bakhtin que fizemos, especificamente na *palavra minha* e na *palavra alheia* do outro<sup>6</sup>.

---

5 Trata-se do livro *Problemas da obra de Dostoiévski*, de 1929, publicação reformulada posteriormente por Bakhtin e republicada em 1963 com o título *Problemas da poética de Dostoiévski*, esta última traduzida para o Português e publicada no Brasil em 2010.

6 Apesar da distância temporal entre a publicação dos dois textos, é plenamente factível compreender que tais objetos de discussão se faziam presentes nas reuniões do Círculo já na década de 1920.

Para Volóchinov, é justamente nesses dois aspectos supracitados que o fator ideológico se materializa, sendo a palavra o *signo ideológico* por excelência, logo, a palavra é o índice mais sensível das mudanças ideológicas. Assim como Volóchinov (2013, p. 138, nota de rodapé), “por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos esquemas ou outras formas sígnicas.”.

É pertinente observarmos que, segundo essa concepção de ideologia, as formas como apreendemos a realidade são invariavelmente sígnicas, ou seja, compreendemos o mundo e a vida baseados em signos de naturezas diversas. Assim, seja pela palavra, seja por imagens, gestos e/ou sons, qualquer forma de expressão sígnico-enunciativa resulta de juízos de valores socialmente validados e que revelam pontos de vista sempre ideológicos acerca de qualquer coisa com as quais os sujeitos interagem e produzem sentidos.

Deste modo, pensando no EPLE, discutir os elementos da entonação é produtivo para que os alunos compreendam que o sentido não está apenas na palavra, mas no dizer-fazer daquela palavra, que parte de um sujeito-eu para um sujeito-outro. Além disso, estudar esses elementos também contribui para demonstrar que, a depender da entonação feita pelos estudantes estrangeiros, com sotaque mais forte ou mais fraco, os aspectos ideológicos ganham um outro contorno emotivo-volitivo no enunciado. Nesse sentido, é fundamental que o aluno de EPLE compreenda que mesmo que ele siga a norma, que diminua seu sotaque (o que é uma violência tanto cultural quanto linguística), ainda sim ele terá o *status* de estrangeiro, pois a palavra enunciada possui sempre os traços unioorrentes<sup>7</sup> daquela enunciação, o que envolve também a singularidade do *sujeito-enunciador-estrangeiro*.

Portanto, a grande contribuição dos estudos bakhtinianos para o EPLE, o que engloba os dois autores apresentados, está no ensino e na aprendizagem não das palavras neutras da língua, sem expressividade, mas no trabalho com a *palavra alheia do outro*, que se tornará *palavra minha* no ato de enunciar do estudante estrangeiro. Sob uma perspectiva bakhtiniana, o professor deve buscar, deste modo, apresentar e discutir com os alunos enunciações concretas, reais, de forma que o processo de assimilação se dê não pelas palavras neutras, formalizadas nos dicionários e manuais, mas pela interação com as palavras do outro, pressupondo a inerente dimensão ideológica delas. Desse modo, a seguir apresentamos a análise aqui elaborada.

---

<sup>7</sup> Entendemos por unioorrência a ideia de que os sujeitos engajados nos processos enunciativos, assim como os contextos em que tais processos se dão, estão em constante transformação, o que confere a qualquer processo de interlocução um caráter de ineditismo graças ao qual novas compreensões/sentidos podem se constituir. A perspectiva bakhtiniana entende toda enunciação como sendo irrepetível.

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

### ***Só verbos: uma análise de aspectos ideológicos e políticos***

A título de esclarecimento, a análise empreendida ao longo desta pesquisa é constituída por duas etapas, sendo a primeira voltada aos aspectos políticos e ideológicos destacados pelas matérias jornalísticas veiculadas nas páginas *on-line* do Yahoo!Notícias e do jornal *Correio Braziliense* ao investigarem o material didático *Só verbos*, disponibilizado na página da Rede Brasil Cultural para os Centros Culturais das embaixadas brasileiras e, a segunda, dedicada à observação crítica do material didático propriamente dito, momento em que tecemos considerações acerca das possíveis implicações ético-pedagógicas do seu uso, tendo em vista a forma como ele foi elaborado e o lugar socioideológico a partir do qual tal criação se deu. Sendo o nosso foco a reflexão acerca de implicações de natureza político-ideológica, cumpre esclarecermos que a análise do material não está dissociada do contexto sociocultural no qual e para o qual foi pensado, motivo para fazermos uma série de menções a personagens e acontecimentos do contexto brasileiro da última década importantes à compreensão de aspectos que deram ensejo à produção, à circulação e à recepção do material em análise. Como já discutimos, não existe processo enunciativo neutro e, portanto, não se pode falar em enunciados isentos do ponto de vista ideológico, pois lembramos que o fenômeno da linguagem para o Círculo é essencialmente sociológico e, por conseguinte, invariavelmente carregado de juízos avaliativos. Dessa forma, é importante não perdermos de vista que os excertos do material didático aqui selecionados são manifestações concretas de uma certa avaliação do contexto sobre o qual aludem e que, por isso, precisam ser observados para muito além das suas dimensões gramaticais, num exercício de correlacionamento entre eles, seus interlocutores, os espaços em que circulam e a cultura na qual se inserem. Feita essa elucidação, passemos à análise.

### ***Só verbos: foco no contexto e na mídia***

É em conformidade com a discussão teórica proposta anteriormente que analisamos aqui pequenos excertos de um dos vários materiais de EPLE disponibilizados pelo Itamaraty para os seus muitos Centros Culturais espalhados pelo mundo. Nos detemos apenas em pequenos recortes que podem ser verificados em duas notícias veiculadas no *site* do jornal *Correio Braziliense* (VASCONCELOS, 2020) e na sessão de notícias do portal Yahoo! (DE MARI, 2020), sendo que ambos os veículos noticiaram uma orientação ideológica não recomendável no material.

Os fragmentos em questão fazem parte de dois dos três volumes da obra denominada *Só verbos*, de autoria de Airamaia Chapina Alves, que afirmou ao jornalista João de Mari,

via aplicativo de mensagens, que não se lembrava em que ano o material havia sido publicado, conforme nota-se em matéria publicada no dia 15 de julho de 2020, no portal Yahoo!Notícias (DE MARI, 2020). Porém, em outra matéria publicada no canal de notícia *Correio Braziliense*, no dia seguinte, a criadora do livro descreveu que:

Fiquei muito triste com como meu nome está sendo associado ao governo Bolsonaro. Esse material foi cedido sem eu receber nada por isso por volta de 2013, quando Dilma era a presidenta do país. Foi um momento em que o Itamaraty solicitou a vários professores a cessão de seus materiais para ajudar no ensino da língua portuguesa e promover nossa cultura. (VASCONCELOS, 2020).

A saber, o material encontrava-se no repositório da Rede Brasil Cultural, Órgão do Ministério das Relações Exteriores (MRE), em parceria com 24 países, desde 2013, mas foi removido da página em português da plataforma em 2020. De acordo com a primeira nota lançada pelo MRE, que só se encontra na íntegra via nota da SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira),

O Itamaraty não dispõe de material didático para sua rede de 24 Centros Culturais Brasileiros e 4 Núcleos de Ensino de Português no exterior. A única diretriz a que a rede de ensino de português do Itamaraty está adstrita é a observância aos parâmetros estabelecidos pelos guias curriculares para ensino de português no exterior, amplamente acessíveis ao público pela página eletrônica da FUNAG. O material didático em apreço, comercializado por empresa privada sem qualquer tipo de vínculo com o Ministério, foi encaminhado ao repositório de materiais didáticos da Rede Brasil Cultural em 2013 e não há registro de que o conteúdo desse ou de qualquer outro material disponibilizado na página eletrônica tenha sido objeto de revisão à época. Tendo em conta que não se coaduna com as diretrizes estabelecidas pelos referidos guias curriculares, será retirado da página eletrônica da 'Rede Brasil Cultural'. (SIPLE, 2020a).

Uma das matérias, a do *Correio Braziliense*, afirma que o material foi retirado do *site* da Rede Brasil, em consonância com a citação do próprio MRE aqui reproduzida. Em uma concepção bakhtiniana, o colocar-se no lugar do outro é importante, fato que deveria ser fundamental para o jornalismo. Com base nisso, identificamos, por meio desse processo alteritário, que caso o usuário falante de português opte pela página em inglês, ou seja, um aluno que domina essa língua e esteja estudando PLE, o material ainda se encontra



- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

disponível<sup>8</sup>. O caminho seguido nesse processo de se colocar no lugar do estudante estrangeiro foi o de acessar o *site* da Rede Brasil Cultural, selecionar a opção em inglês (opção de idioma), clicar em *resources*, que é o local onde ficam armazenados os materiais didáticos, e selecionar a opção *verbs-only*.

Temporalmente, a origem da polêmica sobre o conteúdo ideológico do material em questão encontra-se em uma publicação no Twitter, feita no dia 14 de julho de 2020 (DOLCE, 2020). Na publicação, a jornalista omite o nome da fonte e o nome do Centro Cultural que supostamente pressionava o professor a aderir ao livro, alegando estar prevenindo futuras retaliações das partes informadas. Apesar de não ser uma notícia, pois não possui todas as informações típicas desse gênero – o que, quem, onde, de que modo e qual o desfecho –, sua publicação foi fonte para ambas as matérias jornalísticas citadas, cujos títulos foram:

(1) *Itamaraty distribui material didático com críticas ideológicas e ataques a movimentos sociais* (Yahoo!Notícias); e

(2) *Itamaraty usa conteúdo ideológico em cursos de português para estrangeiros* (Correio Braziliense).

Esse processo de legitimação às cegas demonstra um novo funcionamento no âmbito da produção, divulgação e recepção de notícias, o que indicia os processos do que hoje se chama de notícias falsas.

Por causa da repercussão que o *tweet* tomou, principalmente ao se tornar notícia, especialistas da área de EPLE, que mantêm contato com o Itamaraty em projetos de internacionalização da Língua Portuguesa, vieram a público esclarecer a polêmica. Dentre eles, o professor Nelson Viana publicou uma nota no *site* do SIPLE detendo-se, em resumo, em três pontos:

(1) Que o Itamaraty não obriga os professores de seus Centros Culturais a utilizarem qualquer material didático;

(2) Que o Itamaraty não contrata terceiros para elaborarem materiais didáticos para o EPLE; e

(3) Que os três volumes da obra *Só Verbos* não eram utilizados nos Centros Culturais (SIPLE, 2020b).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/en/resources/verbs-only>. Acesso em: 8 ago. 2021.

Apesar desse último ponto ser de difícil verificação, dada a vasta quantidade de professores nos Centros Culturais e de Núcleos, o autor discorre na qualidade de pesquisador atuante nos Centros Culturais de modo a comprovar os dois pontos anteriores. Isto significa que, a partir da análise do eixo *circulação* do referido material, constata-se que tanto a matéria jornalística publicada pelo Yahoo!Notícias quanto a publicada pelo *Correio Braziliense* omitiram e distorceram informações sobre o uso desse material pelos Centros Culturais do Itamaraty.

### ***Só verbos: análise estilístico-ideológica na recepção e produção de sentido***

Sabendo que o livro didático em foco não era obrigatório nos Centros Culturais do Brasil pelo mundo, por regra, e que não se tratava de um material feito por encomenda do Itamaraty, analisamos, neste momento, as construções estilísticas feitas na obra de maneira a estabelecer as relações discursivas presentes nos enunciados, especificamente as relações ideológicas. Em outras palavras, trata-se de uma análise do eixo da *produção* do material didático.

Ao observar a obra *Só Verbo* na sua completude, nota-se que as passagens que evidenciam o viés ideológico do livro encontram-se em exercícios elaborados para o preenchimento de lacunas com verbos em diferentes tempos e modos, de modo a levar os aprendizes estrangeiros da Língua Portuguesa a exercitarem tais flexões modotemporais. Dentre os exercícios geradores de polêmicas, encontrados nos volumes 2 e 3, os noticiários se apropriaram na criação de suas matérias das seguintes atividades:

(1) “Se as mulheres não abortassem, não haveria tantas clínicas de aborto clandestinas” (AIRAMAIA, [volume 2], p. 20);

(2) “Se o MST se apropriar de nossas terras, nunca mais conseguiremos reavê-las” (AIRAMAIA, [volume 3], p. 32); e

(3) “Se eu soubesse que o Lula seria tão corrupto e se envolveria com o Mensalão, eu não teria votado nele” (AIRAMAIA, [volume 3], p. 59).

As duas primeiras atividades são destinadas ao processo de completar sentenças, sendo a última, a que alude a um ex-presidente da república, um caso de atividade a ser realizada seguindo-se um exemplo pré-estabelecido, ou seja, a sentença colocada no início do exercício já estipula um modelo a ser copiado ao longo da atividade.

Pela perspectiva bakhtiniana, é basilar a ideia de que os enunciados selecionados do material consistem na manifestação concreta de juízos avaliativos acerca de eventos, que

se passaram no contexto de elaboração daquelas atividades, o que a própria declaração dada pela autora dos livros ao Yahoo!Notícias, em alguma medida, também corrobora. Segundo ela, a formulação das sentenças referentes às ações do MST e ao governo Lula se deve ao fato de aparecerem corriqueiramente no noticiário da época da elaboração do material, razão pela qual julgou pertinente abordá-las nas sentenças que elaborou. No entanto, cabe pontuarmos que, em sua tentativa de trazer aspectos da vida cotidiana brasileira para o ensino da Língua Portuguesa, a simples escolha por abordar tais questões nessas sentenças resulta de pontos de vista avaliativos acerca dos eventos mencionados, ou seja, a autora não leva a realidade social para dentro da escola, por meio de uma dada construção enunciativa, mas leva uma realidade para sua aula. Assim, ainda que ela não tenha refletido sobre as questões sociais e político-ideológicas que a alusão a esses acontecimentos nas sentenças encerra, o seu posicionamento acerca delas se faz presente, pelo menos, na relevância social que atribui às temáticas abordadas e nas ações dos verbos a elas relacionados.

Se no momento da produção do material, feito pela referida professora, traços de uma orientação sociopolítica e ideológica de direita já integram e formatam os enunciados que o compõem, nas ocasiões da sua *circulação e recepção*, o embate de posicionamentos inerentes a quaisquer manifestações enunciativas torna o caráter valorativo delas ainda mais evidente.

Essa análise explica o motivo das atividades do livro terem produzido polêmica em 2020 e não terem produzido polêmica em 2013 (ano de sua disponibilização na plataforma), pois a recepção não é a mesma. É somente sob essa condição de lugar no mundo/sujeito de confrontos ideológicos que enxergamos as palavras mobilizadas na elaboração das sentenças em análise e, em decorrência disso, é a partir da constatação da linha radicalmente antiesquerda do atual governo que a “recomendação” do Itamaraty para utilização do material nos Centros Culturais das embaixadas brasileiras produz sentido, ainda que alheio aos diferentes procedimentos e funcionamentos de tais centros, como destaca SIPLE (2020b).

Retomando o dado colocado anteriormente, a não retirada dos três volumes do material da plataforma na versão inglês também produz novos sentidos nesse contexto de desinformação. Ao mesmo tempo que o governo, via MRE, publica notas dizendo que o material não coaduna com as propostas atuais dos Centros Culturais, também negligencia sua própria tomada de atitude. O material é problemático apenas se estiver na página em português?

Na verdade, trata-se de um ferrenho esforço para desqualificar tudo o que remeta ao período em que a esquerda esteve no poder, o que plenamente justifica a deixada dos livros na plataforma, difundindo para além das fronteiras brasileiras a visão de mundo do atual governo, uma vez que o seu interesse de combater a agenda que o antecedeu encontra uma conveniente propaganda antiprogressista neles.

Se pela perspectiva do Círculo de Bakhtin podemos perfeitamente vislumbrar a *produção, circulação e recepção* (matérias jornalísticas, *tweets*, comentários etc.) desses livros (três volumes) na qualidade de transcurtos enunciativos que se processam em função de demandas sociais e que resultam de juízos axiológicos que permeiam a sua constituição e os seus projetos de dizer/fazer, não podemos verificar o mesmo no lugar teórico a partir do qual o material foi elaborado.

Muito embora seja destinado a cursos que tenham enfoque também cultural, as suas atividades, na prática, pouco contemplam situações reais de interação social, pois, apesar de fazerem menção às questões sociais, políticas e culturais, não pressupõem em seu método a dimensão enunciativa delas, atendo-se apenas ao seu aspecto gramatical. Nesse sentido, o material ignora, em termos metodológicos e histórico-ideológicos, o caráter contextual das interações humanas e deixa de lado aspectos translinguísticos essenciais à construção de sentidos por quaisquer falantes engajados em situações reais de interlocução. Menções a um contexto cultural em uma atividade estritamente dedicada a preencher lacunas pouco contribuem para a integração social dos aprendizes de língua portuguesa estrangeiros, pois prescindem dos tons emotivo-volitivos com os quais interlocutores reais demonstram seus lugares de fala e suas impressões mútuas sobre o outro, sobre o que enunciam, sobre a situação em que dialogam e sobre o espaço-tempo sócio-históricos em que se encontram. De uma perspectiva bakhtiniana, somente com a incorporação desses aspectos contextuais às práticas de ensino/aprendizagem, os cursos de EPLE poderão tornar a aquisição da Língua Portuguesa um processo verdadeiramente dialógico e baseado em usos reais.

Quanto ao enfoque gramatical das atividades em análise, é importante pontuarmos que não há que se menosprezar a importância de se dominar a estrutura em nome da fluência em uma segunda língua. Temos plena ciência de que, também na condição de sistema socialmente partilhado, é fundamental conhecermos as regras de uma língua para sermos capazes de compreender e de nos fazer compreender nela em determinadas situações. Do mesmo modo, não podemos nos esquecer de que o ensino de línguas, sobretudo para aqueles que vivem, viverão ou visitarão os países das suas línguas-alvo, visa o desenvolvimento de habilidades que são, antes de tudo, sociointeracionais. Por conta disso, é preciso que fique claro que todas as estruturas e mecanismos gramaticais

estudados serão empregados discursivamente, ou seja, serão utilizados em interlocuções reais, que demandarão dos aprendizes a capacidade de construir sentidos a partir de toda a riqueza contextual que integra e envolve as enunciações para as quais mobilizarão elementos e relações gramaticais aprendidos, o que inescapavelmente passa pela questão ideológica.

Por exemplo, na página 59 do volume 3, a proposta é fazer as sentenças de acordo com o modelo. O modelo apresentado é *Se eu soubesse que o Lula seria tão corrupto e se envolveria com o Mensalão, eu não teria votado nele*. Seguindo a gramática normativa da língua portuguesa, temos uma oração subordinada adverbial condicional. Esse dado classificatório não é destacado na atividade, apesar de o próprio livro dar ênfase à questão das conjugações modo-temporais do verbo. No entanto, também não há destaque sobre a exigência temporal feita sobre o verbo em orações subordinadas adverbiais condicionais marcadas pelo *se*. No caso desse modelo, o pretérito imperfeito do verbo (*soubesse*) está funcionando com o futuro do pretérito, marcando uma relação de condição entre as duas orações que ocorreram no passado. Além disso, em termos de produção de sentido, a posição da oração subordinada na sentença é fundamental para identificar o tom-emotivo volitivo do enunciado, pois mais do que uma transmutação ou alteração sintagmática, a possibilidade de modificação da oração está inter-relacionada com a possibilidade de interações diferentes entre os sujeitos. Por exemplo, as orações a seguir, ao trocarem de posição, produzem diferentes *projetos de dizer*:

(1) Se eu soubesse que o Lula seria tão corrupto e se envolveria com o Mensalão, eu não teria votado nele.

(2) Eu não teria votado no Lula se eu soubesse que o Lula seria tão corrupto e se envolveria com o Mensalão.

Além da questão sintática, a palavra, ao ser entonada, como colocamos anteriormente, é preenchida de ideologias e orientada a um outro. Nesse caso, em uma modalidade escrita, a própria escolha e alocação sintática da palavra, seguindo ou não as regras gramaticais, faz parte de seu processo de entonação, sendo a ideologia do autor um dos principais fatores atuantes nessa escolha. Portanto, *Lula ser corrupto* é uma dessas ideologias, já que apesar de ter ocorrido diferentes e insistentes casos de corrupção durante o governo do petista, o referido nunca foi declarado culpado em nenhum dos crimes. Ou seja, não se trata apenas de uma estrutura da língua, mas de uma concepção de mundo, que em maior ou menor grau ignora dados concretos (declaração de culpado).

Dadas as características das atividades aqui analisadas, percebemos que elas constituem, enquanto parte de um *projeto de dizer*, enunciados carregados de juízos

acerca de políticos, preconceitos e discriminações presentes em nossa sociedade, cujos pontos de vista acabam por direcionar o olhar do aprendiz, situando-o no lugar de falas preconceituosas ou falaciosas acerca de tais questões. O princípio da contradição, do diálogo, do embate entre ideias, típicos de um regime democrático, não sustenta, de modo algum, a criação de informações falsas, pois isso impossibilita a criação de uma mesma base para as discussões. Por exemplo, na aula de língua portuguesa, é discutível e pertinente o debate dos atos de um dado governo, seja no nível federal seja em outro nível, especificamente atentando-se para os aspectos linguísticos que materializam tais atos. Caso o ato debatido não exista ou contenha distorções factuais, a linguagem não só se torna artificial, mas o professor rompe com a possibilidade do contrário, já que a distorção cria plataformas diferentes entre as ideias, criando subjetivações individuais e pessoais que nada correspondem ao estudo científico da linguagem.

Em se tratando de um material adotado por uma entidade de natureza governamental para emprego em práticas de ensino/aprendizagem interculturais, é de se esperar que qualquer conteúdo disponibilizado para tanto seja desenvolvido segundo critérios que não impliquem desrespeito aos princípios citados acima. Contudo, o que as redes sociais (nesse caso, o Twitter) e os meios de comunicação brasileiros deixaram claro é que esse processo de pressuposição depende do analista. O incentivo à criação e à implementação do projeto Escola sem Partido, bem como os recentes conflitos internacionais causados entre autoridades diplomáticas brasileiras e governos estrangeiros, criaram parâmetros do que se esperar ou pressupor do atual governo. Aliado a isso, o uso e a legitimação do Twitter ganharam, no caso analisado, importância digna de uma análise mais profunda sobre esses processos, principalmente tendo em vista que podem criar informações falsas, desinformando e alienando a população sobre um assunto tão sério que é o Ensino de Português como Língua Estrangeira.

### **Considerações finais**

A partir de uma observação balizada pela perspectiva bakhtiniana de excertos do material didático *Só Verbos*, concebido no âmbito do ensino de português língua estrangeira, e de repercussões críticas ao seu emprego em espaços digitais, identificamos processos de legitimação e de transposição entre redes sociais e campo jornalístico que exigem uma análise mais cuidadosa. Como evidenciamos na análise do *corpus*, os sujeitos podem refratar os projetos de sentido das enunciações de que participam segundo vontades de dizer/agir nem sempre aprováveis do ponto de vista ético, já que podem deliberadamente se envolver em processos de interlocução que envolvem a criação, divulgação e noticição de informações distorcidas. Nesse caso, a origem do embate

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

com o material se encontra em uma publicação no Twitter e reverberou em diferentes redes, sendo utilizada, sem análise cuidadosa, por matérias de veículos jornalísticos. Além disso, tal problemática possui implicações teórico-metodológicas, pois demanda uma compreensão da noção de enunciado e dos recortes feitos nas e das mídias.

No tocante à questão ideológica do material, especificamente nos eixos da produção, recepção e circulação, a teoria dos autores russos, discutidos anteriormente, contribuiu para a conclusão da impossibilidade de neutralidade ideológica dos enunciados, noção que traz em seu bojo o caráter de responsabilidade ético/estética ao sujeito de todo e qualquer ato praticado (escrito, falado, gesticulado etc.). Pensada nesses termos, as escolhas arquitetadas das atividades do livro *Só verbos* nos indicam a atitude socioideologicamente constituída da autora, que se materializou enunciativamente em exercícios repletos de sentenças impregnadas pelo caráter ético e estético de seu lugar ideológico no mundo. A problemática não está apenas na ideologia marcada nas escolhas da autora, nem nas suas respostas que confirmam tais posicionamentos, mas na forma como tocou nas questões. Esse foi o caso dos supostos atos de corrupção do ex-presidente Lula, pois a veiculação de informações falsas, principalmente no ensino, impede um debate dialético e dialógico entre posicionamentos ideológicos diferentes, já que os dados não se baseiam na realidade materialista histórica.

Deste modo, os resultados da análise realizada apontam, primeiro, para a disponibilização, via Rede Brasil Cultural, de um material mecanicista e behaviorista nos cursos de EPLE para os internautas que acessem a versão em inglês do *site*, e, segundo, para a falsa declaração do Ministério, após a polêmica originada na rede social, de que o material havia sido retirado. Tal enunciação compreende novos desafios para o debate científico contemporâneo, já que a inconsistência de informações publicadas não se dá apenas no nível das redes sociais, mas também em níveis governamentais.

Apesar de a alegação da postagem ser falsa e de os Centros Culturais possuírem autonomia com relação à escolha de seus materiais didáticos, a presença de tal material no repertório indica uma proposta educacional que não objetiva permitir aos estudantes uma formação da língua portuguesa no seu uso concreto. Além disso, a clara orientação ideológica balizadora da produção do material baseia-se em uma concepção de mundo difundida entre sujeitos que de fato acreditam na veracidade dos dados propalados pelas sentenças das atividades em análise.

Quanto a tais crenças, cabe ressaltarmos que as notícias ou eventos do cotidiano são, em realidade, pontos de vista construídos sobre notícias falsas, calúnias ou impressões equivocadas sobre as questões trazidas à baila. Não nos parece ético nem mesmo razoável



lançar mão de afirmações que não se sustentam ante uma verificação minimamente cuidadosa e tomá-las como informações verdadeiras em um material didático, sobretudo quando destinado a aprendizes que precisam se inteirar do meio cultural, político, social em que a língua-alvo é falada. As asserções representativas de vozes sociais contra o governo do ex-presidente Lula, quando colocadas isoladamente, como foi o caso, simplesmente silenciam posicionamentos divergentes, o que de uma perspectiva intercultural implica o tolhimento da oportunidade de os aprendizes conhecerem o nosso meio social em toda sua diversidade e de se posicionarem de forma fundamentada acerca dele, pois eles podem desconhecer completamente o panorama político-ideológico do Brasil.

Por fim, é importante observarmos que, além de constituir, via linguagem, uma certa visão de mundo, tais atividades ainda concretizam práticas de ensino que, diante dos seus possíveis desdobramentos políticos, precisam ser pensadas e discutidas pelas instâncias educacionais em nome da edificação de espaços de ensino/aprendizagem comprometidos com princípios científicos e com o empoderamento de sujeitos críticos em relação às realidades que os circundam. Dessa necessidade, emerge outra de particular interesse às questões educacionais aqui discutidas: a de se considerar a dimensão ideológica inescapavelmente constitutiva de sujeitos e espaços, bem como dos encontros, conflituosos ou não, que ela pressupõe, os quais podemos compreender a partir da linguagem em quaisquer das suas formas de manifestação.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). **Rosae**: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online], Salvador: EdUFBA, p. 723-728, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. revista. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

- | A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais

DE MARI, J. (YAHOO!NOTÍCIAS). **Itamaraty distribui material didático com críticas ideológicas e ataques a movimentos sociais**. Matéria publicada em 14 jul. 2020. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/itamaraty-distribui-material-didatico-com-criticas-ideologicas-e-ataques-a-movimentos-sociais-202929432.html>. Acesso em: 8 ago. 2021.

DOLCE, J. “Se o MST se apropriar das nossas terras, nunca mais conseguiremos reavê-las”. Isso faz parte do material didático mandado pelo @ItamaratyGovBr aos Centros Culturais Brasil de embaixadas do país em 26 países diferentes. Junto com críticas ao PT, ao Lula e à cabelos ã alisados. São Paulo, 14 jul. 2020. Disponível em: [https://twitter.com/JuliaDolce\\_/status/1283080965259177984](https://twitter.com/JuliaDolce_/status/1283080965259177984). Acesso em: 8 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. N. **A febre amarela “minions”**: uma análise bakhtiniana. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). **Nota de esclarecimento**. Publicada no dia 20 de julho de 2020a. Disponível em: <http://assiple.org/nota-de-esclarecimento-area-restrita/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). **Nota do Prof. Dr. Nelson Viana sobre material didático disponibilizado no site da Rede Brasil Cultural**. Publicada em 20 de jul. 2020b. Disponível em: <https://assiple.org/nota-sobre-reportagem-a-respeito-de-material-didatico-disponibilizado-no-site-da-rede-brasil-cultural-do-itamaraty-no-exterior/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

VASCONCELOS, J. (CORREIO BRAZILIENSE). **Itamaraty usa conteúdo ideológico em cursos de português para estrangeiros**. Matéria publicada em 15 de julho de 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/15/interna\\_politica,872274/itamaraty-usa-conteudo-ideologico-em-cursos-de-portugues-para-estrange.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/15/interna_politica,872274/itamaraty-usa-conteudo-ideologico-em-cursos-de-portugues-para-estrange.shtml). Acesso em: 8 ago. 2021.

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

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: OLIVEIRA, Leonardo de; OLIVEIRA, Rafael Junior de; ROCHA, Nildicéia Aparecida. A dimensão ideológica do Ensino de Português Língua Estrangeira e seus desdobramentos socioculturais. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 204-222, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 01/09/2021 | Aceito em: 06/12/2021.

---

# LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS E A PERSPECTIVA GLOCAL: UM MICROESTUDO

Gladys QUEVEDO-CAMARGO<sup>1</sup>

Anita Angelica Cruz de Paiva SOUSA<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3371>

**Resumo:** Considerando a literatura existente sobre Letramento em Avaliação de Línguas (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) e o papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006), este artigo discute o lugar e o papel desse letramento e os benefícios que pode propiciar aos docentes e aos seus contextos de atuação. Trazemos o conceito de glocalização (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) no contexto de ensino do inglês e sua importância no processo de formação de professores de língua inglesa. Realizamos um microestudo qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com dados provenientes de um questionário *on-line* aplicado a cinco professores de inglês de uma escola pública de idiomas do Distrito Federal e da análise documental das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos seus cursos de Letras. Os resultados indicam que há uma carência de Letramento em Avaliação de Línguas na formação acadêmica dos participantes, o que é indispensável para que o professor possa conceber sua sala de aula como um espaço glocal.

**Palavras-chave:** Letramento em Avaliação de Línguas (LAL). Glocalização. Formação de professores de língua inglesa.

---

1 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br); <http://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

2 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [anita.angelica22@gmail.com](mailto:anita.angelica22@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-2319-9740>

## *ASSESSMENT LITERACY FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND GLOCAL PERSPECTIVE: A MICROSTUDY*

**Abstract:** Considering the literature on Language Assessment Literacy (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) and on the role of language assessment in the teaching/learning process (SCARAMUCCI, 2006), this article discusses the place and role of such literacy and the benefits that it may provide to teachers and their working contexts. The concept of glocalization (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) in the context of teaching English and its importance in the process of English language teacher education is also approached. A qualitative-interpretivist (MOITA LOPES, 1994) microstudy was carried out, and its data were collected through an online questionnaire applied to five in-service teachers in a public language school in the Federal District and through a documental analysis of the subjects that were part of their Letters curricula. The results indicate that there is a lack of language assessment literacy in these language teachers' education, which is essential to enable teachers to conceive their classes as glocal places.

**Keywords:** Language Assessment Literacy (LAL). Glocalization. English Language Teacher Education.

### **Introdução**

Entender o ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente é essencial para que espaços no ensino possam ser revisitados em favor da aprendizagem ou para que os objetivos de ensino possam ser ressignificados; afinal, como afirma Luckesi (2005, p. 43), “planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios”. Olhar para a avaliação sob esse prisma no atual contexto de ensino da Língua Inglesa (doravante LI) no Brasil é crucial, haja vista a sua obrigatoriedade a partir do sexto ano da Educação Básica, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Quando o professor se predispõe a adotar uma postura diagnóstica reflexiva sobre a sua práxis, ele permite que portas para uma ação interventiva a favor da sua docência e ensino sejam abertas, propiciando que mudanças ocorram quando e se necessárias. Essa possibilidade de ação, também conhecida por agência transformadora (ENGSTRÖM, 2013), demonstra a transição do docente do estágio de profissional técnico para a posição de professor crítico que reflete, analisa e se posiciona em favor da sua práxis e em prol *da* e *para* a aprendizagem do aluno (CONTRERAS, 2002). Para que isso ocorra, é fundamental

que o professor seja preparado com conhecimentos sobre como se situar na posição de avaliador (SCARAMUCCI, 2006), levando em conta os diversos aspectos que permeiam o ato de avaliar.

Discutir a formação do professor de LI em busca de um Letramento em Avaliação (TAYLOR, 2009; SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) ao longo de sua trajetória docente é tarefa de extrema relevância no atual cenário sócio-político-econômico em que a língua está inserida (SCARAMUCCI, 2016) por duas razões fundamentais. A primeira é o *status* alcançado pela língua atualmente, tornando-se o principal artefato de comunicação nos mais diversos fluxos mundo afora (CRYSTAL, 2003; KUMARAVADIVELU, 2012), além de ser um capital cultural desejado por muitos (BOURDIEU, 1993); a segunda diz respeito à carência observada em boa parte dos cursos de licenciatura de Letras espalhados pelo país no que tange à formação docente em avaliação<sup>3</sup>. A avaliação deve ser prioridade na formação docente para o sucesso do fazer pedagógico porque,

[...] se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis. Torna-se, assim, um mecanismo propulsor de mudanças no processo de ensino/aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Considerando a relevância da avaliação, a partir de um microestudo com cinco professores de LI sobre suas experiências com avaliação e das matrizes curriculares atuais dos cursos onde realizaram a graduação em Letras, este artigo traz como objetivos: (a) discorrer sobre como o Letramento em Avaliação de Línguas pode propiciar melhorias ao ato de avaliar e ao processo de ensino/aprendizagem de LI em si, e (b) refletir sobre como a perspectiva da glocalização (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) pode encontrar voz e vez na formação docente, em especial, com relação ao letramento em questão.

Para subsidiar nossas reflexões, primeiramente apresentaremos um breve referencial teórico sobre o cenário atual da avaliação, conduzindo a reflexão para a formação docente; em seguida, faremos uma apresentação do que consiste Letramento em Avaliação e seu direcionamento para a área de línguas. Na terceira seção, traremos à tona o conceito de glocalização no ensino de LI e como este pode fazer parte do processo

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, o estudo feito por Quevedo-Camargo (2020).

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

de formação docente. Na quarta seção, esclareceremos a natureza da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados para, na parte seguinte, dar prosseguimento à sua análise e discussão. Por fim, faremos as considerações finais.

### **Avaliação: concepções reais, concepções ideais e a formação do professor de línguas**

Associa-se avaliação a um conjunto de instrumentos utilizados para verificar a aprendizagem, classificar, selecionar, excluir/incluir e aprovar/reprovar alunos. É utilizada também como parâmetro de classificação de um país, assim como uma poderosa arma de poder e punição (SHOHAMY, 1998).

Em 2005, Luckesi já afirmava que a avaliação, a seu ver, não era conduzida de forma muito diferente do que faziam os jesuítas logo que instalaram as primeiras escolas no Brasil no século XVI. À época, “tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados” (LUCKESI, 2005, p. 22). Qualquer semelhança com o que se vê agora em propagandas de cursinhos vestibulares exibindo listagens de aprovados nos cursos universitários mais concorridos do país ou em *outdoors* de preparatórios para concursos que prometem verdadeiras “receitas” de como “passar” em uma prova não é mera coincidência. São apenas alguns exemplos do poder que a avaliação tem na decisão de vidas e definição de futuros (SHOHAMY, 1998, 2017).

Tratar os resultados de uma avaliação como sendo a terminalidade de um ciclo totalmente fechado a intervenções equivale à ausência de conhecimentos essenciais sobre como lidar criticamente com a avaliação. Essa carência formativa de conhecimentos sobre avaliação (STIGGINS, 1991; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; QUEVEDO-CAMARGO, 2020) consiste em um dos aspectos importantes a serem levados em conta quando se busca entender como vem sendo feita a formação docente.

Muitos instrumentos avaliativos exigem dos alunos, além do conhecimento linguístico, saberes sobre culturas, hábitos e personalidades de países anglófonos, ignorando a possibilidade de avaliar desempenho e conhecimento em LI a partir de insumos e dados locais. E quando tal desconhecimento integra o cômputo de menções e



notas, entende-se que a validade e a confiabilidade<sup>4</sup> dos instrumentos avaliativos utilizados podem vir a ser comprometidas, além de criar uma barreira desnecessária ao processo de ensino/aprendizagem da língua. Onde buscar alternativas para mudanças nesse cenário? Onde encontrar caminhos para um delineamento diferente para a avaliação de línguas? A resposta a essas perguntas converge para o mesmo ponto de partida: a formação do professor.

De acordo com um levantamento de políticas concernentes aos professores de educação básica de vinte e cinco países feito pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD), “existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos” (OECD, 2005, p. 9, tradução nossa<sup>5</sup>). Outros documentos de âmbito nacional estão igualmente alinhados e registram a importância da formação inicial e continuada de professores, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018a) e a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b).

Para que se entenda a urgência de propiciar ao professor de LI a possibilidade de ser letrado em avaliação, faz-se necessário conhecer e levar em conta o(s) contexto(s) em que seu ensino está inserido, as forças externas e internas que interferem na prática docente e o papel extremamente importante desse professor como avaliador.

## Letramento em Avaliação de Línguas

Cunhado primeiramente pelo professor estadunidense Rick Stiggins, em uma publicação de nome *Assessment Literacy*<sup>6</sup> (1991), o termo *literacy* veio ao encontro de uma preocupação do autor quanto à capacidade de avaliar de professores americanos ante a “obsessão americana por resultados traduzidos em dados numéricos” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 227). Avaliar estava sendo visto como um processo mecânico e padronizado que definia sobre vidas situadas em contextos particulares e diversos entre si. Estaria tal prática realmente refletindo a realidade de aprendizagem dos

---

4 Validade é quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado. Confiabilidade refere-se ao cuidado com a estabilidade da experiência dos alunos com relação à avaliação (GREEN, 2014; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, RETORTA; MAROCHI, 2018).

5 No original: “There is now substantial research indicating that quality of teachers and their teaching are the most important factors in students’ outcomes”.

6 Tradução: Letramento em Avaliação (SCARAMUCCI, 2013).

alunos e fornecendo dados confiáveis para sua avaliação? Estariam os professores aptos a interpretar dados numéricos dentro de cada contexto de aplicação dos testes? A resposta que Stiggins (1991) obteve foi preocupante, pois concluiu que nem professores nem outros agentes educacionais eram letrados a respeito de aspectos fundamentais da avaliação. A partir daí, o autor propôs que se buscasse compreender a fundo o que significa ser letrado em avaliação. Para ele, não basta selecionar um instrumento avaliativo, aplicá-lo e, por meio dele, atribuir um valor sobre a aprendizagem de alguém. Ser letrado em avaliação consiste em entender quais métodos ou instrumentos avaliativos se deve lançar mão para o alcance de objetivos específicos de aprendizagem.

Todavia, tornar-se letrado em avaliar línguas ou propiciar esse letramento, especificamente em LI, significa igualmente situar-se como ser crítico olhando para a avaliação a partir do contexto em que se está inserido e lançando mão de contribuições e ações em favor *da* e *para* a aprendizagem do aluno (CARLESS, 2007). Um letramento que contemple seu real significado, como Fulcher (2012) bem colocou, só é satisfatoriamente atingido se o processo de ensinar, aprender e avaliar a LI em seu contexto particular for respeitado e priorizado. Letramento em Avaliação de Línguas é definido como:

O conhecimento, as habilidades e as capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de *situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos* mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125, grifo nosso. Tradução de QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2018, p. 236<sup>7</sup>).

Além da importância de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos mais amplos, acrescenta-se que uma das características importantes do professor letrado em avaliação é saber conjugar os conhecimentos locais e globais; é adotar uma posição crítica que lhe permita filtrar e selecionar o que é relevante

---

7 No original: "The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom-based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order [sic] understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals".

e apropriado para sua realidade, reconhecendo que contribuições de contextos externos podem ser úteis ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação da língua com a qual trabalha.

## O global no local e o local no global

A relação entre globalização e ensino da LI apresenta grau tão elevado de interdependência e mutualidade que é praticamente inconcebível justificar a existência de uma sem a outra (YAZAN, 2018). A globalização não se faz possível sem a LI, e o ensino da LI em qualquer país do mundo justifica-se exatamente pela sua existência (KRAMSCH, 2000) como o principal meio de interlocuções econômicas, intelectuais e culturais, sendo condição *sine qua non* saber se comunicar por meio dela para se estar inserido no contexto global.

Em termos gerais, compreende-se globalização como um fenômeno em que Estados, organizações, instituições e pessoas se interligam numa relação de interdependência, em que a desterritorialização é uma característica. Trata-se de uma condição mundial que permite que saberes, ideias e informações possam chegar a todos, graças a desenvolvimentos tecnológicos de naturezas diversas (CAMPOS; CANAVEZES, 2007).

À primeira vista, a globalização pode ser vista como algo que surgiu para beneficiar a todos, entretanto, não é o que acontece, na prática, segundo especialistas. Por meio dela, organizações e nações de maior poder político e econômico conseguem manter ainda mais sua hegemonia e controle sobre os mais desfavorecidos, tentando impor de forma sutil (ou nem tanto) seus padrões culturais, políticos, comportamentais e de consumo. O que fazem, o que têm e o que são passam a ser capitais de consumo desejados, colocando em xeque construções locais e regionais alicerçadas ao longo de gerações (GROSFOGUEL, 2008).

Como forma de se defender dessa força global que ameaça o local, forças da chamada “periferia” se posicionam veementemente contra quaisquer formas de intervenção oriundas do conhecido “eixo americano-europeu” como forma de preservar suas culturas e valores locais (KUMARAVADIVELU, 2012; MONTE MOR, 2013). Reconhecemos que, em termos práticos e realistas, não é possível simplesmente negar os efeitos da globalização, nem tentar se blindar contra ela. Não se deve supervalorizar a globalização reconhecendo como inevitável o domínio do “eixo” sobre a “periferia”, nem simplesmente, ancorar em um discurso de “agenciamento” crítico, recusar toda e qualquer influência que venha do “eixo” sem sequer passá-la por um crivo analítico de possibilidade(s).

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

O conceito de glocalização surge justamente para reconhecer que é possível “ver o local no global e o global no local” (TRIPPESTAD, 2016, p. 20). E no contexto de ensino/aprendizagem da LI, a apropriação da dinâmica da glocalização<sup>8</sup> por todos os diretamente envolvidos – alunos, professores, pais, diretores, especialistas, outros – é condição fundamental para que não se supervalorize o global em detrimento do local, e vice-versa.

Pennycook (2010) reconhece que as negociações entre local e global (e vice-versa) ocorrem naturalmente entre alunos e professores quando estes adaptam o global às suas realidades, necessidades e peculiaridades. Entretanto, se em alguns aspectos essa adaptação é aceita naturalmente e sem restrições, em outros, carece de letramento para fins de justiça e em prol da aprendizagem do aluno.

A formação continuada deve ser fomentada dentro das instituições escolares, por exemplo, estimulando os professores a revisarem previamente, entre si, os instrumentos avaliativos que aplicarão aos alunos. Tal prática permitiria a identificação antecipada de algum equívoco ou de conteúdos inapropriados, evitando situações constrangedoras para o professor e para a instituição de ensino. Assim, parece-nos relevante incluir no processo de formação do professor de LI a conscientização de que sua sala de aula precisa ser concebida como um espaço glocal. Isso inclui fazer com que ensino, aprendizagem e avaliação sejam momentos em que o global se situa ressaltando o valor do local, e o local se reconhece como parte do global.

## Questões metodológicas do estudo realizado

Concentrando-nos na realidade do Distrito Federal (DF), em especial na formação de professores de LI atuantes em Centros Interescolares de Línguas (CILs)<sup>9</sup> da Secretaria de Estado e Educação do DF (SEEDF), no mês de maio de 2019 realizamos um microestudo de natureza qualitativa-interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994) com cinco professores de LI de um CIL do DF. Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line*, por possibilitar que informações de cunho pessoal fossem mais facilmente apresentadas e permitir várias opções de resposta em perguntas estruturadas. Outra razão foi sua praticidade, pois consiste em uma ferramenta que possibilita ao participante responder por interfaces diversas (*laptop*, celular, computador), quando e onde lhe convier (MARCONI; LAKATOS, 2003). O questionário foi elaborado na

---

8 Neologismo cunhado por Robertson (1995) pela junção das palavras global e local.

9 Os CILs são escolas de idiomas da rede pública de ensino do DF que ofertam, em caráter complementar às escolas regulares, cursos de inglês, espanhol, francês e japonês (apenas em alguns CILs), para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio.

plataforma *Google Forms* e organizado em cinco partes: 1. Perfil pessoal e profissional; 2. Trajetória de aprendizagem da língua inglesa; 3. Formação em avaliação; 4. O ato de avaliar a oralidade; e 5. Reflexões sobre a avaliação da oralidade. Devido ao foco deste artigo, apresentaremos somente dados das partes 1, 2 e 3.

A Parte 1 – Perfil pessoal e profissional dos participantes foi composta por seis questões de múltipla escolha (ME) e três abertas, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1.** Estrutura da Parte 1 – Perfil pessoal e profissional

| Perguntas  | Tipo   |
|--|--------|
| 1. Sexo  | ME     |
| 2. Faixa etária  | ME     |
| 3. Tempo de serviço como professor(a) de inglês          | ME     |
| 4. Tempo de serviço como professor(a) de inglês na SEEDF | ME     |
| 5. Tempo de serviço como professor(a) de inglês em CILs  | ME     |
| 6. Tempo de serviço como professor(a) de inglês no CIL X | ME     |
| 7. Instituição onde concluiu a graduação                 | Aberta |
| 8. Ano de início de graduação                            | Aberta |
| 9. Ano de término da graduação                           | Aberta |

ME = Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

A Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa foi composta por uma questão de múltipla escolha e duas em formato de escala Likert com cinco opções – sempre, às vezes, raramente, nunca e não me recordo. O objetivo dessa parte foi saber onde o participante havia aprendido inglês e qual seu contato, nessa fase, com instrumentos avaliativos frequentemente apontados pela literatura<sup>10</sup> (SANT'ANNA, 1995; LUCKESI, 2005) e observados na prática escolar do CIL onde os participantes e a primeira autora deste artigo trabalham. A estrutura dessa parte é apresentada no quadro a seguir.

<sup>10</sup> Por motivo de espaço, não discorreremos sobre tais instrumentos.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Quadro 2.** Estrutura da Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa

| Perguntas   | Tipo          |
|---|---------------|
| 1. Contexto onde aprendeu inglês                                      | ME            |
| 2. Frequência de uso de instrumentos avaliativos por seus professores | Escala Likert |
| 3. Relevância de instrumentos avaliativos para a própria aprendizagem | Escala Likert |

ME = Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

A Parte 3 – Formação em avaliação foi composta por duas questões de múltipla seleção, sendo uma seguida de espaço para comentários e a outra não, e uma questão de sim ou não também seguida de espaço para comentários como mostra o Quadro 3.

**Quadro 3.** Estrutura da Parte 3 – Formação em avaliação

| Perguntas  | Tipo   |
|--|--------|
| 1. Preparo para elaborar instrumentos avaliativos na graduação   | MS     |
| Espaço para relato ou reflexões relacionadas ao preparo ou não para elaborar instrumentos avaliativos na graduação | Aberta |
| 2. Instrumentos avaliativos que utiliza no CIL X para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos            | MS     |
| 3. Sobre participação em formação continuada ou discussão sobre avaliação em inglês como língua estrangeira        | S/N    |
| Espaço para comentários sobre participação em formação continuada  | Aberta |

MS = Múltipla seleção; S/N = Sim ou não

Fonte: Elaboração própria

Os participantes foram cinco professores de LI que atuam no mesmo contexto: um CIL do DF, que denominamos de CIL X. Todos concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes resguardou o anonimato e garantiu a utilização dos dados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Foi-lhes também garantido que seriam informados sobre os resultados finais deste estudo quando devidamente concluído.

## Apresentação e discussão dos dados

O perfil pessoal e profissional dos cinco participantes é apresentado a seguir.

**Tabela 1.** Perfil pessoal e profissional das professoras

| Profs | Faixa etária (anos) | Tipo de IES e ano de graduação | Tempo de serviço professor LI (anos) | Tempo de serviço SEEDF (anos) | Tempo de serviço CILs (anos) | Tempo de serviço CIL X (anos) |
|-------|---------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| P0    | 20 a 35             | privada (2011)                 | 8 a 15                               | 0 a 7                         | 0 a 7                        | 0 a 7                         |
| P1    | 36 a 45             | pública (1998)                 | 26 ou mais                           | 8 a 15                        | 8 a 15                       | 8 a 15                        |
| P2    | 36 a 45             | pública (2001)                 | 16 a 25                              | 8 a 15                        | 8 a 15                       | 0 a 7                         |
| P3    | 20 a 35             | pública (2018)                 | 0 a 7                                | 0 a 7                         | 0 a 7                        | 0 a 7                         |
| P4    | 36 a 45             | privada (2003)                 | 16 a 25                              | 8 a 15                        | 8 a 15                       | 0 a 7                         |

IES = Instituição de ensino superior

Fonte: Elaboração própria

A tabela registra o predomínio de profissionais do sexo feminino na faixa etária de 36 a 45 anos, com formação inicial em IES pública. Com respeito ao tempo de serviço como professores de LI, o grupo mostra-se bastante heterogêneo, com profissionais com pouca, média e ampla experiência. Quanto ao tempo de serviço na SEEDF e em CILs, a maioria relatou ter mais de 8 anos, estando, portanto, bem familiarizados com esse contexto de ensino. Porém, a maioria tem pouco tempo de trabalho no CIL X especificamente.

A Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa continha 3 perguntas:

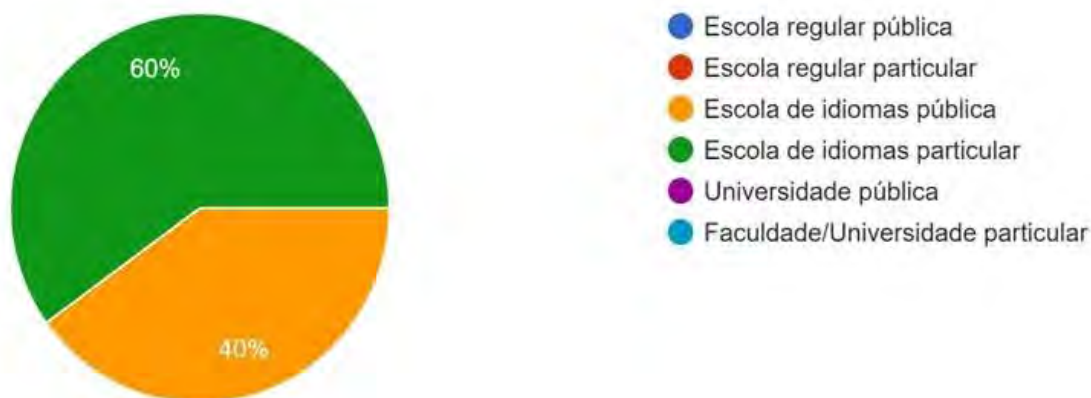
- 1) Em que contexto aprendeu a falar, ler, escrever e ouvir em inglês?
- 2) Durante um semestre letivo, com que frequência seus professores de inglês utilizavam os instrumentos avaliativos abaixo? (lista fornecida)
- 3) Que instrumentos avaliativos foram mais relevantes para sua aprendizagem em língua inglesa?

As respostas à primeira pergunta estão ilustradas no gráfico a seguir.



- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Gráfico 1.** Contexto de aprendizagem de LI dos participantes



**Fonte:** Elaboração própria

Três dos participantes aprenderam inglês em escolas particulares de idiomas, enquanto dois aprenderam em escola pública de idiomas, possivelmente em um próprio CIL no DF.

As respostas à segunda pergunta, relacionada à frequência com que certos instrumentos avaliativos foram utilizados durante o aprendizado desses participantes, são apresentadas na tabela a seguir.

**Tabela 2.** Frequência de uso dos instrumentos avaliativos por seus professores de inglês de acordo com os participantes

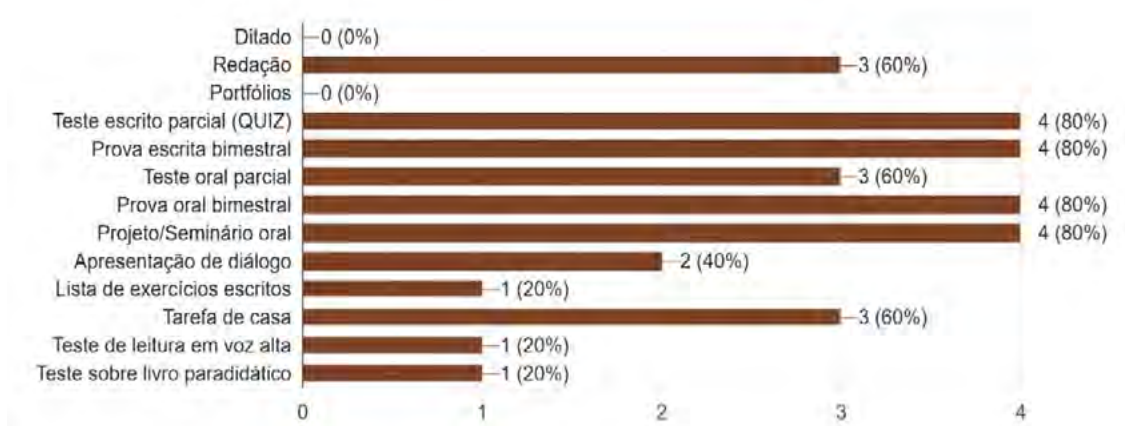
|                                     | Sempre   | Às vezes | Raramente | Nunca | Não me recordo |
|-------------------------------------|----------|----------|-----------|-------|----------------|
| Ditado                              | --       | 1        | --        | 3     | 1              |
| Redação                             | 2        | 2        | 1         | --    | --             |
| Portfólios                          | --       | 1        | --        | 4     | --             |
| <b>Teste escrito parcial (quiz)</b> | <b>4</b> | 1        | --        | --    | --             |
| <b>Prova escrita bimestral</b>      | <b>5</b> | --       | --        | --    | --             |
| <b>Teste oral parcial</b>           | <b>4</b> | 1        | --        | --    | --             |
| Prova oral bimestral                | <b>5</b> | --       | --        | --    | --             |
| Projeto/Seminário oral              | 2        | 1        | 1         | 1     | --             |
| <b>Apresentação de diálogo</b>      | <b>3</b> | 2        | --        | --    | --             |
| Lista de exercícios escritos        | 2        | 1        | --        | 2     | --             |
| <b>Tarefa de casa</b>               | <b>4</b> | 1        | --        | --    | --             |
| Teste de leitura em voz alta        | 2        | 1        | 1         | 1     | --             |
| Teste sobre livro paradidático      | --       | 1        | 1         | 2     | 1              |

**Fonte:** Elaboração própria

Observa-se que, mesmo com uma faixa etária de 20 a 45 anos de idade, que pode ser considerada jovem, é unânime a presença de provas formais no quadro de instrumentos avaliativos mais usados: testes e provas orais e escritos sempre aconteciam, ao passo que portfólios, praticamente, nunca eram utilizados como instrumento avaliativo.

A terceira pergunta da Parte 2 – Que instrumentos avaliativos foram mais relevantes para sua aprendizagem em língua inglesa? – forneceu as seguintes respostas:

**Gráfico 2.** Instrumentos mais relevantes na própria aprendizagem de língua inglesa de acordo com os participantes



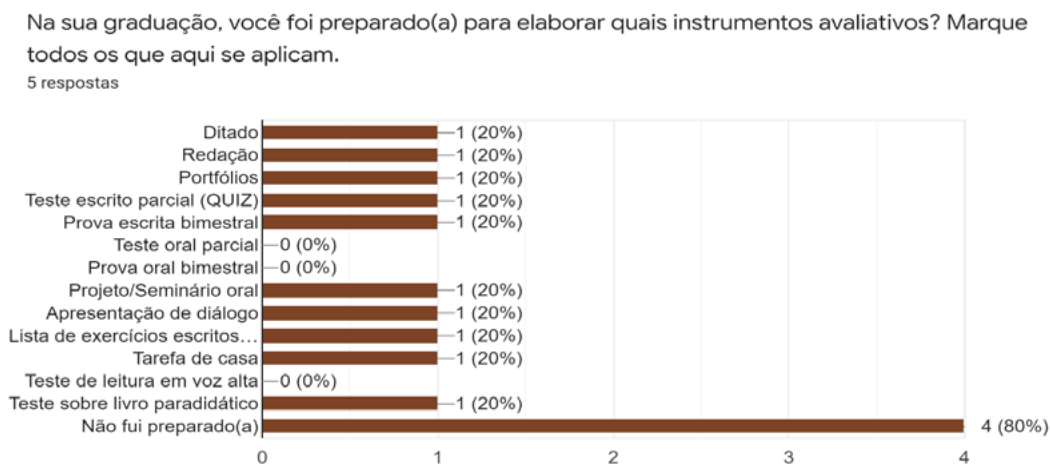
Fonte: Elaboração própria

Novamente, as provas orais e escritas ganham destaque como instrumentos que, na opinião das participantes, teriam contribuído para sua aprendizagem. Infelizmente, devido à limitação do instrumento de coleta, não foi possível perguntar os motivos para tal afirmação, e nem como essa contribuição se materializou.

Com respeito à Parte 3 – Formação em avaliação, havia 3 perguntas, como já apresentado no Quadro 2. As respostas à primeira delas estão no gráfico a seguir.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Gráfico 3.** Preparo durante a graduação para elaborar instrumentos avaliativos segundo os participantes



Fonte: Elaboração própria

Esse gráfico mostra que apenas um dos participantes declarou ter recebido algum preparo para elaborar instrumentos avaliativos. No espaço disponibilizado para comentários, obtivemos os seguintes:

Infelizmente a universidade não me preparou para fazer avaliações (de nenhum tipo). O que aprendi sobre avaliação foi nas escolas de idiomas que trabalhei até entrar na Secretaria de Educação. Nestas escolas, cada método de ensino exigia uma maneira diferente de avaliar o aluno. Essas avaliações eram determinadas pelos criadores dos métodos que as escolas adotavam. **P1**

Do relato acima, observam-se traços da hegemonia do método sobre a prática avaliativa da professora, quando esta discorre que “cada método de ensino *exigiu* uma maneira de avaliar”. *Exigiu* expressa imposição e sujeição; uma situação determinante orientada pelos métodos adotados (KUMARAVADIVELU, 2012), o predomínio de métodos elaborados por pessoas terceiras e impostos a uma comunidade maior de pessoas. Não se sabe se a prevalência está para o global ou local, mas o simples fato de indicar uma sistemática fechada dá indícios de um espaço que não prevê a construção de configurações glociais nem a atuação e o protagonismo docentes.

Como não tive preparo em nível universitário, tomei por base contribuições de colegas mais experientes e de como fui avaliada por meus professores. **P2**

Esse relato de P2 indica que, devido à ausência de conhecimentos sobre o que constitui avaliar, a professora reproduziu o que seus professores fizeram ou recorreu a

professores mais experientes para poder lidar com a avaliação. Aqui percebemos a escola como uma “comunidade de aprendizagem” (PIMENTA, 2002) onde, a partir de interações e de busca por conhecimentos, a mutualidade ocorre em um processo de construção e preenchimento de lacunas. Isso pode ocorrer não apenas em termos de como ensinar, mas também em como avaliar.

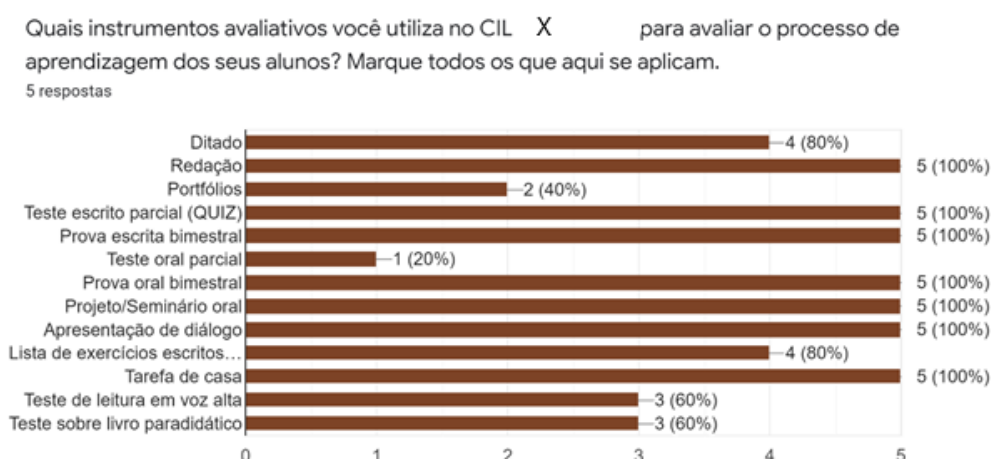
Nas matérias da graduação não fizemos reflexões relacionadas a como elaborar um material avaliativo. Apenas discutimos sobre os reflexos da avaliação. **P3**

Na fala da professora 3, há uma constatação contextualizada da realidade preocupante quanto ao Letramento em Avaliação em geral: continua transitando em termos de ideias e teorias, sem contemplar questões práticas. Tanto na fala da professora que se formou em 1998 quanto na fala da que concluiu sua graduação vinte anos depois, há indícios de que não ocorreram mudanças em termos curriculares no que tange ao preparo docente sobre como avaliar. O contato factual com a avaliação, seus aspectos, objetivos e peculiaridades ocorre, na maioria dos casos, quando o professor entra em serviço. Inicia sua atuação docente, teórica e praticamente desguarnecido de formação em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

Apreende-se desses comentários a ausência de foco na prática, a importância da aprendizagem que ocorre com colegas de trabalho, a força da experiência pessoal, o papel das professoras como executoras e o pouco incentivo à reflexão sobre o agir profissional.

A segunda questão da Parte 3 trouxe as seguintes respostas:

**Gráfico 4.** Instrumentos avaliativos utilizados pelos participantes no CIL X



Fonte: Elaboração própria

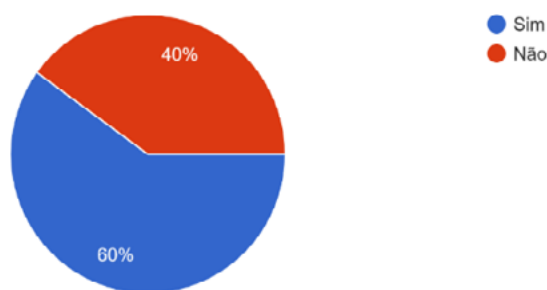
- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

Observa-se nesse gráfico a presença natural da política de avaliação do CIL – o contexto de trabalho em que as participantes se inserem, assim como acréscimos de instrumentos avaliativos que não fizeram parte da formação delas, como ditado, portfólio, teste oral parcial, leitura em voz alta e teste de livro paradidático.

Encerrando a Parte 3, as respostas à terceira questão aparecem a seguir.

**Gráfico 5.** Participação em formação continuada ou discussão sobre avaliação de inglês como LE

Após sua graduação, já participou de alguma formação continuada ou discussão sobre Avaliação em Inglês como Língua Estrangeira? Em caso posi...de de compartilhar suas experiências e dilemas?  
5 respostas



**Fonte:** Elaboração própria

Das duas participantes que responderam afirmativamente à pergunta acima apresentaram os seguintes comentários:

Já participei de várias palestras e encontros sobre este assunto. Nas escolas de idiomas particulares onde trabalhava, estas discussões também eram muito comuns no âmbito pedagógico, apesar de os professores não participarem efetivamente da criação destas avaliações. Achei todas as discussões e palestras válidas e importantes para minhas opiniões acerca do assunto. Também acredito que a minha experiência de ensino em diferentes escolas com diferentes metodologias foi essencial para ver efetivamente como as diferentes maneiras de avaliar funcionam. **P1**

A Professora 1 mostra uma quantidade significativa de oportunidades de formação sobre o tema nas escolas de idiomas em que trabalhou. Entretanto, a formação a que se refere diz respeito a como avaliar testes já prontos e não como elaborá-los. É nítida, porém, a presença da hegemonia do método sobre a prática daquelas escolas quando diz: “apesar de os professores não participarem efetivamente da criação dessas avaliações”.

Havia tido contato com várias maneiras de avaliar, mas a ela não cabia preparar seus próprios instrumentos.

Particpei de uma formação nos Estados Unidos, mas com dados e teorias baseadas na realidade americana. **P2**

Quanto à postura da Professora<sup>2</sup>, percebe-se uma criticidade sobre a experiência que tivera em formação continuada sobre avaliação, pois conseguiu situar-se dentro de uma realidade alheia à sua. Ela reconhece que a formação que teve não estava contextualizada com o que vivencia em sala de aula pelo uso que faz da conjunção adversativa *mas*. Essa conjunção demonstra o reconhecimento de uma formação deslocada e fora de contexto, pois o que obteve de insumo nos Estados Unidos, por mais interessante que pudesse ser, não estava alinhado ao seu contexto. A docente, portanto, embora possivelmente desconheça o significado do termo glocal, apresenta uma postura que se alinha a ele: uma profissional que reconhece a importância de contribuições globais para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas que não pode negligenciar ou sequer ignorar as características e necessidades de seu contexto local de atuação. Isso mostra que, muitas das vezes, nem todo conhecimento proveniente do eixo Estados Unidos-Europa pode ser aplicado a outras realidades. Cabe a professores em serviço, professores em formação, formadores de professores e instituições envolvidas, adaptar tais conhecimentos a seus contextos ou construir suas próprias bases teóricas a partir de suas próprias realidades situadas (KUMARAVADIVELU, 2012; MENEZES DE SOUSA, 2011; SCARAMUCCI, 1999).

Para buscar entender um pouco mais sobre o contexto de formação acadêmica desses professores, consultamos as matrizes curriculares atuais das instituições em que os participantes se graduaram, que felizmente estavam disponíveis *on-line*. O objetivo foi confrontar os quadros atuais das disciplinas com o relato dos professores em termos de formação em avaliação de línguas e caso alguma divergência viesse a ser detectada, poder-se-ia deduzir que mudanças nas grades ocorreram, tendo em vista a impossibilidade de acessar as matrizes das disciplinas por eles cursadas à época de sua graduação.

Observou-se que a IES pública não apresentava nenhuma disciplina específica ou direcionada para o preparo docente para a avaliação. De uma carga horária total de 3240 horas/aula previstas para serem cumpridas ao longo de oito semestres, não identificamos espaço formal dentro do curso da instituição voltado para o letramento docente em avaliação. A matriz curricular apresentava uma disciplina que previa espaço para a avaliação, seus conceitos básicos, aplicações em sala de aula e elaboração de provas. Entretanto, nenhuma das três participantes formadas nessa instituição, em períodos bem distintos – duas entre 1998 e 2001 e a outra em 2018 – fez referência a essa disciplina

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

ou a conhecimentos sobre avaliar possivelmente nela trabalhado. Nesse lapso temporal de vinte anos, parece não ter havido mudanças quanto à atenção dada à avaliação na formação docente nessa universidade.

Somente o professor, graduado em uma instituição de ensino superior privada, relatou ter tido formação em nível acadêmico quanto à elaboração de instrumentos avaliativos. Entretanto, em uma consulta à matriz curricular dessa instituição, observamos dois aspectos: primeiro, o curso conferia dupla habilitação em português e inglês, o que não é uma realidade nas outras instituições mencionadas no estudo; segundo, o curso tem duração menor do que as demais instituições: seis semestres, e não oito. Não é possível afirmar, com base em sua matriz, em que momento ou disciplina o professor teve contato com informações sobre como proceder como avaliador de LI, mas na bibliografia de uma das disciplinas há a menção a Cipriano Luckesi, renomado autor da área de Avaliação no campo da Educação. Vemos, portanto, indícios de carência de letramento docente em avaliação de línguas em termos de formação acadêmica, face à importância que a avaliação tem para a atuação docente.

As respostas apresentadas pelos professores parecem corroborar o que a literatura já contempla: boa parte dos professores de LI não recebe o devido preparo para avaliar durante a formação inicial e, quando o têm, vem permeado de práticas que pouco ou nada incentivam uma prática voltada para o contexto em que irão atuar (ou atuam) e em favor dos objetivos de ensino e da aprendizagem do aluno. Os professores participantes reconheceram também a carência que têm de Letramento em Avaliação ao refletirem sobre sua formação. Porém, procuraram meios para suprir as lacunas percebidas, seja por meio da ajuda de outros docentes, de experiências anteriores como alunos ou de sua própria práxis.

## **Considerações finais**

A partir de um microestudo com cinco professores que atuam em um centro de línguas público do DF, buscamos discorrer sobre como o Letramento em Avaliação de Línguas poderia propiciar melhorias ao ato de avaliar e ao processo de ensino/aprendizagem de LI em si, e refletir sobre como a perspectiva da glocalização pode encontrar voz e vez na formação docente, em especial, com relação ao letramento em questão. Os resultados obtidos, embora singelos, corroboram a literatura, mostrando que há uma carência desse corpo de conhecimentos na formação inicial, o que pode ser um empecilho para uma práxis avaliativa pautada por confiabilidade, criticidade e respeito às especificidades de cada contexto de ensino (SHOHAMY, 1998, 2017). Isso porque, na ausência do preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe.



Uma formação que prevê preparar o professor de LI para atuar como avaliador, e que saiba identificar quando uma força se sobrepõe à outra (quais sejam, a global e a local), possibilitará a esse profissional agir de forma reflexiva e crítica, em um processo de construção de práxis pautada na edificação de espaços mais glocais ao longo de sua trajetória como professor.

Os resultados deste microestudo também apontaram que os professores participantes estavam cientes de tal carência e que conseguiam identificar quando algo lhes era imposto, principalmente quanto aos métodos e abordagens de ensino. Entretanto, ao refletirem criticamente sobre sua prática, os professores ativam saberes de si mesmos e dos seus contextos, indicando uma abertura para que tal letramento possa ocorrer em outros níveis de formação profissional.

O exercício de autorreflexão mostra-se como um primeiro passo para mudanças. Para que a prática docente possa realmente cumprir o papel a que se dispõe, faz-se necessário dar à avaliação de línguas o lugar que lhe é merecido.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **The field of cultural production: essays on art and literature**. Cambridge: Polity Press, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018b (versão preliminar). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jan. 2020.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA P. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. New York: Pearson, 2018.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à globalização**. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. **Innovations, Education and Teaching International**, v. 44, p. 57-66, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2<sup>nd</sup>. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. *In*: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. São Paulo: Penso, 2013. p. 68-90.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GREEN, A. **Exploring language assessment and testing**. Oxon, UK: Routledge, 2014.

GROSGOQUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, L. **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 11-27.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MOR, W. The development of agency in a new Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E.; BUZATO, M. (org.). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of school. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Teachers Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, v. 18, p. 435-459, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras**: da teoria à prática. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *In*: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSTONE, R. (ed.). **Global Modernities**, London, UK: Sage, 1995. p. 25-44.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

SANT'ANNA, I. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Letramento em avaliação de línguas**. Palestra ministrada na Universidade de Brasília em 27/03/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, n. 4, p. 115-124, 1999.

SHOHAMY, E. Critical language testing. *In*: SHOHAMY, E.; OR, I.; MAY, S. (ed.). **Language testing and assessment**. Auckland: Springer Reference, 2017. p. 441-452.

SHOHAMY, E. Critical language testing and beyond. **Studies in Educational Evaluation**, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, p. 534-539, 1991.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

TRIPPESTAD, T. A. The Global Teacher: The paradox agency of teaching in a globalised world. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 4, p. 9-23, 2016.

YAZAN, B. A conceptual framework to understand language teacher identities. **Journal of Second Language Teacher Education**, v. 1, p. 21-48, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SOUSA, Anita Angelica Cruz de Paiva. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 16/11/2021 | Aceito em: 14/02/2022.

---

# O ORIENTADOR COMO MEDIADOR DE LETRAMENTO PRIVILEGIADO NO PROCESSO DE ESCRITA DA TESE DE DOUTORANDOS

Larissa Giacometti PARIS<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3360>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar o modo como se constituem as relações de quatro doutorandos da UNICAMP, pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, com seus respectivos orientadores durante o processo de escrita da tese. Para tal, o trabalho fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos e da etnografia da linguagem. No contexto desta pesquisa, os orientadores são considerados mediadores de letramento privilegiados. Os dados revelam a natureza das relações de poder instauradas nas interações entre doutorandos e seus orientadores, além do descompasso entre as expectativas criadas pelos participantes e o que de fato se concretizou na relação construída entre orientandos e orientadores. Este artigo, portanto, aponta para a necessidade de implementação de políticas institucionais que promovam uma formação para os orientadores com base na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos.

**Palavras-chave:** Doutorandos. Escrita acadêmica. Letramentos Acadêmicos. Mediadores de letramento. Orientador.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [larissagparis@gmail.com](mailto:larissagparis@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1472-0581>

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

## *THE SUPERVISOR AS A PRIVILEGED LITERACY BROKER IN THE DOCTORAL THESIS WRITING PROCESS*

**Abstract:** This article aims to analyze how the relationships of four doctoral students of different areas of knowledge at UNICAMP with their respective supervisors are developed during the thesis writing process. To this end, this work is based on the theoretical-methodological principles of Academic Literacies and ethnography of language. In this research, supervisors are considered privileged literacy brokers. The data show the nature of the power relations in the interactions between doctoral students and their supervisors, in addition to the incompatibility between the expectations created by the participants and the reality of the relationship between students and supervisors. This article, therefore, points to the need to implement institutional policies that promote training for supervisors based on the Academic Literacies perspective.

**Keywords:** Doctoral students. Academic writing. Academic literacies. Literacy brokers. Supervisor.

### **Introdução**

Recentemente, no Brasil, tem crescido o número de pesquisas que se propõem a investigar as práticas de escrita que se instauram no contexto do Ensino Superior, alcunhadas sob diversos nomes (escrita acadêmica, escrita acadêmico-científica, escrita de pesquisa, redação científica, letramentos acadêmicos) a depender da abordagem teórica empregada. Entretanto, em nosso país, ainda são pouco numerosas as pesquisas que se detêm a analisar as práticas letradas de pós-graduandos, e mais raras ainda são aquelas que focam nos letramentos de doutorandos (PARIS, 2021).

Ainda que os doutorandos já tenham entrado em contato com algumas práticas de letramentos acadêmicos em seus anos de graduação e de mestrado, novas práticas e diferentes contextos surgem no doutorado, sem mencionar o fato de que tais discentes podem ser considerados pesquisadores em formação. Neste sentido, de acordo com Badenhorst e Guerin (2016), os doutorandos vivenciam a frequente tensão entre a especificidade das práticas de escrita no contexto do doutorado e a expectativa institucional relacionada ao fato de que, nesse nível, já deveriam ser capazes de dominar a escrita acadêmico-científica. Tal paradoxo e suas implicações constituem a base da recente onda de interesse nas práticas de letramentos de doutorandos em pesquisas internacionais (BADENHORST; GUERIN, 2016), sendo essa também a motivação da realização desta pesquisa.



O objetivo deste trabalho, então, é analisar o modo como se constituem as relações de quatro doutorandos da UNICAMP, pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, com seus respectivos orientadores durante o processo de escrita da tese. A análise é realizada tomando como base a perspectiva dos doutorandos, isto é, considerando o olhar que possuem acerca do *feedback* que recebem de seus orientadores no que se refere à escrita da tese. O *corpus* apresentado neste artigo é um recorte da tese de doutorado (PARIS, 2021) defendida por mim no programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sob orientação da professora doutora Raquel Salek Fiad.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: nas três primeiras seções, situo os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Assim, faço uma síntese dos princípios que embasam o modelo dos Letramentos Acadêmicos, exponho os conceitos que subjazem a etnografia da linguagem e defino quem são os mediadores de letramento. Em seguida, na quarta seção, apresento o contexto da pesquisa. Nas próximas duas seções, realizo a análise dos dados, focando nas questões das relações de poder e das expectativas criadas pelos doutorandos. Finalmente, proponho algumas reflexões sobre o percurso nas considerações finais.

## O modelo dos Letramentos Acadêmicos

No ano de 1998, Lea e Street publicaram o artigo “Student writing in higher education: an academic literacies approach” no prestigiado periódico *Studies in Higher Education*. Esse trabalho, segundo Lillis *et al.* (2015), foi o responsável por articular as discussões que estavam sendo realizadas desde o final da década de 1980 acerca da escrita no contexto universitário e, ao mesmo tempo, por atribuir um nome (Letramentos Acadêmicos<sup>2</sup>) a um conjunto de interesses e preocupações relativos às práticas acadêmicas. No referido artigo, Lea e Street (1998) apresentam as principais abordagens que são empregadas nas pesquisas sobre a leitura e a escrita no Ensino Superior, nas políticas institucionais das universidades e nas práticas no ambiente da sala de aula. São elas: Habilidades de Estudo, Socialização Acadêmica e Letramentos Acadêmicos.

No modelo de Habilidades de Estudo, o letramento acadêmico (no singular, pois é idealizado como uma única prática homogênea) equivale a um conjunto de habilidades de leitura e de escrita concebidas no âmbito individual e cognitivo (LEA; STREET, 2014).

---

2 Neste trabalho, o termo “Letramentos Acadêmicos”, escrito com as iniciais maiúsculas, refere-se à abordagem teorizada por Lea e Street (1998), já a expressão “letramentos acadêmicos”, com as iniciais minúsculas, faz referência às práticas letradas que se inserem no meio acadêmico-científico.

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

Segundo Lea (2017), o letramento é entendido como algo que pode ser aplicado sem esforço a qualquer contexto que exija o domínio da escrita, uma vez que seja adquirido. Vale ressaltar que o foco desse modelo é ensinar elementos da superfície da forma da língua, tais como, gramática, pontuação e ortografia, conceituando a escrita acadêmica como técnica e instrumental. Portanto, de acordo com os autores, a abordagem de Habilidades de Estudo desconsidera o caráter social e situado das práticas letradas (LEA; STREET, 1998).

Por sua vez, a segunda perspectiva, denominada como Socialização Acadêmica, parte do princípio de que é papel do professor induzir, isto é, socializar os alunos na cultura acadêmica (LEA; STREET, 1998). Para tanto, os estudantes devem entrar em contato com diversos discursos e gêneros da academia, inclusive compreendendo as especificidades das diferentes tradições disciplinares. Nesse sentido, os autores reconhecem que esse modelo é mais sensível ao contexto se comparado ao anterior. No entanto, a abordagem da Socialização Acadêmica pressupõe que a cultura acadêmica é relativamente homogênea quanto aos discursos disciplinares e aos gêneros, o que implica a desconsideração das questões relacionadas ao poder e à autoridade (LEA; STREET, 2014).

Por fim, a abordagem dos Letramentos Acadêmicos – a adotada por Lea e Street (1998, 2014) e a assumida neste trabalho – compreende que o ensino-aprendizagem e a pesquisa sobre escrita acadêmica envolvem questões no nível da epistemologia e da identidade e não somente no nível das habilidades homogêneas ou da socialização pela imersão em diferentes contextos institucionais. Dessa forma, abarca parte dos princípios dos outros dois modelos em uma concepção mais abrangente da natureza da escrita, o que possibilita a inclusão de questões relacionadas às produções de sentidos, às práticas institucionais, às relações de poder e de autoridade e à natureza contestada das convenções de escrita acadêmica (LEA; STREET, 2014).

Na visão de Lillis *et al.* (2015), os Letramentos Acadêmicos se constituem como uma abordagem crítica em relação à pesquisa, ensino e aprendizagem da escrita, evidenciando o modo como o poder e a autoridade estão inscritos nas práticas de letramentos e explicitando a sua ligação com a construção do conhecimento acadêmico-científico no Ensino Superior. A terceira abordagem, portanto, busca tornar visível “a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Além disso, o foco nas identidades e nos significados sociais chama a atenção para os conflitos ideológicos presentes nas práticas de letramentos acadêmicos.

## Etnografia da linguagem

A pesquisa apresentada neste artigo é de base qualitativa e interpretativa, insere-se no campo da Linguística Aplicada e emprega a etnografia como enquadramento teórico e epistemológico.

A etnografia investiga, principalmente, aspectos relacionados à interação dos indivíduos, partindo do conhecimento sobre a linguagem do ponto de vista do ser humano (BLOMMAERT, 2006). Dessa forma, o pesquisador busca entender as “percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 2).

De acordo com Blommaert (2006), fazer etnografia equivale a assumir uma perspectiva ontológica e epistemológica relacionada à linguagem e à comunicação. O autor defende que a etnografia aspira a um *status* teórico, porque apresenta descrições de uma maneira específica, metodológica e epistemologicamente fundamentada. A linguagem constitui-se como o *locus* desse tipo de pesquisa, sendo que “ao compreendê-la como prática social, supondo linguagem e sociedade como indissociáveis, a etnografia se impõe teórico-metologicamente” (JUNG; MACHADO E SILVA; PIRES SANTOS, 2019, p. 155).

Assim, considerando que as pesquisas sobre as práticas e os eventos de letramentos analisam o uso social da leitura e da escrita de maneira situada, a etnografia caracteriza-se como um princípio teórico-metodológico apropriado para esses casos, já que possibilita que os papéis dos letramentos na vida das pessoas sejam investigados detalhadamente (BARTON; HAMILTON, 1998). Nessa mesma direção, Garcez e Schulz (2015) elucidam que a etnografia contribui para as bases epistemológicas da Linguística Aplicada, uma vez que permite a observação e o registro de práticas contextualizadas, em que as ações humanas se concretizam por meio do uso da linguagem.

No que se refere à importância de realizar análises situadas, Garcez e Schulz (2015) asseguram que a etnografia permite ao pesquisador um olhar circunstanciado, ou seja, um olhar que busca entender as ações dos indivíduos em determinada circunstância. Nesse sentido, Street, Lea e Lillis (2015) ressaltam que adotar a etnografia obriga o pesquisador a suspender suas próprias suposições em relação ao que vale como letramento, com o intuito de observar o que as pessoas de fato estão realmente fazendo.

Entretanto, vale realizar uma ressalva em relação ao papel do pesquisador. Nas pesquisas etnográficas, ainda que se busque apresentar a perspectiva do participante, é imprescindível destacar que o pesquisador sempre interpreta os dados gerados. Isso impossibilita presumir que haja uma análise neutra ou transparente. Ao contrário, parte-

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

se do princípio de que o pesquisador possui um papel ativo e não apenas de mero observador que descreve os fatos.

Além disso, o olhar circunstanciado para o complexo cotidiano das pessoas também possibilita ao pesquisador conhecer experiências que possam ser relevantes em outros contextos, com o intuito, até mesmo, de elaborar propostas pedagógicas que dão a devida atenção para essas complexidades, conforme asseguram Garcez e Schulz (2015). Dessa forma, de acordo com Jung, Machado e Silva e Pires Santos (2019), as pesquisas etnográficas em Linguística Aplicada respondem, ao mesmo tempo, às demandas sociais cotidianas e às demandas das instituições com suas políticas linguísticas para a educação.

### **O orientador como mediador privilegiado de letramento**

O termo “mediadores de letramento” foi concebido por Lillis e Curry (2010) em um estudo denominado “Academic writing in a global context”. As autoras comprovaram que a prática de escrita acadêmica não envolve apenas a figura do autor, mas também a de muitos outros participantes que, de alguma forma, causam impacto direto na trajetória da publicação de um artigo científico, tal como amigos, editores, pareceristas e tradutores, denominados pelas autoras como mediadores de letramento.

O mesmo pode ser afirmado em relação à escrita de uma tese: as interações dos doutorandos com seus orientadores e coorientadores, membros das bancas de qualificação/defesa, colegas do grupo de pesquisa e/ou do programa de pós-graduação e, até mesmo, familiares podem oportunizar escritas e reescritas em seus textos. Assim, embora a tese seja um trabalho, a princípio, de natureza individual e muitas vezes encarado de forma solitária, defendo que ela somente se concretiza efetivamente por meio das interações com diferentes mediadores de letramento (PARIS, 2021).

Na pesquisa realizada por mim, o orientador foi um mediador de letramento comum a todos os participantes, ainda que, em cada caso, essa mediação tenha sido estabelecida de modo distinto. Segundo Stillman-Webb (2016), os pós-graduandos têm, muitas vezes, como primeira fonte de instrução referente à escrita acadêmica o *feedback* feito pelo orientador em relação à dissertação ou à tese. Trata-se, portanto, de um mediador fundamental ao considerarmos as expectativas institucionais do campo acadêmico-científico, pois, devido à função que desempenha, o orientador seria a pessoa que estaria mais propensa a constituir diversos tipos de interações com o doutorando durante o processo de escrita de uma tese.

Assim, assumo que o principal mediador de letramento de um doutorando é o orientador, pesquisador responsável por guiar o aluno ao longo da pesquisa de doutorado. Por essa razão, nomeio, neste trabalho, o orientador como um “mediador privilegiado” (PARIS, 2021) do processo de escrita dos doutorandos.

## O contexto da pesquisa

Conforme já mencionado anteriormente, este artigo apresenta algumas conclusões parciais de minha tese de doutorado. O trabalho teve como principal objetivo definir e analisar as práticas de letramento de quatro doutorandos matriculados em cursos pertencentes às quatro grandes áreas de conhecimento elencadas pela UNICAMP, instituição da qual eram alunos regularmente matriculados: Ciências humanas, sociais e arte; Ciências biológicas e da saúde; Tecnológica; Ciências exatas e da terra. Para tanto, encontros presenciais foram realizados com cada um dos participantes ao longo do segundo semestre de 2018, nos quais pude acompanhar o processo de escrita de um capítulo de suas respectivas teses. Os dados foram gerados por meio da observação de campo, da coleta de documentos e, principalmente, da realização de conversas cíclicas ao redor do texto.

A conversa cíclica ao redor do texto é uma metodologia desenvolvida por Ivanič (1998) que visa construir um espaço exploratório em torno dos textos escritos, no qual a perspectiva êmica do participante é considerada. De acordo com Lillis (2009), o modo como Ivanič (1998) trouxe a voz do escritor-participante para o centro da análise configura-se como uma contribuição fundamental para as pesquisas sobre os letramentos acadêmicos no Ensino Superior.

Lillis (2009), baseando-se no trabalho de Ivanič (1998), define essa metodologia como uma conversa entre o pesquisador e o participante sobre um texto que ele está escrevendo ou já escreveu. A autora ainda ressalta que devem ser realizadas conversas contínuas com o participante sobre o processo de escrita de seu texto durante um período de tempo, por isso, são denominadas cíclicas (LILLIS, 2008). Sendo assim, a metodologia não se constitui como uma interação única entre pesquisador e participante reservada à análise do texto.

Considerando esses pressupostos metodológicos, os dados desta pesquisa foram gerados a partir da realização de entrevistas com estruturas similares com cada um dos doutorandos, ainda que o processo tenha sido desenvolvido de acordo com as especificidades de cada situação. Assim, as perguntas feitas nas conversas cíclicas enfatizavam as práticas de letramento relativas à escrita de um capítulo de suas teses. Em

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

média, cada participante se reuniu comigo uma vez por mês, entre os meses de agosto e dezembro de 2018.

A seguir, apresento os perfis de cada participante, cujos pseudônimos, visando manter o sigilo das identidades, foram escolhidos pelos próprios doutorandos. Pelo mesmo motivo, é indicada apenas a grande área de conhecimento, ocultando o nome do programa específico de pós-graduação.

**Quadro 1.** Perfis dos participantes da pesquisa

| Doutorando | Idade   | Grande área de conhecimento      | Qualis do PPG |
|------------|---------|----------------------------------|---------------|
| Maria      | 30 anos | Ciências humanas, sociais e arte | Capes 6       |
| Michele    | 30 anos | Ciências biológicas e da saúde   | Capes 7       |
| Miguel     | 40 anos | Tecnológica                      | Capes 6       |
| Sofia      | 27 anos | Ciências exatas e da terra       | Capes 6       |

**Fonte:** Elaboração própria

Por fim, é importante ainda destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP no dia 02 de abril de 2018, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 84164218.5.0000.8142.

Nas próximas duas seções, apresento trechos das entrevistas realizadas com os doutorandos considerando o enfoque do artigo: as interações dos participantes com seus respectivos orientadores. Inicialmente, a análise volta-se para a questão das relações de poder instauradas nestas interações. Em seguida, a ênfase se dá na questão das expectativas criadas pelos doutorandos no que se refere ao papel a ser desempenhado pelo orientador.

### **As relações de poder entre doutorando e orientador**

A prática da escrita de uma tese envolve interações diversas com diferentes mediadores de letramento, dentre eles, o orientador. Contudo, devido à assimetria presente nas posições hierárquicas ocupadas por qualquer doutorando e por qualquer orientador, é possível afirmar que as relações de poder são intrínsecas a essa dinâmica, principalmente ao considerarmos os pressupostos postulados pelo modelo dos Letramentos Acadêmicos. Dessa forma, nos excertos a seguir, apresento trechos que exemplificam o modo como dois participantes desta pesquisa lidaram com as questões de poder que emergiram nas interações com seus respectivos orientadores.

Antes de apresentar o excerto 1, julgo ser necessário realizar uma breve contextualização: a visão de Maria era de que seu orientador se posicionava como um aprendiz no que se refere à temática de sua tese, porque ele não pesquisava exatamente o mesmo objeto que ela. Embora Maria tenha reconhecido que o orientador tinha condições para orientá-la, a participante também possuía a percepção de que ele não era um mentor especialista naquilo que a doutoranda estava pesquisando. Tendo sido feita essa ressalva, a seguir, o primeiro excerto.

**(1) Excerto 1**

Pesquisadora: Você acha que para você foi fundamental o *feedback* dos colegas?

Maria: Sim, mas eu só consegui... é. Mas foi um processo bem longo, demorado e sofrido, né? Eu conseguir mostrar para alguém, que foram os meus colegas, e só depois disso mandar para o orientador.

Pesquisadora: É como se antes você precisasse de uma opinião que não fosse... como que eu posso dizer isso? De alguém que realmente está ali para...

Maria: É, talvez...

Pesquisadora: Te avaliar?

Maria: Talvez. Uma questão de hierarquia, autoridade. É... eu tinha medo, vergonha de mandar alguma coisa para ele que fosse sem sentido.

Maria inicialmente enviou uma primeira versão de um capítulo de sua tese para colegas pós-graduandos que estavam matriculados no mesmo curso que ela. Para a participante, o *feedback* dos colegas deu segurança a ela para enviar o texto para o orientador – uma pessoa de autoridade. Isso se relaciona diretamente com as relações de poder (LEA; STREET, 1998) instauradas entre orientador e doutoranda. Mesmo que Maria tivesse a percepção de que o orientador era um aprendiz, ela também sabia que ele representava uma figura de autoridade na área de Humanas. Ou seja, as relações de poder simplesmente não desapareceram somente pelo fato de Maria ter pensado que o orientador estava aprendendo com ela.

O excerto também revela a importância de contar com diversos mediadores de letramento ao longo do processo de escrita da tese. Maria apenas conseguiu avançar na escrita da tese depois de receber o *feedback* tanto dos colegas de pós-graduação quanto do orientador. A esse respeito, vale ainda observar que somente depois de ter seu texto avaliado positivamente pelos colegas – que ocupavam uma posição hierárquica simétrica em relação a ela –, Maria sentiu-se segura a ponto de solicitar o *feedback* do orientador, pois sabia que o texto seria avaliado por ele.



- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

As relações de poder também se manifestaram nas interações entre Miguel, doutorando da área Tecnológica, e seu orientador, um renomado pesquisador da área.

**(2) Excerto 2**

Pesquisadora: Geralmente essas revisões que o seu orientador foi fazendo foram orais mesmo?

Miguel: Sim, oral.

Pesquisadora: Contribuições orais. Você apresenta uma coisa e ele “ah Miguel, é melhor você fazer isso”.

Miguel: Sim, porque é aquilo assim: como eu já percebi que ele não é muito de revisar o texto, eu adotei a estratégia de apresentar [oralmente] cada capítulo, né.

Com base na leitura do excerto 2, é interessante notar como a prática da apresentação oral surgiu a partir de uma necessidade de Miguel em obter um *feedback* de seu orientador em relação ao que estava escrevendo. Ou seja, o participante sabia que era preciso que o orientador o guiasse durante o desenvolvimento da pesquisa e encontrou essa solução para que o professor acompanhasse a produção de cada capítulo da tese. Segundo Knowles (2016), conhecer o orientador inclui compreender qual é seu estilo e quais são seus limites. Isso é fundamental na medida em que dá aos orientandos expectativas realistas e permite que eles se posicionem em relação ao poder e à autoridade do orientador (KNOWLES, 2016).

Conhecendo o estilo de trabalho de seu orientador, Miguel se deu conta de que precisaria adotar uma estratégia diferente, uma vez que não era comum que o orientador lesse os textos dos pós-graduandos e os revisasse. Em outras palavras, Miguel compreendeu quais eram as práticas do orientador e propôs alternativas que se adequassem a essa situação.

Dessa maneira, destaco que o *feedback* oral dado pelo orientador revela como as práticas de letramentos acadêmicos são situadas: Miguel precisou adequar suas práticas (ao invés de mostrar o texto escrito, decidiu fazer apresentações orais sobre o conteúdo) para o contexto em que estava inserido e para o seu interlocutor privilegiado. O fato de o doutorando ser o responsável por pensar em estratégias para que a dinâmica de orientação funcionasse bem de acordo com suas próprias expectativas traz à tona as relações de poder existentes entre todo orientador e seus orientandos. Não coube ao orientador mudar o modo como orientava, mas sim a Miguel encontrar um caminho que funcionasse para ambos.

Por outro lado, o excerto a seguir revela que é possível haver a construção de uma relação colaborativa entre doutorando e orientador.

### (3) Excerto 3

Miguel: Então ele [orientador] pediu para que eu determinasse uma meta. [...] Eu já tinha pensado sobre isso, tinha começado já até a calcular algumas coisas para propor uma meta, só que eu falei “não, não vou fazer”. Então, na hora da apresentação, eu falei, assim, “vai ser difícil”. [...] Ele até falou “se não der, tudo bem, mas tente colocar”.

Embora houvesse relações de poder instituídas entre o orientador e o doutorando, devido às posições que ocupavam, foi possível observar que o professor não impunha de modo autoritário as suas recomendações. Segundo Wang e Li (2011), dependendo do modo como se constrói a interação entre orientador e orientando, há abertura para que ambos esclareçam entendimentos, explicitem suas expectativas e negociem os significados durante o processo de *feedback*. Tal negociação, por exemplo, torna-se evidente no excerto 3. Quando o orientador sugeriu ao doutorando que fizesse o cálculo referente a determinadas metas dos dados de sua pesquisa, Miguel respondeu “vai ser difícil”, ao que o orientador complementou: “se não der, tudo bem, mas tente colocar”.

Em outro momento de nossa conversa, o participante afirmou: “é aquilo que eu falei: não tomo como lei, né, só porque o orientador falou eu vou botar, mas o que é coerente, sim”. Fica claro que a relação entre Miguel e seu orientador se deu por meio de trocas menos assimétricas se comparada a outros contextos. O *feedback* do orientador era encarado pelo doutorando de maneira crítica e reflexiva (WANG; LI, 2011), não aceitando passivamente tudo que lhe era recomendado.

Apesar de ter havido assimetria nas interações entre ambos, principalmente em relação ao fato de Miguel ter tido que se adequar ao *feedback* oral do orientador, já que é impossível desconsiderar as relações de poder, o caso do doutorando mostra que um ambiente mais igualitário e colaborativo também é possível de ser instaurado no contexto da pós-graduação.

### As expectativas criadas pelo doutorando em relação ao papel do orientador

Sabe-se que, no desenvolvimento das relações humanas, expectativas são geradas pelas pessoas que participam das mais diversas situações comunicativas. Não é diferente no caso da relação construída entre um doutorando e seu orientador. A própria posição

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

ocupada pelo orientador – como um mentor, professor ou pesquisador mais experiente – acaba suscitando expectativas nos pós-graduandos, que podem ou não ser concretizadas, conforme é percebido no excerto a seguir.

#### (4) Excerto 4

Pesquisadora: É mais fácil você conseguir um *feedback* dele [do orientador] oral, numa conversa, marcar um dia e ir lá ou é escrito mesmo?

Sofia: Oral.

Pesquisadora: Raramente ele te dá *feedback* por escrito?

Sofia: Raramente ele me dá *feedback*, ponto.

Pesquisadora: Ponto. Seja na fala, seja na escrita?

Sofia: É. Ele é muito ocupado.

Neste excerto, Sofia afirmou que “raramente ele me dá *feedback*, ponto”, revelando que, em sua visão, o *feedback* do orientador em relação ao texto escrito quase nunca ocorria. O uso do termo “ponto”, fazendo referência à expressão “ponto final”, denota a assertividade do enunciado de Sofia. A ausência de adjetivação para o substantivo *feedback* (sendo, neste caso, os termos “oral” ou “escrito” como possíveis adjetivos para complementar o sentido da frase) também enfatiza o fato de essa prática não ocorrer nem na escrita nem na oralidade. Essa maneira de expressão indica que Sofia acreditava que essa era uma das funções que um orientador deveria desempenhar.

Uma pesquisa conduzida por Hodza (2007) revelou que uma orientação bem-sucedida se baseia, entre outros fatores, na compreensão, pelo aluno e pelo professor, do papel que o orientador deve desempenhar. No caso de Sofia, parece que havia um descompasso entre o que ela compreendia como sendo responsabilidade de seu orientador – e as expectativas que criou a partir dessa concepção – e o que ele considerava como parte de suas funções, além do modo como as executava. Especificamente no que se refere à produção da tese, Sofia ansiava pelo *feedback* do orientador ao longo do processo de escrita, o que não ocorreu.

Dessa forma, observa-se que “as percepções do que os supervisores consideram um *feedback* adequado podem variar de orientador para orientador e de disciplina para disciplina” (BITCHENER; BASTURKMEN; EAST, 2010, p. 80, tradução minha<sup>3</sup>). Acrescento,

---

<sup>3</sup> No original: “Perceptions of what supervisors consider to be appropriate feedback may vary from supervisor to supervisor and from discipline to discipline”.

ainda, que tais percepções certamente variam entre o que um orientador julga ser uma prática adequada de *feedback* e a expectativa que um doutorando tem sobre o modo como tal prática deveria ser concretizada.

Neste sentido, o não reconhecimento dos papéis específicos de cada um na relação orientador-orientando pode acarretar frustrações e conflitos (HODZA, 2007). Essa pareceu ser a situação da participante, visto que a falta de diálogo por parte do orientador a fim de estabelecer explicitamente tais papéis pode ter influenciado negativamente o desenvolvimento da tese de Sofia, deixando-a frustrada em relação à ausência de *feedbacks* ao longo do processo de escrita.

Essa mesma frustração também esteve presente nos enunciados de Michele, conforme pode ser conferido no excerto a seguir.

#### (5) Excerto 5

Michele: Eu gostaria muito que tivesse um *feedback* em relação ao que eu estou escrevendo, sabe? Não só em relação às correções. [...] Uma vírgula, uma coisa assim. Mais em relação a... eu saber, tipo, isso está bom? Ou não, isso está ruim? [...] Mas, assim, é o que eu falo, eu esperaria um *feedback* mais em relação ao conteúdo, de saber, se, assim, eu estou escrevendo bem ou se estou escrevendo mal ou se falta alguma coisa ou se sobra. [...] Se você tem um respaldo, a pessoa fala “oh, não, está bom, gostei da forma que está escrevendo”, então, assim, eu sei mais ou menos o caminho a seguir. Aí como eu não sei, eu não tenho essa resposta, aí eu vou fazendo, assim, [...] eu vou me virando da forma que dá.

A participante, no excerto analisado, expressou sua falta de confiança em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Michele esperava que a orientadora lhe fornecesse segurança de saber se estava no caminho certo e julgou que a professora não cumpriu essa expectativa.

Tal como ocorreu no caso de Sofia, observa-se também um descompasso entre a expectativa de Michele e aquilo que a doutoranda interpretou que a orientadora fez enquanto mediadora privilegiada de letramento. Segundo Nóbrega (2018), a falta de sintonia em relação às expectativas de ambas as partes pode causar frustração, além de dificultar a realização do trabalho tanto do orientador quanto do orientando. Nessa mesma direção, Cornér, Löfström e Pyhältö (2017) comprovaram que uma boa correspondência entre as percepções dos orientadores e as percepções dos alunos de doutorado em relação à supervisão foi associada a um risco reduzido de abandono do curso e a um aumento da satisfação do doutorando.

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

A esse respeito, Michele sabia que tipo de *feedback* almejava receber da orientadora. Na visão da participante, um *feedback* relacionado a questões linguísticas ou a questões de convenção da escrita acadêmica não foi suficiente. A participante esperava que sua orientadora agisse como uma mediadora de letramento que fizesse apontamentos também sobre o “conteúdo”, que, a meu ver, relaciona-se a questões epistemológicas referentes à produção de conhecimento científico.

Por meio da visão apresentada pela doutoranda nas entrevistas, é possível afirmar que Michele interpretou que a orientadora reverberava, em seu *feedback*, os princípios dos modelos de Habilidades de Estudo e de Socialização Acadêmica (LEA; STREET, 1998), muito comuns nas práticas acadêmicas. Michele, por sua vez, estava esperando por um *feedback* que a orientasse para além desses elementos de habilidades ou socialização, isto é, mais relacionado aos elementos que constituem a prática social de escrita da tese e ao que se esperava que ela, como doutoranda, produzisse nesse gênero (questões dos níveis da epistemologia, poder, campo disciplinar, identidade). A participante, logo, ansiava por um *feedback* que indicasse elementos que dessem a ela autoridade na área de conhecimento, isto é, uma avaliação do corpo de saber que Michele deveria demonstrar que dominava em uma tese de doutorado. Essas questões estariam relacionadas diretamente com o modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Michele, por ser uma pesquisadora em formação, tinha necessidade de contar com um mediador de letramento que lhe assegurasse que a trajetória que estava percorrendo durante o processo de escrita era (ou não) adequada, fornecendo uma direção clara sobre como melhorar seu texto (CAN; WALKER, 2011). Percebe-se que a participante esperava pelo *feedback* de uma pessoa de autoridade no campo disciplinar, isto é, sua orientadora, que fornecesse aval para ela, devido à insegurança que tinha em relação ao desenvolvimento da pesquisa e à produção da tese. Logo, o excerto 5 também aponta a necessidade de haver uma orientação de natureza epistemológica por parte dos orientadores.

Além disso, de certa maneira, na visão da participante, a orientadora representava todo o conhecimento adquirido naquela área específica, sendo a suposta fonte do conhecimento científico. Nesse sentido, as relações de poder se manifestaram também nessa nuance: na percepção de Michele, o poder do conhecimento estaria centrado na orientadora e caberia a ela a responsabilidade pela pesquisa. Portanto, as relações hierárquicas entre orientador e orientando são nocivas também para o elo mais “forte” se considerarmos as cobranças tanto institucional quanto dos discentes no que se refere a uma detenção idealizada do conhecimento científico, além do enorme peso atribuído a isso.

## Considerações finais

Neste artigo, analisei as relações de quatro doutorandos com seus orientadores, considerados como mediadores de letramento privilegiados no contexto de produções de suas teses. Os dados mostram a importância da figura do orientador e o descompasso entre as expectativas criadas pelos participantes e o que de fato se concretizava nessa relação construída entre ambos. Esse é um dos problemas que, a meu ver, precisa ser urgentemente discutido pela comunidade acadêmico-científica e que se relaciona à questão da formação dos doutorandos e também a de seus formadores.

Segundo Knowles (2016), o *feedback* de um orientador idealmente teria também o intuito de ensinar o pós-graduando a escrever no campo acadêmico-científico. Sendo o orientador a figura de “pesquisador experiente” mais próxima do orientando, haveria também a expectativa, por parte dos discentes, de que o ensino da prática de escrita acadêmica – assim como existe com a prática da pesquisa – fizesse parte do escopo do trabalho de um orientador. Entretanto, dá-se pouca atenção a esse lado porque os orientadores geralmente se veem primeiramente como pesquisadores e depois como professores ou orientadores (KNOWLES, 2016).

Defendo que essa questão se relaciona, principalmente, à falta de formação pedagógica para se tornar um orientador. Segundo Stillman-Webb (2016), os orientadores geralmente não recebem uma preparação formal antes de realizar suas orientações. Não havendo tal formação, muitos reproduzem o modelo que tiveram quando eram orientandos, bem como as estratégias empregadas à época. Logo, por não haver formação para os formadores (isto é, para os orientadores), fica a cargo de cada um, individualmente, formar seus orientandos em relação às práticas acadêmicas do modo que julgar mais adequado.

Por outro lado, por não haver uma transparência – inclusive institucional – em relação ao trabalho que deve ser feito por um orientador, há, conforme mostram os dados desta pesquisa, um desequilíbrio entre o que o doutorando espera e o que ele percebe que está sendo realizado pelo orientador. Alinhado a isso, Stillman-Webb (2016) ainda mostra que, na literatura, pouca atenção tem sido dada às interações com o orientador. Nesse sentido, torna-se evidente a importância de se criar e de se fortalecer iniciativas institucionais que busquem desmistificar as dimensões ocultas (STREET, 2009) da relação entre orientador e pós-graduando no que se refere a diferentes aspectos, incluindo, dentre eles, a escrita acadêmico-científica.

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

Assim, o descompasso entre o que o doutorando espera e o que de fato se concretiza na relação com o orientador revela muito mais sobre uma questão relacionada à política científica atual do que sobre um aspecto subjetivo ou individual dos sujeitos que orientam. Seria simplista responsabilizar os orientadores (enquanto indivíduos) por não se dedicarem ao processo de escrita da tese de seus orientandos, não sendo possível cobrar isso dos docentes se esse trabalho não é institucionalmente valorizado pela academia. É necessário, portanto, que haja uma regulamentação do trabalho de orientação, na qual sejam explicitadas quais são as atribuições de um orientador.

Além disso, é igualmente injusto cobrar dos orientadores que ensinem seus orientandos a escreverem teses e artigos científicos se existem poucas iniciativas de ensino de escrita acadêmica a nível institucional e se não há a consolidação de uma pedagogia na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos. Faltam, portanto, políticas públicas científicas e educacionais que institucionalizem a formação de futuros orientadores, de forma específica e situada, sendo o ensino da escrita acadêmico-científica somente um dos aspectos que deveriam ser trabalhados.

Dessa forma, uma possibilidade para se pensar futuramente, no que tange à formação do orientador, seria promover uma espécie de integração formal e institucional entre docentes cujo objeto de ensino/pesquisa fossem os letramentos acadêmicos e orientadores das diversas áreas de conhecimento.

## Agradecimentos

Sou grata a Raquel Salek Fiad, minha mediadora privilegiada de letramento, pelas contribuições realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também ao CNPq (Processo número 141101/2017-2) pelo apoio financeiro concedido.

## Referências

BADENHORST, C.; GUERIN, C. Post/Graduate research literacies and writing pedagogies. *In*: BADENHORST, C.; GUERIN, C. (org.). **Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers**. Leiden: Brill, 2016. p. 3-28.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.



BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H.; EAST, M. The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. **International Journal of English Studies**, v. 10, n. 2, p. 79-97, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/119201>. Acesso em: 05 out. 2021.

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method. **Working Papers in Urban Language & Literacies** (Paper 34), London: Institute of Education, 2006.

CAN, G.; WALKER, A. A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. **Research in Higher Education**, v. 52, n. 5, p. 508-536, 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-010-9204-1>. Acesso em: 05 out. 2021.

CORNÉR, S.; LÖFSTRÖM, E.; PYHÄLTÖ, K. The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 12, s/n, p. 91-106, 2017. Disponível em: <http://informingcience.com/ijds/Volume12/IJDSv12p091-106Corner2809.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 31, n. especial, p. 01-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

HODZA, F. Managing the student-supervisor relationship for successful post-graduate supervision: a sociological perspective. **South African Journal of Higher Education**, v. 21, n. 8, p. 1155-1165, 2007. Disponível em: <https://www.ajol.info/index.php/sajhe/article/view/25767>. Acesso em: 05 out. 2021.

IVANIČ, R. **Writing and identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.

JUNG, N. M.; MACHADO E SILVA, R. C.; PIRES SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 1, p. 145-162, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 05 out. 2021.

- | O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos

KNOWLES, S. S. Underground murmurs: disturbing supervisory practices of feedback. *In*: BADENHORST, C.; GUERIN, C. (org.). **Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers**. Leiden: Brill, 2016. p. 295-313.

LEA, M. R. Academic literacies in theory and practice. *In*: STREET, B. V.; MAY, S. (org.). **Encyclopedia of Language and Education: Literacies and Language Education**. 3. ed. New York: Springer, 2017. p. 147-158.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 05 out. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 05 out. 2021.

LILLIS, T. Bringing writers’ voices to writing research: talk around texts. *In*: CARTER, A.; LILLIS, T.; PARKIN, S. (org.). **Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 169-187.

LILLIS, T. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. **Written Communication**, v. 25, n. 3, p. 352-388, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088308319229>. Acesso em: 05 out. 2021.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context: the politics and practices of publishing in English**. New York: Routledge, 2010.

LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. Introduction. *In*: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 03-22.

NÓBREGA, M. H. Orientandos e Orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JKQjXW6T4PmtkqCJFN5T9Md/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.

PARIS, L. G. **Letramentos acadêmicos de doutorandos**: entre mediações e publicações. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1165156](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1165156). Acesso em: 05 out. 2021.

STILLMAN-WEBB, N. Writing beliefs and mentoring practices: advisor perspectives on post/graduate writing instruction in the Sciences. *In*: BADENHORST, C.; GUERIN, C. (org.). **Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers**. Leiden: Brill, 2016. p. 257-276.

STREET, B. V. “Hidden” features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=wpel>. Acesso em: 05 out. 2021.

STREET, B. V.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. *In*: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. (org.). **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 383-390.

WANG, T.; LI, L. Y. ‘Tell me what to do’ vs. ‘guide me through it’: feedback experiences of international doctoral students. **Active Learning in Higher Education**, v. 12, n. 12, p. 101-112, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1469787411402438>. Acesso em: 05 out. 2021.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PARIS, Larissa Giacometti. O orientador como mediador de letramento privilegiado no processo de escrita da tese de doutorandos. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 246-264, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 05/10/2021 | Aceito em: 17/12/2021.

---

# CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ELE NA AVALIAÇÃO DE LEITURA

Alessandra Gomes da SILVA<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3224>

**Resumo:** Ler em língua estrangeira vem ganhando papel de destaque dentro das sociedades letradas, uma vez que permite ao sujeito o contato com diferentes repertórios interpretativos, podendo potencializar sua criticidade. Uma vez que a escola é um dos principais agentes do ensino da leitura em língua estrangeira e que a avaliação é parte integrante de todo sistema de ensino, este artigo se propõe a discutir as concepções docentes e a prática avaliativa de leitura em ELE dentro do ensino regular. Pretende-se apresentar um recorte dos dados de uma pesquisa em nível de mestrado sobre essa temática. Os resultados sinalizam carência de objetivos específicos para o desenvolvimento da leitura em ELE e a valorização do conhecimento sistêmico do idioma dentro do *corpus* de análise.

**Palavras-chave:** Leitura. Avaliação. ELE.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; [alessandragsilva@yahoo.com.br](mailto:alessandragsilva@yahoo.com.br); <http://orcid.org/0000-0001-9894-7507>

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

## CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE PROFESORES DE ELE EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA

**Resumen:** Leer en lengua extranjera ha ganado papel importante en las sociedades letradas, pues le permite al sujeto el contacto con diferentes repertorios interpretativos, posibilitándole potencializar su criticidad. Puesto que la escuela es uno de los principales agentes de la enseñanza de la lectura en lengua extranjera y que la evaluación forma parte de todo sistema educativo, este artículo se propone a discutir las concepciones docentes y la práctica evaluativa de lectura en ELE dentro de la enseñanza regular. Se objetiva presentar un recorte de los datos de una investigación en nivel de maestría sobre esa temática. Los resultados señalan carencia de objetivos específicos para el desarrollo de la competencia lectora en ELE y la valoración del conocimiento sistémico del idioma dentro del *corpus* de análisis.

**Palabras clave:** Evaluación. Lectura. ELE.

### Introdução

A forma com que o homem ocidental se relaciona com o texto escrito vem se modificando ao longo dos séculos. Se voltássemos à Idade Média, veríamos que ler era oralizar a grafia em ritos religiosos, não importando o grau de entendimento do texto, ou seja, uma forma de entrar em contato com o divino (SOLÉ, 2003; CASSANY, 2006). Hoje, entretanto, ler é uma condição para que o sujeito se desenvolva plenamente dentro de uma sociedade letrada, pois a leitura está presente desde atividades corriqueiras, como pegar um ônibus, até atividades mais complexas, como estudos acadêmicos. Assim, podemos dizer que ler é uma condição para que o indivíduo possa exercer plenamente sua cidadania.

Nesse contexto, ler em língua estrangeira (doravante LE) ganha papel de destaque, já que permite ao indivíduo entrar em contato com procedimentos interpretativos diferentes dos fornecidos pela língua materna (doravante LM) e possa melhor desenvolver sua criticidade (JORDÃO, 2006).

Sendo a escola a principal responsável por ensinar a ler (tanto em LM como em LE), cabe a ela compreender qual é o papel que a leitura exerce na vida cotidiana dos aprendizes (BRASIL, 2006) para promover o seu ensino. Em outras palavras, é papel da escola refletir constantemente sobre as formas de ensinar (e avaliar) leitura<sup>2</sup> a fim de aprimorar a prática pedagógica nesse âmbito.

---

2 Preferimos adotar o termo “leitura” (em lugar de compreensão leitora) por entender que compreensão já traz um posicionamento teórico sobre o ato de ler.

Dadas essas considerações e partindo da premissa de que a avaliação é parte inerente a qualquer processo educacional, concebemos que a avaliação da leitura exerce papel determinante para a educação formal, já que através dela é possível verificar se os objetivos pedagógicos estão sendo alcançados ou se são necessárias intervenções para lograr seu êxito. Assim sendo, pretendemos aqui apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado (defendida em 2020) no que tange às concepções e práticas de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do Ensino Fundamental II (EF-II) e Ensino Médio (EM) em relação à avaliação de leitura em seus contextos de ensino. Objetivamos discorrer sobre “que leitura é avaliada” dentro do *corpus* de análise e propor reflexões sobre a prática avaliativa de leitura em ELE no ensino regular. Para tanto, organizaremos este artigo da seguinte maneira: a seguir, faremos uma breve revisão teórica sobre a leitura; em um segundo momento, apresentaremos os participantes e a metodologia da pesquisa; em um terceiro momento, mostraremos e discutiremos os dados obtidos para, enfim, chegarmos às nossas considerações finais.

### **Entendimentos dados à leitura**

De acordo com Alderson (2000), antes de avaliar leitura, precisamos ter clareza sobre o que é ler um texto. Então, poderíamos nos perguntar: o que é ler um texto? A partir da revisão bibliográfica, podemos perceber que, dependendo do momento histórico, esta pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. Isso se deve ao fato de que o entendimento dado ao ato de ler sofreu – e ainda sofre – influência dos avanços tecnológicos, sociais e políticos pelos quais a sociedade passou e ainda vem passando.

Como dito, na Idade Média, ler era uma forma de entrar em contato com o divino, não importando o entendimento do que se lia (SOLÉ, 2003; CASSANY, 2006). Já nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento da leitura extensiva, ler passa a ser o acesso à informação e ao conhecimento (CHARTIER, 1999).

Entretanto, somente no século XX a leitura passa a ser objeto de estudo. Estudos de base psicológica originaram três principais modelos de leitura, a saber: modelo ascendente – que concebe a leitura como decodificação, extração de significados; modelo descendente – que entende a leitura como recriação de significação; e o modelo interativo – que compreende a leitura como construção de significados (SCARAMUCCI, 1995; ALDERSON, 2000). Esses modelos, embora válidos, tratavam a leitura como um fenômeno universal, ou seja, aplicável a qualquer sujeito, independentemente de seu entorno sociocultural.

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

Foi somente no final do século XX que a leitura passou a ser pensada como prática socialmente localizada, não passível de ser explicada de forma universal (CASSANY, 2004, 2006). Isso se deve pelo entendimento de que as formas de construção de sentido são sempre culturalmente determinadas e socialmente aprendidas, portanto, nunca neutras ou genéricas (STREET, 1984). Surgem, assim, os estudos sobre os Novos Letramentos.

Assumimos aqui a posição de Jordão (2013), ao afirmar que o significado não está depositado no texto, mas é construído no momento da leitura e que essa construção depende do lócus enunciativo, isto é, do lugar de fala do sujeito. Esse lugar de fala, por sua vez, passa por uma ótica sociocultural e está em constante evolução. Assim sendo, os significados sempre são múltiplos, pois mudando o lócus mudam-se os sentidos, por isso que é possível haver diferentes interpretações sobre um mesmo texto, seja entre diferentes sujeitos, ou pelo mesmo indivíduo em momentos diferentes. Em outras palavras, concebemos a leitura como uma prática sociocultural, determinada por contextos específicos e que atende às necessidades desses mesmos contextos.

Uma vez explicitado nosso posicionamento teórico sobre a leitura, passamos aos participantes e à metodologia de pesquisa.

## **Participantes e metodologia de pesquisa**

A pesquisa teve como público-alvo professores de ELE que atuavam em escolas de ensino regular. Era requisito para participar da pesquisa que esses profissionais fossem licenciados em Letras com habilitação em Espanhol, além de estarem atuando no EFII e/ou EM no período da coleta de dados (entre dezembro de 2018 e março de 2019). Contamos com a colaboração de nove participantes (doravante, P1, P2, P3, sucessivamente). Tratava-se de um grupo heterogêneo, sendo três homens e seis mulheres, dos quais seis participantes eram brasileiros e três estrangeiros. Era um grupo majoritariamente experiente, já que sete participantes tinham doze anos ou mais de docência de ELE e apenas dois com menos de cinco anos de atuação nessa área. Oito participantes atuavam em escolas da rede particular de ensino e um em escola pública, o que se deveu à dificuldade de encontrar professores de espanhol disponíveis para participar da pesquisa em redes públicas. Os participantes foram identificados a partir do círculo de trabalho da pesquisadora.

Os dados foram gerados em quatro cidades do estado de São Paulo: Americana, Campinas, Santa Bárbara d'Oeste e São Paulo. Quatro optaram por falar sobre sua atuação no EM e cinco no EFII. Para coleta de dados foram utilizados: questionários entregues aos participantes, que visavam traçar seus perfis e identificar estratégias de trabalho docente com leitura em ELE; entrevista semiestruturada realizada em local de escolha



dos participantes sobre a temática pesquisada, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas; análise documental (avaliações elaboradas e fornecidas pelos participantes); além das notas de campo da pesquisadora.

A pesquisa é de cunho qualitativo e, portanto, busca descrever o fenômeno analisado sem pretensão de fazer generalizações, mas com o objetivo de fazer luz às concepções e práticas que envolvem o ato de avaliar leitura em ELE. Ainda assim, é possível analisar os dados numericamente, de modo a organizá-los de forma didática. Pretendemos, portanto, a partir da análise de discussão dos dados obtidos, traçar tendências (BOGDAN; BIKLEN, 1991) sobre o objeto de estudo, qual seja, a avaliação de leitura nas aulas de ELE e quiçá colaborar para práticas docentes futuras. Uma vez apresentados os participantes e a metodologia da pesquisa, passamos à análise e discussão dos dados.

### **Análise e discussão dos dados**

A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos. Para uma melhor organização textual, subdividiremos nossa análise em dois blocos, a saber: Concepções docentes e Práticas docentes. No primeiro, discorreremos sobre o grau de determinação do texto, o entendimento dado ao ato de ler em LE e os valores sociais atribuídos à leitura. Já no segundo, abordaremos sobre os objetivos de ensino, a escolha do texto para avaliar leitura, a tipologia de questões empregada e o conteúdo das questões analisadas. Passemos aos dados.

### **Concepções docentes**

Retomando Alderson (2000), a respeito da importância de se ter clareza sobre nosso entendimento do que é ler, e acrescentando Scaramucci (2006), para quem toda prática avaliativa carrega concepções pré-estabelecidas que influenciam e determinam as nossas escolhas para avaliação, tentamos depreender, através do questionário e da entrevista, o que os participantes entendiam por texto e por ler. Assim foi apresentada a seguinte questão sobre o grau de determinação do texto (Figura 1):

**Figura 1.** Grau de determinação do texto

9. Para você, um texto é:

- a) um objeto determinado que carrega um significado único;
- b) um objeto indeterminado, pois será o leitor que lhe dará um significado;
- c) um objeto parcialmente determinado que permite diferentes interpretações, porém com restrições.

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

A maioria dos participantes (sete) respondeu que um texto é um objeto parcialmente determinado. A maior parte das justificativas para essa resposta está no conhecimento prévio trazido pelo leitor no momento da leitura, como pode ser exemplificado pela resposta de P2 (Figura 2):

**Figura 2.** Grau de determinação do texto - Resposta P2

9.b Comente sua escolha:

O leitor do texto poderá interpretá-lo segundo sua visão de mundo, seu grau de conhecimento. No entanto, há limites de "super interpretação" que devem ser observados.

3

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

Desta maneira, podemos dizer que, para a maior parte dos participantes, ler extrapola a decodificação, isto é, não é compreender cada palavra do texto, já que o leitor também aporta significado, oriundo de suas vivências prévias, para o momento da leitura. Essa visão é reafirmada através das entrevistas, como mostra o trecho da entrevista de P7:

**P7:** porque compreensão de texto não é palavra por palavra... pra mim é uma coisa um pouco mais ampla... então se você fica muito preso a à tradução de palavras... você esquece qual a mensagem inteira que aquele parágrafo quer passar... então a ideia da história se perdeu... se você fica per/... se você fica.. só com a ... preso às palavras que você não conhece... então pra você não ficar preso às palavras que você não conhece:: tem que entender o contexto né... pelo menos se esse contexto te leva a alguma conclusão (Dados da Pesquisa, 2020).

Um participante que optou pela alternativa A apresentou em seu discurso uma clara preocupação com o conhecimento lexical do idioma, pois, segundo ele, nem todos conseguem inferir "o real significado de muitos itens lexicais", o que nos faz deduzir que para ele ler é decodificar. Outro participante, por sua vez, optou pela alternativa B e justificou sua resposta dizendo que o texto carrega a intenção do autor e caberia ao leitor buscar "o que o autor quis dizer", que de alguma maneira também remete à leitura como decodificação.

Também foi apresentada, através do questionário, uma pergunta que visava depreender a concepção dos participantes sobre ler em LE, conforme Figura 3 a seguir:

---

3 O leitor do texto poderá interpretá-lo segundo sua visão de mundo, seu grau de conhecimento. No entanto, há limites de "super interpretação" que devem ser observados.

### Figura 3. Ler em LE

10. Para você, ler em Língua Estrangeira é:

- a. Entender cada palavra, depois as frases, orações até chegar ao significado do texto.
- b. Utilizar-se do conhecimento prévio sobre o tema para confirmar suas hipóteses no texto.
- c. construir significado através dos elementos do texto com o conhecimento prévio do leitor.

10.b Comente sua escolha:

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

Os resultados mostraram que todos os participantes optaram pela alternativa C, isto é, que ler em LE é construir significados. Porém, as justificativas foram muito variadas, não sendo possível observar nenhuma uniformidade nelas. Surgiram respostas como a importância do conhecimento lexical, do contexto de produção do texto, entre outros.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a visão de leitura enquanto processo cognitivo, para a maior parte dos participantes, aproxima-se do modelo interativo, no qual entende-se que “um texto não contém um significado que está esperando para ser descoberto por um leitor competente. O significado é criado na interação entre um leitor e um texto” (ALDERSON, 2000). Sabemos, entretanto, que ler é mais do que um processamento mental; é principalmente uma atividade social. Desta maneira, tratamos de inferir através da entrevista os valores socioculturais atribuídos à leitura.

A primeira coisa que chamou a atenção foi a visão de leitura fortemente vinculada à cultura erudita. Embora concordemos que ler é uma ótima atividade para o enriquecimento cultural, podemos questionar se esse é o único papel da leitura na escola. Como mencionado, cremos que a leitura exerce múltiplas funções na vida do aprendiz, não podendo ser restringida à literatura e/ou à erudição.

Também surgiram respostas de ler para enriquecimento do vocabulário e como pretexto para oralidade, isto é, como pretexto para praticar a LE. Na nossa visão, um texto é elemento fecundo para as aulas de LE, entretanto temos de atentar-nos para que o trabalho desenvolvido em sala de aula não o restrinja aos elementos estáveis do idioma, como a gramática e o vocabulário.

Apenas um participante (P4) mencionou o papel da leitura na vida cotidiana, como pode ser observado a seguir:

**P4:** porque pra quê que serve a leitura? nós lemos com muitas... com muitos objetivos... nós lemos sim pra procurar informação... lemos... nós lemos éh:... pra nos mantermos informados... nós lemos pra:: éh:... pra emitirmos opinião

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

sobre o que estamos lendo... então... depende muito da finalidade de leitura... uma avaliação de leitura que de fato se aproxim/ ou se mais efetiva seria uma que se aproximasse daquilo que o leitor faz no seu/ no seu dia a dia né?... ele lê pra se divertir... ele lê/ então um curso mais bacana de leitura deveria proporcionar ao aluno diferentes experiências de leitura... então uma leitura com foco mais acadêmico? também ... faria parte de um curso bacana de leitura né? com gêneros que estivessem inseridos dentro desse desse âmbito né?... é... é mais ou menos isso... acho que as experiências de leitura oferecidas aos alunos são muito pobres né?... (Dados da Pesquisa, 2020).

Compartilhamos da visão do(a) P4 ao afirmar que a leitura pode ter múltiplas finalidades e acreditamos que essa visão deveria ser a prioridade da escola ao elaborar seu planejamento de ensino nessa área, contudo os dados sinalizam que isso não ocorre na maioria dos contextos analisados. Não queremos, sobremaneira, depreciar a visão dos participantes sobre texto e sobre ler em LE, porém nos chamou a atenção a ausência da visão da leitura como uma atividade cotidiana.

Expostas as principais concepções docentes sobre texto e leitura, passaremos à práxis avaliativa observada no *corpus* de análise.

### Práticas docentes

A fim de entender como funcionava a prática avaliativa dos docentes participantes, foi perguntado, através da entrevista, se havia no planejamento escolar objetivos para o ensino de leitura em ELE. Os resultados mostraram que seis participantes responderam sim e três responderam não. No entanto, entre os que responderam afirmativamente, dois não lembravam, no momento da entrevista, quais eram esses objetivos. Outros dois participantes informaram que o objetivo era localizar informação e/ou identificar palavra-chave. Um participante informou que traçava como objetivo de ensino a leitura de um livro paradidático e outro tinha como meta preparar os alunos para o ENEM. Observemos um trecho da entrevista do(a) P1:

**Pesquisadora:** falando de leitura propriamente dita... tem algum objetivo de leitura no seu planejamento escolar?

**P1:** (pausa) tem

**Pesquisadora:** e como funciona?

**P1:** ah... é uma coisa tão burocrática né que eu não sei... mas a gente escreve lá segundo o que tá no livro... e a gente pensa nisso também... na compreensão leitora... (Dados da Pesquisa, 2020).

Como exemplificado no trecho acima, pudemos depreender através das entrevistas que o planejamento escolar (e conseqüentemente os objetivos nele traçados) não serve realmente como orientador para a prática docente, mas somente algo burocrático, inerente às atribuições do professor. Scaramucci (1997) afirma que o papel da avaliação é verificar se os objetivos estão sendo alcançados. Logo, questionamos qual seria esse papel se não há objetivos claros ou exequíveis. Vasconcellos (2003) ressalta que um dos obstáculos da avaliação é a falta de clareza dos objetivos, posto que avaliar implica critérios que decorrem de objetivos. Entendemos que quando o planejamento não orienta o ensino, a práxis docente transcorre sem um propósito e sua avaliação, conseqüentemente, pouco auxilia para melhorias no ensino.

Não podemos deixar de mencionar também que, em muitos contextos, o livro didático acaba exercendo o papel do planejamento dos cursos escolares, fazendo que os objetivos de ensino se restrinjam aos trazidos pelo material. Acreditamos que, ao reduzir o planejamento de ensino ao cumprimento do material didático, perde-se a oportunidade de fomentar práticas de ensino localizadas, que possam ser de interesses específicos da comunidade escolar e faz-se com que o professor “deixe de exercer seu papel de educador e de interferir na realidade em que atua” (SCARAMUCCI, 2006, p. 57). Assim sendo, nos parece lastimável a falta de metas claras para o ensino da leitura em ELE, já que se perde a oportunidade de fomentar a criticidade dos aprendizes.

Também foi perguntado aos docentes o que priorizavam para escolher um texto para elaborar uma avaliação de leitura em ELE. Cinco participantes responderam que a temática do texto era o elemento decisivo para a escolha do material; já os demais afirmaram que valorizam o vocabulário, a tipologia textual, o gênero e a autenticidade.

Ensinar e avaliar a partir de eixos temáticos nos parece muito adequado, pois deixa o ensino contextualizado e pode tornar a aprendizagem mais significativa. Entretanto, as justificativas dadas pela priorização da temática também remetem à familiaridade com o vocabulário ou com a gramática trazida pelo texto, como pode ser observado nas respostas do(a) P2 (Figura 4) e P3 (Figura 5), respectivamente:

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

**Figura 4.** Escolha do texto para avaliar leitura – Resposta P2

Por que você escolheu  T  como prioridade? 4  
Procuro textos com a temática da sequência didática estudada para que os alunos tenham familiaridade com o assunto e com o vocabulário.

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

**Figura 5.** Escolha do texto para avaliar leitura – Resposta P3

Por que você escolheu  T  como prioridade? 5  
Porque normalmente as leituras nas provas estão atreladas a um tema, seja lexical ou gramatical

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

Os participantes que responderam considerar primeiramente o vocabulário, tipologia, gênero textual, também justificam suas respostas pela coerência com o trabalho realizado em sala de aula. Uma participante afirmou valorizar a autenticidade por dar mais credibilidade ao trabalho. Podemos perceber, entre os participantes, uma forte preocupação com os elementos estáveis do idioma, em lugar do uso social da leitura. No nosso entendimento, o *corpus* de análise evidenciou que o ensino da leitura em ELE ainda está fortemente vinculado ao ensino do idioma *per se*, não ao uso sociocultural da língua estudada.

Em relação à tipologia de questões empregada, foram observados no *corpus* 78 itens<sup>6</sup> divididos em 22 textos. Havia questões abertas, semiabertas e fechadas propostas em diferentes formatos, a saber: resposta aberta, preenchimento de lacuna, preenchimento de lacuna com alternativas, verdadeiro ou falso, verdadeiro ou falso ampliado<sup>7</sup>, transcrição de trechos do texto, resposta curta, relacionar (*matching*); múltipla escolha e tradução. O Gráfico 1 ilustra a distribuição desses itens:

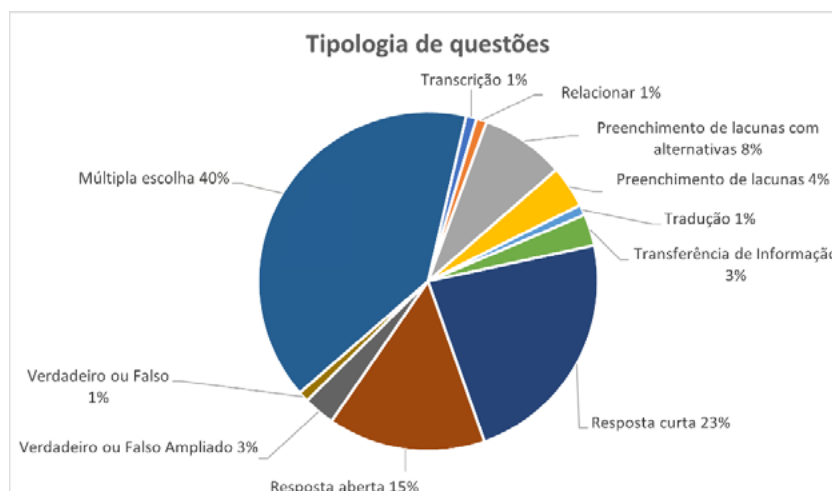
---

4 Procuo textos com a temática da sequência didática estudada para que os alunos tenham familiaridade com o assunto e com o vocabulário.

5 Porque normalmente as leituras nas provas estão atreladas a um tema, seja lexical ou gramatical.

6 Neste artigo, adotamos os termos *item* e *questão* como sinônimos.

7 Entendemos por verdadeiro ou falso ampliado os itens nos quais o aprendiz tem que corrigir ou justificar as afirmações falsas.

**Gráfico 1.** Tipologia de questões

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que a maior parte dos participantes utilizou dois ou mais tipos de questões em suas avaliações, o que consideramos muito positivo, pois diferentes técnicas permitem avaliar diferentes aspectos do construto testado. Também notamos o predomínio das questões de múltipla escolha (40%), seguido da resposta curta (23%) e resposta aberta (15%).

Embora a maioria dos participantes tenha afirmado não possuir preferência por nenhum tipo de questão, acreditamos que o uso expressivo de questões de múltipla escolha (40%) se justifica pela praticidade de correção e por ser uma tipologia comum nos exames de larga escala. Cabe destacar que no *corpus* as questões de múltipla escolha de quatro avaliações são extraídas de exames externos. Observemos um trecho da entrevista do(a) P8:

**P8:** eu trago perguntas abertas... fechadas... verdadeiro ou fal/ verdadeiro ou falso eu não trago muito não porque eu acho que confunde um pouco ((risos))... alternativa... alternativa sim... mas numa pegada mais ENEM

**Pesquisadora:** tá... por que o ENEM em especial?

**P8:** ah porque eu acho que ele avalia bem essa coisa da compreensão do texto de maneira geral... e também porque eu preparo eles para o ENEM às vê/... ensino médio pelo menos... eu preparo eles para o ENEM porque muitos querem o espanhol... (Dados da Pesquisa, 2020).



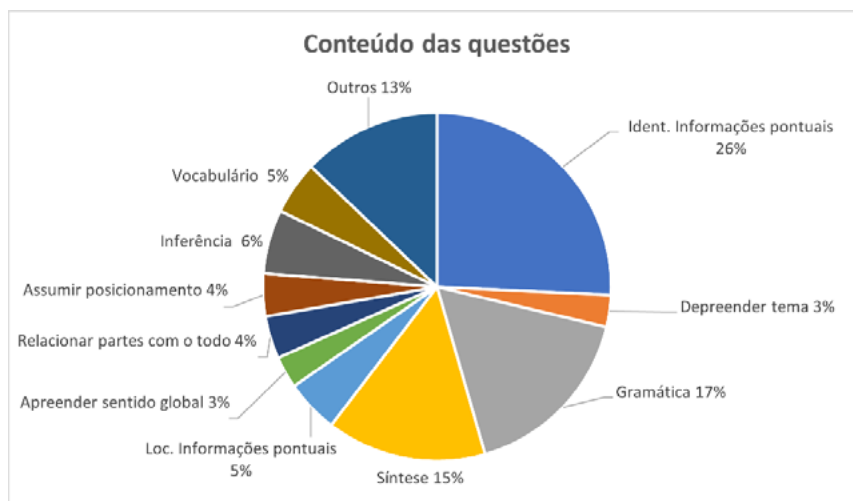
- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

Como é possível notar, os exames externos podem influenciar a avaliação da aprendizagem, tornando-a um momento de preparação para as referidas provas. Fugiria do escopo deste artigo discutir o efeito retroativo dos exames de larga escala na avaliação escolar, entretanto, não podemos deixar de mencionar que tal prática nos parece preocupante, dada a finalidade de cada avaliação.<sup>8</sup>

Em relação aos itens de resposta curta, acreditamos que esse tipo de item tenha se destacado no *corpus* (23%) pela praticidade de correção (se comparado às questões de resposta aberta), fácil elaboração e pelo tipo de conhecimento que pode avaliar, como perguntas de localização (introduzidas por quem, onde, quando etc.). Já os itens de respostas abertas (15%) podem ser de fácil elaboração e permitem avaliar diferentes tipos de conhecimento, entretanto, requerem mais tempo para correção e se a resposta tiver de ser redigida em LE o estudante pode ter dificuldades para demonstrar o entendimento do texto. No *corpus* não houve nenhuma especificação se as respostas deveriam ser redigidas em português ou espanhol, contudo, os enunciados sempre estavam em ELE, o que nos leva a acreditar que as respostas também deveriam ser escritas no idioma de estudo.

Também analisamos as questões propostas nas avaliações que compõem o *corpus* e pudemos verificar os conteúdos requisitados. Se destacaram, quantitativamente, os itens de identificação de informações pontuais (26%), gramática (17%), localização de informações explícitas (15%), como demonstra o Gráfico 2:

**Gráfico 2.** Conteúdo das questões



Fonte: Elaboração própria

<sup>8</sup> Para mais sobre o efeito retroativo, ver: Alderson (1993) e Scaramucci (2004).

Entendemos por itens de identificação de informações pontuais aqueles que o leitor deve se atentar aos detalhes do texto para resolver o item proposto. O exemplo a seguir ilustra este tipo de questão (Figura 6):

**Figura 6.** Fragmento da Avaliação de P8

*“Todo el día, sentados en el patio, en un banco estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta.”*

1. Por que o narrador trata os filhos do casal como “idiotas”, com olhos “estúpidos”?

A. Porque eles eram gêmeos.

B. Porque eles sofriam de alguns problemas de saúde mental e eram “alienados”.

C. Porque o narrador já sabia do fim trágico do conto e o que os irmãos fizeram com a irmã.

D. Porque todos os filhos do casal morreram.

E. Porque todos os filhos do casal sofrem de doenças psicológicas e matam os pais.

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

Trata-se de uma questão de múltipla-escolha, apresentada a alunos do EM, que traz um excerto do conto analisado. O aprendiz é requisitado a compreender o uso do vocabulário “idiotas” dentro do contexto analisado. A nosso ver, é uma questão pertinente para o entendimento do conto e que exige uma leitura aprofundada. Contudo, se observarmos os distratores oferecidos, perceberemos que são facilmente refutáveis, fazendo que a identificação de informações pontuais possa se restringir à eliminação desses distratores. Desta maneira, acreditamos que a formulação da questão não favoreceu a avaliação do conteúdo desejado, tornando a questão insuficiente para o fim a que se destinava.

Entendemos por localização de informações explícitas quando o aluno é requisitado a copiar a informação dada pelo texto, como ilustra o exemplo abaixo (Figura 7):

**Figura 7.** Fragmento da Avaliação de P3

**Busca en el texto entre qué horas se hacen en España las siguientes comidas:**

a. El desayuno: \_\_\_\_\_

b. La pausa de media mañana: \_\_\_\_\_

c. La comida del mediodía: \_\_\_\_\_

d. La merienda: \_\_\_\_\_

e. La cena: \_\_\_\_\_

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

O exemplo acima consiste em um item no qual os alunos têm de localizar e copiar do texto os horários que os espanhóis realizam suas refeições. A questão foi proposta a alunos do 6º ano, no primeiro ano de estudo de ELE, e era a única questão de leitura trazida pela avaliação. Cremos que, ao solicitar somente esse tipo de conhecimento, o docente deixa de avaliar outros aspectos importantes da leitura, como a compreensão global. Ainda que tenha sido elaborada para alunos iniciantes no estudo do idioma, acreditamos que a temática do texto poderia ter sido explorada de modo a promover a criticidade dos aprendizes, levando-os, por exemplo, a refletir sobre seus costumes frente aos apresentados pelo texto e, quiçá, os permitindo ampliar suas percepções de mundo. Não queremos dizer, contudo, que localizar informações não seja uma estratégia de leitura válida, mas sim que é insuficiente para promover a criticidade quando é o único conteúdo requisitado.

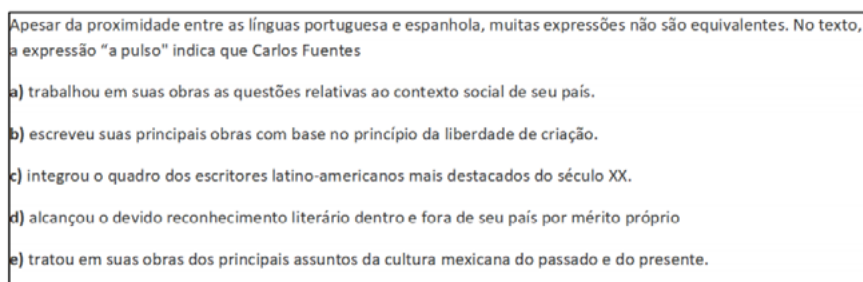
A seguir, apresentamos mais dois exemplos, que embora não tenham se sobressaído quantitativamente no *corpus*, nos chamaram a atenção (Figura 8).

**Figura 8.** Fragmento da Avaliação de P6

|   |
|---|
| d) Ahora pon en portugués los siguientes saludos y despedidas |
| Buenos días _____   |
| Te voy a extrañar _____                                       |
| Adiós _____   |
| Chao _____  |

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

No exemplo acima, a atividade de leitura proposta para o texto *¿Cómo se saludan los españoles?* foi apresentada aos alunos do EM, no primeiro ano de estudo do idioma. Nela é requisitada a tradução das saudações e despedidas destacadas. A nosso ver, este tipo de tarefa não contribui para o aprimoramento da competência leitora nem para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que trata a língua como um código fixo e descontextualizado. Se juntarmos os itens que avaliam gramática, vocabulário descontextualizado e tradução somam mais de 22% do *corpus* de análise, o que demonstra que ainda está muito presente a concepção de língua como um sistema estável e leitura como pretexto para aprender gramática e vocabulário. Observemos agora uma última questão (Figura 9):

**Figura 9.** Fragmento da Avaliação de P9

**Fonte:** dados da pesquisa (2020)

O item acima foi oferecido a alunos do EFII, que deveriam inferir o significado de "a pulso" a partir do contexto em que o termo é utilizado. Concordamos com Kleiman (1989) que é através das informações que não estão explícitas que o aluno pode compreender o texto, uma vez que, compreendendo o implícito, ele passa a compreender melhor o explícito. Assim sendo, entendemos que são muito pertinentes os itens que visam à inferência, como os de inferência lexical e depreender o tema (entendido aqui quando os alunos devem fazer inferências para chegar ao tema central do texto). No *corpus*, seis participantes afirmaram que fazer inferências é desejável ao ler em LE, porém só foram observados sete itens que solicitam esse tipo de conteúdo, representando menos de 9% da totalidade. Acreditamos que a dificuldade de elaborar bons itens inferenciais bem como a pouca objetividade que eles podem trazer, possivelmente, explique o baixo uso desse tipo de conhecimento.

Por fim, também nos chamou a atenção negativamente o baixo índice de questões propostas que visam ao posicionamento do leitor frente ao que lê. Acreditamos que esse tipo de questão ajuda no desenvolvimento da criticidade, pois sempre parte de um local de análise e pode levar à reflexão. Entretanto, esse tipo de conhecimento foi pouco valorizado dentro do *corpus* analisado.

Exposta nossa análise e discussão dos dados obtidos, passamos às nossas considerações finais.

### **Considerações finais**

A partir da análise dos dados, percebemos que muitas vezes as concepções docentes não se refletem em sua prática avaliativa, isto é, embora os professores participantes demonstraram acreditar que ler em ELE extrapola a decodificação e o conhecimento sistêmico do idioma, nas avaliações que forneceram para o *corpus* de análise, valorizaram

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

esse tipo de conhecimento. Em outras palavras, entendemos que existe um desalinhamento entre o que os participantes concebem como leitura em ELE e o que exigem em suas avaliações.

Também notamos que o planejamento escolar é visto como uma exigência burocrática, que não exerce influência na práxis dos participantes, isto é, uma obrigação documental. Assim sendo, podemos afirmar que não há, para a maioria dos participantes, objetivos claros para o desenvolvimento da competência leitora e, quando há, não servem de orientadores do ensino, ficam esquecidos no planejamento escolar. Sem metas preestabelecidas, o trabalho docente acaba sendo guiado pelo livro didático, deixando de existir práticas socialmente localizadas.

Observamos que, para a maioria dos participantes, é importante, na hora de escolher o texto que vai compor a avaliação de leitura em ELE, manter a temática trabalhada em sala de aula. Porém, a escolha da temática está fortemente vinculada a elementos gramaticais e lexicais do idioma, sinalizando uma concepção de língua como código fixo e, possivelmente, indicando que esses são os conteúdos valorizados no ensino de ELE.

A concepção de língua como código fixo também é reforçada pelos conteúdos requeridos nas avaliações, uma vez que 37% das questões propostas analisam conteúdos gramaticais, lexicais ou localização de informações explícitas. Enquanto itens que exigem inferência ou posicionamento frente ao texto totalizam apenas 10% das questões apresentadas.

Se entendemos que a LE deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica (fomentando a reflexão sobre lugar/posição que o sujeito ocupa na sociedade), a maior parte das avaliações analisadas no *corpus* não tem favorecido esse aspecto.

Sabemos que não existem receitas mágicas quando tratamos de educação, mas acreditamos que a formação continuada (que reflita o papel da leitura na sociedade e o papel da avaliação para o ensino) possa contribuir para melhorias nesse campo. Também entendemos que é extremamente necessário estabelecer objetivos de ensino claros e exequíveis, objetivos que devem passar pelas diretrizes educacionais (como os documentos orientadores de ensino) e que sejam refletidos no planejamento escolar.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e métodos**. Portugal: Porto, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 2 jun. 2019.

CASSANY, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 25, n. 2, p. 6-23, 2004.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. *In*: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 19-31.

JORDÃO, C. M. Pedagogia Crítica e Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33).

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: do código ao discurso. *In*: VAZ BONI, V. (org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul. 2004.

- | Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 1995. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SOLÉ, I. Ler, leitura e compreensão: sempre falamos da mesma coisa? *In*: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão da leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: prática de mudança por uma práxis transformadora.** 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Alessandra Gomes da. Concepções e práticas de professores de ELE na avaliação de leitura. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 265-282, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 30/08/2021 | Aceito em: 09/11/2022.

---



# SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021. 392p.

Felipe PRAIS<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3401>

## Introdução

[...] cem anos após sua morte, Saussure cumpre uma vez mais com brilhantismo o destino dos mitos, que é o de nos fazer reconhecer a todos, na origem, coparticipantes de um mesmo projeto de ciência. (ALTMAN, 2021, p. 46).

No ano atípico de 2021, a linguística recebeu, no Brasil, uma nova edição de uma de suas obras, por assim dizer, mais típicas: o *Curso de linguística geral* (CLG), de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que teve sua primeira publicação em 1916, na França, e sua primeira tradução para o português brasileiro, pela Editora Cultrix, apenas em 1970. Mais de um século após o surgimento do CLG e mais de meio século após sua chegada à nossa língua, portanto, a Parábola Editorial, sob a égide de um de seus editores, Marcos Marcionilo, tomou para si a tarefa de novamente publicar a obra no Brasil, com a convicção da “necessidade de dar a nossas leitoras e leitores acesso a uma nova e mais contemporânea edição para que sua formação [...] pudesse se fazer do modo mais claro e seguro possível” (CLG<sup>2</sup>, p. 10). Apresentada por Carlos Faraco (UFPR), em texto adaptado da apresentação de Faraco (2016), a obra foi traduzida por Marcos Bagno (UnB) que, para além de rever alguns erros da primeira edição (cf. CLG, p. 15) e de prezar pelo registro da “norma culta brasileira contemporânea” (CLG, p. 15), também acrescentou a ela duas grandes novidades admiráveis para os estudiosos do CLG no Brasil: um aparato de notas textuais, tal qual notavelmente o fez outrora Tullio de Mauro na versão italiana, e um extenso posfácio – *Excurso crítico para uma leitura incontornável* – atualizado pelas discussões historiográficas

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [felipeprais@usp.br](mailto:felipeprais@usp.br); <https://orcid.org/0000-0003-4508-0158>.

<sup>2</sup> Todas as citações assim notadas, com “CLG”, dizem respeito à nova edição da obra.

mais renovadas acerca da obra. Carregada, pois, da história recente do CLG, “esta edição do *Curso* nos convida, em primeiro lugar, a uma (re)leitura da obra” (CLG, p. 18), nas palavras de Faraco, enquanto “as notas e o posfácio acrescentados pelo tradutor nos chamam para o debate” (CLG, p. 18). Atendendo ao chamado, nos propomos aqui, deixando a tradução de lado, a uma breve síntese comentada das novidades referidas desta edição, em especial, o posfácio de Bagno, na expectativa de que também nossos leitores acompanhem este movimento, paradoxalmente cada vez mais necessário para uma obra centenária como o CLG.

## O CLG após meio-século

Como se sabe, o *Curso de linguística geral* foi saudado, a partir da segunda metade do século XX, período do chamado “retorno a Saussure” (DOSSE, 1993, p. 65), como obra fundadora da linguística moderna, especialmente por seus leitores estruturalistas. A obra, que assim teria separado “uma linguística (pretensamente) pré-científica de uma linguística científica” (FARACO, 2021, p. 29), foi depositando na figura de Saussure os rótulos já bem-conhecidos de pai ou pioneiro da disciplina, operador de um corte epistemológico, o “corte saussuriano” (DOSSE, 1993), entre a linguística histórico-comparativa, na qual foi formado, e a linguística estrutural, para a qual passou a ser tido como precursor. Soma-se às controvérsias das narrativas heróicas nas ciências o fato de Saussure não ter redigido o CLG, e sim dois de seus colegas da Universidade de Genebra, Charles Bally (1895-1947) e Albert Sechehaye (1870-1946), que editaram a obra com base nas anotações de ouvintes de três cursos orais ministrados por Saussure, entre 1907 e 1911. Como também se sabe, ambos não participaram das aulas, mas contaram com a ajuda de um dos alunos, Albert Riedlinger (1883-1978). A questão já era bem conhecida à altura da primeira edição brasileira, em cujo prefácio se lê que “o *Cours* levanta uma série intérmina de problemas [...] no que toca a eles, Saussure – como Sócrates e Jesus – é recebido de ‘segunda mão’” (SALUM, 2006, p. XVI). E, ainda assim, era com certa segurança que ali se anunciava, apesar do que já se dizia à época, que “Saussure está longe de vir a ser superado” (SALUM, 2006, p. XXII).

Nos cinquenta anos que se estendem da primeira edição à nova, pode-se dizer que muito mudou e, também, que muito permaneceu: as narrativas da paternidade saussuriana da linguística continuam a circular, ainda que o espírito da coisa não esteja mais lá, e os estudos de filologia saussuriana, examinando o CLG e outras fontes, como os manuscritos de Saussure, parecem ainda não ter chegado a firmes consensos acerca da edição-redação da obra. A partir dos trabalhos críticos, que à época ainda se estabeleciam nos estudos saussurianos, de Robert Godel (*Les sources manuscrites du Cours de linguistique*

*générale* de F. de Saussure, 1957), Tullio de Mauro (*Corso di linguistica generale*, 1967) e Rudolf Engler (*Cours de linguistique générale*, 1967-1974), dentre outros que expuseram os problemas da produção do CLG, alguns críticos, como Bouquet (2009), levantaram-se contra o efeito da ação de Bally e Sechehaye sobre o real pensamento saussuriano, que teria sido deformado no *Curso*. Nesse sentido, a descoberta de manuscritos de Saussure serviu para acentuar ainda mais a distância percebida por uns entre a chamada “vulgata” que é o CLG e os textos saussurianos originais; em especial, os célebres manuscritos de *orangerie*, descobertos apenas em 1996, que são, ao que tudo indica, os esboços do livro sobre linguística geral que Saussure pretendia escrever em vida, evidentemente sem sucesso. Enquanto isso, certos comentadores, como Joseph (cf. 2012, p. 650 *apud* CLG, p. 331), o mais recente biógrafo de Saussure, tomaram parte na concepção de que aqueles que viram um novo Saussure em tais manuscritos não haviam acompanhado as edições críticas do *Curso*, ou apenas esperavam uma oportunidade para rever suas interpretações da obra; uma posição similar, conferindo nuances às críticas aos editores, também pode ser encontrada em Arrivé (2010), dentre outros.

Dito isso, é no mínimo curioso que um dos documentos mais significativos da história da linguística tenha tido origens e desenvolvimentos tão contestados, de modo que o CLG continua a suscitar, até os dias de hoje, toda sorte de estudos e discussões na área, desde pesquisas filológicas e historiográficas até as investigações filosóficas e epistemológicas. Podemos dizer então, com a mesma segurança de Salum (2006) há meio século, que Saussure, de fato, não foi superado; entretanto, o quadro do problema parece ter se alterado consideravelmente, a ponto de a questão carecer de um esclarecimento capital: a saber, de qual Saussure se fala? Como toda personagem histórico, trata-se de um autor de múltiplas faces, dentre as quais destacamos, até aqui, apenas dois pares: o Saussure como “pai da linguística moderna” e o Saussure como “gênio desfigurado” pelos editores, assim como, usando sem qualquer convicção as expressões de Bouquet (2009), o “pseudo-Saussure do *Curso*” e o “Saussure original dos manuscritos” – para não mencionar o Saussure comparatista, a despeito da linguística geral pela qual é lembrado, do *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* [1887], dissertação de mestrado que lhe rendeu reconhecimento acadêmico em vida. Vê-se, pois, que os estudos saussurianos já não operam, hoje, com um autor monolítico e seu conjunto de fontes fixadas, do qual o CLG é apenas uma parte, tem se tornado mais extenso e complexo, servindo a propósitos variados, sobretudo com a adição da coletânea *Escritos de linguística geral* (2002). Não nos parece necessário negar a validade de uma das fontes para exaltar a outra, como o faz Bouquet (2009), ainda que a consciência de suas diferenças seja fundamental para qualquer empreitada atual. Se aceitarmos, no entanto, que o Saussure do CLG está morto, então teremos que reconhecer, também, que ele ainda insiste em renascer sob outras formas, em novos caminhos investigativos.

## O crítico do excurso e o incontornável da leitura

Diante de tais questões, o próprio título do posfácio de Marcos Bagno – *Excurso crítico para uma leitura incontornável* – ilustra bem a posição adotada em seu percurso argumentativo: crítica, no sentido forte do termo, mas consciente da importância inegável da obra. Tal é a premissa com a qual trabalha e que informa sua conclusão, “que a leitura do CLG continua a ser uma tarefa incontornável para quem se dispõe a adentrar o complexo universo da linguística teórica” (CLG, p. 322). Apesar disso, o autor se contrapõe “com firmeza a uma narrativa já tradicional, que tem atribuído ao *Curso de linguística geral* o papel de divisor de águas na história do pensamento ocidental acerca da linguagem e das línguas” (CLG, p. 322), visando, assim, situá-lo em um lugar mais modesto (cf. CLG, p. 322). Nota-se, de saída, que sua argumentação incide, em especial, sobre a narrativa da fundação da linguística moderna pelo CLG, com a concepção, entretanto, de que ele “não é obra de Saussure, mas de seus editores” (CLG, p. 323), de modo que “é sobre o livro que incidirão as críticas [...], usando o CLG como sujeito e objeto” (CLG, p. 323). Sua tese (cf. CLG, p. 322-323) é a de que tal narrativa tem uma explicação histórica, mas carece de justificativa para além de uma “mitificação” (AUROUX, 1988, p. 41 *apud* CLG, p. 323) de Saussure após a Segunda Guerra, cuja alegada paternidade se tornou o ponto pacífico a partir do qual se buscou extrair teorias consistentes de seu conjunto heteróclito de ideias, as quais já circulavam, na visão do tradutor, de forma mais bem acabada em obras não referidas no CLG, como os *Princípios de história da língua* (1880) de Hermann Paul (1846-1921), um dos grandes manuais da gramática comparada. Comentando passagens dessa obra que correspondem quase literalmente às do CLG (cf. CLG, p. 346-349), Bagno conclui que o livro “operou, de fato, uma *reciclagem* (no sentido contemporâneo do termo) de hipóteses e teses que circulavam [...] desde pelo menos a década de 1870, muito mais do que uma autêntica *ruptura*” (CLG, p. 323) em relação à linguística praticada até então.

Apesar desse “tom marcadamente crítico” (CLG, p. 322), não se trata, na visão de Bagno, de deslegitimar tal prática científica da síntese, considerada pelo autor como algo essencial ao desenvolvimento de qualquer campo de estudo, e nem mesmo a prática argumentativa de “retomar para refutar” (KOERNER, 1972, p. 274 *apud* CLG, p. 350), tal qual enunciada por Saussure em entrevista – sobre “tudo o que Paul e os modernos escreveram a respeito” da linguística sincrônica –, e sim de reprovar a completa ausência de referências às fontes que o texto utiliza. Tal problema, em consonância com Koerner (1971, 1972 *apud* CLG, p. 355 & 337), parece ter levado a duas consequências históricas ao longo do último século: por um lado, a ausência de referências permite que todo tipo de influências possa ser identificado no texto, desde as mais justificadas, como as de H. Paul e William D. Whitney (1827-1894), até as menos justificadas, como a de Georg von der

Gabelentz (cf. KOERNER, 2014); por outro lado, ela também possibilitou aos estruturalistas encontrarem na obra de Saussure uma fonte original de suas próprias ideias, apesar de o termo “estrutura” aparecer apenas três vezes no CLG, com sentidos diferentes daqueles que ainda viria a adquirir (cf. CLG, p. 337). Nesse sentido, Bagno (2021), privilegiando a perspectiva continuísta defendida por Auroux (*entrevista com o autor apud* DOSSE, 1993, p. 68), valida o argumento de Koerner de que noções estruturalistas *avant la lettre* já se encontravam nas teorias linguísticas do final do século XIX, atribuindo a opção histórica posteriormente feita pelo CLG a um sentimento antigermânico generalizado após a Segunda Guerra, sua hipótese pessoal (cf. CLG, p. 331), que teria levado os linguistas a recuperarem o CLG, especialmente na França, como uma inspiração incontroversa de suas ideias, advinda da neutra Suíça, assim eliminando da linguística moderna a produção alemã dos Jovens Gramáticos.

As críticas de Bagno (2021) vão ainda além, não apenas rejeitando a ideia de que as obras de predecessores de Saussure teriam “interesse apenas historiográfico” (CLG, p. 334), mas, ao que tudo indica, defendendo que é este, ironicamente, o próprio interesse atual do CLG – ou, ao menos, que “sua importância hoje *deveria ser* basicamente histórica” (CLG, p. 358, grifo nosso) –, dado seu estatuto “muito mais simbólico (e decerto ideológico) do que propriamente epistemológico” (CLG, p. 377). Isso se faz evidente, sobretudo, em sua argumentação a favor da “obsolescência das ‘teses saussurianas’” (CLG, p. 358) – vale dizer, apesar das aspas, as teses do CLG, para ser fiel ao seu próprio ponto de vista –, debatendo, dentre outras questões, o princípio do arbitrário, a teoria do valor e a concepção de “social” da obra. A título de ilustração, o tradutor (cf. CLG, p. 361-363) defende que a teoria valor, tradicionalmente tida como a contribuição mais autêntica e duradoura de Saussure à linguística, não só seria resultado da influência de Whitney, como também seria efetivamente inoperacional na análise linguística, posto que é abstrata demais a ponto de impossibilitar sua localização na mente do falante, insuficientemente completa, até ser apropriada pelos fonólogos estruturais, e, enfim, dependente de uma concepção de língua homogênea, cuja verdadeira heterogeneidade, confirmada empiricamente pela sociolinguística, “faz evaporar-se a noção de valor” (CLG, p. 363). Bagno assim avalia que, se “não é preciso enfatizar que o que há de ‘fragmentário e confuso’ no CLG se deve à própria gênese do livro” (CLG, p. 356), “o que surpreende [...] é que tenha sido, ao contrário, objeto de uma *exegese quase devocional*, ininterrupta, que tenta extrair dali uma teoria unificada” (CLG, p. 356, grifo nosso), por parte daqueles que buscaram superar suas contradições.

Neste ponto, Bagno (2021), lançando mão de uma das muitas metáforas mítico-religiosas que figuram no texto, além de sua retórica de embate, volta suas críticas aos leitores de Saussure, como se observa, ainda, em uma citação de Seuren (2018,

p. 94 *apud* CLG, p. 363, grifo nosso) em nota de rodapé, a respeito da teoria do valor: “Compreensivelmente, a confusa noção de ‘valeur’ em Saussure, embora frequentemente apresentada pelos *saussurólogos* como o ápice de seu gênio, nunca foi retomada pelo mundo da linguística, pela boa razão de que é inoperante”. Também ecoa, aqui, uma passagem de Hymes (1983, p. 375 *apud* CLG, p. 337), citada tanto por Faraco (2021), em sua conclusão, quanto por Bagno (2021) em consonância com seus argumentos expostos acima, segundo a qual a importância de Saussure para a linguística estrutural, mais do que um efeito de suas ideias, é similar àquela de Sir William Jones (1746-1794) para a linguística histórico-comparativa: ambos seriam “fundadores míticos”, cujo “verdadeiro papel” se encontra, “muito dramaticamente, no uso simbólico que se fez de cada um postumamente” por seus leitores ou seguidores. Em contrapartida, nota-se o que há de incontornável, afinal, na leitura do CLG, segundo Bagno: auxiliando na compreensão do que os rumos da linguística desde então “significaram de ruptura radical, de adoção e desenvolvimento ou de relativização das ideias compiladas no CLG” (CLG, p. 376), ela “já não tem como escapar de ser uma leitura informada pela abundante exegese crítica acumulada nos últimos cem anos” (CLG, p. 377), de modo que “deve ser uma leitura desapassionada [...] e não uma leitura propensa a preservar uma mitificação que não deve ter lugar em nenhum empreendimento intelectual digno do nome” (CLG, p. 378).

### **Atendendo ao chamado**

Feita essa breve síntese acerca das teses e da argumentação de Bagno, cabe levantar, agora, algumas questões para o debate convocado, valendo-nos do próprio tom “marcadamente crítico” do autor. Antes de tudo, é preciso reconhecer, uma vez mais, o escopo argumentativo do texto, nas possibilidades que abre e encerra. Se o CLG é tanto sujeito quanto objeto de sua reconstrução historiográfica, tem-se como consequência a limitação do tratamento dado a Saussure, a não ser enquanto figura manifestada pelo texto ou pelas narrativas da fundação da linguística moderna, e à edição dos percebidos autores da obra, Bally e Sechehaye, assim como às anotações dos alunos dos cursos. Apesar de aventar, inicialmente, o esforço para evitar “expressões como ‘segundo Saussure’, ‘para Saussure’, ‘no pensamento de Saussure’, etc.” (CLG, p. 323), a problemática, diríamos, também incontornável da edição da obra faz aparecer, em um e outro momento, menções desse tipo, como se lê, por exemplo, nas seguintes passagens, dentre outras: “talvez se possa sugerir a hipótese de que o *esprit* que se encontra (mais de vinte vezes) no CLG seja a opção feita por Saussure (já que o termo aparece nas anotações dos alunos) para verter o *Geist* e o *Seele* de Paul [...]” (CLG, p. 345), na qual há uma atenuação da referência pela justificativa das notas dos alunos, o que a torna ainda



mais curiosa; “a presença inquestionável do pensamento de Hermann Paul no CLG não significa que Saussure compartilhasse os pontos de vista teóricos, a filosofia da linguagem por assim dizer, do linguista alemão” (CLG, p. 349), cuja conclusão desaprovada já seria, de antemão, impossível se o CLG é considerado como obra dos editores apenas; e, por fim, “ao contrário de Paul, que se concentra na atividade fisiológica e psicológica do indivíduo, Saussure opta pela *langue*, definida como ‘a parte social da linguagem’ ou como uma ‘instituição social’” (CLG, p. 351), a mais clara e evidente delas, atribuindo trechos do CLG a Saussure. Além disso, o fato de Bagno citar diversos autores que não partilham de seu ponto de vista acaba por preencher o texto com outras referências a Saussure.

Não desejamos ressaltar deslizes, mas o que eles revelam: trata-se de uma obra perpassada por uma série de narrativas históricas que não podem ser isoladas sem um certo custo. Há um custo alto, por exemplo, em desconsiderar, em prol desse exame da narrativa da paternidade, o processo de edição da obra, como o faz em certa medida Bagno, ao julgar não ser preciso enfatizar as problemáticas relativas à sua gênese, já que, afinal, o CLG seria obra apenas dos editores. Ainda que nos pareça bastante adequada, para a atualidade dos estudos saussurianos, uma perspectiva de pesquisa que toma o CLG como sujeito e objeto ou, simplesmente, como agente, por conta de seu papel efetivamente desempenhado na linguística do século XX, se o CLG é um sujeito, ele é ao menos um sujeito composto, composto pela ação de diferentes sujeitos, em diferentes momentos. A título de ilustração, Bagno (2021, p. 342) reproduz a crítica de Koerner (1971, p. 101) voltada ao tratamento dado pela historiografia pós-estruturalista aos Jovens Gramáticos, segundo a qual tais autores teriam sido utilizados como bodes expiatórios dos vícios da linguística histórica, por parte de linguistas com um acesso secundário ou terciário às suas obras, distorcendo sua representação. Fato é que só recentemente tal percepção acerca da linguística oitocentista tem sido revisada, em especial a partir de pesquisas como as de Koerner (cf. FARACO, 2021, p. 24), e, nesse sentido, o trabalho de Bagno também é importantíssimo. Contudo, não levar em consideração que este mesmo acesso indireto também ocorre com o CLG, cujo resultado pode ser entendido como a tal desfiguração do pensamento saussuriano, parece ser insuficiente para resolver problemas como o da ausência de referências, especialmente em uma obra que nasce de uma atividade de ensino, preponderantemente oral, cuja publicação, como assumem os próprios editores no prefácio à primeira edição, também citado por Bagno (cf. CLG, p. 333), Saussure provavelmente não teria autorizado (cf. CLG, p. 38). Bagno parece reconhecer tais questões, sem incluí-las efetivamente em sua argumentação.

Não se trata de reivindicar, aqui, as já usuais críticas aos editores do CLG, buscando assim salvaguardar uma imagem pura de Saussure e de sua teoria, através do tipo de

leitura já preterida por Bagno e que também desaprovamos em princípio. Dito isso, a consideração de tal complexidade da obra, que merece certa dose de insistência, traz à tona possíveis hipóteses explicativas para algumas das objeções do autor à recepção do CLG, relativas à “exegese quase devocional” referida. Afinal, é difícil imaginar que, tivesse Saussure efetivamente redigido seu livro sobre linguística geral e o publicado em vida, o quadro dos estudos saussurianos seria marcado por essa mesma atitude de “mitificação”. Ou seja, parece necessário pensar no próprio processo de produção da obra como um dos elementos que engendram a “mitificação”, encaminhando a busca por um autor aparentemente ofuscado na obra pela mediação dos editores e dos alunos. Sem aderir a esta leitura, mas entendendo-a como objeto histórico manifestado ao longo do último século pelas diferentes fontes saussurianas, tornam-se um pouco mais compreensíveis as questões, tratadas no posfácio, do “saussurismo”, dos “saussurólogos”, da “exegese quase devocional” e da difusão do “evangelho segundo Ferdinand” (JOSEPH, 2012, p. 244 *apud* CLG, p. 327), etc. Nos parece que não é a despeito da edição do texto que o CLG foi reputado como obra fundadora da linguística moderna, e sim, em alguma medida, justamente por conta desta sua constituição atípica. A decorrente ausência de citações aparece como mais uma motivação histórica para o movimento dos estruturalistas de recuperar o CLG como fonte original e incontroversa de suas ideias, tal qual argumenta Bagno, já que as referências aos desenvolvimentos da linguística histórico-comparativa ficaram ocultas. As ideias presentes no CLG, desse modo, irromperam nos estudos linguísticos de forma fechada, arrancadas do tempo e do espaço dos quais emergiram, paradoxalmente tornando os próprios princípios presentes nos trabalhos dos Jovens Gramáticos mais receptivos à linguística do século XX.

Decerto, não há como negar a necessidade de prestar contas às dívidas intelectuais indevidamente silenciadas no CLG, levando suas asserções de volta para o contexto de onde efetivamente surgiram, como o faz Bagno. A preservação de uma mitificação de Saussure, nesse sentido, é sem dúvida indefensável. No entanto, se Bagno poupa os editores de críticas, ele as direciona aos leitores do CLG, desaprovando, sob rótulos mítico-religiosos, as leituras da obra que buscaram, em meio a suas muitas contradições textuais, encontrar uma teoria mais ou menos consistente. Em alguns aspectos, podemos dizer que essa recusa das investigações epistemológicas sobre o CLG faz com que alguns de seus argumentos fiquem carentes de embasamento textual. É o que se vê, por exemplo, em sua análise de uma passagem já bastante discutida do CLG, a respeito da teoria do valor, na qual há uma incoerência flagrante entre duas asserções, uma sobre a negatividade de significantes e significados e outra sobre a positividade dos signos em sua totalidade: “aqui se diz [em parágrafo da página 177] que ‘na língua só existem diferenças sem termos positivos’, mas no parágrafo subsequente o que lemos é que existem, sim, fatos positivos e



que eles são ‘a única espécie de fatos que a língua comporta’ (CLG, p. 177, nota d). Apesar de assinalar que se trata de “uma questão a ser resolvida (se puder ser resolvida) por uma crítica textual acurada” (CLG, p. 177, nota d), Bagno se limita, no posfácio, a retomar tal nota e a reconhecer novamente a contradição, citando a conclusão de Seuren (2018, p. 92 *apud* CLG, p. 363), segundo a qual, “para Saussure, a língua não contém nenhum signo, embora ao mesmo tempo ela só contenha signos”. Enquanto a incoerência textual revelada por ambas as declarações é inegável, ela é atenuada imediatamente pelo próprio CLG, no âmbito conceitual, através das seguintes objeções: “mas dizer que tudo é negativo só vale para o significado e o significante tomados separadamente: tão logo consideramos o signo em sua totalidade, nos vemos na presença de uma coisa positiva em sua ordem” (CLG, p. 177, grifo nosso) e “*embora* o significado e o significante sejam, cada um tomado à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo” (CLG, p. 177-178, grifo nosso).

São estas as considerações que levaram diversos comentadores consagrados da obra de Saussure, como Arrivé (2010) e Flores (2021), a identificar, nestas passagens aparentemente contraditórias do CLG, uma distinção fundamental, relativa às noções de positividade e negatividade acima, entre relações de diferença e de oposição (CLG, p. 178): “tão logo se compara os signos entre si – termos positivos –, já não se pode falar de diferença: o termo seria impróprio, porque só se aplica bem à comparação de duas imagens acústicas” e, logo depois, “dois signos que comportam, cada um, um significado e um significante não são diferentes: são somente distintos” de modo que “entre eles só existe oposição”, concluindo que “todo o mecanismo da linguagem [...] repousa em oposições desse tipo e nas diferenças fônicas e conceituais que elas implicam”. Apesar da incoerência anterior da redação, sobretudo pelo caráter absoluto conferido a cada asserção pelo uso de “só” e “única”, a interpretação, em seguida, se torna clara: significantes e significados guardam, entre si, uma relação negativa de diferença; signos totais guardam, entre si, uma relação positiva de oposição. Vale dizer, ainda, com base em Arrivé (2010), que o CLG parece ter eliminado as “marcas de timidez” de Saussure neste ponto, manifestadas nas fontes em fórmulas como: “teremos algo que *pode se assemelhar* a termos positivos” (ENGLER, 1968-1989, p. 272-273 *apud* ARRIVÉ, 2010, p. 85, grifos de ARRIVÉ). Fato é que, como dito, Bagno não se detém nesse ponto, talvez em vista da concepção de que o estatuto atual da obra seria principalmente simbólico e ideológico, prosseguindo rapidamente às suas críticas ao valor enquanto conceito ancorado em uma concepção problemática de língua homogênea (cf. CLG, p. 363), com a qual não poderíamos concordar mais. No entanto, nos parece que o tratamento dado à questão, sem mesmo esboçar a crítica textual acurada que o próprio autor evoca, foi insuficiente para bem representar os argumentos do CLG, mesmo com suas contradições. E, ainda

a esse respeito, seria muito devocional defender que a obra talvez ainda tenha algo a contribuir para a linguística contemporânea? Não faltam autores que acreditam que sim, como os supracitados Arrivé (2010) e Flores (2021) – que vê no valor uma de suas heranças mais autênticas e duradouras – mas deixamos, aqui, a questão em aberto.

Ademais, os critérios com base nos quais Bagno defende a obsolescência das teses saussurianas não são de todo diferentes, em alguns quesitos, daqueles utilizados pelos leitores do CLG para demarcar, por exemplo, sua ruptura em relação à linguística oitocentista, criticada pelo autor. Em passagem que merece uma análise mais esmiuçada, Bagno remete a Pierre Bourdieu para denunciar os efeitos do estruturalismo, sob o signo da ideologia, na linguística do século XX, bem como nos diferentes campos das ciências humanas. Inicialmente, Bagno (cf. CLG, p. 366) aventa uma comparação figurada, avaliada como possivelmente grosseira, da perspectiva da linguística estrutural a um processo de “cortar a língua do falante, extraí-la de sua boca para ser estudada como um pedaço de músculo inerte sob um microscópio dentro de um laboratório devidamente asseptizado” (CLG, p. 366). Em seguida, Bagno cita Bourdieu (cf. 1996, p. 18 *apud* CLG, p. 367), que propõe “nos livrarmos dos limites inscritos na própria intenção da linguística estruturalista enquanto teoria pura”, em sua avaliação de que o estruturalismo teria feito da linguística, através dessa separação do instrumento linguístico de suas condições sociais de produção e de utilização, “a mais natural das ciências sociais”, assim exercendo um efeito ideológico sobre as humanidades, de modo a propiciar “aparências de cientificidade” à naturalização dos objetos simbólicos. Na leitura feita por Bagno (cf. CLG, p. 367) dessa citação, assim teria sido possível à linguística estrutural obter, “violentando o seu objeto”, a fusão entre as polarizadas ciências da natureza e ciências do espírito. Enfim, o autor, reconhecendo ser impossível escapar às contingências sociais da produção do conhecimento, avança argumentos similares: “o próprio linguista, na crença de uma ‘cientificidade’ que lhe permite isolar-se em seu laboratório asseptizado, acaba contrabandeando para dentro dele o vírus das ideologias” (CLG, p. 367).

Como no uso de certas metáforas que cumprem um papel curioso na argumentação de Bagno, algumas escolhas lexicais, aqui, ilustram um tom acusatório, talvez mais do que crítico, assim como o lugar negativo que as ciências naturais e seus meios e práticas injustamente ocupam na comparação: “contrabandear” algo externo e indevido, no caso o “vírus” da ideologia, para dentro do “laboratório asseptizado” de uma linguística que, “violentando” seu objeto, faz da língua um “pedaço de músculo inerte sob um microscópio”. A denúncia de uma purificação da língua e da linguística é clara, assim como o é o juízo feito com base no critério da cientificidade, no caso das “aparências de cientificidade” que teria assumido essa naturalização, pressupondo a existência de uma

linguística talvez mais (ou verdadeiramente) científica e, ao menos, purificada deste tipo de ideologia. Enquanto Bagno logo antes critica o idealismo da postura racionalista da linguística do CLG, que operaria, em consonância com as passagens acima, como se a língua existisse em uma dimensão transcendente (cf. CLG, p. 351-352), o empirismo antagônico do autor leva-o a tomar parte numa premissa similar, defendendo um estado de pureza próprio da língua-em-si, enquanto objeto simbólico, produto da história e parte da vida social, que poderia ser, então, violentado. Se o posfácio de Bagno, no geral, reivindica para a linguística seu estatuto sociológico perdido, concordamos com esse ponto, assim como com os apontamentos a respeito do efeito ideológico que o estruturalismo e, também, o CLG podem ter exercido na área, sobretudo através da homogeneização e da autonomização da língua. No entanto, o juízo feito, a partir da citação de Bourdieu, com base nesta noção de cientificidade, outrora utilizada na narrativa mesma do corte saussuriano, não parece ser condizente com sua argumentação e, o que é mais arriscado de uma perspectiva historiográfica, parece acatar como verdade os saberes contemporâneos para nos livrar das supostas crenças falsas dos antigos, sob o risco de purificar a própria história. Neste ponto, temos que reconhecer, enfim, que mesmo as “mitificações” têm algum lugar nas ciências e que, bem ou mal, isso não está em contradição necessária com os “empreendimentos intelectuais dignos do nome”, pois, com efeito, “o único mito puro é a ideia de uma ciência purificada de qualquer mito” (SERRES, 1974, p. 259 *apud* LATOUR, 2013, p. 93).

### **Considerações finais**

Para não nos alongarmos mais em uma crítica da própria crítica, que já extrapolou seus propósitos iniciais, vale destacar, novamente, a importância de uma edição como esta para a linguística brasileira. Não apenas pela tradução renovada – não examinada aqui, mas de alta qualidade –, como também, e sobretudo, pelo aparato crítico atualizado que acompanha o texto: a apresentação de Faraco que, apesar de adaptada de outro livro, se faz absolutamente relevante para uma nova edição do *Curso*; as notas textuais que, mesmo sem a intenção de serem exaustivas, auxiliam sobremaneira a leitura da obra; e, é claro, o posfácio de Bagno que, a despeito de todas as críticas aqui desenvolvidas, não deixa de ser um trabalho historiográfico de grande valor para quem se proponha a estudar o CLG atualmente. Alimentado pelas discussões mais contemporâneas dos estudos saussurianos, o posfácio cumpre, por sua vez, seu papel de também alimentar tais debates, oferecendo interpretações pertinentes para muitas das questões mais controversas em torno do CLG e trazendo indagações que, ao que nos parece, ainda “estão longe de virem a ser superadas”. Se nos concentramos em algumas objeções pontuais à argumentação

- | *Curso de linguística geral* (resenha)

de Bagno, é porque reconhecemos a importância de seu trabalho e do debate que ele convoca. Diríamos, assim, que esta nova edição também já se configura, enfim, como uma leitura incontornável.

## Agradecimentos

Agradeço especialmente à minha orientadora, Olga Coelho, pela leitura crítica das diferentes versões desta resenha. Agradeço também à FAPESP pelo financiamento do projeto de pesquisa (processo nº 2021/03445-0) ao qual se vincula o presente trabalho.

## Referências

ALTMAN, C. Sobre mitos e história: a visão retrospectiva de Saussure nos três cursos de linguística geral. *In*: ALTMAN, C. **A guerra fria estruturalista**: estudos em historiografia linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 37-46.

ARRIVÉ, M. O *Curso de linguística geral*: modesto ensaio de releitura. *In*: ARRIVÉ, M. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2021. p. 43-94.

BAGNO, M. Posfácio – Excurso crítico para uma leitura incontornável. *In*: SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021. p. 320-378.

BOUQUET, S. De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2009.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**, v. 1: o campo do signo (1945-1966). Tradução Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

FARACO, C. A. Apresentação. *In*: SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-33.

FARACO, C. A. Apresentação. *In*: FARACO, C. A. (org.). **O efeito Saussure**: cem anos do *Curso de linguística geral*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 7-24.

- | *Curso de linguística geral* (resenha)

FLORES, V. do N. A linguística saussuriana: o sistema. *In*: BATTISTI, E.; OTHERO, G.; FLORES, V. do N. **Conceitos básicos de linguística**: sistemas conceituais. São Paulo: Contexto, 2021. p. 15-120.

KOERNER, E. F. K. Georg von der Gabelentz e Ferdinand de Saussure: o problema da 'influência'. *In*: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística**: estudos selecionados. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 103-116.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SALUM, I. N. Prefácio à edição brasileira. *In*: SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. XIII-XXIII. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod\\_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGeral.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

---

COMO CITAR ESTA RESENHA: PRAIS, Felipe. Curso de linguística geral. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 283-295, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 18/03/2022 | Aceito em: 19/03/2022.

---

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

|   |     |
|---|-----|
| Acontecimento                             | 59  |
| Alemão como Língua Adicional              | 11  |
| Avaliação                                 | 265 |
| Canção popular                            | 187 |
| Círculo de Bakhtin                        | 204 |
| Compreensão de texto                      | 77  |
| Concessão                                 | 59  |
| Consultoria de Aprendizagem               | 11  |
| Cultura do cancelamento                   | 146 |
| Dispositivo                               | 146 |
| Doutorandos                               | 246 |
| ELE                                       | 265 |
| Ensino de língua                          | 100 |
| Entoação                                  | 77  |
| Entrelaçamento                            | 119 |
| EPLE                                      | 204 |
| Escrita acadêmica                         | 246 |
| Estratégias de aprendizagem               | 11  |
| Fonética experimental                     | 77  |
| Fonologia                                 | 77  |
| Formação de professores de língua inglesa | 223 |
| Glocalização                              | 223 |

|  |         |
|--|---------|
| Gramática                                | 100     |
| Historiografia linguística               | 35      |
| Ideologia                                | 204     |
| Iluminismo francês                       | 35      |
| Júpiter Maçã                             | 187     |
| Leitura                                  | 77, 265 |
| Letramento em Avaliação de Línguas (LAL) | 223     |
| Letramentos                              | 187     |
| Letramentos Acadêmicos                   | 246     |
| Léxico                                   | 100     |
| Língua Latina                            | 119     |
| Linguística moderna                      | 35      |
| Material didático                        | 204     |
| Mediadores de letramento                 | 246     |
| Monitoria acadêmica                      | 11      |
| Música                                   | 187     |
| Nome de município                        | 165     |
| Onomástica                               | 165     |
| Oração Relativa                          | 119     |
| Orientador                               | 246     |
| Prática de si                            | 146     |
| Semiótica tensiva                        | 59      |
| Sintaxe                                  | 119     |
| Toponímia                                | 165     |



## *SUBJECT INDEX*

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Academic literacies                | 246 |
| Academic tutoring                  | 11  |
| Academic writing                   | 246 |
| Bakhtin Circle                     | 204 |
| Cancel culture                     | 146 |
| Concession                         | 59  |
| Courseware                         | 204 |
| Device                             | 146 |
| Doctoral students                  | 246 |
| Encyclopédie                       | 35  |
| English Language Teacher Education | 223 |
| Evenement                          | 59  |
| Experimental phonetics             | 77  |
| French Enlightenment               | 35  |
| <i>Game of Thrones</i>             | 59  |
| German as an Additional Language   | 11  |
| Glocalization                      | 223 |
| Grammar                            | 100 |
| Historiography of linguistics      | 35  |
| Ideology                           | 204 |
| Interlacing                        | 119 |
| Intonation                         | 77  |
| Language Assessment Literacy (LAL) | 223 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Language teaching    | 100 |
| Latin Language       | 119 |
| Learning Consulting  | 11  |
| Learning Strategies  | 11  |
| Lexicon              | 100 |
| Literacy             | 187 |
| Literacy brokers     | 246 |
| Modern linguistics   | 35  |
| Music                | 187 |
| Name of Municipality | 165 |
| Onomastic            | 165 |
| Phonology            | 77  |
| Popular song         | 187 |
| Practice of the self | 146 |
| Reading              | 77  |
| Relative Clause      | 119 |
| Supervisor           | 246 |
| Syntax               | 119 |
| Tensive semiotics    | 59  |
| Text interpretation  | 77  |
| Toponymy             | 165 |
| TPFL                 | 204 |

## ÍNDICE DE AUTORES

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Alessandra Gomes da SILVA          | 265 |
| Anita Angelica Cruz de Paiva SOUSA | 223 |
| Beatriz Daruj GIL                  | 100 |
| Camila Marcucci SCHMIDT            | 11  |
| Felipe PRAIS                       | 283 |
| Gladys QUEVEDO-CAMARGO             | 223 |
| Gustavo NISHIDA                    | 187 |
| José Eduardo dos Santos LOHNER     | 119 |
| Karollyny de Araújo LIMA           | 165 |
| Larissa Giacometti PARIS           | 246 |
| Leonardo de OLIVEIRA               | 204 |
| Marceli Cherchiglia AQUINO         | 11  |
| Marcos BAGNO                       | 35  |
| Mariana de Lima FEITOSA            | 11  |
| Mariana de Souza COUTINHO          | 59  |
| Michelle Aparecida Pereira LOPES   | 146 |
| Nildicéia Aparecida ROCHA          | 204 |
| Pedro Antonio Gomes de MELO        | 165 |
| Rafael Junior de OLIVEIRA          | 204 |
| Rosicleide Rodrigues GARCIA        | 77  |