

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 15 - NÚMERO 3 - JUL./SET. 2018.



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnoldo Debatin Neto
VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Marcos Antonio Rocha Baltar
SUB-CHEFE | Marco Antônio Esteves da Rocha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Atilio Butturi Junior
VICE-COORDENADORA | Heronides Moura

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail:
forumlinguistico.cce@contato.ufsc.br/ Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 15, Número 3 (2018)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2018 –Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>Redib: <https://www.redib.org>

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 15 | NÚMERO 3 | JUL./SET.2018

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 15 | n.3 | p. 3111-3275 | jul./set. 2018

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | **Izabel Christine Seara** . UFSC, Florianópolis, BR | **Leandra Cristina de Oliveira** . UFSC, Florianópolis, BR | **Maria Inez Probst Lucena** . UFSC, Florianópolis, BR | **Núbia Ferreira Rech** . UFSC, Florianópolis, BR | **Rodrigo Acosta Pereira** . UFSC, Florianópolis, BR | **Rosângela Pedralli** . UFSC, Florianópolis, BR | **Sandro Braga** . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR | **Anderson Jair Goulart**. UFFS, Erechim, BR | **Camila de Almeida Lara**. UFSC, Florianópolis, BR | **Cláudia Garibotti Bechler**. UFSC, Florianópolis, BR | **Gabriel Neves Flaquer**. UFSC, Florianópolis, BR | **João Paulo Zarelli Rocha** . UFSC, Florianópolis, BR | **Lygia Barbachan Schmitz**. UFSC, Florianópolis, BR | **Suziane da Silva Mossmann**- UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva . UFPR, Curitiba, BR** | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till . UFPR, Curitiba, BR** | Angela Bustos Kleiman . UNICAMP, Campinas, BR | **Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR** | Benedito Gomes Bezerra . UFP, Recife, BR | **Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER** | Bento Carlos Dias da Silva . UNESP, Araraquara, BR | **Christina Abreu Gomes . UFRJ, Rio de Janeiro, BR** | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha . UFPE, Recife, BR** | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato . UNICAMP, Campinas, BR** | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza . UFSM, Santa Maria, BR** | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen . UNISUL, Tubarão, BR** | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho . UFPI, Terezina, BR** | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser, Universität Konstanz, GER** | Heloísa Pedrosa de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura . UFSC, Florianópolis, BR** | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR** | João Wanderley Geraldi . UNICAMP, Campinas, BR | **José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT** | Leonor Scliar Cabral . UFSC, Florianópolis, BR | **Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR** | Lilian Cristine Hübner . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR** | Luiz Francisco Dias . UFMG, Belo Horizonte, BR | **Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT** | Marci Fileti Martins . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka – PUCSP, São Paulo, BR** | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT** | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão . UFJF, Juiz de Fora, BR** | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira – UFF, Niterói, BR** | **Marília Ana de Moura Aguiar . UNICAP, Recife, BR** | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti . UFSC, Florianópolis, BR** | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX** | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX** | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA** | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff . UPF, Passo Fundo, BR** | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão . UFG, Goiânia, BR** | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Guy Yanai, *America* – 2018 – oil on canvas 150x120 cm
 Guy Yanay – Israel – www.guy-yanay.com
 Courtesy of the artist and Flatland Gallery, Amsterdam

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

 APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

3120

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: IMAGENS DE SI, DO SURDO E DO PROCESSO DE FORMAÇÃO | *Formación de profesores para la enseñanza de Español como segunda lengua para sordos: imágenes de sí, del sordo y del proceso de formación* | Teacher training for the teaching of Portuguese as a second language for the deaf: self-images, the deaf and the formation process

3124

LUCIANA CARDOSO DE ARAÚJO E MARIA CLARA MACIEL DE ARAÚJO RIBEIRO

O QUE TRAZ O SENHOR AQUI?: UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO DISCURSO SOBRE A DOENÇA DE ALZHEIMER | *¿Qué le trae aquí?: un análisis semiolinguístico del discurso sobre la enfermedad de Alzheimer* | *What brings you here? : a semiolinguistic analysis of the discourse on Alzheimer's disease*

3136

CAIO MIRA E KATIUSCIA DE ALMEIDA CUSTODIO

-
- EXTENSÃO DO ESCOPO DA LEI MARIA DA PENHA A HOMENS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR EM PELICANI (2007): UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-COGNITIVA** | *Extensión del ámbito de la ley Maria da Penha a los hombres victimas de violencia doméstica y familiar en Pelicani (2007): un analysis pragmático-cognitivo* | Extension of the scope of the Maria da Penha law to men as victims of domestic and family violence in Pelicani (2007): a cognitive-pragmatic analysis 3153

FÁBIO JOSÉ RAUENE BÁRBARA MENDES RAUEN

-
- REFLEXÕES SOBRE ATITUDES LINGÜÍSTICAS EM ESPAÇO DE LÍNGUAS EM CONTATO: O CONTEXTO DE FRONTEIRA** | *Reflexiones sobre actitudes lingüísticas en espacio de Lenguas en contacto: el contexto de frontera* | Reflections on linguistic attitudes in space of contact languages: the border context 3170

JONATHAN HENRIQUE SEMMLER E SÔNIA CRISTINA PAVANELLI DAROS

-
- EFEITOS DE SENTIDO EM CHARGES: UM ESTUDO SOBRE O POLITICAMENTE CORRETO** | *Efectos de sentido en caricaturas: un estudio sobre lo políticamente correcto* | Effects of meaning in cartoons: a study of the politically correct 3180

REINALDO CÉSAR ZANARDI E ROSEMERI P. BALTAZAR MACHADO

-
- ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO E POLIDEZ VERBAL NO GÊNERO ENTREVISTA TELEVISIVA** | *Análisis de estrategias de argumentación y cortesía verbal en el género entrevista televisiva* | Analysis of argumentative strategies and verbal politeness in the television interview genre 3192

ANAISY SANCHES TEIXEIRA

CHAPEUZINHO VERMELHO EM TRÊS VERSÕES: ANÁLISE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL | *Caperucita Roja en tres versiones: análisis de género desde la perspectiva sistémico-funcional* | *Little Red Riding Hood in three versions: genre analysis in the systemic functional perspective*

3210

CRISTIANE FUZER E SABRINE WEBER

ENSAIO / ENSAYO / ESSAY

“É UM PROBLEMA DE TODO MUNDO”: CONCEITOS, MÉTODOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS | *"Es un problema de todo el mundo": conceptos, métodos y prácticas en la enseñanza de Portugués para refugiados* | *"It is a problem for everyone": concepts, methods and practices in teaching Portuguese for refugees*

3226

BRUNO DEUSDARÁ, POLIANA COELI COSTA ARANTES E ANA KARINA BRENNER

RETROSPECTIVA / RETROSPECTIVO / RETROSPECTIVE

AQUISIÇÃO DE SENTENÇAS PASSIVAS: UMA RETROSPECTIVA TEÓRICO-EXPERIMENTAL | *Políticas de Traducción: ¿un tema de Políticas Lingüísticas?* | *Translation Policies: a theme of Linguistic Policies?*

3241

GABRIEL DE ÁVILA OTHERO E MARIANA TERRA TEIXEIRA

RESENHA / REVISÓN / REVIEW

QUADROS, Ronice Muller. **Língua de herança-língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017. 247 p.

3259

SANDRA LUZIA WROBEL STRAUB E ANA PAULA DE SOUZA PEREIRA

ENTREVISTA / ENTREVISTA / INTERVIEW

“SALTEMOS POR LA VENTANA”: SURGIMIENTO DE LA REVISTA “VENTANA GAY” DESDE EL PUNTO DE VISTA DE MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA, UNO DE SUS FUNDADORES | *“Vamos pular a janela”: o surgimento da Ventana Gay”segundo Antonio Velandia Mora, um de seus criadores* |

3263

ANDREA GUERRERO

F Ó R U M L I N G U Í S T ! C O

APRESENTAÇÃO

VOLUME 15, NÚMERO 3, JUL./SET. 2018

O presente número de 2018 da revista *Fórum Linguístico (FL)*, o terceiro de 2018 (v.15, n.3), conta com 7 artigos, 1 ensaio, 1 artigo de retrospectiva, 1 resenha e 1 entrevista e recobre objetos de pesquisa tão distintos quanto os discursos sobre a imigração, as línguas de contato, a formação de professores de Português para surdos e a imprensa homossexual na Colômbia. Novamente, o periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina permite vislumbrar a diversidade de pesquisas que, de várias partes do Brasil e da América Latina, aqui aparecem de forma panorâmica.

Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação, o primeiro dos artigos (em versões em PB e em Inglês) do número 3 de 2018, foi escrito pelas pesquisadoras **Luciana Cardoso de Araújo** (Instituto Federal do Norte de Minas Gerais) e **Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro** (Universidade Estadual de Montes Claros) e discute a produção de imagens de si e dos alunos surdos que tem lugar no desenvolvimento de um curso de formação de professores de português para surdos na modalidade EAD. A partir da Análise do Discurso, as autoras descrevem um jogo cujo funcionamento materializa as tensões entre os enunciados dos direitos e da inclusão e o que chamam de uma “educação excludente”.

Caio Mira e Katiúscia de Almeida Custodio, pesquisadores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, são os autores do segundo artigo do presente volume da *Fórum Linguístico*. Em *O que traz o senhor aqui?: uma análise semiolinguística do discurso sobre a doença de Alzheimer*, os autores apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em um Grupo de Apoio da Associação Brasileira de Alzheimer – voltado a familiares e cuidadores de pessoas com Alzheimer – que teve como objetivo analisar o contrato de comunicação (nos termos de Charaudeau) e, por conseguinte, as estratégias adotadas pelos interlocutores, sobretudo relativas ao *ethos* de autoridade do médico e sua relação com os familiares dos doentes.

Os pesquisadores da Universidade do Sul de Santa Catarina, **Fábio José Rauen** e **Bárbara Mendes Rauen** são os autores do artigo **Extensão do escopo da lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007): uma análise pragmático-cognitiva**, terceiro desta edição da *FL* (publicado em PB e em Inglês). Os autores recorrem ao conceito de conciliação de metas de Rauen (2014) e de relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) para relacionar a Constituição Federal de 1988, a Lei Maria da Penha e o texto de Pelicani (2007). Por meio de uma análise detalhada dos enunciados presentes em Pelicani (2007) e no discurso jurídico, os autores apontam que há uma interpretação possível, na Lei Maria da Penha, da inclusão para violência contra homens, não obstante essa não figure nesta lei.

Reflexões sobre atitudes linguísticas em espaço de línguas em contato: o contexto de fronteira, artigo escrito pelas pesquisadoras **Aparecida Feola Sella** (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), **Vanderci de Andrade Aguilera** (Universidade Estadual de Londrina) e **Clarice Cristina Corbari** (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), é o quarto trabalho da presente *FL* (v.15, n.3, 2018). O texto traz a lume um recorte das pesquisas de um projeto interinstitucional – *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato* – qual seja, as respostas dadas a um questionário por informantes da cidade de Guaíra, no Paraná, caracterizada por um contexto fronteiroço Paraná-Mato Grosso do Sul-Paraguai. Para as autoras, o estudo revela uma tensão linguístico-cultural na qual a alteridade é materializada, sobretudo, nas falas sobre a língua minoritária (o guarani) e seus falantes.

O quinto artigo desta *Fórum* volta-se para as discussões da AD Francesa e toma por objeto o que chama de “politicamente correto”. Intitulado **Efeitos de sentido em charges: um estudo sobre o politicamente correto** (publicado, aqui, em PB e em Inglês) e escrito por **Reinaldo César Zanardi** e **Rosemeri P. Baltazar Machado**, pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina, o texto analisa quatro charges que circularam recentemente no Brasil e conclui que seu funcionamento discursivo aponta para um atravessamento histórico-social que define a força ideológica da materialidade linguística.

Análise de estratégias de argumentação e polidez verbal no gênero entrevista televisiva, de autoria de **Anaisy Sanches Teixeira**, pesquisadora da Universidade Estadual de Londrina, é o sexto dos artigos que figuram neste volume da *Fórum Linguístico*. A proposta do escrito é de, partindo dos estudos da Nova Retórica, analisar as estratégias argumentativas e de polidez verbal materializadas em uma entrevista do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, realizada em 2005 no programa Roda Viva que, para a autora, traz no bojo um caráter de imprevisibilidade da fala do entrevistado e de sua “entoação enfática”.

Chapeuzinho vermelho em três versões: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional é o sétimo artigo do presente número da *Fórum Linguístico*. Suas autoras, **Cristiane Fuzer** e **Sabrine Weber**, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria, desde as problematizações da Gramática Sistêmico-Funcional, traçam um comparativo entre das versões de *Chapeuzinho Vermelho*: a de Charles Perrault, do século XVII; a dos irmãos Grimm, do século XX; e uma versão escolar, produzida em 2012. Para elas, a análise dos sistemas de transitividade e avaliatividade deixou clara tanto a instanciação do gênero narrativa quanto a instanciação do gênero *exemplum*.

Na sequência da revista, a seção *Ensaio* apresenta o texto “**É um problema de todo mundo**”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados (publicado em PB e em Inglês), de autoria **Bruno Deusdará, Poliana Coeli Costa Arantes** e **Ana Karina Brenner**, pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é refletir acerca do que chamam de “rede conceitual e metodológica” que sustenta as práticas do projeto *Português para refugiados*, desenvolvido na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e que se marca por colocar em debate as práticas e a política de acolhimento em sua relação com os discursos midiáticos e os discursos assistencialistas que, muitas vezes, as sustentam. Para os autores, é justamente a participação ativa de refugiados e professores que permite a crítica profícua das políticas de inclusão em vigência.

Por sua vez, a seção Retrospectiva deste volume 15, número 3 (2018) da *Fórum Linguístico* conta com a colaboração dos pesquisadores **Mariana Terra Teixeira** (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) e **Gabriel de Ávila Othero** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), autores do texto **Aquisição de sentenças passivas: uma retrospectiva teórico-experimental**. Teixeira e Othero elaboram um comparativo entre as duas hipóteses da literatura para a aquisição tardia das sentenças passivas no PB: a da *maturação de habilidades linguísticas* e a da *influência do input linguístico*, defendendo o ponto de vista que a “hipótese maturacional fornece uma explicação mais sensata para os dados do PB.”

Encerram o presente número da *Fórum Linguístico* a seção *Resenha* e a seção *Entrevista*. Na primeira, figura a avaliação crítica do livro de Ronice Muller Quadros, *Língua de herança-língua brasileira de sinais*, publicado em 2017. A resenhista, **Sandra Luzia Wrobel Straub**, pesquisadora da Universidade do Estado de Mato Grosso, considera o livro de Quadros e sua relevância, destacando o ineditismo da abordagem dos CODAS (*Children of Deaf Adults*).

Já na *Entrevista*, a pesquisadora **Nelly Andrea Guerrero Bautista** (Universidade Federal de Santa Catarina) apresenta um importante documento acerca dos discursos das homossexualidades latinas, a saber, os relatos de **Manuel Antonio Velandia Mora**, pesquisador e ativista colombiano e um dos criadores da revista *La Ventana Gay*, axial para o estabelecimento de um discurso dos homossexuais em tempos de silenciamento (os anos oitenta do século XX).

Apresentado o número, agradecemos às autoras e aos autores deste número, aos leitores e às leitoras da revista, aos pareceristas, à equipe editorial, ao Setor de Periódicos da UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC pelo apoio constante na produção da *Fórum*. Por fim, desejamos a todos uma boa e profícua leitura do volume 15, n.3 de 2018 do periódico.

ATILIO BUTTURI JUNIOR

Editor-chefe

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: IMAGENS DE SI, DO SURDO E DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA PARA SORDOS: IMÁGENES DE SÍ, DEL SORDO Y DEL PROCESO DE FORMACIÓN

TEACHER TRAINING FOR THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE
FOR THE DEAF: SELF-IMAGES, THE DEAF AND THE FORMATION PROCESS

Luciana Cardoso Araújo*

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar a formação de professores para o ensino de português para surdos em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios professores. Trata-se de um estudo qualitativo que ofereceu um curso de formação continuada a professores de português e analisou o discurso do professor-cursista antes, durante e após a referida formação, com vistas a mapear a construção de imagens de si, dos surdos e do curso, bem como as ressonâncias dessa formação na prática pedagógica. Para a análise dos dados, recorreremos à Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo à categoria de *ethos* discursivo. Os resultados demonstram que os professores-cursistas vão, ao longo do curso, (des)construindo imagens de si, do curso e da própria formação, refletindo sobre a própria prática e empoderando-se, sem, contudo, oferecer percepções claras sobre a contribuição efetiva dessa formação para a prática, dada a complexidade da inclusão de surdos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Ensino de português. Formação de professores.

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros. Pedagoga do IFNMG. E-mail: proflucardoso@gmail.com.

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: mclaramaci@hotmail.com.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo investigar la formación de profesores para la enseñanza de portugués para sordos en escuelas inclusivas desde la perspectiva de los propios profesores. Se trata de un estudio cualitativo que ofreció un curso de formación continuada a profesores de portugués y analizó el discurso del profesor antes, durante y después de dicha formación, con miras a mapear la construcción de imágenes de sí y de los sordos, así como las resonancias de esa formación en la práctica. Para el análisis, recurrimos al Análisis del Discurso de orientación francesa. Los resultados demuestran que los profesores-cursistas van, a lo largo del curso, (des) construyendo imágenes de sí, de los sordos y de la propia formación, reflexionando sobre la propia práctica y empoderándose, sin embargo, sin ofrecer percepciones claras sobre la contribución efectiva de esa formación para la práctica, dada la complejidad de la inclusión de sordos en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Sordos. Enseñanza de Portugués. Formación de profesores.

ABSTRACT: This work aims to investigate the teacher training of Portuguese as a second language for the deaf in inclusive schools from the perspective of the involved teachers. This qualitative study offered a continuous Portuguese teacher's training course and analyzed the teacher's discourse before, during and after this course. It aimed to map the image construction of themselves, of the deaf and of the course as well as the resonance of this training in their pedagogical practice. In order to analyze the data, French Discourse Analysis has been used, especially the category of discursive ethos. The results demonstrate along the course, the trained teachers (de)construct their self-images, the images surrounding the course and their own formation, reflecting on their own professional practice and empowering themselves, though without offering clear perceptions on the effective contribution of this formation for their practice, given the complexity of the inclusion of deaf students in Brazil.

KEYWORDS: Deaf. Portuguese teaching. Teacher formation.

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas têm revelado que grande parte dos problemas que os surdos enfrentam na apropriação do português escrito deriva de insuficiências dos contextos educacionais, não de limitações dos sujeitos (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1999; SOUZA, GÓES, 1999; QUADROS, 2005; RIBEIRO, 2013). Entre as insuficiências, consta-se a configuração precária das escolas inclusivas para atenderem às necessidades dos sujeitos que recebem. Tal precariedade costuma ser ilustrada sobretudo por insuficiências na formação do professor e pela falta, para os surdos, de oportunidades de apropriação e vivência da Libras no ambiente escolar, entre outras questões.

A formação do professor de Português é considerada ponto nevrálgico da educação de surdos, pois, sem conhecer princípios da Libras, da educação bilíngue para surdos e estratégias de ensino de segunda língua de segunda modalidade, não é possível desenvolver um trabalho relevante com surdos¹.

A partir disso, na arena discursivo-social, observam-se discursos polêmicos sobre a formação de professores para o ensino de português para surdos em escolas inclusivas: ora a consideram como “salvadora” dos processos educativos que envolvem surdos, ora a consideram como um efeito placebo, dado os problemas decorrentes da configuração político-educacional da inclusão no Brasil, que impedem processos relevantes. Perguntamo-nos, contudo, pelas visões dos próprios professores envolvidos nesse processo.

Assim, neste estudo, selecionamos um feixe do tema da formação de professores de Português para surdos com vistas a responder à seguinte questão norteadora: na perspectiva do professor de Português, em que medida a sua formação melhora os processos de ensino-aprendizagem que envolvem surdos na escola inclusiva? Quais são as imagens que os professores constroem de si, dos surdos e do próprio evento de formação antes, durante e após o seu término?

¹ Justificamos que a Libras é a força motriz possibilitadora de todo processo ensino-aprendizagem que envolva surdos. Ela tem sido apontada como suporte da cognição, veículo da cultura e fundamentadora da identidade (RIBEIRO, 2013). Além disso, há indícios de que, quanto mais Libras se sabe, mais português se pode vir a saber, pois parece haver uma relação de transferência de habilidade linguística mesmo entre línguas de modalidades diferentes.

Tal discussão se torna pertinente quando se percebe que, na escola inclusiva, muitas vezes, o professor de Português é visto como um agente educacional superlativo, capaz de contornar agruras socioeducacionais derivadas de décadas de políticas questionáveis e de investimentos insignificantes, ou como um profissional que, devido a características do sistema, pouco pode, de fato, contribuir para a formação de surdos. Discutimos neste estudo, pois, as contribuições e os limites da formação de professores para o ensino de português para surdos nas escolas inclusivas, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos.

Para abordar essas questões, focalizamos o discurso do professor de Português antes, durante e após um curso de formação continuada, oferecido na modalidade EaD, com duração de noventa horas. Para a análise dos dados, recorreremos à Análise do Discurso de orientação francesa, especialmente às categorias *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 2014) e jogos de imagem (PÊCHEUX, 1988). Assim, analisamos o discurso desses professores antes, durante e após a referida formação, com vistas a mapear o que melhora, via formação, e o que exatamente não pode ser modificado apenas por ela, na visão dos professores.

A seguir, discutimos aspectos da formação de professores e descrevemos, na sequência, os procedimentos da pesquisa. Por fim, a análise dos dados será apresentada e as conclusões estabelecidas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde a intensificação da reforma educacional brasileira na década de 1990, especialmente com a promulgação da terceira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) –, a temática da formação de professores tornou-se relevante e frequente, tanto em trabalhos acadêmicos quanto em leis e decretos. No interior dessas discussões, a formação precária é contextualizada como mais um entrave à melhoria da qualidade da educação brasileira.

No discurso oficial, percebe-se uma relação direta entre a melhoria da qualidade da educação e a formação de professores, independente do nível de ensino, o que pode ser observado nos Referenciais para a Formação de Professores, emitidos pelo Ministério da Educação em 1998:

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (BRASIL, 1998, p. 26)

Nessa ótica, apesar de tentar dizer o contrário, o discurso oficial desconsidera os variados e complexos fatores que determinam a baixa qualidade do ensino e atribui à formação limitada dos professores a responsabilidade pelo fracasso do aluno e, por conseguinte, da escola. Em outros termos, esse discurso destaca a importância do papel do professor para a formação holística do indivíduo, apontando o despreparo dos professores como uma das causas mais importantes do insucesso escolar.

Nessa perspectiva, desde a década de 1990, com a intensificação das Reformas da Educação², o Estado estabelece políticas de formação de professores e, segundo Gatti (2008), a partir dos anos 2000, crescem significativamente as iniciativas referentes à formação continuada, que abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Segundo a autora, torna-se “[...] difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal” (GATTI, 2008, p. 56). Contudo, essa mesma autora entende que essas iniciativas são, na verdade, de suprimento a uma formação inicial precária, especialmente na esfera pública.

² No início da década de 1990, a Unesco, com financiamento e assessoria do Banco Mundial, organizou reuniões mundiais que desencadearam um processo de reformas educacionais na América Latina e no Brasil. As orientações para a implantação dessas reformas se fizeram através de documentos como a Declaração mundial sobre educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990).

Talvez em função das novas exigências do mundo do trabalho e das inovações e facilidades trazidas pelas tecnologias digitais, a ideia da atualização constante vem sendo divulgada e tem mobilizado boa parte dos profissionais da educação, todavia, há uma distância muito grande entre o que propõem as políticas de formação, especialmente no que se refere à Educação Inclusiva, e como as coisas realmente acontecem na escola. Na maioria das vezes, trata-se de ações fragmentadas, desvinculadas da realidade educacional e dos desafios práticos encontrados pela escola.

A despeito da formação de professores para o ensino de português para surdos na escola inclusiva, percebem-se, de modo geral, políticas públicas de formação aligeiradas, limitadas e descontinuas, perpetuando a carência de docentes qualificados, que atendam às especificidades dessa política educacional, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, dentre outras coisas, “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.21).

Além disso, no caso das pessoas surdas, especificamente no Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), o poder público se compromete, ainda, entre outras coisas, a promover cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas, e a prover as escolas com professores regentes de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística dos surdos e professores para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos (BRASIL, 2005). Todavia, o que se percebe até agora são cursos de formação inicial com carga horária irrisória destinada à disciplina Libras, e alguns cursos esporádicos de formação continuada em Libras, com carga horária reduzida. A esse respeito, Lorenzetti (2006, p. 61) conclui sua pesquisa afirmando que:

Os resultados evidenciam a necessidade de dar continuidade ao processo de formação dos professores que atuam com alunos surdos, pois um dos aspectos relevantes da pesquisa refere-se à forma de comunicação utilizada pelos alunos surdos, sendo que a comunicação através da Língua de Sinais e não da linguagem oral, demonstrou ser o maior obstáculo que dificulta o processo de inclusão.

A respeito da formação de professores, Rodrigues (2006) defende a ideia de que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço, que deve ser permeada continuamente por reflexão e mudanças. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) faz um apelo aos governantes para assegurar que os programas de formação do professorado, tanto inicial como continuada, estejam voltados para atender às necessidades educacionais nas escolas.

Contudo, convém ressaltar que formar o professor para atuar na Educação Inclusiva é prepará-lo para um outro modo de educar. A formação para este setor deve ser entendida como uma construção contínua de saberes e aptidões. Precisa envolver reflexão e questionamento constante sobre a própria prática, buscando sua ressignificação e reconstrução, tendo em vista os preceitos da inclusão e do respeito às diferenças.

Skliar (1997, p.7) ressalta a dimensão política dessa formação, compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. O autor propõe a ruptura do modelo vigente, caracterizado “[...] como positivista, ahistórico e despolitizado”, e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira, onde diferentes identidades possam conviver.

Contudo, em relação ao ensino de português para surdos em escolas inclusivas, apesar de prever grandes contribuições advindas da formação desse professor, acreditamos também que a formação docente por si só não seja suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva, pautada na educação bilíngue, pois são diversos os fatores que dificultam a inclusão da comunidade surda no espaço escolar brasileiro. Fatores esses que vão desde a discriminação do surdo e a não aceitação da Libras como sua língua materna, a demora na contratação de intérprete e a inadequação das estratégias linguísticas e metodológicas direcionadas aos surdos, até as diferenças curriculares e a dificuldade para se trabalhar Língua Portuguesa em classes mistas – com alunos surdos e ouvintes – e superlotadas, utilizando metodologias diferenciadas.

Apesar disso, é preciso defender a imensa contribuição da formação continuada nesse contexto; se ela não pode tudo, certamente pode muito, e é exatamente essa a questão que se buscou na pesquisa: delinear as contribuições e os limites da formação de professores para o ensino de português como L2 em escolas inclusivas (ARAÚJO, 2015).

3 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, de natureza interpretativa, que propôs a elaboração e o desenvolvimento de um curso de formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos, na modalidade Educação a Distância (EaD), buscando responder aos questionamentos elencados anteriormente.

A escolha da modalidade a distância justifica-se pelo fato de muitos professores trabalharem em dois e, às vezes, em três turnos diários, resultando na indisponibilidade de tempo e de motivação para frequentar cursos presenciais, fato que inviabilizaria a capacitação desses profissionais. Além disso, a EaD tem como benefícios a flexibilidade, a comodidade, o baixo custo, a interatividade, o incentivo à aprendizagem colaborativa e ao desenvolvimento da autonomia do cursista – fatores importantes quando se pensa em formação continuada.

O curso contou com uma carga horária de noventa horas e duração de três meses³. Dele participaram (trinta professores de Língua Portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, tendo prioridade aqueles que tinham ou tiveram alunos surdos em suas classes.

O curso, composto por bases político-cultural, linguística e pedagógica, contou com as seguintes disciplinas: a) Definição político-cultural dos surdos na pós-modernidade; b) Teorias de aquisição linguística: Libras e português; c) Prática de ensino a alunos surdos e d) Interpretação e educação: a parceria com o profissional intérprete.

Para a realização da pesquisa, aplicou-se um questionário a todos que compareceram ao encontro presencial do *Curso de Formação de Professores para o Ensino de português como Segunda Língua para Surdos*⁴. Em seguida, tendo em vista o perfil dos participantes, fez-se, durante a realização do curso em questão, o acompanhamento sistemático de três cursistas, via Plataforma Moodle, visando observar, por meio da análise interpretativa de fóruns e outras formas de participação no curso, as modulações imagéticas que os professores em processo de formação continuada constroem de si (o *ethos* discursivo desses professores-cursistas), assim como as imagens que produzem sobre os surdos e o próprio processo de formação ao qual se submeteram, buscando captar, especialmente, possíveis transformações ou manutenções de posicionamentos durante a realização do curso. Ao término do curso, passados cerca de quarenta dias, os concluintes responderam a outro questionário. Portanto, o *corpus* do presente estudo é composto por dois questionários, discussões e atividades realizadas pelos três cursistas selecionados.

3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste trabalho, analisamos as modulações imagéticas que os professores em processo de formação continuada revelam de si (*ethos* discursivo), no interior do seu discurso, assim como as imagens que produziram sobre os surdos e sobre o próprio processo de formação ao qual se submeteram, buscando captar possíveis transformações em seu posicionamento ao longo do curso ofertado. Para tanto, partimos da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa, privilegiando as noções de *ethos* discursivo, apresentada

³ O curso foi ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Montes Claros, com o apoio da Diretoria de Educação a Distância do mesmo Instituto, e em parceria com outras instituições de ensino, que cederam profissionais qualificados para ministrarem as disciplinas do curso, a saber: o IFNMG – Campus Januária, o IFSP – Campus Salto e a Universidade Estadual de Montes Claros.

⁴ O encontro presencial do curso ocorreu no dia 23 de agosto de 2014, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Montes Claros, e será melhor apresentado no decorrer deste trabalho.

por Maingueneau (2014), e a noção de jogos de imagem, de Pêcheux (1988), perspectiva e conceitos que passamos a discutir brevemente.

Entre várias definições possíveis, Possenti (2009, p. 9) define a AD como “[...] um conjunto de teorias sobre as restrições que um discurso sofre em sua constituição”. Nessa perspectiva, assume-se que a circulação, o gênero e a interpretação de dado discurso não são livres, mas condicionados a uma série de fatores sociais. Isso significa dizer que um discurso “não circula em qualquer lugar”, “não toma livremente uma fórmula genérica qualquer”, “não é interpretado de qualquer maneira por qualquer um”. A produção de discursos é, portanto, de alguma forma, controlada em nossa sociedade, seja pela formação discursiva, seja pelas imagens que buscamos construir ou pelas intencionalidades.

Possenti (2009) informa que pelo menos duas vertentes importantes coexistem na AD. A primeira investiga o dispositivo social de circulação de textos, sem foco específico na questão dos sentidos, priorizando reflexões sobre os sistemas de controle discursivos exercidos pela sociedade. A segunda, com foco específico na produção de sentidos, embora também reflita sobre questões de controle na ordem do discurso, prioriza os modos de significação, os implícitos, as opacidades etc. Cada uma a seu modo, as duas vertentes interessam-se por estudar formas de restrições a que os discursos se submetem e a partir dos quais se moldam, seja na perspectiva da circulação ou da produção de sentidos.

Neste estudo, a segunda vertente ganha proeminência, pois nos interessa compreender os fios discursivos utilizados pelos sujeitos da pesquisa ao falarem de si, dos surdos e da formação. É inegável que, embora situado na segunda vertente, este estudo mantenha estreita relação com a primeira, uma vez que tratar de imagens é tratar, de alguma maneira, de restrições. Assim, como dito, partiremos das noções de *ethos* discursivo para abordar a imagem de si projetadas pelos cursistas e da noção de jogo de imagens, para tratar das imagens produzidas sobre os surdos e sobre a formação.

O jogo de imagem é entendido por Ribeiro (2008, p. 96) como “[...] efeito de sentidos entre A e B, que são lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares esses que estão representados por uma série de formações imaginárias”: a imagem que o falante projeta de si (que se relaciona à projeção do *ethos* discursivo de Maingueneau), as imagens que tem daquele/daquilo de que(m) fala, as imagens que tem daquele com quem fala etc. Neste trabalho, buscaremos perceber a projeção dessas duas primeiras imagens, refletidas no texto, ou seja, a imagem que o falante tem de si e as imagens que tem daquele (surdo) ou daquilo (formação de professores) de que(m) fala, refletindo por meio desse jogo de imagens sobre o valor da formação para os sujeitos envolvidos.

À medida que o sujeito ocupa uma determinada posição social, constrói um jogo de imagens de si e do outro que se projeta em seu discurso: imagens do lugar que ocupa, do lugar que ocupa seu interlocutor e do próprio discurso. Assim, o sujeito do discurso ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, estando submetido às normas da formação discursiva na qual está inserido, não sendo, portanto, livre para dizer o que quer (PÊCHEUX, 1988). Isso significa dizer que, embora os discursos sejam, em alguma medida, manifestações do indivíduo, eles são predominantemente marcas do coletivo, pois se inscrevem, invariavelmente, numa comunidade discursiva específica. Assim, falamos sempre de uma posição social enquanto professores, pais, filhos, pesquisadores etc.

Esse jogo de imagens revela uma rede imaginária subjacente que também determina a produção discursiva, intervindo nas suas condições de produção (RIBEIRO, 2008). Dessa forma, as diferentes posições do sujeito determinam as imagens que são construídas dele ou por ele, proposta posteriormente examinada por Maingueneau, na proposição da categoria *ethos* discursivo.

Segundo Maingueneau (2014), Aristóteles, em postulados da *Retórica Antiga*, foi o primeiro a pensar nas imagens de si construídas pelo locutor em seu momento de fala. O *ethos* aristotélico consiste, assim, em causar uma impressão de confiabilidade, em emitir uma imagem de si capaz de convencer e transmitir confiança através da construção do discurso. Diante disso, o *ethos* é entendido neste trabalho como a imagem de si que o enunciador constrói no e pelo discurso, por sua maneira de dizer e pelas escolhas linguísticas que faz, já que é construído na enunciação e por ela (MAINGUENEAU, 2008).

Tendo em vista a extensão das discussões, e evitando tornar a análise de dados muito exaustiva, optou-se por fazer recortes representativos dos discursos estabelecidos pelos cursistas selecionados para a pesquisa, estando cientes da subjetividade que permeia toda e qualquer pesquisa, como pontua Fiorin (1988). Concordamos com esse autor quando afirma que, em uma investigação, não estudamos os fenômenos em si, ou seja, o que efetivamente ocorre no mundo; estudamos dados previamente circunscritos e determinados por uma determinada assunção teórica e metodológica.

Dessa maneira, apresentaremos abaixo uma das possíveis análises dos dados coletados nesta pesquisa, conduzindo-a para que se perceba: i) a(s) imagem(ns) que o cursista constrói de si (*ethos*) antes, durante e após o curso; ii) a(s) imagem(ns) que apresenta do surdo antes, durante e após o curso; iii) as imagens do próprio processo de formação continuada a que se submeteu, buscando vislumbrar os principais aspectos defendidos e combatidos em seu discurso.

Por meio dessas categorias, será possível flagrar o professor em seu processo de formação e transformação, focalizando o que projeta de si, do surdo e da própria formação, de modo a pensar, ao fim, nos limites e contribuições da formação.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

A análise dos dados coletados⁵ indicam que, no início do curso, os professores-cursistas apresentaram imagens negativas de si (ressaltando o despreparo, a angústia e a incapacidade de ensinar a um aluno surdo), ao mesmo tempo em que projetaram uma imagem de docente disposto a aprender mais e a melhorar sua prática, veiculando imagens positivas sobre a formação de professores, como se percebe nos seguintes fragmentos em que os sujeitos respondem sobre a experiência de se ensinar português a alunos surdos: *Infelizmente, creio que não consegui ensinar o conteúdo, era imatura e incapacitada para esta situação, por sorte logo o aluno mudou para cidade, transferindo de escola* (S14)⁶; *Sempre tive grande sensação de impotência por não saber como ensiná-los a Língua Portuguesa como L2* (S5); *Estou acreditando neste curso para dar conta de melhorar o ensino de português aos meus alunos surdos* (S11); *Sim, formação continuada em português para surdos abrirá horizontes para o professor e os alunos surdos, pois aprendendo o professor atenderá melhor os anseios de seus alunos surdos* (S19).

Seus discursos deixaram transparecer a imagem do aluno surdo como ser defeituoso, limitado e pouco ágil, como é possível notar nos trechos a seguir: *Há sempre um desafio a ser superado e cada surdo possui suas particularidades, mais fluentes, menos fluentes, ou outras limitações* (S1); *“Ao longo do ano letivo, são poucos os momentos de interação professor-aluno, causada pelo meu despreparo, pela responsabilidade com os outros alunos que são ágeis* (S6).

Dessa maneira, as imagens construídas antes do curso podem ser assim sintetizadas:

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Angustiado, incapacitado, despreparado para lidar com o aluno surdo; ao mesmo tempo inquieto, disposto a aprender e aprimorar sua prática.	<i>Imagem majoritária</i> = aluno pouco ágil, limitado, deficiente; <i>Imagem minoritária</i> = aluno singular, capaz de aprender.	Última esperança, redentora, que salva e liberta a humanidade de uma educação discriminatória e segregacionista.

Quadro 1: Imagens construídas antes do curso

⁵ Lembramos que os dados são compostos por dois questionários, um aplicado antes do curso e outro após, além de trechos de discussões estabelecidas no AVA ou de atividades propostas pelos professores.

⁶ Nesta pesquisa, os sujeitos serão indicados pela letra S e um número correspondente.

No decorrer do curso, percebemos alterações nas imagens de si e do surdo. De um discurso inicial de impotência e de angústia, passa-se para um discurso de reflexão, de busca de caminhos e práticas alternativas, demonstrando uma compreensão segura do surdo como sujeito sócio-histórico, o que pode interferir no modo de se ensinar português como L2 em sala de aula inclusiva.

Em relação à formação continuada de professores, a imagem positiva é validada e fortificada. Vejamos alguns discursos: *Saliento que após essa leitura proposta, revejo meus conceitos, e digo que não só o professor de português, mas todos os servidores sem nenhuma exceção deveriam estudar e serem proficientes em LIBRAS para verdadeiramente efetivar a interação e aí sim ter uma escola inclusiva [...] Realmente esse curso superou todas as minhas expectativas. [...] Garanto que alcancei meus objetivos. Espero em breve outro curso, não posso mais parar!*(S6).

De maneira geral, é possível sintetizar as imagens projetadas no decorrer do curso através do quadro a seguir:

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Encantado com o saber e com as novas descobertas, mais confiante e menos romântico, capaz de analisar criticamente o contexto educativo em que está inserido e reivindicar mudanças.	<i>Imagem majoritária</i> = sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas; <i>Imagem minoritária</i> = sujeito limitado.	Muito importante para a prática pedagógica, apesar de se reconhecer os seus limites.

Quadro 2: Imagens construídas ao longo do curso

Ao o término do curso, o surdo passou a ser visto como sujeito sociocultural integrante de uma minoria linguística e não mais como um “deficiente”, e o professor-cursista agora se percebe mais consciente e confiante em si mesmo e em sua prática, de modo geral. O *ethos* de docente angustiado é anulado, o professor-cursista se mostra entusiasmado com os conhecimentos adquiridos (*ethos* de docente encantado com o saber), como se verifica nos fragmentos a seguir: *É fato que o aluno surdo precisa de uma metodologia de ensino própria, com sala de aula adequada, onde predomine o visual. E que fique claro que o aluno surdo tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte. [...] Agora com o conhecimento da interlíngua, acho que consigo identificar alguns aspectos na escrita dos meus alunos surdos [...] (S3); Como já mencionei anteriormente, os meus conhecimentos a respeito de ensinar o português como L2 foram enriquecidos e sinto-me mais preparada para trabalhar com os meus alunos em 2015 (S1).*

Imagem de si (<i>ethos</i>)	Imagem do surdo	Imagem da formação de professores
Confiante, reivindicador, capaz de buscar novos conhecimento para aprimorar ainda mais a sua prática.	Sujeitos político-culturais de direito, com língua, história, identidades e cultura diferenciadas.	Importante para rever conceitos e práticas inadequadas e promover a reflexão e implementação de mudanças.

Quadro 3: Imagens construídas após o curso

Ao finalizar as análises das imagens construídas pelos professores antes, durante e após o curso ofertado, foi possível apreender, no discurso docente, imagens de si que demonstram claramente uma mudança de perspectiva discursiva, mas não necessariamente uma mudança de prática. De modo geral, as seguintes imagens de si (*ethos*) puderam ser delineadas:

a) a de um profissional que, devido a leitura e discussão dos conteúdos do curso, elabora reflexões sobre o outro (o aluno surdo, o curso, os fatores externos), em um processo em que critica a situação real de ensino para o surdo (vivenciada na própria sala de aula) x a situação ideal (analisada no curso), apontando dificuldades, destacando a importância do curso para rever conceitos e práticas inadequadas e oferecer suporte para reflexão e implementação de mudanças, ao mesmo tempo em que

compreende melhor os impedimentos de naturezas diversas (infraestrutura de escolas, políticas públicas, valorização do profissional);

b) a de um cursista que analisa a si mesmo, refletindo sobre sua prática em sala de aula, discutindo a sua responsabilidade frente ao aluno surdo, e, nesse processo, eleva sua autoestima e se percebe como capaz de buscar conhecimento, aprimorar a sua prática e oferecer educação de qualidade a todos, inclusive ao surdo, em um processo de entendimento da Libras como L1 e do português como L2;

c) a de um educador que revê seu entendimento sobre o surdo e constrói imagens positivas a esse respeito; o surdo passa de aluno excluído para aluno valorizado (pois o professor atesta compreender melhor as dificuldades apresentadas por ele na apropriação da L2), tornando-se, assim, mais consciente do seu papel de professor.

Foi possível observar ainda uma imagem de docente em transformação, pautada no aprimoramento da prática pelo entendimento do que é ensinar português como L2 para surdos, na proposta do(s) letramento(s), do engajamento político-social e da alteridade. Nota-se, assim, o afloramento de um discurso de potência, de saber, de questionamento, de busca do conhecimento, de crítica fundamentada, de valorização do outro, alcançando, dessa forma, os objetivos propostos pelo curso.

Mas se, por um lado, foi possível observar avanços consideráveis na percepção do surdo e do ensino do português como L2, que leva o professor-cursista (ao apropriar-se dos conteúdos e das discussões do curso) a refletir sobre sua prática, procurando aprimorá-la, por outro lado, verifica-se um professor-cursista que deixa transparecer, mesmo que eventualmente, um superficialismo prático que consiste na alteração de apenas alguns aspectos da prática e utilização de novas estratégias de ensino, mas que não nos garante uma mudança profunda. Isso, em parte, já era de se esperar, dado que modificar crenças, valores e concepções há muito enraizadas na identidade e prática do professor requer tempo e condições, muitas vezes, externas ao próprio professor e ao seu fazer pedagógico.

Em relação às imagens que esses professores-cursistas projetam do surdo (antes, durante e após o curso), poucos o percebiam por meio de imagens positivas (aluno singular, capaz de aprender), aceitando a surdez como uma diferença; a maioria projetava nele imagens negativas (aluno pouco ágil, limitado, deficiente), vislumbrando a surdez como limitação, deficiência imposta ao sujeito. Ao longo do curso, as imagens negativas do surdo e da surdez vão sendo, progressivamente, desconstruídas (apesar de ainda percebermos resquícios delas em alguns discursos) e as imagens positivas ganham força e se consolidam através do discurso acadêmico de militância surda.

Os dados revelam como inquestionável o fato de a maioria dos docentes enfrentar muitas dificuldades para ensinar português a alunos surdos, pois sentem-se despreparados para isso, seja por não terem uma língua comum que possibilite a troca de conhecimentos, seja por desconhecem metodologias pertinentes. Ambas as situações resultam de políticas públicas desvinculadas, que não contemplam o contexto educacional que ora se apresenta e, conseqüentemente, não atendem às necessidades formativas de docentes e surdos. Tais situações resultam ainda da configuração da inclusão educacional para surdos no Brasil, pois inúmeros pesquisadores vêm discutindo que o melhor lugar para se educar surdos são as chamadas escolas/classes bilíngues para surdos, onde currículos, conteúdos e processos são construídos em Língua de Sinais (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1999; SOUZA, GÓES, 1999).

Em se tratando dos possíveis aprimoramentos e/ou transformações na prática docente, constatou-se a importância da formação continuada, mas também os limites da mesma, como apontamos desde o início da pesquisa. Os professores reconhecem que, embora a formação seja primordial, há questões que a ultrapassam, já que, de modo geral, o contexto apresentado na escola inclusiva não favorece o ensino de português como segunda língua para o aluno surdo, uma vez que o docente precisa se dividir entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda, fazendo uso de línguas e metodologias diferenciadas. Como consequência, o que se vê, muitas vezes, é uma “inclusão excludente”, na qual o surdo precisa se adequar às imposições de um currículo ouvintista – questão que, para ser resolvida, extrapola os limites da formação.

Assim, mesmo tendo acesso a uma formação de qualidade, o docente ainda irá se deparar com questões bastante complexas, como a falta de currículo adaptado, classes mistas, possível ausência de intérprete em sala, necessidade de se usar duas metodologias ao mesmo tempo, falta de materiais didáticos específicos, dentre outras.

Além disso, os dados da pesquisa nos conduzem a perceber a complexidade do processo de mudança da prática docente, demonstrando que os conhecimentos construídos e/ou apropriados pelos professores-cursistas, nas diferentes atividades das quais participaram, contribuíram significativamente para uma mudança de perspectiva, mas não garantem mudanças efetivas em sua prática pedagógica.

Uma das muitas razões para que isso ocorra consiste na influência das ideologias e representações sociais do grupo a que o docente pertence, fazendo com que os conhecimentos a que foram expostos ganhem sentido ou não na prática cotidiana. Isso nos leva a pensar que a formação precisa concorrer com os demais grupos sociais com os quais os sujeitos interagem, ou melhor, para ser eficiente, a formação precisa ter continuidade e lastro, perdendo o caráter imediatista ou eventual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa ofereceu um curso de formação continuada sobre o ensino de português para surdos, a fim de observar as imagens que os professores fazem de si, dos surdos e do próprio evento de formação, antes, durante e após o seu término. Com isso, objetivou-se refletir sobre os limites e as contribuições da formação continuada para o ensino de português para surdos.

A análise dos dados evidenciou que um interessante jogo de imagens foi construído ao longo do curso, de modo que tanto as imagens de si (dos cursistas) quanto dos surdos e da própria formação foram paulatinamente modificadas por meio das leituras realizadas e interações estabelecidas.

Em se tratando dos possíveis aprimoramentos e/ou das transformações na prática docente, constatou-se a importância da formação continuada, mas também os limites dela, como apontamos desde o início do estudo, já que o contexto apresentado na escola inclusiva não favorece o ensino de português como L2 para o aluno surdo, uma vez que o docente precisa se dividir entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda, fazendo uso de línguas e estratégias diferentes. Como consequência, o que se vê é uma “inclusão excludente”, na qual o surdo precisa se adequar às imposições de um currículo ouvintista – o que extrapola os limites da formação.

Assim, mesmo tendo acesso a uma formação de qualidade, o docente ainda irá se deparar com problemas talvez intransponíveis, como a falta de currículo adaptado, classes mistas, eventual ausência de intérprete em sala, necessidade de se utilizar de estratégias de ensino específicas aos surdos numa sala composta por maioria ouvinte, falta de materiais didáticos apropriados, dentre outros.

Logo, os dados da pesquisa nos conduzem a perceber a complexidade do processo de mudança da prática docente, por meio da formação, demonstrando que os conhecimentos construídos e/ou apropriados pelos professores-cursistas, nas diferentes atividades das quais participaram, contribuíram significativamente para uma mudança de perspectiva, embora não se possa prever o desdobramento disso na prática pedagógica, dada a complexidade do processo de inclusão de alunos surdos. Soma-se a isso a influência das ideologias e representações sociais do grupo a que o docente pertence, pois elas determinarão se os conhecimentos a que foram expostos serão ou não aceitos, efetivamente, pelos sujeitos.

Por fim, embora haja limites claros para a contribuição da formação de professores para a temática em questão, há também indícios de benefícios inquestionáveis. Entre outras coisas, a formação funciona como um importante instrumento de desconstrução de estigmas e lugares comuns relacionados aos surdos, sua língua e aos processos de ensino-aprendizagem, o que leva à reflexão da própria prática e ao empoderamento do professor.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. *Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos*. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletas/images/dissertacoes/DISSERTA%C3%87%C3%83O_-_Luciana_Cardoso_de_Ara%C3%BAjo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.
- BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: *Diário Oficial da União* de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R. ; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-29.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. [Org. Cecília Souza-e-Silva e Sírio Possenti]. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- QUADROS, R. M. de. O Bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.
- RIBEIRO, M. C. M. de A. *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7LXNMP/1270m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

RIBEIRO, M. C. M. de A. *O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-96LNY>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 163-188.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: jan. 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Recebido em 03/08/2017. Aceito em 28/02/2018.

TEACHER TRAINING FOR TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF: SELF-IMAGES, THE DEAF AND THE FORMATION PROCESS

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA SORDOS: IMÁGENES DE SÍ, DEL SORDO Y DEL PROCESO DE FORMACIÓN

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA PARA SURDOS: IMÁGENES DE SI, DEL SURDO Y DEL PROCESO DE FORMACIÓN

Luciana Cardoso de Araújo*

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claros

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

Universidade Estadual de Montes Claros

ABSTRACT: This work aims to investigate the teacher training of Portuguese as a second language for the deaf in inclusive schools from the perspective of the involved teachers. This qualitative study offered a continuous Portuguese teacher's training course and analyzed the teacher's discourse before, during and after this course. It aimed to map the image construction of themselves, of the deaf and of the course as well as the resonance of this training in their pedagogical practice. In order to analyze the data, French Discourse Analysis has been used, especially the category of discursive ethos. The results demonstrate along the course, the trained

* Professor of undergraduate and postgraduate studies at the Universidade Estadual de Montes Claros. PhD in Linguistic Studies, Universidade Federal de Minas Gerais. Coordinator of the Experimental Laboratory of Language Teaching for the Deaf. E-mail: proflucardoso@gmail.com.

** Pedagogue of the Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Master in Letters from the Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: mclaramaciel@hotmail.com.

teachers (de)construct their self-images, the images surrounding the course and their own formation, reflecting on their own professional practice and empowering themselves, though without offering clear perceptions on the effective contribution of this formation for their practice, given the complexity of the inclusion of deaf students in Brazil.

KEYWORDS: Deaf. Portuguese teaching. Teacher formation.

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar a formação de professores para o ensino de português para surdos em escolas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios professores. Trata-se de um estudo qualitativo que ofereceu um curso de formação continuada a professores de português e analisou o discurso do professor-cursista antes, durante e após a referida formação, com vistas a mapear a construção de imagens de si, dos surdos e do curso, bem como as ressonâncias dessa formação na prática pedagógica. Para a análise dos dados, recorremos à Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo à categoria de *ethos* discursivo. Os resultados demonstram que os professores-cursistas vão, ao longo do curso, (des)construindo imagens de si, do curso e da própria formação, refletindo sobre a própria prática e empoderando-se, sem, contudo, oferecer percepções claras sobre a contribuição efetiva dessa formação para a prática, dada à complexidade da inclusão de surdos no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Ensino de português. Formação de professores.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo investigar la formación de profesores para la enseñanza de portugués para sordos en escuelas inclusivas desde la perspectiva de los propios profesores. Se trata de un estudio cualitativo que ofreció un curso de formación continuada a profesores de portugués y analizó el discurso del profesor antes, durante y después de dicha formación, con miras a mapear la construcción de imágenes de sí y de los sordos, así como las resonancias de esa formación en la práctica. Para el análisis, recurrimos al Análisis del Discurso de orientación francesa. Los resultados demuestran que los profesores-cursistas van, a lo largo del curso, (des) construyendo imágenes de sí, de los sordos y de la propia formación, reflexionando sobre la propia práctica y empoderándose, sin embargo, sin ofrecer percepciones claras sobre la contribución efectiva de esa formación para la práctica, dada la complejidad de la inclusión de sordos en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Sordos. Enseñanza de Portugués. Formación de profesores.

1 INTRODUCTION

Numerous researches revealed a great part of the problems that the deaf face the learning written Portuguese derives from insufficiencies of the educational contexts, not from the limitations of the subjects (FERNANDES, 2003, SKLIAR, 1999, SOUZA, GÓES, 1999; QUADROS, 2005; RIBEIRO, 2013). Among the shortcomings, inclusive schools are precariously configured as to meet the needs of the subjects they receive. Such precariousness is usually illustrated by deficiencies in teacher training and by the lack of opportunities for the deaf to acquire and experience Libras in the school environment, among other issues.

The training of the Portuguese teacher is considered an essential aspect in the education of the deaf, since without the knowledge of Libras principles, bilingual education for the deaf and second language teaching strategies of the second modality for developing a relevant work with the deaf is not possible.¹

From this, in the discursive-social arena, there are controversial discourses on the formation of teachers for the teaching of Portuguese for the deaf in inclusive schools: sometimes they consider it a “savior” of educational processes involving the deaf or a placebo effect that arises from the political-educational configuration of inclusion in Brazil, which impede relevant processes. However, we want to investigate the visions of the teachers involved in this process.

Thus, in this study, we selected part of the theme training teachers of Portuguese for the deaf. We intend to answer the following guiding question: from the perspective of the Portuguese teacher, to what extent his/her formation improves the teaching-learning

¹ We consider Libras is the driving force that enables all the teaching-learning processes involving the deaf. It has been pointed as a cognition support, a vehicle of culture and the founder of identity (RIBEIRO, 2013). In addition, there are indications that the more Libras you know, the more Portuguese you can get to know because there seems to be a transfer of linguistic ability even among languages of different modalities.

processes involving the deaf in the inclusive school? What are the images that the teachers construct of themselves, of the deaf and their own formation before, during and after finishing?

The relevance of this discussion lies in the fact that in the inclusive school, the Portuguese teacher is often seen as a superlative educational agent, capable of managing socio-educational difficulties derived from decades of questionable policies and insignificant investments, or as a professional who, due to the characteristics of the system, can actually contribute little to the formation of deaf people. Therefore, we discuss in this study the contributions and limitations of forming teachers of Portuguese for the deaf in inclusive schools, from the perspective of the involved subjects.

In order to address these issues, we focus on the Portuguese teacher's discourse before, during and after a continuing formation course offered in the Distance Education modality, lasting 90 hours. In order to analyze the data, we used the French Discourse Analysis approach, especially the category of discursive ethos (MAINGUENEAU, 2014) and image games (PÊCHEUX, 1988, p. 46). Thus, we analyze the discourse of these teachers before, during and after the course with a view to map the improvement through training and what exactly cannot be modified only by it in the teachers' view.

Next, we discuss aspects of teacher education and then describe the research procedures. Finally, we present the analysis of the data and the conclusions.

2 PUBLIC POLICIES OF TEACHER FORMATION

Since the intensification of the Brazilian educational reform in the 1990s, especially with the promulgation of the 3rd LDB – National Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996) – the theme of teacher formation has become relevant and frequent, both in academic work as well as in laws and decrees. In the core of these discussions, precarious training is contextualized as another obstacle to improving the quality of Brazilian education.

In the official discourse, we can see a direct relationship between the improvement of the education quality and the formation of teachers, regardless of the level of education, which can be observed in the Teacher Training Guidelines, issued by the Ministry of Education in 1998:

It is not a question of blaming teachers for the insufficiency of the students' learning, but of considering that much evidence has revealed that their formation has not been solid enough to guarantee the development of essential skills so that children and young people not only achieve school success but above all, personal capacity that allows them full social participation in a world that is increasingly demanding in all aspects. (BRASIL, 1998, p. 26).²

In this sense, despite trying to say the opposite, the official discourse disconsiders the varied and complex factors that determine the poor quality of teaching and blames the limited training of teachers for the failure of the student and, consequently of the school. In other words, this discourse highlights the importance of the teacher's role in the holistic formation of the individual, pointing the lack of preparation of teachers as one of the most important causes of school failure.

Since the 1990s, under this perspective, with the intensification of the Education Reforms³ the State establishes teacher formation policies, and according to Gatti (2008) since the 2000s there has been a significant increase in initiatives related to the continuing teacher formation, ranging from extension courses of a highly diversified nature to training courses which grant professional

² All direct quotations were translated by the author (Editor's Note).

³ In the early 1990s, Unesco, with funding and advisory from the World Bank, organized global meetings that triggered a process of educational reforms in Latin America and Brazil. Guidelines for the implementation of these reforms have been made through documents such as the 'World Declaration on Education for All' by Jomtien (UNESCO, 1990).

degrees, both at the intermediate level and at the higher level. According to the author, it is “difficult to know the exact number of the initiatives placed under this heading, because they come from many sectors within the public, state, municipal or federal system” (GATTI, 2008, p. 56). However, this author believes that these initiatives are in fact the provision of a precarious initial training, especially in the public sphere.

Perhaps due to the new demands of the world of work, to innovation and to the possibilities brought by digital technologies, the idea of constantly updating has been disseminated and has mobilized many professionals in education. However, there is a great distance between what the training policies propose especially with regard to Inclusive Education and how things really happen in schools. Most of the time, these are fragmented actions disconnected from the reality of education and the school's practical challenges.

In spite of the teachers' training for the teaching of Portuguese as a second language for the deaf in the inclusive school, there is a general perception of superficial, limited and discontinuous public education policies, perpetuating the shortage of qualified teachers who meet the specificities of this educational policy, contrary to the Law on the Guidelines and Bases of National Education, in which the article 59 establishes that education systems ensures students with special needs, among other requirements, “III - teachers with adequate specialization at the intermediate or higher level, for specialized care as well as teachers of regular education trained to integrate these students into common classes” (BRAZIL, 1996, p. 21).

In addition, in the case of deaf people specifically, the Decree 5626 (BRAZIL, 2005) other documents also promise to promote teacher training courses to teach Portuguese as a second language for deaf people, to provide schools with teachers with knowledge about the linguistic uniqueness of the deaf and teachers for the teaching of Portuguese as second language for the deaf (BRAZIL, 2005). However, what is perceived so far are initial formation courses with a derisory class load for Libras and some sporadic courses of continuing formation in Libras with reduced class load. In this respect, Lorenzetti (2006, p. 61) affirms:

The results show the need to continue the training process of teachers who work with deaf students, since one of the relevant aspects of the research refers to the way of communication used by deaf students, once communication through the Sign Language, and not through oral language, has shown to be the major obstacle that hinders the inclusion process.

Regarding teacher education, Rodrigues (2006) argues the development of competences for Inclusive Education, although it may have an awareness phase in the initial formation, can only be fully accomplished during a practice that must be continuously permeated by reflection and change. In this sense, the Declaration of Salamanca (1994) appeals to government officials to ensure that teacher training programs, both initial and continuing, are geared towards meeting the educational needs of schools.

However, it should be emphasized in order to train the teacher to teach in inclusive education is to prepare him for another way of educating. The formation for this sector should be understood as a continuous construction of knowledge and skills. It needs to involve reflection and constant questioning about the practice itself, seeking its resignification and reconstruction, in view of the precepts of inclusion and respect for differences.

Skliar (1997, p. 7) emphasizes the political dimension of this formation understood as a relation of power and knowledge that must be contemplated not only in the pedagogical proposal but beyond it. The author proposes a rupture of the current model characterized as “positivist not historical and depoliticized” and defends a re-signification of school as a border space where different identities can coexist.

However, in relation to Portuguese teaching for the deaf in inclusive schools, despite the great contributions from the teacher training, we also believe that only the teacher training is not sufficient to guarantee a truly inclusive practice based on bilingual education since there are several factors that hinder the inclusion of the deaf community in the Brazilian school space. These factors range from the discrimination of the deaf to the non-acceptance of Libras as their mother tongue, from the delay to hire the interpreter to the inadequacy of the linguistic and methodological strategies directed to the deaf, and from the differences in the

curriculum and the difficulty of working Portuguese in mixed classes - with deaf and hearing students - to overcrowded classes and using different methodologies. In spite of this, to defend the immense contribution of continuing education in this context is necessary, if it cannot do everything, it certainly can do a lot and it is exactly the question that was sought in this research: to delineate the contributions and limits of the teacher training for the teaching of Portuguese as a second language in inclusive schools.

3 DESCRIPTION OF THE PROCEDURES

This work was developed through a qualitative study of an interpretative nature and proposed to elaborate and develop a teacher training course for the teaching of Portuguese as a second language for the deaf in the modality of Distance Education aiming to answer the previously posed questions.

The choice for the Distance Education is justified by the fact that many teachers work in two and sometimes three shifts a day, resulting in the unavailability of time and motivation to attend on-site courses, which would render the qualification of these professionals unfeasible. In addition, the Distance Education has as benefits the flexibility, convenience, low cost, interactivity, incentive to collaborative learning and the development of student autonomy - important factors when thinking about continuing education.

The course had a class load of 90 hours and duration of three months.⁴ It was attended by 30 Portuguese Language teachers of the second cycle of the Elementary level of a public school with priority given to those who had or had had deaf students in their classes.

The course was composed of political-cultural, linguistic and pedagogical bases and had the following modules: a) Political-cultural definition of the deaf in postmodernity; b) theories of linguistic acquisition: Libras and Portuguese; c) Teaching practice for deaf students and d) Interpretation and education: the partnership with the professional interpreter.

A questionnaire was applied to all who attended the on-site meeting of the "Teacher Training Course to Teach Portuguese as a Second Language for the Deaf".⁵ Then, in view of the participants' profile during the course in question, the systematic follow-up of three students was done through the Moodle platform. It aimed to observe through the interpretative analysis of forums and other forms of participation in the course the image modulations that the teachers construct of themselves (the discursive ethos of these teacher-trainees) as well as the images they produce about the deaf and the very process of formation to which they have undergone seeking to capture especially the possible transformations or maintenance of opinions during the course. At the end of the course, after about 40 days, the students who finished the course answered another questionnaire. Therefore, the corpus of the present study is composed of two questionnaires, discussions and activities performed by the three selected students.

3.1 CATEGORIES OF ANALYSIS

We analyze in this work the image modulations that the teachers in the process of continuous formation reveal of themselves (discursive ethos), within their discourse, as well as the images that they produced on the deaf and their own process of formation to which they went through, looking for possible transformations in their position throughout the offered course. For that, we adopted the notions of discursive ethos presented by Maingueneau (2014) and the image games by Pêcheux (1988), concepts that we will shortly discuss.

⁴ This course was offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of the North of the State of Minas Gerais – IFNMG – Montes Claros Campus, with the support of the Board of Directors of Distance Education of the same Institute and in partnership with other educational institutions which provided qualified professionals to teach the subjects of the course, namely: IFNMG - Januária Campus, IFSP-Salto Campus and the State University of Montes Claros (Unimontes).

⁵ The on-site meeting of the course took place on August 23, 2014, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the North of Minas Gerais (IFNMG) - Montes Claros Campus, and will be better presented in along this work.

The image game is understood by Ribeiro (2008, p. 96) as “the effect of senses between A and B, which are places determined in the structure of a social formation, places that are represented by a series of imaginary formations”: the image that the speaker projects of himself (which relates to the projection of the discursive ethos of Maingueneau), the images he has of that which / who speaks, the images he has of the one with whom he speaks, and so on. In this work, we tried to perceive the projection of these two first images, reflected in the text, that is, the image that the speaker has of himself and the images he has of the other (deaf) or that (teacher training) which / who speaks, reflecting through this game of images about the value of formation for the subjects involved.

As the subject occupies a certain social position, he constructs a set of images of himself and of the other who is projected in his discourse: images of the place he occupies, of the place that his interlocutor occupies, and of the discourse itself. Thus, the subject of the discourse occupies a social place and from it he enunciates, being subject to the norms of the discursive formation in which he is inserted, and therefore he is not free to say what he wants (PÊCHEUX, 1988). This means that although discourses are to some extent manifestations of the individual, they are predominantly collective marks, for they are invariably inscribed in a specific discursive community. Thus, we always speak from a social position as teachers, parents, children, researchers, etc.

This game of images reveals an underlying imaginary network that also determines the discursive production, intervening in its production conditions (RIBEIRO, 2008). In this way, the different positions of the subject determine the images that are constructed of him or by him, proposed later examined by Maingueneau, in the proposition of the category discursive ethos.

According to Maingueneau (2014), Aristotle, in postulates of Ancient Rhetoric, was the first to think of the images of themselves constructed by the speaker in his moment of speech. Therefore, the Aristotelian ethos consists in causing an impression of reliability, in emitting an image of himself capable of convincing and conveying confidence through the construction of discourse. Facing this, ethos is understood in this work as the image of himself that the enunciator constructs in and by the discourse by the way he says and the linguistic choices that he makes since it is constructed in enunciation and by it (MAINGUENEAU, 2008).

Considering the extension of the discussions and avoiding to make the data analysis very exhaustive, it was decided to make representative representations of the discourses established by the selected students for the research, being aware of the subjectivity that permeates any and all research, according to Fiorin (1988). We agree with this author when he states that in an investigation we do not study the phenomena themselves, that is, what actually happens in the world; we study previously circumscribed data and determined by a certain theoretical and methodological assumption.

Hence, we present below one of the possible analysis of the data collected in this research, leading it to perceive: i) the image(s) that the student constructs of himself (ethos) before, during and after the course; ii) the image (s) of the deaf before, during and after the course; iii) the images of the process of continuous formation itself to which they are submitted, seeking to glimpse the main aspects defended and combated in their speeches.

By means of these categories, we may visualize the teacher in his process of formation and transformation, focusing his projection of himself, the deaf and the formation itself, so as to think of the limits and contributions of the formation at the end.

4 ANALYZES AND RESULTS

The analysis of the collected⁶ data indicates that at the beginning of the course, the course teachers presented negative images of themselves (highlighting the lack of appropriate skills, anguish and inability to teach a deaf student), at the same time they projected positive images on the teacher willing to learn more and to improve their practice by transmitting positive images about the teacher formation, as can be seen in the following fragments in which the subjects respond about the experience of teaching Portuguese to deaf students:

“Unfortunately, I believe I could not teach the content, I was immature and **not prepared** to this situation, **luckily** the student soon moved downtown, changing schools. (S14)⁷, “I always had a great sensation of **impotence** because I did not know how to teach Portuguese as a second language (S5); “I believe this course will improve the teaching of Portuguese to my deaf students” (S11); “Yes, continuing education in Portuguese for the deaf will open horizons for the teacher and the deaf students, because through learning, the teacher will meet the yearnings of the deaf students” (S19).

Their discourses showed the image of the deaf student as being defective, limited and not very agile, as can be seen in the following passages: “[...] There is always a challenge to overcome and each deaf has his particularities, more fluent, less fluent, or other **limitations**”(S1); “Throughout the school year, there are few moments of teacher-student interaction, caused by my **lack of preparation**, by the responsibility with **the other students who are agile**.” (S6)

Thus, the images constructed before the course can be summarized as follows:

Picture of oneself (<i>ethos</i>)	Image of the deaf	Image of the teacher training
Anguished, frustrated, unprepared to deal with deaf students; at the same time restless, willing to learn and improve their practice.	<i>Majority image</i> = a student who is not very agile, limited, deficient; <i>Minority image</i> = singular student, able to learn.	Last hope, redemptive, that saves and frees humanity from a discriminatory and segregationist education.

Table 1: Images constructed before the course

Throughout the course, we perceived changes in themselves and deaf pictures. From an initial discourse of impotence and anguish, we move to a discourse of reflection, searching for alternative ways and practices, demonstrating a secure understanding of the deaf as a socio-historical subject, which may interfere with the way of teaching Portuguese as in an inclusive classroom.

In relation to continuing teacher education, the positive image is validated and strengthened. Some of the discourses are: “I emphasize that after this proposed reading, I **reviewed my concepts**, and I say that not only the Portuguese teacher, but all the employees without exception should study and be proficient in LIBRAS so that the interaction really happens and then have an inclusive school. “(S6); [...] This course really exceeded all my expectations. (S6) [...] I guarantee that I have achieved my goals. I hope there is another course soon, **I cannot stop anymore!** “(S6)

In general, the images projected along the course may be summarized in the following table:

⁶ We have to remind that the data are composed by two questionnaires, one applied before the course and the other afterwards, in addition to excerpts from discussions established in the virtual learning environment or activities proposed by the teachers.

⁷ In this research, subjects will be indicated by the letter S and a corresponding number.

Picture of oneself (ethos)	Image of the deaf	Image of the teacher training
Delighted with the knowledge and new discoveries, more confident and less romantic, able to critically analyze the educational context in which it is inserted and claim changes.	<i>Majority image</i> = political-cultural subjects with their rights, with differentiated language, history, identities and culture; <i>Minority image</i> = limited subject.	It is very important for the pedagogical practice, although their limits are recognized.

Table 2: Images constructed along the course

At the end of the course, the deaf started to be seen as a sociocultural subject that is part of a linguistic minority and no longer as a “disabled person”, and the teacher-student now perceives himself more conscious and confident of himself and in his practice in general. The ethos is not of an anguished teacher any more, the teacher-student is enthusiastic about the acquired knowledge (ethos of a teacher delighted with the knowledge), as it is verified in the following fragments: [...] It is a fact that the deaf student needs a proper teaching methodology, with adequate classroom, where the visual predominates. **And it has to be clear that the deaf student has the same possibilities of development as the listener.** “(S3); [...] Now with the knowledge of interlanguage, I think I can identify some aspects in the writing of my deaf students [S3]; As I mentioned before, my knowledge about teaching Portuguese as a second language has been enriched and **I feel more prepared** to work with my students in 2015. (S1)

Picture of oneself (ethos)	Image of the deaf	Image of the teacher training
Confident, demanding, capable to seek new knowledge to further improve his practice.	political-cultural subjects with their rights, with differentiated language, history, identities and culture.	It is important to review inadequate concepts and practices and promote reflection and implementation of changes.

Table 3: Images constructed after the course

At the end of the analyzes of the images constructed by the teachers before, during and after the course, it was possible to perceive in the teachers’ discourse images of themselves that clearly show a change of discursive perspective, but not necessarily a change of practice. In general, the following self-images (ethos) could be delineated:

a) of a professional who, due to reading and discussion of the contents of the course, elaborates reflections about the other (the deaf student, the course, the external factors), in a process in which he criticizes the real situation of teaching for the deaf (experienced in the classroom itself) X ideal situation (analyzed in the course), pointing difficulties, highlighting the importance of the course to review inadequate concepts and practices and provide support for reflection and implementation of changes; and at the same time understanding better the impediments of several natures (school infrastructure, public policies, valorization of the professional);

b) that of a student who analyzes himself, reflecting on his practice in the classroom, discussing his responsibility to the deaf student, and, in this process, elevates his self-esteem and perceives himself as capable of seeking knowledge, improving his practice and offering quality education to everybody, including the deaf, in a process of understanding Libras as the first language and Portuguese as the second language;

c) that of an educator who reviews his understanding of the deaf and constructs positive images in this regard; the deaf before considered an excluded student now a valued student (for the teacher starts to better understand the difficulties presented by him in the acquisition of the second language). Thus, the teacher becomes more aware of his / her role.

An image of a teacher in transformation could be observed based on the improvement of the practice by understanding what is to teach Portuguese as a second language for deaf people, in the proposal of literacy, political-social engagement and otherness. The growth of a discourse of power, knowledge, questioning and search for knowledge, grounded criticism, valorization of the other, thus reaching the objectives proposed by the course.

But if, on the one hand, there were considerable advances in the perception of the deaf and the teaching of Portuguese as a second language which leads the teacher-student (when appropriating the contents and discussions of the course) to reflect on his practice, seeking to improve it; on the other hand, there is a teacher-student who reveals, even eventually a practical superficialism that consists of changing only some aspects of practice and use of new teaching strategies, but it does not guarantee a deep change. This is partly to be expected, since changing beliefs, values and conceptions long rooted in the teacher's identity and practice requires time and conditions, often external to the teacher and his pedagogical work.

With regard to the images that these teachers-students project from the deaf (before, during and after the course), few perceived him through positive images (unique student, able to learn), accepting deafness as a difference; the majority projected negative images (poor student, limited, deficient), seeing deafness as a limitation, deficiency imposed on the subject. Throughout the course, the negative images of the deaf and deafness are progressively deconstructed (although there are still remnants of them in some discourses) and the positive images strengthen and consolidate through the academic discourse of deaf militancy.

The data reveal that it is unquestionable that most teachers face many difficulties in teaching Portuguese to deaf students because they feel unprepared for this, either because they do not have a common language that enables an exchange of knowledge, or because they do not know relevant methodologies. Both situations result from unlinked public policies, which do not contemplate the educational context that presents itself and, consequently, do not meet the educational needs of teachers and deaf people. These situations also result from the configuration of educational inclusion for deaf people in Brazil, since many researchers have been arguing that the best place to educate the deaf are the so-called bilingual schools, classes for the deaf, where curricula, contents and processes are constructed in Sign Language (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1999; SOUZA; GÓES, 1999).

In the case of possible improvements and/or transformations in teaching practice, the importance of continuing education and also its limits as shown since the beginning of the research was verified. Teachers recognize that, although training is paramount, there are issues that go beyond this, since in general, the context presented in the inclusive school does not favor the teaching of Portuguese as a second language for the deaf student, once the teacher needs to divide between a listener majority and a deaf minority, making use of different languages and methodologies. As a consequence, what is often seen is an "exclusionary inclusion," in which the deaf must conform to the demands of a listener's curriculum - an issue that to be resolved goes beyond the limits of formation.

Thus, even with access to quality formation, the teacher still faces quite complete questions, such as lack of adapted curriculum, mixed classes, possible absence of interpreters in the classroom, need to use two methodologies at the same time, lack of specific didactic materials, among others.

In addition, the research data lead us to perceive the complexity of the process of changing teaching practice, demonstrating that the knowledge built and/or appropriated by the teachers who attended the course in the different activities they participated contributed significantly to a change of perspective, but do not guarantee effective changes in their pedagogical practice.

One of the many reasons for this to occur is the influence of the ideologies and social representations of the group to which the teacher belongs, making the knowledge to which they were exposed make sense or not in everyday practice. This leads us to think that the formation needs to compete with the other social groups with which the subjects interact, or rather to be efficient, the formation needs to have continuity and support, losing the immediatist or eventual character.

5 FINAL CONSIDERATIONS

The present research offered a continuous training course on the teaching of Portuguese as a second language for the deaf, in order to observe the images that teachers make of themselves, the deaf and the training event itself, before, during and after its completion. The purpose of this study was to reflect on the limits and contributions of continuing education for the teaching of Portuguese for the deaf.

The analysis of the data showed an interesting set of images was constructed along the course, so that the images of themselves as well as the deaf and the course were gradually modified through the readings performed and established interactions.

In the case of possible improvements and/or transformations in teaching practice, the importance of continuing education, but also the limits of it, was shown from the beginning of the study, since the context presented in the inclusive school does not favor the teaching of Portuguese as a second language for the deaf student, since the teacher needs to divide between a listener majority and a deaf minority, making use of different languages and strategies. As a consequence, what is seen is an “exclusionary inclusion” in which the deaf must conform to the impositions of a listener’s curriculum – which goes beyond the limits of formation.

Thus, even if they have access to quality education, maybe teachers still face insurmountable problems, such as the lack of adapted curricula, mixed classes, the possible absence of an interpreter in the classroom, the need to use specific teaching strategies for the deaf in a room composed by the majority listener, lack of appropriate didactic materials, among others.

Therefore, the research data lead us to perceive the complexity of the process of changing the teaching practice through training demonstrating that the knowledge built and/ or appropriated by the teacher-trainees in the different activities they participated, contributed significantly to a change in perspective; despite the fact this change cannot be predicted to unfold in pedagogical practice, given the complexity of the process of inclusion of deaf students. Besides, there is the influence of the ideologies and social representations of the group to which the teacher belongs, because they determine whether the knowledge to which they were exposed will or will not be accepted effectively by the subjects.

Finally, although there are clear limits to the contribution of teacher training to the matter in question, there are also indications of unquestionable benefits. Among other things, training works as an important tool to deconstruct stigmas and common places related to the deaf, their language and teaching-learning processes which lead to the reflection of the practice itself and the teacher’s empowerment.

REFERENCES

- ARAÚJO, L. C. *Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos*. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Letras. Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/profletas/images/dissertacoes/DISSERTA_Luciana_Cardoso_de_Araújo.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. In: *Diário Oficial da União* de 23 de dez. de 2005, Brasília, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R. ; SALGADO, L. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. [Org. Cecília Souza-e-Silva e Sírío Possenti]. Tradução de Cecília Souza-e-Silva e Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

QUADROS, R. M. de. O Bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

RIBEIRO, M. C. M. de A. *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-7LXNMP/1270m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

RIBEIRO, M. C. M. de A. *O discurso acadêmico-científico produzido por surdos: entre o fazer acadêmico e o fazer militante*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-96LNNY>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 163-188.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf> Acesso em: jan. 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230>. Acesso em: 13 jan. 2017.

Received in August 3, 2017. Approved in February 28, 2018.

O QUE TRAZ O SENHOR AQUI?: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DO DISCURSO SOBRE A DOENÇA DE ALZHEIMER¹

¿QUÉ LE TRAE AQUÍ?: UN ANÁLISIS SEMIOLINGÜÍSTICO DEL DISCURSO SOBRE LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

WHAT BRINGS YOU HERE?: A SEMIOLINGUISTIC ANALYSIS OF THE DISCOURSE ON ALZHEIMER'S DISEASE

Caio Mira*

Katiuscia de Almeida Custodio**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: A Doença de Alzheimer é uma síndrome demencial que afeta não somente a vida de quem é diagnosticado com essa demência, mas também toda a rotina de familiares que convivem com quem é acometido por essa patologia. Nesse quadro, os Grupos de Apoio constituem espaços importantes de socialização onde familiares e cuidadores podem compartilhar experiências de cuidado na busca de um melhor convívio. O presente artigo propõe uma análise de uma interação face a face em um Grupo de Apoio de familiares cuidadores de pessoas com Doença de Alzheimer. Com base na Teoria Semiollingüística, desenvolvida por Patrick Charaudeau, analisamos um *corpus* proveniente de gravações de vídeo de reuniões mediadas por um médico. Nesse domínio empírico, o presente trabalho aborda a complexidade própria do ato de comunicação a partir das estratégias utilizadas pelos sujeitos. Os resultados de nossas análises demonstram que os participantes desempenham papéis específicos de acordo com a situação de comunicação, revelando comportamentos enunciativos que se articulam convergindo para o fim discursivo compartilhado.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo de Apoio. Semiollingüística. Comportamentos enunciativos.

RESUMEN: La enfermedad de Alzheimer es un síndrome demencial que afecta no sólo a la vida de la persona diagnosticada, como a los que conviven con ella. En ese marco, los Grupos de Apoyo constituyen espacios importantes de socialización donde familiares y cuidadores pueden compartir experiencias de cuidado en la búsqueda de una mejor convivencia. Así, el presente artículo propone un análisis de una interacción cara a cara en un Grupo de Apoyo de familiares cuidadores de personas con enfermedad de Alzheimer. Con base en la Teoría Semiollingüística, desarrollada por Patrick Charaudeau, analizamos un corpus proveniente de grabaciones de vídeo de reuniones mediadas por un médico. En este ámbito empírico, este trabajo aborda la complejidad propia del acto de comunicación a partir de las estrategias utilizadas por los sujetos. Los resultados de nuestros análisis demuestran que los

¹ Agradecemos ao CNPq pelo auxílio à pesquisa obtido através do edital MCTI/CNPq Nº 01/2016 (Processo nº 400594/2016-1) e à Profa. Dra. Maria Eduarda Giering pela leitura e sugestões.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: cmira@unisinobrasil.br.

** Graduada em Letras pelas Faculdades Porto-Alegrenses (FAPA), mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: katiusciacustodio@gmail.com.

participantes desempeñan papeles específicos de acuerdo con la situación de comunicación, revelando comportamientos enunciativos que se articulan convergiendo hacia el fin discursivo compartido.

PALABRAS CLAVE: Grupo de Apoyo. Semiología. Comportamientos enunciativos.

ABSTRACT: Alzheimer's disease is a brain disorder that affects not only the life of the diagnosed person, but also those who live with him/her. In this context, Support Groups constitute important information and socialization spaces where family caregivers can share their experiences of caring in search for a better conviviality. Therefore, this article proposes an analysis of a face-to-face interaction in a Support Group for family members of people with Alzheimer's disease based on the theoretical apparatus of Semiology, developed by Patrick Charaudeau. The analyzed *corpus* is derived from video recordings of meetings coordinated by a neurologist. In this empirical domain, this paper addresses the complexity of the communication act based on the strategies used by the subjects. Results of data analysis demonstrate that participants play specific roles according to the communicative situation, revealing enunciative behaviors that are articulated converging towards the shared discursive purpose.

KEYWORDS: Support Group. Semiology. Enunciative practices.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação envolve muito mais do que mera transmissão de conhecimento. Um ato de comunicação é resultante de diversas condições que o envolvem. A partir dessa concepção, Charaudeau (2010) declara que existem condições que regem a produção e a interpretação dos atos de linguagem. Essa proposição do autor leva em consideração as identidades dos sujeitos que participam do evento comunicativo, as suas experiências de mundo e os seus conhecimentos socioculturais, a intencionalidade e o tópico que motiva a interação.

De acordo com Charaudeau, uma dada situação de comunicação envolve um *sujeito do discurso*, alguém que possui uma identidade social e também discursiva, além de uma *situação de comunicação* que se configura a partir do espaço de produção. Apesar de muitas teorias linguísticas abordarem os mecanismos que os sujeitos utilizam a fim de estabelecer a comunicação, este trabalho opta por analisar uma situação de interação face a face sob a perspectiva da Teoria Semiológica de Patrick Charaudeau, por entender que ela oferece um aparato metodológico que define e caracteriza com excelência a complexidade inerente ao ato de comunicação em análise. A Teoria Semiológica, nas palavras de Charaudeau (2005, p. 13), é definida da seguinte forma:

Sémo-, de “*semiosis*”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística* para destacar que a matéria principal da forma em questão - a das línguas naturais².

Conforme a definição do autor, a Semiologia parte do pressuposto de que o ato de linguagem se realiza a partir de um contexto psicossocial e de interlocutores que, vistos como *sujeitos sociais*, carregam experiências e papéis sociais diferentes e, por isso, podem fazer interpretações e atribuir sentidos inesperados ao *fenômeno linguístico*.

Dessa forma, a construção do sentido ou a *semiotização*, conforme proposto por Charaudeau (2005), envolve dois processos: o *processo de transformação* (no qual o sujeito falante constitui o mundo a significar em mundo significado) e o *processo de transação* (em que o mundo a significar se torna objeto de troca entre os sujeitos).

Para que esse processo de transação se efetive, os sujeitos devem reconhecer suas identidades sociais, assegurar o direito à troca no ato linguístico, além de compartilhar o mínimo de saberes, garantindo ao ato comunicativo a característica contratual, conforme proposto pelo autor.

² Grifos do autor.

Em consonância com a Semiolinguística, consideramos a conversação no interior de quadros sociais mais explícitos que, ao mesmo tempo, dão forma e conteúdo às ações comunicativas (MARCUSCHI, 1998). O objetivo do presente trabalho é analisar os elementos constitutivos do contrato de comunicação em interações conversacionais de grupo. A relevância para esse tipo de *corpus* se justifica em função da especificidade de um Grupo de Apoio (doravante GA) aos familiares e cuidadores de pessoas acometidas pela Doença de Alzheimer (doravante DA). A contribuição que análises dessa natureza podem proporcionar não é somente a compreensão dos fatores comunicacionais e discursivos, mas também a socialização, a partir das práticas interativas desse grupo, do convívio com uma condição de saúde complexa e ainda pouco compreendida em nossa sociedade.

Do ponto de vista neuropsicológico, a Doença de Alzheimer é uma síndrome demencial que corresponde a dois terços das demências diagnosticadas em idosos (IZQUERDO, 2002). Trata-se de uma doença progressiva que afeta processos cognitivos, mnêmicos, linguísticos, práticos e gnósticos. Caracteriza-se pela hipersecreção de uma proteína chamada Beta-Amiloide por neurônios afetados. Essa proteína é produzida normalmente pelas células nervosas, porém, na patologia, isso ocorre de forma exagerada, causando vacúolos de tamanho crescente fora das células neuronais que, ao se juntarem, determinam a morte dos neurônios que as rodeiam.

A DA não altera apenas estruturas neurológicas e funções mentais variadas, mas, sobretudo, as relações entre linguagem e interação, relacionadas intrinsecamente ao mundo social e ao mundo mental do indivíduo. Isso faz com que não apenas funções mentais sejam alteradas isoladamente, mas toda a organização simbólica das práticas sociais cotidianas nas quais os indivíduos se envolvem. Dentre essas práticas sociais afetadas pela DA, talvez a conversa cotidiana seja o primeiro sinal de declínio das funções neurológicas e cognitivas. Não é preciso estender o quadro sintomático da DA para constatar que as relações sociais do indivíduo acometido pela patologia e, também, das pessoas próximas a ele são afetadas diretamente. Desinformação, falta de preparo e apoio são alguns fatores que complicam ainda mais esse quadro. Diante desse panorama, os impactos da DA desencadeiam:

[...] novos discursos e novas práticas sociais surgem em uma sociedade na qual a perda da memória e da cognição humana têm implicações de diversas ordens. Constroem-se outros discursos científicos, além do biomédico, e cotidianos sobre a demência e sobre o envelhecimento, sobre normal e patológico; novas formas de organização da sociedade são criadas para integrar a categoria “portador de Alzheimer”, como novas instituições para idosos com neurodegenerescência, associações para cuidadores e familiares e novas categorias como “cuidador”, “tutor”, “Alzheimer jovem”, “familiar de um Alzheimer”, “familiar Alzheimer”. (CRUZ, 2008, p. 45)

São justamente as novas formas de organização da sociedade para lidar com a realidade da DA que abordaremos nesse artigo. Frente ao quadro ocasionado pela doença, a pessoa que vive com DA perde grande parte de sua autonomia e necessita do apoio constante de familiares e/ou cuidadores que a acompanhem diariamente auxiliando em atividades simples, diárias, tais como alimentação, locomoção e higiene além de administrar situações atípicas que vão surgindo no dia-a-dia. Dessa forma, o cuidador toma para si muita responsabilidade e esforço para compreender a nova situação, o que pode tornar-se extremamente estressante.

Nesse contexto, os Grupos de Apoio surgem como um lugar de orientação e acolhimento, onde os familiares e/ou cuidadores podem aprender mais sobre as características da doença, compreender determinados comportamentos típicos das pessoas com DA e melhores formas de lidar com eles e receber a atenção e suporte necessários a fim de manter uma melhor qualidade de vida, resultando em um melhor convívio com a pessoa acometida pela patologia. O objetivo do GA é oferecer a oportunidade de socialização de informações e ser um espaço em que familiares e cuidadores possam compartilhar as experiências de cuidado e convívio com pessoas acometidas pela DA. A troca de experiências dos familiares tem o intuito maior de esclarecer dúvidas a respeito da patologia para superar dificuldades e descobrir novas formas de lidar com o novo cotidiano desencadeado pelos sintomas, diagnósticos e cuidados requeridos pela DA.

A ABRAz³, Associação Brasileira de Alzheimer, é um dos GA mais conhecidos no Brasil, que trabalha há mais de 20 anos prestando assistência a familiares cuidadores e realizando reuniões em diversas cidades brasileiras, promovendo campanhas e realizando

³ Segundo o site da associação, a ABRAz foi fundada em 1991, e é uma entidade privada de natureza civil, sem fins lucrativos, que tem como missão ser o núcleo central, em todo o país, das pessoas envolvidas com a Doença de Alzheimer e outras demências. A ABRAz mantém, atualmente, cerca de 100 Grupos de Apoio em

atividades para pessoas com a doença como estimulação cognitiva. Segundo o site da entidade, os benefícios desse tipo de organização para o cuidador são:

Acesso a informações atualizadas sobre a doença e os tratamentos, aumentando a segurança de cuidado e a tomada de decisões; favorecimento da aceitação da nova situação, que envolve mudanças significativas na vida e na qualidade de vida dos envolvidos; investimento na qualidade de vida de todos os que participam do cuidado com o idoso com Doença de Alzheimer; desenvolvimento de um enfrentamento mais positivo e saudável da situação de adoecimento e perdas associadas; favorecimento da interação com o idoso a partir de melhor compreensão das necessidades da pessoa com demência, seus sintomas e estratégias de manejo.

O GA no qual baseamos nossa pesquisa é proveniente de uma das regionais da ABRAZ. A fim de analisarmos o contrato de comunicação nas interações do GA, mobilizaremos o referencial teórico da Teoria Semiológica de Charaudeau (2012) para abordarmos a situação de comunicação na qual a interação de nosso *corpus* ocorre, identificando os parceiros da comunicação e elementos do contrato que permeiam o processo de construção conjunta de sentidos no discurso. Em seguida, abordaremos as identidades dos sujeitos (social e discursiva) que desencadeiam diferentes posicionamentos durante a interação e que colabora para a encenação discursiva. Finalizando, visamos demonstrar, no escopo do presente trabalho, alguns movimentos enunciativos que os sujeitos realizam na interação, estabelecendo as relações de influência uns com os outros e trazendo diferentes vozes à situação comunicativa.

2 A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

O discurso é o resultado de atos de linguagem permeados pela influência de fenômenos psicológicos e sociais, sendo que o próprio sujeito construtor do sentido se constitui como um sujeito “psico-sócio-lingueiro” (CHARAUDEAU, 2005), ou seja, um ser que comunica e ao mesmo tempo interpreta o que é dito, criando sentidos a partir da situação de comunicação na qual está inserido e, ao mesmo tempo, refletindo o mundo que deseja semiotizar. Portanto, ao engajar-se em uma proposta comunicativa, há uma série de elementos que determinam o mundo pelo qual se sucederá a ação lingüística. Entre estes elementos estão a intencionalidade, os pontos de vista e os saberes dos sujeitos que nela atuam, agindo diretamente na situação de comunicação.

Em sua teoria, Charaudeau (2012) afirma existirem quatro tipos de sujeitos envolvidos nesse jogo de linguagem, exercendo diferentes papéis e ocupando diferentes espaços na situação de comunicação: o espaço interno e o espaço externo. Explanaremos primeiramente sobre o EU. O *sujeito enunciativo* (EUE) consiste naquele que fala, que causa efeito de discurso no sujeito interpretante. O *sujeito comunicante* (EUC) é suscetível às possibilidades interpretativas do TU e do conhecimento dele. De acordo com autor, o “[...] EUE é apenas uma máscara de discurso usada por EUC.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 49).

Há ainda dois outros sujeitos envolvidos na situação de comunicação. O TU não é simplesmente um receptor ou destinatário da relação da comunicação. Ele pode ser entendido como o *sujeito destinatário* (TUD) ou *sujeito interpretante* (TUI). O TUD é aquele projetado no imaginário do sujeito que enuncia como alguém adequado ou “ideal” a sua finalidade discursiva. Já o TUI constrói a interpretação daquilo que lhe foi enunciado a partir das relações que estabelece entre seu conhecimento de mundo e suas crenças, ou seja, nas palavras de Charaudeau (2012, p. 47), “[...] é um sujeito que age independentemente do EU, que institui a si próprio como responsável pelo ato de interpretação que produz.”

A situação de comunicação é representada por Charaudeau no esquema intitulado *Ato de linguagem e seus sujeitos* (Figura 1), que trazemos a seguir:

todo o Brasil, nos quais familiares e cuidadores de pessoas com Alzheimer podem compartilhar suas ansiedades e experiências e têm a oportunidade de olhar seus problemas sob novas perspectivas, trocar soluções e encontrar formas mais eficazes de lidar com o cotidiano. Atualmente, os Grupos de Apoio atendem diretamente, em suas reuniões, cerca de 4 mil familiares, que, por sua vez, funcionam como multiplicadores, agregando outros membros da família. Informações disponíveis em: <<http://abraz.org.br/a-abraz/historia>>.

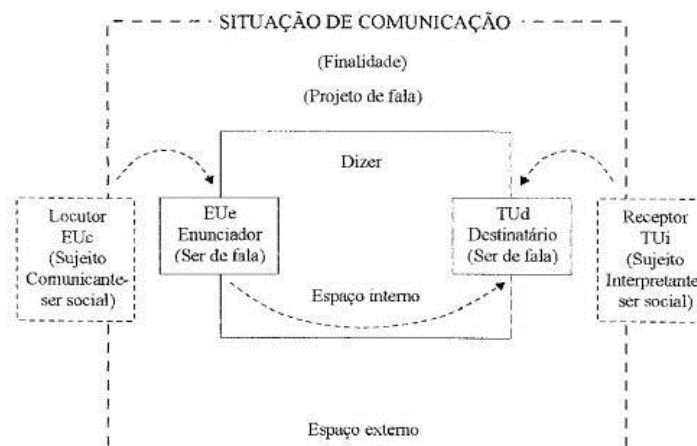


Figura 1: O ato de linguagem e seus sujeitos (reprodução).

Fonte: Charaudeau (2012, p. 77).

Retomando os espaços do circuito da fala citados anteriormente, no espaço interno estão situados o EUe e o TUD, “os seres de fala”. Já no espaço externo, incluem-se o EUC e o TUI, “os seres agentes”, conforme propõe Charaudeau (2012, p. 53). Os múltiplos sujeitos que interagem no ato discursivo trazem consigo suas experiências, conhecimentos e percepções. Tudo isso tem influência direta no que o teórico denomina como os filtros construtores de sentido. São esses filtros que ocasionam um pouco da complexidade do ato interenunciativo, pois determinam as diferentes interpretações dos sujeitos e refletem esse ato como imprevisível. Segundo Charaudeau (2012), o conjunto dos diferentes saberes dos protagonistas da linguagem e os seus pontos de vista determinam as *circunstâncias de discurso*. Diante dos fatores da situação de comunicação, o autor concebe a noção de *contrato de comunicação*, definido como:

[...] o ritual sociolinguístico do qual depende o Implícito Codificado e o definimos dizendo que ele é constituído pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguísticas, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (Circunstâncias de Discurso) do ato de linguagem (CHARAUDEAU, 2012, p. 60).

Com base na presente teoria, que explicita a importância da situação de comunicação e o contrato entre os atores que dela participam, examinaremos o *corpus* proveniente de uma interação face a face, gerados nas reuniões do Grupo de Apoio aos familiares e cuidadores de pessoas com a Doença de Alzheimer. A partir desse *corpus* de análise, identificamos abaixo os componentes da situação e do contrato de comunicação.

- a. *Parceiros da comunicação*: segundo Charaudeau (2012, p. 76), “[...] os parceiros do ato de linguagem são seres sociais e psicológicos, externos ao ato, mas inscritos nele [...]”. Os sujeitos que compõem a interação em análise são o **locutor-emissor** - médico que trata pessoas acometidas pela Doença de Alzheimer e os **interlocutores-receptores** - familiares de pessoas acometidas por tal doença. Os sujeitos encontram-se na presença uns dos outros, em uma sala destinada às reuniões do Grupo de Apoio. A comunicação ocorre oralmente, em situação dialogal.
- b. *Características dos parceiros*: os sujeitos são de idades variadas e de ambos os sexos. Alguns estão frequentando o grupo pela primeira vez e outros há mais tempo, existindo, portanto, diferentes níveis de assiduidade entre os participantes do GA. O médico medeia as reuniões do GA há cerca de 13 anos.
- c. *Características contratuais*: a situação de comunicação aqui estabelecida é composta, como dito anteriormente, por sujeitos sociais e psicológicos. Nesse ato de comunicação, temos a identidade social do médico, especialista e detentor de um saber científico sobre a DA, além do papel de mediador das reuniões e os familiares, sujeitos detentores de um saber empírico, resultante do convívio com familiares acometidos pela DA. O GA se caracteriza por ser um espaço

de trocas de experiências e de informação sobre os cuidados e convívio com a DA. Os tópicos abordados nas interações do GA estão relacionados a esse propósito, ocorrendo, na maior parte das reuniões, por meio de narrativas do cotidiano ou depoimentos sobre o que é descobrir e cuidar de uma pessoa com a DA. Tanto o médico quanto os familiares fazem relatos de seus saberes/experiências a respeito desses temas. Existe uma troca dialogal, embora muitas vezes o depoimento do médico seja longo, havendo momentos de não troca (monologal). A alternância e a extensão dos turnos de fala são negociados pelo reconhecimento do saber específico do médico e do papel que ocupa mediando as reuniões, e do saber empírico dos familiares. As condições estabelecidas nesse contrato é que todos podem fazer perguntas, todos são bem-vindos e todos os depoimentos ou questionamentos são importantes, determinados pelo interesse em saber mais sobre a DA e buscar soluções sobre uma melhor convivência com os familiares acometidos por essa patologia.

d. Fim discursivo: trata-se de informar e orientar para um fazer-saber por meio do conhecimento médico, utilizando os depoimentos das experiências vividas pelos familiares. É uma estratégia também de aproximação de pessoas que passam pelas mesmas dúvidas e angústias e, através de seus relatos, identificam semelhanças e buscam alternativas para manter um melhor convívio com quem recebe um diagnóstico de DA.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Grupo de Apoio consiste em um espaço de trocas de informações e experiências no qual os familiares e cuidadores de pessoas com DA se encontram. O intuito é proporcionar um espaço em que se possa desmistificar e esclarecer fatos que muitas vezes são desconhecidos, incompreendidos ou até mesmo considerados preocupantes pelas famílias dos pacientes diagnosticados com essa síndrome demencial, que buscam orientações sobre como agir em relação a comportamentos atípicos apresentados pela pessoa com DA.

Os membros do GA são familiares próximos de pessoas com a Doença de Alzheimer e que, geralmente, desempenham o papel de cuidadores. Em cada reunião, encontram-se presentes cerca de 18 participantes. Além dos familiares, o grupo é liderado por um médico neurologista que orienta as reuniões, introduzindo tópicos, instigando o compartilhamento de experiências e esclarecendo formas de intervenção terapêuticas.

Os encontros são mensais e têm duração de aproximadamente 3 horas. Cabe destacar que GA é organizado de forma voluntária pelo médico neurologista que conduz as atividades há cerca de 13 anos em uma cidade litorânea no sul do Brasil. Trata-se de uma iniciativa sem vínculos institucionais que funciona em lugares emprestados para abrigar as reuniões mensais.

A estrutura interativa dos encontros é dividida em dois momentos. O primeiro deles consiste em pequena palestra informal na qual o médico aborda o funcionamento do cérebro (plasticidade cerebral, a perda de neurônios, a proteína Beta-Amiloide, etc.), os quadros demenciais, os sintomas de algumas demências e do Alzheimer e os avanços da medicina para o tratamento dessas patologias. O segundo momento é marcado pelo relato dos familiares a respeito das dificuldades enfrentadas no convívio com a DA. O médico neurologista solicita que os integrantes tomem a palavra e narrem as situações vividas com seus familiares. Os tópicos dessas narrativas, na maior parte das vezes, são relacionados à mudança comportamental da pessoa com DA, ao novo cotidiano da família após o diagnóstico e às estratégias de cuidado.

Os dados analisados neste trabalho são oriundos de um *corpus* de 24 horas de gravações, relativos a oito encontros do GA. Durante a geração dos dados, houve a presença dos pesquisadores para a observação *in loco* das dinâmicas interativas e a elaboração de notas que serviram como um instrumento auxiliar na etapa de seleção e análise dos dados. Após a etapa de geração dos dados, procedemos à observação das gravações para a constituição do *corpus* e a identificação da configuração interativa dos encontros.

Os critérios de escolha dos dados foram a recorrência de tópicos que abarcam os comportamentos da pessoa com DA, em sua fase inicial ou logo após o diagnóstico neurológico e a presença de depoimentos desencadeados por esses tópicos. O sistema de notação

utilizado na transcrição dos dados tem como base as notações já utilizadas nos estudos do projeto NURC⁴ e marcações proposta no trabalho de Marcuschi (1998) e adaptado por Mira (2012, 2016).

4 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

A teoria Semiolinguística baseia-se na concepção de linguagem como discurso social, no qual participam sujeitos-interpretantes que desempenham seu papel discursivo de acordo com o *contrato* pré-estabelecido entre ambos, em dada *situação de comunicação*. De acordo com Charaudeau (2012, p.56):

[...] a noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira de reconhecimento análoga à sua. Nesta perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma proposição que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de convivência.

Transpondo a noção preconizada pelo autor para o nosso *corpus*, podemos verificar que o contrato de comunicação se realiza em torno de um querer-saber dos familiares e de um fazer-saber do médico. A situação frente à DA é o interesse comum que os motiva a cumprirem esse contrato. Os sujeitos interpretantes utilizam diferentes estratégias para que possam se engajar nas atividades de construção do discurso por meio de estratégias em que:

[...] o sujeito comunicante (Euc) concebe, organiza e encena suas intenções de forma a produzir determinados efeitos – de persuasão ou de sedução – sobre o sujeito interpretante (TUi), para levá-lo a se identificar – de modo consciente ou não – com o sujeito destinatário ideal (TUD) construído por Euc (CHARAUDEAU, 2012, p. 56-7).

Em nosso *corpus*, é possível observar que os sujeitos utilizam estratégias de reconhecimento ao darem seus depoimentos sobre os esquecimentos e atitudes dos familiares ou a partir dos turnos de fala do médico, que dispõe desses depoimentos para explicar determinados comportamentos problemáticos causados pela doença ou para orientar as ações mais adequadas, conforme demonstramos a seguir.

Excerto 1 - linhas 397 a 447.⁵

Médico:	397 bom... vamos voltar lá pro caso do seu pai
	398 e hoje... ann: qual é a condição dele? O que
	399 que ele está dando digamos assim de maior
	400 problema pra vocês lá? Tem que fazer muitas

⁴ O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e foi desenvolvido a partir de corpus de linguagem oral de em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O NURC teve como objetivo descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Os informantes são dos dois gêneros, distribuídos por três faixas etárias — I-25 a 35, II-36 a 55 e III-de 56 em diante —, e nascidos na cidade objeto de estudo, na qual devem ter permanecido pelo menos três quartas partes de sua vida. O corpus constituído em cada cidade compreende três diferentes categorias de texto: elocuições formais (EF), diálogos entre informante e documentador (DID) e diálogos entre dois informantes (D2). O corpus nacional constitui-se de um total de 1.870 inquéritos gravados, perfazendo, aproximadamente, 1.570 horas de gravação.

⁵ Na transcrição, os nomes dos participantes do GA são fictícios. Somente o médico neurologista que conduz as reuniões é referido como Médico para haver maior clareza na leitura dos dados. A preservação da identidade e a garantia do anonimato dos participantes foram asseguradas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

401 coisas por ele que ele já não é mais capaz
 402 de fazer?
 Paulo: 403 ah tem que fazer assim alguma coisa assim
 404 não é tanto... mas é aquela teimosia né...
 Médico: 405 ah a teimosia faz parte pra teimosia a gente
 406 não tem um remédio porque será que eles
 407 ficam teimosos? digamos assim como é que
 408 eles se comportam? pra ficarem assim
 409 teimosos têm muitos que dizem assim eu não
 410 acho que meu pai está ficando esquecido ele
 411 está ficando é teimoso
 Paulo: 412 ah: eu acho que ele fica impaciente com a
 413 própria situação dele porque ele não está
 414 totalmente demente ele tem tem os dois lados
 415 né... aí ele quer reagir e isso atrapalha
 416 ele
 Médico: 417 exatamente porque a maioria não se dá conta

418 da condição mental que está eles chegam a
 419 dizer é *eu ando meio esquecido* é muito mais
 420 característico da demência e dos
 421 esquecimentos da própria depressão...aliás
 422 acabou de chegar ao país um antidepressivo
 423 que melhora a memória...melhora a memória
 424 independentemente estudo essa molécula há
 425 dois anos dá melhora da tristeza da angústia
 426 do pessimismo do desânimo ele não ele
 427 não é:: medicamento assim é como vou
 428 dizer ((SI)) tem lá seu ((SI)) mas ele foi
 429 desenvolvido e::: é uma coisa interessante
 430 porque ele melhora a memória porque
 431 as pessoas depois que saem da depressão
 432 daquela tristeza angústia desânimo ainda
 433 estão com as substâncias químicas baixas no
 434 cérebro a memória ainda está afetada e estão
 435 se queixando de esquecimento...depois de
 436 melhorar daqueles outros sintomas que a
 437 gente diria afetivos...certo? mas o senhor
 438 tem razão ele ele não se dá conta dos seus
 439 próprios esquecimentos e bate de frente com
 440 a gente...e se a gente retruca? Né...
 Paulo: 441 bah...
 Yasmim: 442 aí é pior né...
 Médico: 443 pois é...então assim como um primeiro
 444 aprendizado que se ((SI)) é que a gente não
 445 bate boca com quem está esquecido...além
 446 de ser inútil é desgastante e estressante
 447 pra ele e pra nós...se ele não reconhece

O médico solicita o depoimento de um familiar sobre o que é difícil na convivência com o pai, afetado pela DA. A partir do relato do participante, ele inicia o turno que aborda a questão a respeito dos medicamentos utilizados para a memória retomando a fala de Paulo. Isso estabelece o alinhamento de reconhecimentos, (linhas 437 e 438), isto é, que não se deve discutir com a pessoa que apresenta o esquecimento desencadeado pela doença. Assim, ele orienta a ação dos familiares em prol de um melhor convívio. Essas estratégias utilizadas pelos interlocutores, aliadas à finalidade da situação de comunicação, constituem o que Charaudeau (2005) denomina como *mise-en-scène*, a encenação. De acordo com autor, os parceiros estão envolvidos em um processo recíproco de

reconhecimento entre si, sendo esta a base para aspecto contratual de todo ato de comunicação e mais especificamente, para a interação do GA em análise, pois os familiares reconhecem as situações vividas e aprendem uns com os outros.

A linguagem possibilita ao homem a comunicação. Comunicação enquanto interação entre sujeitos com intencionalidade, reflexões, identidades, crenças, posicionamentos pessoais e *status* sociais e não meramente entendida como transmissão de códigos linguísticos. Na enunciação, todos esses aspectos situam-se no discurso como “pistas” que o interlocutor se dispõe a interpretar. E essa interpretação é totalmente subjetiva, pois também é resultante dos saberes desse sujeito, produto de experiências diferentes dos outros, únicas.

Nesse sentido, a teoria charaudeaudiana ressalta que, para se estudar o discurso, é necessário considerar que a identidade do sujeito é constituída por uma *identidade discursiva*, definida a partir de uma *identidade social* (CHARAUDEAU, 2009). A identidade implica autoconhecimento (físico, de concepções, crenças, opiniões, ações no mundo) e também conhecimento do outro, proveniente de relações com ele estabelecidas. A partir da interação com o outro, percebemo-nos como iguais ou diferentes e, assim, moldamos nossa forma de agir (ou comunicar), de acordo com os limites do contrato.

Charaudeau (2009) denomina como o *Princípio de Alteridade* esse processo de reconhecer-se no outro, estabelecendo relações de igualdade ou de diferença. No *corpus* aqui analisado, podemos verificar que os interlocutores, compactuam desse princípio na medida em que médico e familiares dividem um interesse comum, a Doença de Alzheimer, que é entendida como a motivação que os une. Ao mesmo tempo, afastam-se por exercerem papéis diferentes frente à doença e terem experiências específicas. O médico detém o saber científico e os familiares o saber resultante do convívio com pessoas acometidas pela DA. Isso nos leva diretamente à reflexão sobre a identidade social dos sujeitos aqui envolvidos que legitimam sua palavra, de acordo com as funções que ocupam: o médico pelo saber-fazer, pelo conhecimento acadêmico que lhe autoriza o aconselhamento e lhe garante a palavra, e os familiares por estarem vivendo tal experiência.

A fim de estabelecer essa estratégia de reconhecer-se no outro, algumas vezes, a identidade social pode ser reconstruída, mascarada ou deslocada de acordo com a intencionalidade do sujeito (CHARAUDEAU, 2009). É possível observar o processo discursivo de construção de identidade no excerto abaixo.

Excerto 2 – linhas: 10 a 30

Médico:	10 eu sou só o... boa tarde seja bem-vindo
	11 ((todos os participantes falam ao mesmo
	12 tempo)) bom a finalidade desse...
	13 dessa reunião é dar suporte dar apoio
	14 pra vocês os familiares e cuidadores
	15 independente ((SI)) de terem sidos convidados
	16 por mim por participantes meus pacientes
	17 todas as pessoas aqui são bem-vindas né é
	18 gratificante pra mim assim que a gente ocupa
	19 o... a totalidade do nosso espaço
	20 ((SI)) se fosse de fato esperada a presença
	21 dos familiares dos portadores dessa cidade
	22 sim aquele espaço seria
	23 necessário...né...a gente calcula que no
	24 Brasil tenha mais ou menos um milhão e meio
	25 de pessoas nessa condição...era um milhão
	26 e duzentos mil nos anos dois mil mais
	27 dezesseis anos certamente que tem mais de vinte
	28 por cento do que isso já diagnosticados
	29 e uma outra metade pelo menos não
	30 diagnosticada

Nas linhas 12 a 19, o médico se propõe a falar sobre a finalidade das reuniões de prestar apoio aos familiares e coloca-se na posição de anfitrião e mediador das reuniões, acentuando a importância da participação de todos naquele espaço. Em seguida, continua enfatizando o alto índice de pessoas acometidas pela DA. Esse momento exemplifica a organização dos encontros, no qual em um primeiro momento o especialista faz uma palestra informal, dando informações aos participantes.

No excerto seguinte, o médico retoma o papel de mediador das reuniões e nas linhas 48 e 49 acentua a importância da presença de cada um e o papel fundamental que exercem no referido contexto, utilizando uma estratégia de aproximação com o sujeito interpretante, na qual ele próprio assume um papel secundário, apenas coordenando o debate.

Excerto 3 – linhas 42 a 79:

Médico:	42 (SI) bom... então nós nos reunimos aqui
	43 invariavelmente quer dizer invariavelmente
	44 não nada na vida é assim tão calculado
	45 geralmente no segundo sábado do mês
	46 das quinze até as dezessete... dezessete
	47 e trinta... dezoito...
	48 vocês é que...ann...mandam na agenda aqui
	49 eu só coordeno as ideias então do debate...
	50 e a gente... como eu ia dizendo a gente
	51 aprende uns com os outros eu estou com trinta
	52 e três anos de formado na época que eu
	53 me formei em oitenta e dois o que eu sabia
	54 sobre esse assunto era histórico vamos
	55 dizer assim né... muito pouco sabia na
	56 história como era a DA e sabia como era na
	57 demência mas quando eu via uma DA naquele
	58 tempo eu me sentia...completamente ignorante
	59 e impotente... então quase...
	60 vocês também...ann...nesses trinta anos
	61 a gente pode oferecer bem mais de
	62 conhecimento de experiência de cuidados de
	63 qualidade de vida pra esses nossos
	64 familiares...ainda que a doença seja
	65 inexoravelmente progressiva que a doença
	66 cruel indigna e progressiva e...é por isso
	67 que a gente luta...né a minha missão
	68 não é só curar as pessoas...aliás eu não
	69 curo ninguém ((SI))
	70 muito acima disso tratar de doenças por área
	71 vamos dizer assim uma pneumonia uma infecção
	72 urinária uma dor de garganta isso aí é fácil
	73 pro médico...até mesmo uma apendicite...
	74 um médico habilitado te salva em uma hora
	75 de cirurgia...mas eu fui médico de UTI
	76 durante cinco anos e eu sei muito bem o que
	77 é uma doença que exige...que a gente seja
	78 rápido e preciso... aqui no nosso caso não
	79 se trata de uma urgência...

Nas linhas 50 e 51, o médico também estabelece uma estratégia de igualdade perante o fazer-saber, utilizando a expressão “a gente aprende uns com os outros”, reforça a importância dos depoimentos, tanto para a aprendizagem dos cuidadores e familiares sobre as experiências uns dos outros, quanto para si mesmo, pois também aprende ao conhecer a doença sob a ótica dos familiares.

Dessa forma, fica clara a intenção de motivar a participação, por meio dos depoimentos. Assim, o fim discursivo é proporcionar a troca de saberes em busca de um melhor convívio com as pessoas com a Doença de Alzheimer e também a busca de compreensão de situações difíceis desencadeadas por essa patologia.

Já a identidade discursiva determina como o sujeito se projeta no intuito de concretizar o fim discursivo. Nas linhas 64 a 66, o médico traz ao seu discurso um índice de modalização avaliativa na tentativa de influenciar os interlocutores, através das expressões “inexoravelmente progressiva”, “cruel, indigna e progressiva”. O locutor reconhece que a doença é realmente severa, que há dificuldade em lidar com determinadas situações cotidianamente, mas que é preciso enfrentar e proporcionar a melhor qualidade de vida possível. Assim, o médico reforça a credibilidade, engajando o interlocutor ao seu discurso.

Nesse momento da interação, podemos observar que os três espaços de estudo dos atos de linguagem propostos por Charaudeau (2009) foram contemplados pelo sujeito comunicante, conforme descrevemos a seguir.

1º) *Espaço de locução*: O médico garante a palavra, legitimando sua fala ora pela função que exerce enquanto mediador das reuniões, ora pelo seu conhecimento profissional e experiência no tratamento da doença, conforme mencionado anteriormente.

2º) *Espaço de relação*: O médico estabelece a aliança com seus interlocutores, utilizando-se da estratégia de aprender com eles.

3º) *Espaço de tematização-problematização*: o médico estabelece sua posição, sua “proposição sobre o mundo”, segundo Charaudeau (2009), utilizando diferentes formas de problematizar a enunciação. Conforme podemos observar no excerto 3, o médico, por meio da modalização avaliativa, manifesta sua concepção sobre a doença e ainda sobre o papel que desempenha “[...] aliás, eu não curo ninguém”.

O sujeito pode desempenhar diferentes papéis no discurso, assumindo formas específicas de enunciar para que seu objetivo comunicativo seja alcançado, pois, segundo propõe o autor comunicar é encenar, pois:

[...] o locutor, mais ou menos consciente das restrições e da margem de manobra proposta pela situação de comunicação, utiliza categorias de língua ordenadas nos Modos de organização do discurso para produzir sentido, através da configuração de um Texto. [...] Melhor dizendo, fala-se (ou escreve-se) organizando o discurso em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito (CHARAUDEAU, 2012, p. 75-6).

A encenação garante que o médico utilize diferentes posicionamentos com o propósito de aproximar-se dos sujeitos interpretantes, estabelecer vínculos, confiança e credibilidade a sua fala. De acordo com a intencionalidade do fim discursivo, a encenação possibilita ao sujeito assumir diferentes comportamentos enunciativos.

5 OS COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS

Com o propósito de construir o fim discursivo, Charaudeau identifica quatro modos de organização do discurso: o Modo Enunciativo, o Modo Descritivo, o Modo Narrativo e o Modo Argumentativo. O autor salienta que

[...] com efeito, cada um desses modos propõe, ao mesmo tempo: uma organização do “mundo referencial”, o que resulta em lógicas de construção desses mundos (descritiva, narrativa, argumentativa); e uma organização de sua “encenação” (descritiva, narrativa, argumentativa) (CHARAUDEAU, 2012, p. 74).

No presente trabalho, propomo-nos a analisar o Modo Enunciativo, justificado pelo propósito de refletir sobre a posição assumida pelos interlocutores e acreditar que este modo contempla os demais modos que perpassam os atos discursivos. Os parceiros da comunicação assumem papéis linguageiros no ato discursivo de acordo com a finalidade contratual que desempenham e materializam essa encenação através do texto, em diferentes gêneros discursivos.

Nosso *corpus* de análise caracteriza-se pelo gênero de depoimento, no qual o Modo Enunciativo predomina. No entanto, esse não é o único modo contemplado. Percebemos, em certos momentos, a ênfase nos Modos Narrativo e Descritivo no decorrer dos discursos.

Para Charaudeau, “[...] o Modo Enunciativo é uma *categoria de discurso* que aponta para a maneira pela qual o falante age na *encenação* do ato de comunicação [...]”⁶. (2012, p. 81), comportando três relações de influência que passaremos a analisar no *corpus*.

O primeiro deles é o Comportamento Alocutivo, através do qual o locutor implica uma relação de influência sobre o interlocutor, interpelando-o a dar seu depoimento. Vejamos no excerto abaixo como esse comportamento se manifesta.

Excerto 4 – linhas 180 a 208:

Médico:	180	então vamos lá... eu vou começar...esse ano
	181	eu sempre começo pela frente pra trás eu vou
	182	começar lá na ponta hoje... lá naquela
	183	família lá atrás por favor dê seu nome e
	184	quem é o seu familiar que traz o senhor até
	185	aqui e que idade ele tem como é que é a
	186	situação...
Paulo:	187	meu nome é Paulo eu moro numa cidade pequena
	188	((SI)) meu pai que está fazendo tratamento
	189	né ele está com setenta e quatro anos e...no
	190	começo a gente não dava muita atenção
	191	né não...mas agora o negócio está ficando
	192	bem crítico né... num dia assim acaba
	193	esquecendo no mesmo dia uma coisa de manhã
	194	chega de tarde ele já não lembra mais né
Médico:	195	de manhã o senhor falava alguma coisa
	196	contava alguma coisa pra ele e de tarde
	197	ele já se esquece...
Paulo:	198	já pergunta... ele não lembra disse que
	199	não foi...não falou e daí ((SI))
Médico:	200	[faz quanto tempo que o senhor acha que
	201	ele está com setenta e quatro anos a idade
	202	onde...
Paulo:	203	[isso...na verdade começou a agravar assim
	204	faz uns três anos pra cá
Médico:	205	três anos...
Paulo:	206	é que a mãe dele já teve história com
	207	a família... a mãe dele também...
Médico:	208	a mãe dele passou por isso também? quando

É possível observar que no segmento 182-186 o médico faz uma interpelação, solicitando ao interlocutor o seu depoimento. Colocando-se como coordenador e explicitando sua relação de influência ao enunciar, ele organiza o formato dos relatos, modificando na presente reunião. Dessa forma, o interlocutor se vê como alvo da solicitação realizada, tendo a opção de aceitar ou rejeitar. No entanto, fica estipulado pelo *contrato* dessa interação que o melhor seja aceitar, garantindo assim a estratégia de troca utilizada nas interações do GA.

Em relação ao segundo comportamento, o excerto 2, já analisado anteriormente, ilustra o Comportamento Elocutivo, que está relacionado ao ponto de vista e à proposição sobre o mundo do locutor. Nas linhas de 17 a 19, o locutor (o médico) modaliza o

⁶ Grifos do autor.

discurso, avaliando positivamente seu enunciado ao mesmo tempo em que faz uma apreciação sobre o prazer que sente em receber os familiares nas reuniões. Essa apreciação é reforçada posteriormente, como pode ser observado no excerto 5, nas linhas 160 e 161.

Excerto 5 – linhas 158 a 179:

Médico:	158 que bom então estamos chegando perto de
	159 cento e cinquenta sábados então... bom...
	160 isso não me cansa nada... pelo contrário
	161 é gratificante pra mim... então todos são
	162 bem-vindos não existe pergunta burra não
	163 existe pergunta errada nem colocação errada
	164 é verdade isso talvez seja...e...o
	165 bom da gente ficar...mais velho vamos
	166 dizer assim é que a gente vai ficando mais
	167 sábio e pra ficar mais sábio tem que ficar
	168 mais humilde né então quando eu era
	169 recém-formado eu não me lembro de ter sido
	170 assim muito arrogante... nunca me lembro
	171 assim de ter sido assim... mas a gente assim
	172 o jovem médico quando se forma ele acha
	173 que sabe tudo que está ali no livro
	174 nos livros que ele estudou pro concurso
	175 pro concurso da residência médica e o que
	176 não está ali não existe e depois de trinta
	177 anos eu sei que a gente continua aprendendo
	178 todos os dias e aprendendo também
	179 com as histórias de vocês...

A partir da linha 165, o locutor deixa transparecer um outro ponto de vista, sobre o quanto ser sábio implica também ser humilde. Através da avaliação sobre o comportamento de alguns jovens médicos, ele afirma que mesmo após trinta anos de experiência continua aprendendo com as pessoas nas reuniões do GA.

Através desse depoimento, o locutor assume no jogo da encenação uma posição de humildade, demonstrando aos interlocutores que os médicos quando se formam não sabem tudo e, ao mesmo tempo, garantindo que os relatos são importantes para que todos aprendam juntos. Fica firmada uma aliança de troca de saberes, o empírico e o científico, o formal e o informal, a teoria e a prática.

Já no excerto 4, analisando o comportamento do participante, após a pergunta do médico, podemos verificar que Paulo realiza uma avaliação sobre o comportamento do pai como “bem crítico”, frente à constatação de que o pai apresenta esquecimento de situações vividas em um mesmo dia.

O terceiro e último comportamento estabelecido por Charaudeau (2012) é o Comportamento Delocutivo que envolve um terceiro sujeito, apagando seu ponto de vista e não envolvendo o interlocutor. O discurso proferido por outros se sobrepõe ao seu na tentativa de tornar o ato enunciativo objetivo. Em nosso *corpus*, há a predominância do comportamento Elocutivo, a influência do EU sobre o interlocutor. No entanto, no excerto abaixo, o médico utiliza o Comportamento Delocutivo para relatar e atuar na encenação.

Excerto 6 – linhas 443 a 469:

Médico: 443 pois é...então assim como um primeiro
 444 aprendizado que se ((SI)) é que a gente não
 445 bate boca com quem está esquecido...além
 446 de ser inútil é desgastante e estressante
 447 pra ele e pra nós...se ele não reconhece
 448 que está esquecido que a gente combinou uma
 449 coisa *mas pai eu te disse que eu vinha te*
 450 *buscar* e ele disse *tu não me disse não*
 451 *eu não me lembro eu não estou caduco eu não*
 452 *estou...esclerosado...*a outra coisa que
 453 acontece é que eles vão desenvolvendo um
 454 sintoma eles já são paranoico...quer
 455 dizer...você vai ficando desconfiado de que
 456 as pessoas estão...é::: falando nas tuas
 457 costas e às vezes eles tem razão a gente
 458 fala pelas costas às vezes está mesmo
 459 cochichando às costas dele quando ele vê
 460 a gente cochichando...falando as palavras...
 461 e quando ele chega... cara isso só alimenta
 462 a situação da paranoia *estão conspirando*
 463 *contra mim* mesmo quando a gente é aberto
 464 franco e carinhoso eles chegam a dizer
 465 *vocês vão me colocar num asilo né vocês vão*
 466 *me abandonar querem todo meu dinheiro tão*
 467 *mexendo na minha conta...é:::...mas nós*
 468 estamos falando de... de assim ((SI))
 469 às vezes eles têm razão...às vezes é verdade

No excerto acima (sequência do excerto 1), o médico faz uma explanação sobre os comportamentos que as pessoas com DA manifestam e como as atitudes das pessoas que convivem com elas podem influenciar. Assim, ele utiliza vários discursos citados, reportando-se a diálogos cotidianos (“mas pai, eu te disse que eu vinha te buscar”, “tu não me disse, não”) e também a falas que as pessoas acometidas pela DA costumam trazer como “eu não me lembro, eu não estou caduco, eu não estou esclerosado, vocês vão me colocar num asilo, né?, vocês vão me abandonar, querem todo meu dinheiro, tão mexendo na minha conta”.

O médico apresenta como ele testemunha os discursos a partir da sua experiência. Cabe aqui ressaltar que o discurso relatado faz parte do jogo de apagar-se do discurso trazendo diferentes vozes, mas na verdade age intensificando o propósito discursivo do médico que é orientar que esse tipo de comportamento é característico da demência e que discutir apenas agrava a situação de convívio.

Ao reportar ao discurso de um terceiro sujeito não presente, o médico insere na situação de comunicação um reconhecimento entre os participantes, de engajamento por vivenciarem as mesmas situações e se identificarem com elas. Isso faz parte da estratégia de encenação de aproximar os interlocutores e tornar o discurso do médico mais próximo dos participantes do grupo ao realizar o reporte de falas.

6 CONCLUSÃO

A partir das análises empreendidas, embora de forma sucinta, devido à brevidade deste trabalho, demonstramos como o ato comunicativo é complexo e influenciado por intenções, subjetividades, saberes, crenças e experiências dos sujeitos nele envolvidos.

Cada ato do discurso revela-se intencional com um propósito discursivo de reconhecer-se no outro ou diferenciar-se, de estabelecer relações, de buscar compreensão ou de influenciá-lo.

Embora saibamos que há vários quadros teóricos do campo dos estudos do discurso que possam ser aplicados a fim de se explicar os posicionamentos dos sujeitos neste *corpus* trabalhado, escolhemos a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau. Tal escolha ocorreu em função da premissa de considerar que o discurso é, acima de tudo, uma atividade social, permeada por conhecimentos e intenções de um sujeito psico-sócio-lingueiro que age com determinada intencionalidade, conforme Charaudeau (2012) define.

Observamos que, na situação de comunicação de nosso *corpus*, o locutor-emissor, o médico, e os interlocutores-receptores, os familiares de pessoas com DA, estabelecem um contrato comunicativo de acordo com a natureza socioinstitucional na qual estão inseridos, o Grupo de Apoio. Os sujeitos dessa situação comunicativa coconstroem o discurso, permitindo que os interlocutores percebam que sentido é pretendido dar ao enunciado (de dever, de poder, de querer, etc.) no processo de construção de uma identidade discursiva que conduz à *encenação*.

Além da *encenação*, Charaudeau (2012) também destaca o papel das máscaras languageiras que os interlocutores utilizam e que podemos identificar neste *corpus*. O sujeito enunciativo utiliza a máscara que melhor se adequa à situação em que se dá a interação e, de acordo também, com a sua intenção. É possível observar em nossas análises que dependendo do fim discursivo, ora o médico assume um papel de mediador, incentivando uma abertura ao diálogo em um ambiente de acolhimento e de igualdade no saber, ora se manifesta como autoridade da área médica, detentor do saber científico. Essas máscaras languageiras têm o poder de aproximar o interlocutor, de trazê-lo à responsabilidade, de proporcionar compreensão, de trazer outras vozes a fim de garantir a legitimidade de sua proposição. A encenação garante que o contrato comunicativo seja efetivado satisfatoriamente.

Em muitos momentos, a postura dialogal própria da situação de comunicação e do contrato acordado entre os parceiros da comunicação como troca de experiências, passa a ser monologal, dada a autoridade médica reconhecida pelos interlocutores que garante ao especialista, turnos de fala maiores. Os atos enunciativos dos parceiros da comunicação se consolidam na composição de um fim discursivo: o fazer-saber do médico para um saber-fazer dos familiares, ou seja, orientar os familiares sobre a DA e sobre as atitudes mais indicadas a serem tomadas com as pessoas acometidas por ela.

Privilegiamos, em nossa análise, o Modo Enunciativo, pois de acordo com Charaudeau, “[...] no Enunciativo o foco está voltado para os *protagonistas, seres de fala, internos à linguagem*” (p. 81, 2012), ou seja, o centro de nosso trabalho e destacamos os comportamentos que o integram (Alocutivo, Elocutivo e Delocutivo), relacionando-os aos posicionamentos que os sujeitos languageiros tomam na situação discursiva. Procuramos evidenciar no presente estudo que o Comportamento Elocutivo predomina no discurso do médico, pois mesmo quando estabelece relações de igualdade com os interlocutores, o EU é posto em evidência, estabelecendo influência sobre o TU, orientando ações e reportando práticas.

Talvez seja essa uma possibilidade que se abre para uma próxima análise: como os discursos dos familiares se organizam do ponto de vista enunciativo ou que posicionamentos assumem visando ao mesmo fim discursivo? Não temos a pretensão de trazer, no âmbito do presente trabalho, uma certeza absoluta sobre a interpretação dos sujeitos ou sobre os posicionamentos que assumem em razão da subjetividade que a eles é intrínseca. Assumimos, portanto, uma posição de *sujeito analisante*, que “[...] está em uma posição de *coletor* de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constantes e variáveis do processo analisado [...]” (CHARAUDEAU, 2012, p. 63).

REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAZ). São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://abraz.org.br/assistencia-abraz/grupos-de-apoio-ao-familiar-cuidador>>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- CARVALHO, J. A. M; GARCIA, R. A. O envelhecimento da população brasileira: um enfoque demográfico. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19. n. 3, p. 725-733, 2003.
- CHARAUDEAU, P. Uma Análise Semiolingüística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.) *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.
- _____. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, M. (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 309-326.
- _____. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, G.; DE PAULA, L. (Org.) *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: Edufu, 2010. Disponível em: <<http://www.patrick-charauveau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- _____. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CRUZ, F. M. *Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer*. 2008. 182f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MIRA, C.C.C.R. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1131-1146, abr. / jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131>>. Acesso em: 2 set. 2018.
- _____. *Afasia e interação: uma análise da dinâmica de turnos e da gestão do tópico nas práticas conversacionais de sujeitos afásicos e não-afásicos*. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ANEXO A

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	SI
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento ou interrupção brusca	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	: (podendo aumentar de acordo com a duração)
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Pausas prolongadas (medidas em segundos)	(3s)
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	— —
Sobreposição	[apontando o local onde ocorre a sobreposição
Simultaneidade de vozes	[[apontando o local onde ocorre a simultaneidade
Indicação de que a fala foi retomada	... no início
Citações literais ou leituras de textos	“ ”

Recebido em 19/11/2017. Aceito em 03/01/2018.

EXTENSÃO DO ESCOPO DA LEI MARIA DA PENHA A HOMENS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR EM PELICANI (2007): UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-COGNITIVA¹

EXTENSIÓN DEL ÁMBITO DE LA LEY MARIA DA PENHA A LOS HOMBRES VICTIMAS DE VIOLENCIA DOMÉSTICA Y FAMILIAR EN PELICANI (2007): UN ANALYSIS PRAGMÁTICO-COGNITIVO

EXTENSION OF THE SCOPE OF THE MARIA DA PENHA LAW TO MEN AS VICTIMS OF DOMESTIC AND FAMILY VIOLENCE IN PELICANI (2007): A COGNITIVE-PRAGMATIC ANALYSIS

Fábio José Rauen**

Bárbara Mendes Rauen***

Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO: Neste artigo, a partir de um viés pragmático cognitivo, analisamos a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007). Para tanto, mobilizamos a metodologia descritiva e explanatória orientada pelas noções teóricas de conciliação de metas de Rauen (2014) e de relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), estabelecendo correlações entre a Constituição Federal de 1988, a Lei Maria da Penha e o texto de Pelicani. O estudo sugere que o plano de ação intencional de Pelicani (2007) consiste em utilizar o método de interpretação conforme a Constituição para harmonizar a Lei Maria da Penha ao princípio da igualdade albergado na Constituição e, desse modo, estender seu escopo a homens, preservando o bem jurídico de inviolabilidade do direito à segurança na medida em que ela passaria a proteger a todas as vítimas de violência doméstica e familiar independentemente de sexo ou de opção afetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria de Conciliação de Metas. Teoria da Relevância. Lei Maria da Penha.

¹ Este artigo apresenta resultados de projeto de iniciação científica de Rauen, B. (2016) sobre a extensão de escopo da Lei Maria da Penha no artigo *A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a Constituição* de Rosa Benites Pelicani. O estudo integra o projeto "Processos interacionais e conciliação de metas" do Grupo de Pesquisa em Pragmática Cognitiva do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. Os autores agradecem o apoio institucional do Programa Unisul de Iniciação Científica (PUIC).

** Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL/UNISUL). E-mail: fabio.rauen@unisul.br.

*** Estudante do Curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Bolsista de Iniciação Científica do Programa Unisul de Iniciação Científica (PUIC). E-mail: barbararauen@gmail.com.

RESUMEN: En este artículo, a través de un abordaje pragmático-cognitivo, se analiza la ampliación del ámbito de la Ley Maria da Penha a los hombres víctimas de violencia doméstica y familiar en Pelicani (2007). Por lo tanto, movilizamos la metodología descriptiva y explicativa orientada por las nociones teóricas de conciliación de metas (RAUEN, 2014) y relevancia (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), estableciendo correlaciones entre la Constitución Federal Brasileña de 1988, la Ley Maria da Penha y el texto de Pelicani. El estudio sugiere que el plan de acción intencional de Pelicani reside en proponer usar el método de interpretación de acuerdo con la Constitución, para armonizar la Ley Maria da Penha con el principio de igualdad contemplado en la Constitución y, con esto, ampliar su alcance a los hombres, preservando el bien jurídico de la inviolabilidad del derecho a la seguridad, en la medida en que protegería a todas las víctimas de la violencia doméstica, independientemente del sexo o la opción afectiva.

PALABRAS CLAVE: Teoría de Conciliación de Metas. Teoría de la Relevancia. Ley Maria da Penha.

ABSTRACT: We analyze in this article the extension of the scope of the Maria da Penha Law to men as victims of domestic and family violence in Pelicani (2007) from a cognitive-pragmatic point of view. So, we use a descriptive-explanatory methodology guided by the theoretical notions of goal-conciliation (RAUEN, 2014) and relevance (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), correlating the 1988 Brazilian Federal Constitution, the Maria da Penha Law and Pelicani's text. The study suggests that Pelicani's intentional action plan consists of proposing to use the method of interpretation according to the Constitution to harmonize the Law with the principle of equality sheltered in the Constitution and, therefore, to extend its scope to men, preserving the juridical good of the inviolability of the right to security, whereas it would protect all the victims of domestic and family violence regardless of sex or affective option.

KEYWORDS: Goal Conciliation Theory. Relevance Theory. Maria da Penha Law.

1 INTRODUÇÃO

Reconhecidamente, a Lei Maria da Penha – Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 – produziu significativo avanço ao proteger a mulher da violência doméstica e familiar perpetrada geralmente por seus companheiros. Todavia, há uma série de questões em aberto que vem merecendo análise dos operadores do Direito. Entre elas, destaca-se o argumento de que a Lei, ao proteger apenas as mulheres e, com certa concessão, travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino, fere o princípio da igualdade e não tem abrigo na Constituição Federal de 1988. Essa é, precisamente, a linha de argumentação de Rosa Benites Pelicani em seu artigo intitulado *A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a Constituição*, publicado em 2007 na *Revista do Curso de Direito* da Universidade Metodista de São Paulo. Neste texto, Pelicani (2007, p. 237) propõe uma interpretação da Lei guiada pela Constituição para “[...] estender sua aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar [...]”. A autora argumenta a favor da harmonização da Lei à Constituição na expectativa de evitar a declaração de sua eventual inconstitucionalidade².

Importante para o trabalho que pretendemos desenvolver aqui é o fato de que, apesar de Pelicani (2007) fundamentar sua argumentação a partir da Constituição Federal, a origem da crítica é a interpretação do caput do artigo 5º da própria Lei, que se transcreve a seguir:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no **gênero** que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: [...]. (BRASIL, 2006a, grifo nosso).

Concordamos com Rauen, F. e Ribeiro (2016, p. 91) quando argumentam que a escolha dos itens lexicais ‘mulher’ e ‘gênero’ suscita acalorada disputa. Conforme os autores, “[...] se o item lexical ‘mulher’ sugere uma interpretação fundamentada na noção de sexo – noção por si mesma controversa –, o termo ‘gênero’ não sugere mesma interpretação”. Seguramente, o modo de interpretação desses itens lexicais determina a argumentação que sucede. Rauen, F. e Ribeiro (2016), ao analisar a interpretação de Dias e Reinheimer

² Este texto é relevante na medida em que apresenta argumentação dissonante em favor da extensão radical de escopo da Lei Maria da Penha para abrigar vítimas homens de agressões de mulheres. A análise desse texto compõe projeto maior sobre o tema incluindo os estudos de Rauen, F. e Ribeiro (2016, 2017) e Rauen, B. (2017a) analisando a extensão de escopo a travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino, o presente estudo (RAUEN, B., 2016) sobre a extensão de escopo a homens heteroafetivos e o projeto em andamento sobre acolhimento desta última tese em jurisprudências de tribunais de justiça (RAUEN, B., 2017b).

(2011) sobre a questão, demonstram que somente com uma interpretação *ad hoc* do item lexical ‘mulher’ como gênero, o escopo da Lei pode ser estendido a travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino.

Pelicani (2007) dá um passo além quando estende o escopo da Lei a homens vítimas de violência doméstica e familiar, deslocando a atenção da crítica para a noção de violência em si. Com isso, desde que a agressão ocorra no âmbito doméstico e familiar, não interessa o sexo ou o gênero de vítimas e agressores. A questão aqui é como essa operação cognitiva é possível.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar, através de um viés pragmático-cognitivo, a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007), mobilizando a metodologia descritiva e explanatória orientada pelas noções teóricas de conciliação de metas de Rauen (2014) e de relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) e estabelecendo correlações entre a Constituição Federal de 1988, a Lei Maria da Penha e o texto de Pelicani.

Em linhas gerais, a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995) descreve e explica processos inferenciais de interpretação. Um intérprete, ao encontrar tema jurídico controverso, posiciona-se, do ponto de vista de uma cadeia de inferências, como segundo em relação a um texto ou a um conjunto de textos primeiros. De acordo com a teoria da relevância, esse processo fundamenta-se em dois princípios de relevância, compreendida aqui como uma inequação na qual os efeitos cognitivos derivados do processamento de uma peça comunicativa devem ser maiores do que o esforço de processamento requerido para processá-la. O princípio cognitivo de relevância prevê que a mente maximiza os efeitos cognitivos, e o princípio comunicativo de relevância prevê que os enunciados são produzidos de modo que sua relevância ótima seja presumida.

A teoria de conciliação de metas proposta por Rauen (2014) faz avançar a teoria da relevância ao propor que seus princípios cognitivo e comunicativo estão ordenados por uma noção de meta de ordem mais alta. Segue-se dessa abordagem que se um operador do Direito está interessado em problematizar o texto de uma lei, especialmente quando se presume a que conclusão ele quer chegar, ele vai elaborar hipóteses abduativas antifactuais com as quais sustentará a conclusão *a priori*, de modo que o resultado da crítica se conciliará com essa meta antecipada.

Para dar conta do objetivo deste estudo, procedemos à análise do artigo em três passos metodológicos. Em primeiro lugar, elegemos excertos textuais do artigo de Pelicani (2007) que se fundamentam em aspectos textuais pontuais da Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 e da Constituição Federal de 1988, de maneira a estabelecer um contínuo entre os textos das Leis que fundamentam a crítica e seu desenvolvimento no artigo. Escolhidos os pareamentos, em segundo lugar, conforme a teoria da relevância, analisamos o processo ostensivo-inferencial que constitui a argumentação do artigo, elaborando as respectivas explicaturas a partir das formas lógicas dos enunciados envolvidos nesta tarefa e, em seguida, integrando essas explicaturas em cadeias inferenciais necessárias para fundamentar a posição da autora. Em terceiro lugar, com base nessas cadeias inferenciais, analisamos o desenvolvimento da argumentação em termos de um plano de ação intencional em direção à consecução de metas e submetas conforme a teoria de conciliação de metas.

Posto isso, o texto foi dividido em mais três seções dedicadas, respectivamente, a tecer breves apontamentos teóricos sobre as teorias de relevância e de conciliação de metas, analisar a argumentação de Pelicani (2007) e apresentar as considerações finais.

2 BREVES APONTAMENTOS TEÓRICOS

Assumimos nesta pesquisa que a elaboração de uma crítica consiste num plano de ação intencional em direção à consecução de uma meta cujo resultado é a produção de um texto – no caso em pauta, o artigo de Pelicani (2007). Dado que qualquer correlação entre textos envolvidos na cadeia de interpretação está a serviço desse plano de ação intencional, assumimos que analisar a crítica depende de compreender o plano que a sustenta.

Em teoria de conciliação de metas, um plano de ação intencional pode ser descrito e explicado em quatro estágios, tal que o primeiro estágio, assumido como axiomático, é o de projetar uma meta [1], e os demais consistem em formular [2], executar [3] e checar [4] pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual.

Os três primeiros estágios desse modelo são abduativos³. Em uma abdução de caráter explicativo, parte-se de uma observação *a posteriori* de um fato como, por exemplo, que uma rua está molhada ($x \text{ é } Q$). Mais à frente, abduz-se uma hipótese de conexão entre certa causa P e o fato Q , por exemplo, a queda de uma chuva. Segue-se disso que é mais provável ou plausível ser a chuva a causa de a rua estar molhada ($x \text{ é } P$). Rauen (2013, 2014, 2016) extrapola essa arquitetura para abrigo casos de abdução *a priori*. Ele toma o caso de um indivíduo i , projetando-se estar em determinado estado de meta Q no futuro. Agora, uma descrição do tipo $x \text{ é } Q$ corresponde a um determinado estado x no futuro que satisfará essa expectativa de alcançar esse estado de meta Q [estágio 1]. O problema é como chegar a esse estado de consecução de meta. Rauen propõe que, nessas circunstâncias, o indivíduo i elabora uma hipótese abdutiva antifactual de que há uma ação antecedente P provavelmente suficiente para atingir o estado consequente Q [estágio 2]. Segue-se que $x \text{ é } P$, e o indivíduo i executa a ação P na expectativa de atingir Q [estágio 3].

Os três últimos estágios do modelo, por sua vez, são considerados dedutivos na medida em que a hipótese abdutiva antifactual ($P \text{ é } Q$) passa a ser tratada no plano de ação intencional como uma premissa maior [estágio 2], a ação antecedente $x \text{ é } P$ passa a ser tratada como premissa menor [estágio 3], deduzindo-se daí a conclusão $x \text{ é } Q$ [estágio 4].

Essa arquitetura pode ser vista na figura a seguir.

Abdução	[1]		Q
	Dedução	[2]	P
		[3]	P
		[4]	Q'

Figura 1: Arquitetura abdutivo-dedutiva da teoria de conciliação de metas

Nota: Q' representa a consecução da meta.

Fonte: Elaboração dos autores

Vejamos como o objetivo do artigo de Pelicani (2007) pode ser modelado em termos de conciliação de metas. No resumo do texto, motivada por manifestações de inconstitucionalidade da Lei Maria da Penha, ao atender apenas a um dos gêneros envolvidos na lide e ferir, portanto, o princípio da igualdade, a autora propõe que ela seja interpretada conforme a Constituição, a fim de estender sua aplicação ao homem enquanto vítima potencial de violência doméstica e familiar:

Diante do ingresso no ordenamento jurídico brasileiro da nova Lei de proteção à mulher, batizada de Lei Maria da Penha, e de manifestações no sentido da sua inconstitucionalidade, em razão do princípio da igualdade, propõe-se a sua interpretação conforme a Constituição para estender sua aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar. (PELICANI, 2007, p. 237).

Uma descrição desse objetivo em termos de conciliação de metas parte da projeção, formulação ou emergência de uma meta [estágio 1], assim formalizada:

[1] O indivíduo i projeta uma meta Q em t_i . (RAUEN, 2014, p. 599, tradução nossa).

Conforme se depreende do objetivo de Pelicani (2007), a projeção da meta consiste em algum grau de emergência cognitiva de a autora propor estender a aplicação da lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar:

³ Sobre a noção de abdução de que nos utilizamos, leia-se Psillos (2002).

[1] Pelicani *i* projeta a meta *Q* de Pelicani *i* propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar diante do ingresso no ordenamento jurídico brasileiro da nova Lei de proteção à mulher, batizada de Lei Maria da Penha, e de manifestações no sentido da sua inconstitucionalidade em razão do princípio da igualdade em t_1 .

Nesta descrição, t_1 representa o instante no qual emerge a meta *Q* de propor a extensão do escopo da lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar, e a meta *Q* representa um estado futuro ainda não existente nesse tempo t_1 .

O *output* desse estágio pode ser assim representado:

[1]	Q	Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
-----	---	--

O segundo estágio representa a emergência de pelo menos uma hipótese abductiva antifactual para atingir a meta *Q*:

[2] Pelicani *i* abduz uma hipótese abductiva antifactual H_a para atingir a meta *Q* em t_2 . (RAUEN, 2014, p. 599, tradução nossa).

Conforme essa formulação, em um tempo t_2 que sucede t_1 , o indivíduo *i* gera uma hipótese abductiva H_a *ex ante facto* para atingir a meta *Q*. Essa hipótese deve atender a quatro critérios: ser mapeada por uma formulação hipotética “Se *P*, então *Q*”, associar uma ação antecedente *P* pelo menos provavelmente suficiente para estender o escopo da Lei a homens, ser consistente com o *princípio cognitivo de relevância* e emergir como solução ótima *ad hoc* para a dita extensão⁴. Como vimos no resumo de Pelicani (2007), a autora abduz a hipótese de que propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição permite propor estender seu escopo a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar.

[2] Pelicani *i* abduz que se Pelicani *i* propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, então Pelicani *i* proporá estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar... em t_2 .

O *output* de [2] pode ser representado de maneira esquemática como segue:

[1]	Q	Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.	
[2]	P Q	Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.	Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.

A provável execução da ação antecedente *P* caracteriza o terceiro estágio:

[3a] O indivíduo *i* executa *P* para atingir *Q* em t_3 , ou [3b] o indivíduo *i* não executa *P* para atingir *Q* em t_3 . (RAUEN, 2014, p. 601, tradução nossa).

⁴ Critérios de escolha de uma hipótese são descritos em Rauén (2014, p. 600-601).

Rauen (2014) assume que há um tempo próprio t_3 da execução da ação que sucede a formulação da hipótese H_a . Para o autor, o esquema em primeiro plano é *agentivo* ou *ativo*, antecipando que Pelicani vai propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição.

[3a] Pelicani i propõe interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição em t_3 .

Ou, de modo mais esquemático:

[1]	Q		Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
[2]	P	Q	Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
			Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
[3]	P		Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.

No quarto estágio, checa-se dedutivamente a formulação hipotética:

[4a] Considerando-se [2] Se P , então Q e [3a] P , o indivíduo i checa a consecução Q' em t_4 ; ou, [4b] considerando-se [2] Se P , então Q e [3b] $\neg P$, o indivíduo i checa a consecução $\neg Q'$ em t_4 . (RAUEN, 2014, p. 602, tradução nossa).

No caso em pauta, o quarto estágio antecipa que Pelicani deverá checar se a proposição de interpretação conforme a constituição permite propor a extensão de escopo.

[4a] Pelicani i checa a proposição da aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar [...] mediante a proposição de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição em t_4 .

Ou, de modo mais esquemático:

[1]	Q		Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
[2]	P	Q	Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
			Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
[3]	P		Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
[4]	Q'		Proposição da aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.

Conforme Rauen (2014), dois conceitos emergem na etapa de checagem: o de *conciliação de metas* e o de *confirmação de hipóteses*. Para o autor, há conciliação de metas sempre que o estado Q' do ambiente em t_4 satisfaz, coincide com ou corresponde com a meta Q em t_1 . Projetam-se, nesse contexto, quatro possibilidades:

Numa *conciliação ativa* (1a), o indivíduo *i* executa a ação *P* no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e a realidade Q' em t_4 , como esperado, concilia-se com a meta Q em t_1 . Numa *inconciliação ativa* (1b), o indivíduo *i* executa a ação *P* no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , mas a realidade $\neg Q'$ em t_4 não se concilia com a meta Q em t_1 . Numa *conciliação passiva* (1c), o indivíduo *i* não executa a ação *P* no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , mas a realidade Q' em t_4 , mesmo assim, concilia-se com a meta Q em t_1 . Numa *inconciliação passiva* (1d), por fim, o indivíduo *i* não executa a ação *P* no contexto da hipótese abdutiva antifactual H_a , e, a realidade $\neg Q'$ em t_4 , como esperado, não se concilia com a meta Q em t_1 . (RAUEN, 2014, p. 604, tradução nossa). A tabela, a seguir, resume essas possibilidades:

Estágios	(1a) Conciliação Ativa	(1b) Inconciliação Ativa	(1c) Conciliação Passiva	(1d) Inconciliação Passiva
[1]	Q	Q	Q	Q
[2]	P Q	P Q	P Q	P Q
[3]	P	P	$\neg P$	$\neg P$
[4]	Q'	$\neg Q'$	Q'	$\neg Q'$

Tabela 1: Possibilidades de consecução de metas

Fonte: Rauen (2014, p. 604, tradução e adaptação nossa).

No caso em questão, a estratégia da autora se conforma no que Rauen (2014) define como conciliação ativa (1a), caso a proposição de interpretação conforme a constituição permita propor a extensão de aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar. Caso contrário, conforma-se como inconciliação ativa (1b).

Por outro lado, confirma-se uma hipótese abdutiva antifactual quando o estado da realidade Q' em t_4 “satisfaz, coincide com ou corresponde com a hipótese abdutiva antifactual H_a em t_2 ” (RAUEN, 2014, p. 604, tradução nossa), de modo que o resultado da ação *P* reforça a hipótese abdutiva antifactual H_a .

A avaliação dessas hipóteses depende do grau de *confiança* ou *força* atribuído à conexão entre antecedente e consequente, e isso decorre da ontologia de conciliações e inconciliações anteriores pregressas de cada indivíduo (RAUEN, 2013, 2014, 2016).

Conforme o autor, há uma gradação de graus de força com cinco possibilidades. Quando a ação *P* é suficiente, necessária e certa para a consecução Q , as hipóteses são categóricas $P \Leftrightarrow Q$; quando a ação *P* é suficiente, necessária, mas não certa para a consecução Q , as hipóteses são bicondicionais $P \leftrightarrow Q$; quando a ação *P* é suficiente, mas não é necessária para a consecução Q , as hipóteses são condicionais $P \rightarrow Q$; quando a ação *P* é necessária, mas não é suficiente para a consecução Q , as hipóteses são habilitadoras $P \leftarrow Q$; e, finalmente, quando a ação *P* não é nem suficiente nem necessária para a consecução Q , as hipóteses são tautológicas $P - Q$.

A tabela, a seguir, formaliza essas possibilidades:

Conciliações	Proposições		Categórica $P \Leftrightarrow Q$	Bicondicional $P \leftrightarrow Q$	Condicional $P \rightarrow Q$	Habilitadora $P \leftarrow Q$	Tautológica $P - Q$
	<i>P</i>	<i>Q</i>					
(1a) Conciliação Ativa	V	V	V	V	V	V	V
(1b) Inconciliação Ativa	V	F	F	F	F	V	V
(1c) Conciliação Passiva	F	V	F	F	V	F	V
(1d) Inconciliação Passiva	F	F	F	V	V	V	V

Tabela 2: Condições de verdade para a modulação de hipóteses abdutivas antifactuais

Fonte: Rauen (2014, p. 606, tradução e adaptação nossa).

Do ponto de vista da autoria, a proposição de interpretação conforme a Constituição é, minimamente, condição para a aplicação da Lei Maria da Penha a homens, qualificando a hipótese abdutiva como condicional. Aspecto diferente é a interpretação do argumento de Pelicani (2007) por outrem, visto que interpretar a Lei conforme a Constituição habilita, mas não garante que os operadores do Direito irão estender seu escopo a homens. Não há, portanto, garantia de acolhimento dessa argumentação.

Posta essa questão, podemos distinguir as noções de auto e heteroconciliação. Conforme Rauen (2014), há *autoconciliação* de metas quando o próprio indivíduo analisa se os resultados de suas ações se conciliam com as metas iniciais e há heteroconciliação quando essa análise é colaborativa. Neste último caso, processos comunicacionais são fundamentais.

Para descrever e explicar processos comunicativos em teoria de conciliação de metas, admitem-se três camadas de intenções. Nesse contexto teórico, uma intenção prática superordena uma intenção informativa, que superordena uma intenção comunicativa. No artigo em pauta, a intenção prática de propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição como forma de atingir a intenção prática mais alta de estender a aplicação da Lei a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar superordena uma intenção informativa de tornar manifesto ou mais manifesto essa proposição ao leitor; e esta intenção informativa superordena a intenção comunicativa de, mediante a elaboração de um artigo, tornar mutuamente manifesto para ambos, Pelicani e leitor, que Pelicani sugere essa proposição⁵.

Do ponto de vista da autoria do artigo, essas camadas podem ser inseridas em planos de ação intencional sucessivamente encaixados, como apresentados a seguir:

- | | | |
|-----|-----|---|
| [1] | Q | Propor, estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani. |
| [2] | P Q | Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani. |
| [4] | O P | Informar possibilidade de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. |
| [5] | N O | Comunicar, mediante a elaboração de um artigo, possibilidade de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. Informar possibilidade de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. |
| [6] | N | Comunicação, mediante a elaboração de um artigo, da possibilidade de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. |

⁵ Sobre as noções de *manifestabilidade* e *manifestabilidade mútua*, ler Sperber e Wilson (1995, p. 38-46).

- [7] O' Informação da possibilidade de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
- [8] P' Proposição de interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
- [9] Q' Proposição da extensão da aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.

Para o leitor avaliar a proposição de Pelicani (2007), é preciso recuperar essas camadas de intenções e, para tanto, a teoria de conciliação de metas apropria-se do mecanismo de interpretação guiado pela noção de relevância. Segundo a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), define-se por relevância uma inequação entre efeitos cognitivos positivos a serem maximizados e esforços de processamento a serem minimizados. Nessa teoria, efeitos cognitivos positivos podem ser gerados quando processamos um estímulo num contexto de suposições cognitivas prévias. Esse estímulo pode fortalecer suposições prévias, contradizer e eliminá-las ou ainda gerar implicações – conclusões inferenciais que emergem da combinação desses estímulos com o contexto cognitivo, mas que não decorrem desses estímulos ou desse contexto isoladamente. A assunção central da teoria é a de que, idênticas as condições, a relevância será maior na medida em que forem maiores os efeitos cognitivos e forem menores os esforços de processamento necessários para gerar esses efeitos.

Assumindo essa noção teórica, a teoria organiza-se em dois princípios: o *princípio cognitivo* de que a mente sempre maximizará os efeitos cognitivos e o *princípio comunicativo* de que enunciados, enquanto estímulos ostensivos abertos, serão presumidos como otimamente relevantes. Um enunciado possui relevância ótima quando o intérprete o avalia como pelo menos suficiente para merecer ser processado e como o estímulo mais relevante que o falante se dispôs a ou foi capaz de produzir. Admitindo-se essa *presunção de relevância ótima*, com base na decodificação linguística, o intérprete segue uma rota de esforço mínimo, enriquece o estímulo para obter um significado explícito, caso necessário, e completa esse significado em nível implícito, caso pertinente.

Esse processo é resumido na seguinte heurística de compreensão:

Heurística de compreensão guiada pela noção teórica de relevância

Siga um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos:

2a. Considere interpretações em ordem de acessibilidade;

2b. Pare quando sua expectativa de relevância é satisfeita.

(WILSON, 2004, lição 5, p. 1, tradução nossa).

Retomemos como exemplo a parte final do resumo de Pelicani⁶:

(1a) Forma Linguística: [...] propõe-se a sua interpretação conforme a Constituição para estender sua aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar. (PELICANI, 2007, p. 237).

(1b) Forma Lógica: (propor-se x , y , α_{lugar} , $\beta_{\text{finalidade}}$ (estender x , y , z)).

(1c) Explicatura⁷: propõe-se a sua_i [DA LEI MARIA DA PENHA_i] interpretação conforme a Constituição [FEDERAL DO BRASIL DE 1988] \emptyset ⁸ [AOS OPERADORES DO DIREITO_j] \emptyset [NO ARTIGO] para \emptyset _j [OS OPERADORES DO DIREITO_j] estender[EM] sua_i [DA LEI MARIA DA PENHA_i] aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar.

(1d) Explicatura expandida: *PELICANI AFIRMA QUE SE PROPÕE A INTERPRETAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA CONFORME A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988 AOS OPERADORES DO DIREITO NO ARTIGO PARA OS OPERADORES DO DIREITO ESTENDEREM A APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA AO HOMEM TAMBÉM POSSÍVEL VÍTIMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR.*

Conforme descrevemos, para compreender o objetivo do artigo, assumimos que o intérprete encaixa o excerto do enunciado linguístico (1a) do resumo numa forma lógica (1b) segundo a qual algo x se propõe para alguém y em determinado α_{lugar} e com determinada $\beta_{\text{finalidade}}$. Essa $\beta_{\text{finalidade}}$, por sua vez, consiste de alguém x estender algo y para alguém z . Na versão (1c), por sua vez, vemos como forma lógica foi enriquecida. Atribuiu-se como referente do item lexical ‘sua’ a LEI MARIA DA PENHA, por remissão ao início do resumo; complementou-se o item lexical ‘Constituição’ como FEDERAL DO BRASIL DE 1988, uma vez que é a Constituição Federal vigente; preencheu-se a elipse de destinatário da proposição com OS OPERADORES DO DIREITO por ser o candidato mais provável para uma discussão sobre aplicação de leis; preencheu-se a elipse de lugar da proposição com ARTIGO, uma vez que é no artigo que, supostamente, o argumento será desenvolvido; preencheu-se a elipse de sujeito de ‘estender’ com OS OPERADORES DO DIREITO por serem os atores capazes de estender a Lei Maria da Penha a vítimas masculinas; e, mais uma vez, atribuiu-se LEI MARIA DA PENHA como referente do item lexical ‘sua’, dado que é esta Lei que deve ser estendida a vítimas masculinas. Na versão (1d), encaixamos a explicatura (1c) num ato de fala, esclarecendo que é Pelicani quem elabora a proposição em questão.

Assumindo que o intérprete é capaz de chegar à versão (1d) e que ele tem a intenção de descrever e explicar essa proposição em termos de um plano de ação intencional como nós fizemos, ele pode inferir que a finalidade da proposição, estender a aplicação da Lei, é uma meta de nível mais alto e que a interpretação conforme a Constituição é um meio para atingir essa meta de nível mais alto. Uma inferência como esta pode ser descrita como segue:

S_1 ⁹ – Pelicani afirma que se propõe a interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 aos operadores do Direito no artigo para os operadores do Direito estenderem a aplicação da Lei Maria da Penha ao homem também possível vítima da violência doméstica e familiar (premissa implicada derivada da explicatura do excerto do resumo);

$S_2 - S_1 \rightarrow S_3$ (inferência por *modus ponens*¹⁰);

⁶ Descrevemos a interpretação em quatro versões. Na versão (1a), apresentamos a forma linguística do enunciado; na versão (1b), apresentamos a forma lógica; na versão (1c), apresentamos a explicatura; e, na versão (1d), encaixamos a explicatura numa descrição que leva em consideração a atitude proposicional do falante.

⁷ Conforme Silveira e Feltes (2002, p. 18), apresentamos entre aspas simples as expressões linguísticas quando referenciadas (‘Maria’), em versalete minúsculo as entradas enciclopédicas (maria) e sem qualquer indicativo às referências no mundo (Maria).

⁸ O sinal ‘ \emptyset ’ representa que a entrada lógica não foi preenchida por item lexical no enunciado.

⁹ Sperber e Wilson (1986, 1995) assumem que os cálculos inferenciais são formados por suposições S_1 - S_n concebidas, conforme o caso, como premissas ou conclusões implicadas.

¹⁰ Conforme a teoria da relevância, há um módulo interpretativo de caráter dedutivo com livre acesso a suposições provenientes da memória ou do ambiente. Este módulo opera prevalentemente pelas regras de *eliminação-e*, *modus ponens* e *modus tollens*. Numa regra de eliminação-e, consideradas em conjunto verdadeiras duas suposições P e Q , cada uma delas é verdadeira separadamente, P ou Q . Formalmente: “ $P \wedge Q$, P ” ou “ $P \wedge Q$, Q ” (o símbolo \wedge equivale à operação lógica de adição).

S₃ – Interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 é uma submeta para os operadores do Direito estenderem a aplicação da Lei Maria da Penha ao homem também possível vítima da violência doméstica e familiar (conclusão implicada).

Conhecidas em linhas gerais as arquiteturas descritivo-explanatória da teoria de conciliação de metas e da teoria da relevância, estamos em condições de analisar o artigo de Pelicani (2007) na próxima seção.

3 ANÁLISE DO ARTIGO DE PELICANI (2007)

Na introdução de seu artigo, a autora contextualiza a Lei Maria da Penha e a discussão de sua eventual inconstitucionalidade conforme o princípio da igualdade. Em seguida, (re)apresenta o objetivo do texto como segue:

Este texto busca trazer à tona reflexões sobre a possibilidade de harmonização da Lei Maria da Penha à Constituição Federal, no que tange ao princípio da igualdade, sem que haja necessidade de se declarar a sua eventual inconstitucionalidade, bastando a aplicação da chamada “interpretação conforme a Constituição”. (PELICANI, 2007, p. 238).

Na seção anterior, obtivemos do resumo a meta *Q* de propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens e a submeta *P* de propor aplicar a noção de interpretação conforme a Constituição. Agora, a autora sugere que o texto visa a harmonizar a Lei à Constituição, mediante a aplicação da “interpretação conforme a Constituição”, tornando implícita a extensão de sua aplicação a homens.

Observemos que essa extensão só pode ser feita textualmente a partir da remissão ao resumo e, a rigor, deveria estar explícita na introdução. O leitor somente poderia inferi-la indiretamente a partir da contextualização dessa versão de objetivo com a discussão sobre a inconstitucionalidade do parágrafo anterior. Observe-se o cálculo inferencial:

S₁ – Pelicani propõe harmonizar a Lei Maria da Penha à Constituição Federal, no que tange ao princípio da igualdade, sem que haja necessidade de se declarar a sua eventual inconstitucionalidade, bastando a aplicação da chamada “interpretação conforme a Constituição (premissa implicada do texto da introdução);

S₂ – Pelicani afirma que a Lei Maria da Penha pode ser inconstitucional por destinar-se à proteção de um gênero apenas de vítima da violência doméstica, a mulher, em desacordo com o comando constitucional do princípio da igualdade (premissa implicada do texto da introdução);

S₃ – S₁ ∧ S₂ → S₄ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);

S₄ – Pelicani propõe, mediante a interpretação da Lei Maria da Penha conforme a Constituição, estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar (conclusão implicada).

Assumindo que a meta de Pelicani (2007) é a extensão de aplicação da Lei Maria da Penha a homens, harmonizar a Lei à Constituição passa a compor uma submeta maior que superordena a submeta menor de aplicar a noção de interpretação conforme a Constituição. Agora, interpretar a Lei conforme a Constituição viabiliza harmonizá-la à Constituição, e essa harmonização viabiliza estender sua aplicação a vítimas masculinas.

Numa regra de *modus ponens*, se há uma relação de implicação entre duas suposições *P* e *Q*, quando a primeira é afirmada *P*, segue-se necessariamente a segunda *Q*. Formalmente: “*P* → *Q*, *P*, *Q*” (o símbolo → equivale à operação lógica de implicação, se *P* então *Q*). Por vezes, é possível combinar as duas regras como é o caso do *modus ponens conjuntivo*: “(*P* ∧ *Q*) → *R*, *P* → *R*, *R*” ou então “(*P* ∧ *Q*) → *R*, *Q* → *R*, *R*”. Numa regra de *modus tollens*, inicia-se por um conjunto de duas alternativas *P* ou *Q*. Em seguida, obtém-se a negação de uma delas, ¬*Q* ou ¬*P*. Nesse caso, conclui-se por *P* ou *Q*. Formalmente: “*P* ∨ *Q*, ¬*Q*, *P*” ou “*P* ∨ *Q*, ¬*P*, *Q*” (o símbolo ∨ equivale à operação lógica de disjunção e o símbolo ¬ equivale à operação lógica de negação). Mais uma vez, pode-se pensar aqui numa regra de *modus ponens disjuntivo*: “(*P* ∨ *Q*) → *R*, ¬*Q*, *P* → *R*, *R*” ou “(*P* ∨ *Q*) → *R*, ¬*P*, *Q* → *R*, *R*”.

- [1] Q Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
- [2] P Q Harmonizar a Lei Maria da Penha à Constituição no que tange ao princípio da igualdade, Pelicani. Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
- [4] O P Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. Harmonizar a Lei Maria da Penha à Constituição no que tange ao princípio da igualdade, Pelicani.

No final da introdução, a autora apresenta a organização do artigo. Em primeiro lugar, ela revisa o caso Maria da Penha; em seguida, aborda a noção de princípios constitucionais, destacando o princípio da igualdade e cotejando-o com a Lei Maria da Penha; e, finalmente, destaca e aplica a essa Lei o método de interpretação conforme a Constituição.

Segundo Pelicani (2007), a Constituição Federal Brasileira de 1988 é um sistema jurídico-normativo aberto de princípios de caráter abstrato mais geral e de regras de caráter abstrato mais específico, prescrevendo uma imposição, permissão ou proibição. Conforme Bastos (2002, p. 242), os princípios servem como critério de interpretação do documento constitucional e seus valores devem ser espalhados pelas normas infraconstitucionais. Os princípios constitucionais são, portanto, “[...] espécie de norma constitucional, de conteúdo abstrato mais abrangente, que exprimem os valores contidos na Constituição e estabelecem o norte para todo o sistema jurídico brasileiro [...]” (PELICANI, 2007, p. 243).

Para a autora, o princípio da igualdade ou da isonomia integra a Constituição (BRASIL, 2016b). No caput do art. 5º, observa-se que, sem distinção de qualquer natureza, todos devem ser tratados como iguais perante a Lei, garantido entre outros direitos o da inviolabilidade da segurança, e o inciso I deste artigo estabelece que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

Dado que o inciso IV do art. 3º estabelece que um dos objetivos fundamentais da Constituição é o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, o princípio da igualdade, reforça a autora, é um de seus “valores supremos” e, uma vez que o legislador infraconstitucional não observou o princípio da igualdade ao proteger apenas vítimas femininas de violência doméstica e familiar com a Lei Maria da Penha, esta Lei é inconstitucional.

O texto, então, aprecia a aplicação da noção aristotélica segundo a qual se deve tratar iguais igualmente e desiguais desigualmente como forma de justificar a restrição da proteção a vítimas femininas de violência doméstica e familiar, ou seja, habilitando que a lei desiguale os desiguais – homens e mulheres – na medida das suas diferenças.

Sobre essa aplicação, Pelicani (2007 apud MELLO, 1997, p. 27-28), sugere que devemos responder a três requisitos para evitar desrespeito à isonomia: qual é o fator discriminatório, o fundamento lógico para essa discriminação e a correlação deste fundamento lógico com a Constituição. Conforme o primeiro requisito, o fator discriminatório na Lei Maria da Penha é a eleição exclusiva da mulher como vítima de violência doméstica e familiar, quando homens podem ser igualmente vítimas de violência corporal, psicológica, sexual, patrimonial ou moral nesses contextos. Conforme o segundo requisito, se a lei “consagra, em verdade, políticas públicas de proteção à vítima da violência doméstica e familiar, nas relações íntimas de afeto, no convívio da família e no âmbito da unidade doméstica” (PELICANI, 2007, p. 246), não há conexão lógica para restringir o caráter de vítima a mulheres. Conforme o

terceiro requisito, assumindo-se que a Lei deve proteger vítimas de violência doméstica e familiar, que homens – em concreto – podem ser vítimas de violência doméstica e familiar, e que a Constituição elege entre seus princípios fundamentais a igualdade ou isonomia, resulta que a Lei Maria da Penha desrespeita esse princípio.

- S_1 – A Lei deve proteger vítimas de violência doméstica e familiar (premissa implicada);
 S_2 – Homens – em concreto – podem ser vítimas de violência doméstica e familiar (premissa implicada);
 S_3 – A Constituição elege o princípio de igualdade ou isonomia entre seus princípios fundamentais (premissa implicada);
 $S_3 - S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*);
 S_5 – A Lei Maria da Penha desrespeita o princípio da igualdade ou da isonomia albergado pela Constituição (conclusão implicada).

Esse argumento, contudo, somente é possível se aceitarmos a ampliação de escopo. A rigor, a Lei Maria da Penha foi concebida para proteger vítimas femininas heteroafetivas de agressores masculinos heteroafetivos, de tal forma que ao item lexical ‘mulher’ atribuíam-se o significado MULHER enquanto indivíduo do sexo feminino. Conforme a análise de Rauen e Ribeiro (2016) acerca do capítulo *Da violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos – artigo 6º*, de Dias e Reinheimer (2011), é possível estender o escopo da Lei a lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino, desde que se atribua ao item lexical ‘mulher’ uma interpretação *ad hoc* MULHER* enquanto indivíduo do gênero feminino. Isso implica estender o escopo a vítimas femininas e masculinas homoafetivas de agressores femininos e masculinos homoafetivos, respectivamente. Pelicani (2007), por sua vez, sugere que o bem jurídico a ser preservado é o da inviolabilidade do direito à segurança nas relações domésticas e familiares albergado na Constituição (art. 5º, caput). Com essa ampliação de escopo dada como pressuposta na argumentação da autora, a Lei Maria da Penha poderia ser estendida a vítimas masculinas heteroafetivas de agressoras femininas heteroafetivas.

Vítima	Agressor	Lei Maria da Penha	Dias e Reiheimer (2011)	Pelicani (2007)
Mulher heteroafetiva	Homem heteroafetivo	x	x	x
Mulher homoafetiva	Mulher homoafetiva		x	x
Homem homoafetivo	Homem homoafetivo		x	x
Homem heteroafetivo	Mulher heteroafetiva			x

Tabela 3: Extensão do escopo da Lei Maria da Penha

Fonte: elaboração própria.

Assumindo esta extensão, é possível rever a norma dispositiva primária da Lei Maria da Penha, tal como descrevem Rauen e Ribeiro (2017), em direção a uma versão na qual se retira o item lexical ‘mulher’, visto que homens ou mulheres, heteroafetivos ou homoafetivos poder ocupar as posições de vítimas ou agressores.

Estrutura Lógica da norma primária dispositiva da Lei Maria da Penha:

Estrutura Lógica da norma primária dispositiva da Lei Maria da Penha:

$(\neg P \rightarrow \neg Q) \wedge (\neg Q \rightarrow R)$ ¹¹

Conforme Rauen e Ribeiro (2017, p. 194):

Se houver convivência doméstica e familiar com mulheres¹² P, então não deve haver violência doméstica e familiar contra mulheres $\neg Q$, e [mas] se houver violência doméstica e familiar contra as mulheres Q, então sanções previstas na Lei Maria da Penha devem ser aplicadas R.

¹¹ Leia-se: Deve ser o caso que a proposição P implica a negação da proposição Q e [mas] deve ser o caso que a proposição Q implica a proposição R. Sobre normas dispositivas, leia-se Oliveira (2015).

¹² O item lexical ‘mulheres’ pode ser interpretado de forma mais restrita como indivíduo do sexo feminino ou de forma mais ampliada como indivíduo do gênero feminino (abrangendo, portanto, travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino).

Conforme Pelicani (2007):

Se houver convivência doméstica e familiar P, então não deve haver violência doméstica e familiar $\neg Q$, e [mas] se houver violência doméstica e familiar Q, então sanções previstas na Lei Maria da Penha devem ser aplicadas R.

Assumindo essa norma ampliada, é possível rever a cadeia de metas e submetas que sustenta o artigo de Pelicani (2007), acrescentando uma meta de nível mais alto no topo da cadeia – algo como “proteger vítimas de violência doméstica e familiar com a Lei Maria da Penha”. Sendo esse o caso, Pelicani (2007) propõe interpretar a Lei conforme a Constituição, para harmonizá-la à Constituição no que tange ao princípio da igualdade e, assim, estendê-la a homens e proteger com a Lei vítimas de violência doméstica e familiar independentemente de sexo ou de opção afetiva.

[1]	R		Proteger vítimas de violência doméstica e familiar com a Lei Maria da Penha, Pelicani
[1]	Q	R	Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani. Proteger vítimas de violência doméstica e familiar com a Lei Maria da Penha, Pelicani
[2]	P	Q	Harmonizar a Lei Maria da Penha à Constituição no que tange ao princípio da igualdade, Pelicani. Propor estender a aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar..., Pelicani.
[4]	O	P	Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani. Harmonizar a Lei Maria da Penha à Constituição no que tange ao princípio da igualdade, Pelicani.
[5]	O		Propor interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição, Pelicani.
[6]	P'		Harmonização da Lei Maria da Penha à Constituição no que tange ao princípio da igualdade, Pelicani.
[7]	Q'		Proposição de extensão da aplicação da Lei Maria da Penha a homens possíveis

vítimas de violência
doméstica e
familiar..., Pelicani.

[8]

R'

Proteção de vítimas
de violência
doméstica e familiar
com a Lei Maria da
Penha, Pelicani

Complementa Pelicani (2007, p. 248):

Enfim, não há [de] negar que a Lei Maria da Penha é bem-vinda, porque visa a cuidar e preservar o núcleo central da sociedade que é a família. Exatamente por essa circunstância, urge superar a sua eventual inconstitucionalidade e estendê-la, em concreto, também, ao homem, possível vítima da violência doméstica e familiar.

Justamente por considerá-la bem-vinda, é que a autora defende interpretar a Lei Maria da Penha conforme a Constituição¹³. Pelicani (2007, p. 255) destaca que a interpretação jurídica ganha sentido somente quando se observa a aplicação da norma, e interpretar uma norma depende de “[...] conhecer o campo da realidade que suscita a sua aplicação”. Neste particular, é interessante a remissão do art. 1º da Lei Maria da Penha ao § 8º do art. 226 da Constituição Federal, segundo o qual cabe ao Estado assegurar “assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”. De fato, a Lei Maria da Penha, em seu artigo 1º, “cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar [...]”, mas que dizer da restrição dessa medida às mulheres? Pelicani (2007, p. 255-256, grifos nossos) assim se posiciona:

O texto constitucional, do abstrato para o concreto, visa a preservar a família, coibir a violência nas suas relações e assegurar proteção a cada uma das pessoas que a compõem. Portanto, **é dado ao intérprete assegurar, segundo o comando constitucional, que a Lei Maria da Penha se aplique não apenas à mulher, mas a ambos os cônjuges ou companheiros.**

Segundo a autora, é legítimo aplicarem-se quatro métodos de interpretação para avaliar a constitucionalidade de uma lei: o gramatical ou literal, considerando o texto da lei; o lógico ou teleológico, considerando os fins ou o bem jurídico tutelado; o sistemático, considerando a adesão da lei ao sistema jurídico encimado pela Constituição; e o histórico, considerando os antecedentes legislativos de sua elaboração. Conforme Pelicani (2007, p. 256-257), a aplicação de todos esses métodos redundaria em inconstitucionalidade, uma vez que a Lei Maria da Penha apoiando-se no Relatório n. 54/01, de 4 de abril de 2000, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA – Organização dos Estados Americanos, que sugere a adoção de políticas públicas para coibir a violência doméstica “conquanto se reporte à mulher”, textual e teleologicamente restringe sua aplicação às mulheres, de forma dissonante e, desse modo, assistemática com a Constituição Federal que a superordena.

Segue-se dessa conclusão que a única maneira de harmonizar a Lei Maria da Penha ao princípio constitucional de igualdade é a de interpretá-la conforme a Constituição, pois esse método permite manter a unidade do ordenamento jurídico e a ascendência da Constituição sem declarar sua inconstitucionalidade. Com isso, conforme Pelicani (2007, p. 258), nada impede que a Lei seja aplicada a vítimas masculinas de violência doméstica e familiar.

¹³ Usa-se o método de *interpretação conforme a Constituição* quando a aplicação de outros métodos gera dúvidas sobre a constitucionalidade de uma lei. Neste método, adota-se uma interpretação que favorece princípios e jurisprudência constitucional preservando a finalidade da lei. Classicamente, antinomias resultam na exclusão de uma das leis, mas na interpretação conforme a Constituição a antinomia ocorre entre interpretações constitucionais e inconstitucionais de uma lei, devendo prevalecer as constitucionais. Assim, evita-se a retirada prematura do ordenamento jurídico de leis consideradas úteis para a tutela de um bem jurídico relevante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos neste artigo a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007), adotando um viés pragmático-cognitivo guiado pelas noções teóricas de conciliação de metas de Rauén (2014) e de relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995). Os resultados sugerem que a autora organiza sua argumentação em torno de uma meta implícita de nível mais alto de proteger com a Lei vítimas de violência doméstica e familiar independentemente de sexo ou de opção afetiva. Essa meta superordena a submeta de estender o escopo da Lei Maria da Penha a homens possíveis vítimas de violência doméstica e familiar, explicitamente uma circunstância de finalidade do objetivo traçado no resumo do artigo. Para isso, a autora sugere ser necessário harmonizar a Lei à Constituição, objetivo explícito na introdução (mas não no resumo), dada sua provável inconstitucionalidade ao proteger apenas vítimas femininas de agressão doméstica e familiar. Finalmente, para harmonizar a Lei à Constituição, a autora sugere aplicar o método de interpretação conforme a Constituição.

Para dar forma a esse plano de ação intencional, a autora organiza seu texto para tornar mutuamente manifesto – intenção comunicativa – a intenção informativa de tornar manifesto a pertinência do método de interpretação conforme a Constituição ao caso. Para isso, depois de rever antecedentes históricos da Lei, aborda o princípio constitucional da igualdade ou da isonomia, destacando que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, além de antecipar argumentos contrários à noção aristotélica de tratamento desigual a desiguais.

[...] Pensar em dar tratamento diferenciado somente à mulher, em nome de igualdade perante a lei, sem pensar em dispor de atendimento à família, extensivo também ao homem, possível vítima do conflito familiar e doméstico, é não observar, exatamente, o princípio da igualdade perante a lei. (PELICANI, 2007, p. 253).

É a partir dessa operação cognitiva que Pelicani assume como necessária a extensão de escopo da norma dispositiva primária da Lei Maria da Penha a vítimas masculinas. Se o bem jurídico a ser tutelado é o da inviolabilidade do direito à segurança no convívio familiar e doméstico, independente do sexo ou da opção afetiva de vítimas e agressores, então as sanções da Lei devem também ser aplicadas a mulheres heteroafetivas agressoras.

Objetivamente, contudo, o texto da Lei não contempla essa extensão – quando muito uma interpretação *ad hoc* MULHER* englobando travestis, transexuais e transgêneros do sexo feminino. Sua finalidade é a de proteger exclusivamente mulheres, sua origem histórica é marcadamente feminina e sua harmonização ao sistema jurídico inviável, uma vez que a Constituição assume o princípio da igualdade como norte. Logo, a única solução que evita declarar sua inconstitucionalidade, é interpretar a Lei conforme a Constituição. Desse modo, conciliam-se progressivamente as submetas de harmonizar a Lei à Constituição, estender seu escopo a vítimas masculinas e proteger vítimas de violência doméstica e familiar independentemente de sexo e opção afetiva. Aspecto completamente diferente, todavia, é se essa linha de argumentação será acolhida pelos leitores em geral e pelos operadores do Direito em particular – heteroconciliação. Essa é, contudo, uma questão que extrapola os objetivos deste trabalho em particular.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. R. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Celso Bastos, 2002

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 25 maio 2016a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2016b.

DIAS, M. B.; REINHEIMER, T. L. Da violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos – artigo 6º. In: CAMPOS, C. H. de (Org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. São Paulo: Lumen Juris, 2011. p. 195-200.

MELLO, C. A. B. de. *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 1997.

OLIVEIRA, A.Q. L. Apontamentos acerca da estrutura lógica da norma penal: um excerto sobre o pensamento de Lourival Vilanova. XVII Congresso Nacional do CONPEDI, 2008. *Anais...* Brasília, DF, 2008. p. 4848-4865. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/01_526.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

PELICANI, R. B. A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a Constituição. *Revista do Curso de Direito*, Universidade Metodista, v. 4, n. 4, p. 237-262, 2007.

PSILLOS, S. Simple the best: A Case for Abduction. In: KAKAS, A. C.; SADRI, F. (Ed.). *Computational logic: logic programming and beyond*. Berlin: Springer-Verlag, 2002. p. 605-626. Disponível em: <<http://www.phs.uoa.gr/~psillos/>>. Acesso em: 2 set. 2013.

RAUEN, B. M. *Extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007): análise de viés pragmático cognitivo*. 2016. 5 f. Projeto (Iniciação Científica) – Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, inédito.

_____. *Análise de viés pragmático-cognitivo da jurisprudência sobre a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar*, 2017a. 5f. Projeto (Iniciação Científica) - Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, inédito.

_____. *Aplicação da Lei Maria da Penha em casos envolvendo vítimas transexuais femininas: análise fundamentada no conceito de violência de gênero em jurisprudências selecionadas de tribunais de justiça*. 2017. 83 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017b.

RAUEN, F. J. Hipóteses antedutivas e conciliação de metas. In: GODOY, E. et al. (Org.). *Coletânea do II Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 53-79.

_____. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014.

_____. Hipóteses abduativas antefactuais e modelação proativa de metas. *Signo*, v. 38, p. 188-204, 2013.

_____; RIBEIRO, A. C. S. Processos ostensivo-inferenciais em excertos de interpretação da Lei Maria da Penha: estudo de caso. *Letrônica*, v. 9, n. 1, p. 90-105, jan./jun. 2016.

_____; _____. Norma jurídica da Lei Maria da Penha em ação: análise pragmático-cognitiva. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan. 2017. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7916>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

WILSON, D. *Pragmatic Theory*. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/nick/pragtheory/>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

Recebido em 03/04/2017. Aceito em 06/02/2018.

EXTENSION OF THE SCOPE OF THE MARIA DA PENHA LAW TO MEN AS VICTIMS OF DOMESTIC AND FAMILY VIOLENCE IN PELICANI (2007): A COGNITIVE-PRAGMATIC ANALYSIS¹

EXTENSÃO DO ESCOPO DA LEI MARIA DA PENHA A HOMENS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA
DOMÉSTICA E FAMILIAR EM PELICANI (2007): UMA ANÁLISE PRAGMÁTICO-COGNITIVA

EXTENSIÓN DEL ÁMBITO DE LA LEY MARIA DA PENHA A LOS HOMBRES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA
DOMÉSTICA Y FAMILIAR EN PELICANI (2007): UN ANALYSIS PRAGMÁTICO-COGNITIVO

Fábio José Rauen**

Bárbara Mendes Rauen***

Universidade do Sul de Santa Catarina

ABSTRACT: We analyze in this article the extension of the scope of the Maria da Penha Law to men as victims of domestic and family violence in Pelicani (2007) from a cognitive-pragmatic point of view. So, we use a descriptive-explanatory methodology guided by the theoretical notions of goal-conciliation (RAUEN, 2014) and relevance (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), correlating the 1988 Brazilian Federal Constitution, the Maria da Penha Law and Pelicani's text. The study suggests that Pelicani's intentional action plan consists of proposing to use the method of interpretation according to the Constitution to harmonize the Law with the principle of equality sheltered in the Constitution and, therefore, to extend its scope to men, preserving the juridical good of the inviolability of the right to security, whereas it would protect all the victims of domestic and family violence regardless of sex or affective option.

KEYWORDS: Goal Conciliation Theory. Relevance Theory. Maria da Penha Law.

¹ This paper shows some results from an undergraduate scientific initiation project (RAUEN, B. 2016) and is part of the project "Interactive Processes and Goal-Conciliation" of the Research Group on Cognitive Pragmatics of the Graduate Program in Language Sciences of the University of Southern Santa Catarina – Unisul. The authors thank the institutional support of the Unisul Program of Scientific Initiation (PUIC).

** Ph.D. in Letters/Linguistics, Federal University of Santa Catarina (UFSC). Professor and Coordinator of the Graduate Program in Language Sciences, University of Southern Santa Catarina (PPGCL/UNISUL). E-mail: fabio.rauen@unisul.br.

*** Law student of the University of Southern Santa Catarina (Unisul). Scholarship of the Unisul Program of Scientific Initiation (PUIC). E-mail: barbararauen@gmail.com.

RESUMO: Neste artigo, a partir de um viés pragmático cognitivo, analisamos a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007). Para tanto, mobilizamos a metodologia descritiva e explanatória orientada pelas noções teóricas de conciliação de metas de Rauen (2014) e de relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), estabelecendo correlações entre a Constituição Federal de 1988, a Lei Maria da Penha e o texto de Pelicani. O estudo sugere que o plano de ação intencional de Pelicani (2007) consiste em utilizar o método de interpretação conforme a Constituição para harmonizar a Lei Maria da Penha ao princípio da igualdade albergado na Constituição e, desse modo, estender seu escopo a homens, preservando o bem jurídico de inviolabilidade do direito à segurança na medida em que ela passaria a proteger a todas as vítimas de violência doméstica e familiar independentemente de sexo ou de opção afetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria de Conciliação de Metas. Teoria da Relevância. Lei Maria da Penha.

RESUMEN: En este artículo, a través de un abordaje pragmático-cognitivo, se analiza la ampliación del ámbito de la Ley Maria da Penha a los hombres víctimas de violencia doméstica y familiar en Pelicani (2007). Por lo tanto, movilizamos la metodología descriptiva y explicativa orientada por las nociones teóricas de conciliación de metas (RAUEN, 2014) y relevancia (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), estableciendo correlaciones entre la Constitución Federal Brasileña de 1988, la Ley Maria da Penha y el texto de Pelicani. El estudio sugiere que el plan de acción intencional de Pelicani reside en proponer usar el método de interpretación de acuerdo con la Constitución, para armonizar la Ley Maria da Penha con el principio de igualdad contemplado en la Constitución y, con esto, ampliar su alcance a los hombres, preservando el bien jurídico de la inviolabilidad del derecho a la seguridad, en la medida en que protegería a todas las víctimas de la violencia doméstica, independientemente del sexo o la opción afectiva.

PALABRAS CLAVE: Teoría de Conciliación de Metas. Teoría de la Relevancia. Ley Maria da Penha.

1 INTRODUCTION

Admittedly, the Maria da Penha Law – Law 11,340, August 7, 2006 – has made a significant progress in protecting women from domestic and family violence generally perpetrated by their companions. However, there are several open questions that merit analysis by legal operators. Among them, it is argued that the Law, by protecting only women and, with certain concession, female transvestites, transsexuals and transgenders, violates the principle of equality and has no shelter in the 1988 Brazilian Federal Constitution. This is precisely the line of argument in Rosa Benites Pelicani's 2007 article "Maria da Penha Law and the principle of equality: interpretation according to the Constitution",² published in the *Journal of the Law Course* of the Methodist University of São Paulo. In this text, Pelicani (2007, p. 237) proposes an interpretation of the Maria da Penha Law according to the Constitution to "extend its application to men, also a possible victim of domestic and family violence." Pelicani argues in favor of harmonizing the Law with the Constitution in the expectation of avoiding the declaration of its eventual unconstitutionality.³

Although Pelicani bases her argumentation on 1988 Brazilian Federal Constitution, it is important for the sake of the present work to point out that the origin of the criticism is the interpretation of the first sentence of section 5 of the Law itself:

Section 5. For the purposes of this Law, domestic and family violence against women shall mean any action or omission based on **gender** that causes death, injury, physical, sexual or psychological suffering and moral or property damage: [...]. (BRASIL, 2006, our bold).⁴

We agree with Rauen, F. and Ribeiro (2016, p. 91) when they argue the choice of the lexical items 'woman' and 'gender' yields a heated dispute. According to them, "if the lexical item 'woman' suggests an interpretation based on the notion of sex – a controversial

² A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a Constituição.

³ This text is relevant because it shows dissonant arguments in favor of a radical extension of the scope of the Law to shelter male victims of female aggression. The analysis of this text composes a larger project on the subject, including studies of Rauen, F. and Ribeiro (2016, 2017) and Rauen, B. (2017a), analyzing the extension of scope to female transvestites, transsexuals and transgenders; the present study (RAUEN, B., 2016) on the extension of scope to hetero-affective men; and an ongoing project on the reception of this thesis in the jurisprudence of courts of justice (RAUEN, B., 2017b).

⁴ Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no **gênero** que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: [...]. (BRASIL, 2006, our bold).

notion itself – the term ‘gender’ does not suggest the same interpretation.” Surely, the mode of interpretation of these lexical items defines the following arguments. Rauen, F. and Ribeiro (2016) – in analyzing Dias and Reinheimer’s (2011) interpretation of the question – show we can extend the scope of the Law to female transvestites, transsexuals and transgenders only with an *ad hoc* interpretation of the lexical item ‘woman’ as a gender.

Pelicani (2007) goes a step further by extending the scope of the Law to men as possible victims of domestic and family violence, shifting the critical attention to the notion of violence itself. So, if the aggression occurs within the domestic and family spheres, then it does not matter the sex or gender of both victims and aggressors. The question here is how this cognitive operation is possible.

Given this scenario, the general aim of this study is to analyze, through a cognitive-pragmatic bias, the extension of the scope of the Maria da Penha Law to men as victims of domestic and family violence in Pelicani (2007), (i) mobilizing the descriptive-explanatory methodology guided by the theoretical notions of goal-conciliation (RAUEN, 2014) and relevance (SPERBER; WILSON, 1986, 1995), and (ii) correlating 1988 Brazilian Federal Constitution, Maria da Penha Law and Pelicani’s text.

In general, Sperber and Wilson’s (1986, 1995) relevance theory describes and explains inferential processes in interpreting communicative stimuli. An interpreter – in finding a controversial juridical subject – positions himself/herself as second, from the point of view of a chain of inferences, in relation to a singular first text or a set of first texts. According to relevance theory, these processes are based on two principles of relevance, here understood as an inequation in which the cognitive effects derived from processing a communicative piece must be greater than the processing effort required to process it. The cognitive principle of relevance predicts that the mind maximizes cognitive effects, and the communicative principle of relevance predicts that utterances are produced so that their optimal relevance is presumed.

Rauen’s (2014) goal-conciliation theory advances relevance theory by proposing that the cognitive and communicative principles are ordered by higher order goals. It follows from this approach that if a legal operator is interested in problematizing the text of some law – especially when it is presumed to what conclusion he wants to come to – he will elaborate an antefactual abductive hypotheses with which he will support the *a priori* conclusion, so that the outcome of the criticism will conciliate with this anticipated goal.

To deal with the aim of this study, we analyzed the article in three methodological steps. First, we chose textual excerpts from Pelicani’s (2007) article – which are based on punctual textual aspects of both, the Maria da Penha Law and the 1988 Brazilian Federal Constitution – to establish a *continuum* between the texts of the Laws and the development of its criticism in the article. In the second place, according to relevance theory, we analyzed the ostensive-inferential process that constitutes the argumentation of the article, elaborating the respective explicatures of the logical forms of the utterances involved in this task; and then integrating these explicatures into inferential chains to substantiate the author’s position, when necessary. Third, according to goal-conciliation theory and based on these inferential chains, we analyzed the development of argumentation in terms of intentional action plans towards the achievement of goals and subgoals.

Thus, we organized the text in three more sections, respectively dedicated to write brief theoretical notes on both relevance and goal-conciliation theory, to analyze Pelicani’s (2007) arguments, and to present final remarks.

2 BRIEF THEORETICAL NOTES

We assume in this research that the elaboration of a criticism consists of an intentional action plan towards the achievement of a goal, whose result is composing a text –Pelicani’s article (2007), in this case. Given that any correlation between texts in the chain of interpretation is at the service of this intentional action plan, we assume that analyzing the critique depends on understanding the supporting plan.

In goal-conciliation theory, we can describe and explain any intentional action plan in four stages, such that the first stage – assumed as axiomatic – is projecting a goal [1], and the others consist of formulating [2], performing [3], and checking [4] at least one antifactual abductive hypothesis.

The first three stages of this model are abductive.⁵ In an explanatory or *a posteriori* abduction, we start with an observation of a fact, for example, that a street is wet (x is Q). Further, we abduct a hypothesis of connection between a certain cause P and the fact Q , for example, a rain fall. It follows from this that it is most likely or plausible being the rain the cause of the wet street (x is P). Rauen (2013, 2014, 2016) generalizes this architecture to deal with cases of *a priori* abduction. He takes the case of an individual i , projecting himself/herself to be in a certain state of goal Q in the future. Now, a description of the type x is Q corresponds to some state x in the future that will satisfy the expectation of achieving that goal state Q [stage 1]. The problem is how achieving this state. In these circumstances, Rauen proposes that individual i yields an antifactual abductive hypothesis that there is an antecedent action P likely to be sufficient to achieve the consequent state Q [stage 2]. It follows that x is P , and individual i executes the action P in the expectation of achieving Q [stage 3].

Rauen, in turn, considers deductive the last three stages of the model, insofar as we can treat the antifactual abductive hypothesis (P is Q) in the plan of intentional action as a major premise [stage 2], the antecedent action x is P as a lower premise [stage 3], and the proposition x is Q [stage 4] as a deductive conclusion.

We can see this architecture in the following figure.

Abduction	[1]		Q
	Deduction	[2]	P
		[3]	P
		[4]	Q'

Figure 1: Abductive-deductive architecture in goal-conciliation theory

Note: Q' represents the achievement of the goal.

Source: Authors' elaboration

Let us see how we can model the aim of the Pelicani's (2007) article in goal-conciliation-theoretic terms. In the abstract of the text – motivated by manifestations of the Maria da Penha Law unconstitutionality, by treating only one of the genders involved in the litigation, and, therefore, threatening the principle of equality – she argues we must interpret the Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution to extend its application to men as potential victims of domestic and family violence.

In viewing the entry into Brazilian legal system of the new Law for the protection of women, called the Maria da Penha Law, and manifestations in the sense of its unconstitutionality, due to the principle of equality, it is proposed to interpret it according to the [1988 Brazilian] Constitution to extend it also to men as possible victims of domestic and family violence. (PELICANI, 2007, p. 237, our brackets).⁶

A description of this aim in goal-conciliation terms starts from the projection, formulation or emergence of a goal [stage 1], thus formalized:

[1] The individual i designs a goal Q at the time $t1$. (RAUEN, 2014, p. 599).

⁵ On the notion of abduction, see Psillos (2002).

⁶ Diante do ingresso no ordenamento jurídico brasileiro da nova Lei de proteção à mulher, batizada de Lei Maria da Penha, e de manifestações no sentido da sua inconstitucionalidade, em razão do princípio da igualdade, propõe-se a sua interpretação conforme a Constituição para estender sua aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar. (PELICANI, 2007, p. 237, our brackets).

According to Pelicani's (2007) aim, the goal projection consists of some degree of cognitive emergency of the author proposing to extend the application of the Law to men as possible victims of domestic and family violence:

[1] Pelicani *i* designs Pelicani's goal *Q* to propose extending the application of the Maria da Penha Law to men who are possible victims of domestic and family violence considering the entry into the Brazilian legal system of the new Law for the protection of women, called the Maria da Penha Law, and manifestations in the sense of its unconstitutionality due to the principle of equality in t_1 .

In this description, t_1 represents the instant at which the goal *Q* of proposing the extension of the scope of the Maria da Penha Law to men as potential domestic and family violence victims emerges, and the goal *Q* represents a future state not yet actual at that time t_1 .

The output of this stage can be represented as follows:

[1]	Q	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
-----	---	--

The second stage represents the emergence of at least one antifactual abductive hypothesis to achieve the goal *Q*:

[2] Pelicani *i* abducts an antifactual hypothesis *Ha* to achieve the goal *Q* at the time t_2 . (RAUEN, 2014, p. 599, our adaptation).

According to this formulation, at a time t_2 that succeeds t_1 , individual *i* generates *ex-ante-facto* an abductive hypothesis *Ha* to achieve the goal *Q*. This hypothesis must meet four criteria: (i) to be mapped by a hypothetical formulation "*If P, then Q*," (ii) to associate an antecedent action *P* at least likely to be sufficient to extend the scope of the Law to men, (iii) to be consistent with the cognitive principle of relevance, and (iv) to emerge as an optimal *ad hoc* solution for that extension of scope.⁷ As we have seen in the Pelicani's abstract (2007), she abducts the hypothesis that proposing to interpret the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution allows proposing to extend its scope to men as possible victims of domestic and family violence.

[2] Pelicani *i* abducts that if Pelicani proposing to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Constitution, then Pelicani can propose extending the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ... in t_2 .

We can represent the output of [2] schematically as follows:

[1]	Q	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.	
[2]	P Q	Propose to interpret the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani.	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.

The probable execution of the antecedent action *P* characterizes the third stage:

[3a] Pelicani *i* performs *P* to achieve *Q* at the time t_3 ; or [3b] Pelicani *i* does not perform *P* to achieve *Q* at the time t_3 . (RAUEN, 2014, p. 601, our adaptation).

⁷ Rauén (2014, p. 600-601) describes criteria for choosing an antifactual abductive hypothesis.

Rauen (2014) assumes there is a proper time t_3 of the execution of the action that follows the formulation of the hypothesis H_a . For him, the foreground schema is agentive or active, anticipating that Pelicani will propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution.

[3a] Pelicani i proposes to interpret the Maria da Penha Law, according to the 1988 Brazilian Federal Constitution at the time t_3 .

Or, more schematically:

[1]		Q		Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
[2]	P	Q	Propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani.	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
[3]	P		Pelicani proposes to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution.	

In the fourth stage, we check the hypothetical formulation deductively:

[4a] Pelicani i , considering [2a] “if P then Q ” and [3a] “ P ,” achieves Q' at the time t_4 ; or [4b] Pelicani i , considering [2b] “if P then Q ” and [3b] “ $\neg P$,” achieves $\neg Q'$ at the time t_4 . (RAUEN, 2014, p. 602, our adaptation).

In the case at hand, the fourth stage anticipates that Pelicani should check whether the interpretation according to 1988 Brazilian Federal Constitution allows proposing the extension of the scope.

[4a] Pelicani i checks the proposal for the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ... by proposing an interpretation of the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution in t_4 .

Or, more schematically:

[1]		Q		Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
[2]	P	Q	Propose to interpret the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani.	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
[3]	P		Pelicani proposes to interpret the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution.	
[4]		Q'		Pelicani proposes to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence...

According to Rauen (2014), two concepts emerge at the checking stage: goal conciliation and hypothesis confirmation. For him, there is a goal conciliation whenever the state Q' of the environment at t_4 satisfies, coincides with or corresponds with the goal Q at t_1 . There are four possibilities in this context:

(a) *active conciliation*, when individual i performs the action P in the scope of the hypothesis H_a , and the state Q' at the time t_4 conciliates with the goal Q at the time t_1 ; (b) *active non-conciliation*, when individual i performs action P in the scope of hypothesis H_a , and the state Q' at the time t_4 does not conciliate with the goal Q at the time t_1 ; (c) *passive conciliation*, when individual i does not perform the action P in the scope of hypothesis H_a , and the state Q' at the time t_4 even so conciliates with the goal Q at the time t_1 ; (d) *passive non-conciliation*, when individual i does not perform the action P in the scope of hypothesis H_a , and the state Q' at the time t_4 does not conciliate with the goal Q at the time t_1 . (RAUEN, 2014, p. 604).

The table below summarizes these possibilities:

Stages	Active Conciliation (a)	Active Non-Conciliation (b)	Passive Conciliation (c)	Passive Non-Conciliation (d)
[1]	Q	Q	Q	Q
[2]	P Q	P Q	P Q	P Q
[3]	P	P	$\neg P$	$\neg P$
[4]	Q'	$\neg Q'$	Q'	$\neg Q'$

Table 1: Possibilities for achieving goals

Source: Rauen (2014, p. 604).

In the case, Pelicani's strategy conforms to what Rauen (2014) defines as active conciliation (1a), if the proposition of interpreting the Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution allows proposing the extension of the application of the Law to men as possible victims of violence domestic and family. Otherwise, it conforms as active non-conciliation (1b).

On the other hand, an antifactual abductive hypothesis is confirmed when the achievement state Q' at t_4 "satisfies, coincides, or corresponds with the hypothesis H_a at the time t_2 " (RAUEN, 2014, p. 604), so that the result of the action P reinforces the abductive antifactual hypothesis H_a .

The evaluation of these hypotheses depends on the degree of trust or strength attributed to the connection between their antecedents and consequents, and this stems from the ontology of both individual prior conciliations and prior non-conciliations (RAUEN, 2013, 2014, 2016).

According to the author, there is a scale of strength with five possibilities. When action P is sufficient, necessary and certain for the achievement of Q , the hypotheses are categorical $P \Leftrightarrow Q$; when the action P is sufficient, necessary, but not certain for the achievement of Q , the hypotheses are biconditional $P \leftrightarrow Q$; when the action P is sufficient, but not necessary for the achievement of Q , the hypotheses are conditional $P \rightarrow Q$; when the action P is necessary, but not sufficient for the achievement of Q , the hypotheses are enabling $P \leftarrow Q$; and, finally, when the action P is neither sufficient, nor necessary for the achievement of Q , the hypotheses are tautological $P - Q$.

The table below formalizes these possibilities:

Conciliations	Propositions		Categorical	Biconditional	Conditional	Enabling	Tautological
	P	Q	$P \Leftrightarrow Q$	$P \leftrightarrow Q$	$P \rightarrow Q$	$P \leftarrow Q$	$P - Q$
(1a) Active Conciliation	V	V	V	V	V	V	V
(1b) Active Non-Conciliation	V	F	F	F	F	V	V
(1c) Passive Conciliation	F	V	F	F	V	F	V
(1d) Passive Non-Conciliation	F	F	F	V	V	V	V

Table 2: True table for modeling hypothetical utterances

Source: Rauen (2014, p. 606).

From the point of view of authorship, the proposition of interpreting the Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution is, minimally, a condition for the application of the Maria da Penha Law to men, qualifying the abductive hypothesis as conditional. A different aspect is the interpretation of Pelicani's (2007) argument by others, since interpreting the Law as the Constitution allows, but does not guarantee, that the legal operators will extend its scope to men. So, there is no guarantee that this argument will be upheld.

Putting this question, we can distinguish the notions of self- and hetero-conciliation. According to Rauen (2014), there is a goal self-conciliation when individual himself / herself analyzes if his / her actions results conciliate with the initial goals, and there is hetero-conciliation when this analysis is collaborative. In later cases, communicative processes are fundamental.

To describe and explain communicative processes in goal-conciliation theory, we admit three layers of intentions. In this theoretical approach, a practical intention superordinates an informational intention, which superordinates a communicative intention. In the article at stake, the practical intention of proposing to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution – as a way to achieve the highest practical intention to extend the application of the Law to men as possible victims of domestic and family violence – superordinates an informational intention to make manifest or more manifest this assumption to readers; and this informative intention superordinates the communicative intention of – through the elaboration of an article – to make mutually manifest to both Pelicani and readers, that Pelicani suggests this assumption.⁸

From the point of view of the article authorship, we can insert these layers into successively embedded intentional action plans, as shown below.

- | | | | |
|-----|-----|--|---|
| [1] | Q | | Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ..., Pelicani. |
| [2] | P Q | | Propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani. Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ..., Pelicani. |
| [4] | O P | Inform the possibility of interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani. | Propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani |
| [5] | N O | Communicate, through the elaboration of an article, the possibility of interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani. | Inform the possibility of interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani. |
| [6] | N | Pelicani communicates, through the elaboration of an article, the possibility of interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution. | |
| [7] | O' | Pelican informs the possibility of interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution. | |
| [8] | P' | | Pelicani proposes to interpret the Maria da Penha Law according to |

⁸ On the notions of manifesteness and mutual manifesteness, see Sperber and Wilson (1995, p. 38-46).

the 1988 Brazilian Federal
Constitution.

[9]

Q'

Pelicansi proposes to extend
the application of the
Maria da Penha Law to
men as possible victims of
domestic and family
violence.

For the reader to evaluate Pelicansi's (2007) proposition, it is necessary to recover these layers of intentions. For that, we adopt in goal-conciliation theory the relevance-theoretic interpretation procedure. According to Sperber and Wilson's (1986, 1995) relevance theory, relevance is a function between positive cognitive effects to be maximized and processing efforts to be minimized. In this theory, positive cognitive effects can be yielded when we process a stimulus in a context of previous cognitive assumptions. This stimulus may reinforce previous assumptions, contradict and eliminate them, or even yield implications – inferential conclusions that emerge from the combination of these stimuli with the cognitive context, but which do not derive from these stimuli or from that context alone. The central theoretic-assumption is that, *ceteris paribus*, the relevance will be greater as cognitive effects are greater and processing efforts required to generate those effects are smaller.

Assuming this theoretic notion, relevance theory is organized into two principles: the cognitive principle of relevance that the mind will always maximize cognitive effects and the communicative principle of relevance that utterances as open ostensible stimuli will be presumed to be optimally relevant. An utterance has optimal relevance when the interpreter evaluates it as at least enough to deserve to be processed and as the most relevant stimulus the speaker has been able to produce. Assuming this presumption, based on linguistic decoding, the interpreter follows a route of minimum effort, enriches the stimulus to obtain explicit meanings if necessary, and completes that meaning at an implicit level, if pertinent.

The following comprehension procedure summarizes this process:

Relevance-theoretic comprehension procedure

Follow a path of least effort in computing cognitive effects:

- 2a. Consider interpretations in order of accessibility;
 - 2b. Stop when your expectation of relevance is satisfied.
- (WILSON, 2004, lesson 5, p. 1).

Let's take the final part of Pelicansi's abstract as an example⁹:

(1a) Linguistic Form: [...] one proposes its interpretation according to the Constitution to extend its application to the man, also a possible victim of domestic and family violence (PELICANI, 2007, p. 267).¹⁰

(1b) Logical Form: (Propose x, y, α_{places} , β_{finality} (extend x, y, z)).

(1c) Explicature:¹¹ one proposed its_i [OF THE MARIA DA PENHA LAW]_i interpretation according to [THE 1988 BRAZILIAN FEDERAL] Constitution \emptyset _j¹² [TO THE LEGAL OPERATORS] \emptyset [IN THE ARTICLE] for \emptyset _j [THE LEGAL OPERATORS] to extend its_i [OF THE MARIA DA PENHA LAW]_i application to the man, also a possible victim of domestic and family violence.

⁹ We describe the interpretation in four versions. In version (1a), we present the linguistic form of the utterance; in version (1b), we present the logical form; in version (1c), we present the explicature; and in version (1d) we fit the explicature into a description that considers the speaker's propositional attitude.

¹⁰ “[...] propõe-se a sua interpretação conforme a Constituição para estender sua aplicação ao homem, também possível vítima da violência doméstica e familiar”.

¹¹ According to Silveira and Feltes (2002, p. 18), we present the linguistic expressions, when they are referenced, in simple quotation marks ('Maria'), the encyclopedic entries in small caps (maria) and references in the world without any indicative (Maria).

¹² The sign ' \emptyset ' represents that the logical entry was not filled by a lexical item in the utterance.

(1d) EXTENDED EXPLICATURE: *PELICANI PROPOSES* THAT ONE PROPOSES THE INTERPRETATION OF THE MARIA DA PENHA LAW ACCORDING TO THE 1988 BRAZILIAN FEDERAL CONSTITUTION TO THE LEGAL OPERATORS IN THE ARTICLE FOR THE LEGAL OPERATORS TO EXTEND THE APPLICATION OF THE MARIA DA PENHA LAW TO THE MAN, ALSO A POSSIBLE VICTIM OF DOMESTIC AND FAMILY VIOLENCE.

As we have described, to understand the aim of the article, we assume that the reader fits the excerpt from the linguistic utterance (1a) of the abstract in a logical form (1b) according to which “someone x proposes something y for someone z in a certain place α and with a certain finality β .” This β finality, in turn, consists of “someone x extends something y to someone z .” In version (1c), we see how the logic form has been enriched. We assign THE MARIA DA PENHA LAW as reference of the lexical item ‘its’, by reference to the beginning of the abstract; we complemented the lexical item ‘Constitution’ with 1988 BRAZILIAN FEDERAL, since it is the current Brazilian Federal Constitution; we fill the receiver’s ellipse with LEGAL OPERATORS for being the most likely candidate for a discussion about law enforcement; we fill the ellipse of place of the proposition with ARTICLE, since it is in the article that, supposedly, the argument will be developed; we fill the subject’s ellipse of ‘extending’ with LEGAL OPERATORS because they are the enabling actors to extend the Maria da Penha Law to male victims; and, once again, we attribute THE MARIA DA PENHA LAW as a reference of the lexical item ‘its’, since it is this Law that should be extended to male victims. Finally, in version (1d), we fit the explicature (1c) into a speech act, clarifying that it is Pelicani who elaborates the proposition at stake.

Assuming the interpreter is able to arrive at version (1d), and that he intends to describe and explain this proposition in intentional action plan terms, as we have done, he can infer that the aim of the proposition – extend the application of Law – it is a higher-level goal, and that interpretation according to the Constitution is a means to achieve this higher-level goal. We can describe an inference like this as follows:

S_1^{13} – *Pelicani proposes* that one proposes the interpretation of the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution to the legal operators in the article for the legal operators to extend the application of the Maria da Penha Law to the man, also a possible victim of domestic and family violence (implicated premise derived from the explicature of the abstract’s excerpt);

S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$ (inference by *modus ponens*¹⁴);

S_3 – Interpreting the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution is a subgoal for the legal operators to extend the application of the Maria da Penha Law to the man also a possible victim of domestic and family violence (implicated conclusion).

Once known the descriptive-explanatory architectures of both goal-conciliation and relevance theory, we can analyze Pelicani’s article (2007) in the next section.

3 PELICANI’S (2007) ARTICLE ANALYSIS

In the introduction of her article, Pelicani contextualizes the Maria da Penha Law and discusses its eventual unconstitutionality according to the principle of equality. Then, she presents, once more, the aim of the text as follows:

¹³ Sperber and Wilson (1986, 1995) assume that inferential calculations are formed by S_1 – S_n assumptions conceived in a chain of inferences as both implicated premises or implicated conclusions.

¹⁴ According to relevance theory, there is an interpretive module of deductive character with free access to assumptions from memory and from the environment. This module operates predominantly by rules like *elimination-e*, *modus ponens* and *modus tollens*. In an *e-elimination rule*, if we take together two true assumptions P and Q , each of which is true separately, P or Q . Formally: “ $P \wedge Q$, P ” or “ $P \wedge Q$, Q ” (the symbol \wedge is equivalent to the logical operator of conjunction). In a *modus ponens rule*, when we take an implication relation between two assumptions P and Q , if the first is affirmed P , the second follows necessarily Q . Formally: “ $P \rightarrow Q$, P , Q ” (the symbol \rightarrow is equivalent to the logical operator of implication, *if P then Q*). Sometimes it is possible to combine two rules as in the case of the *conjunctive modus ponens*: “ $(P \wedge Q) \rightarrow R$, $P \rightarrow R$, R ,” or else “ $(P \wedge Q) \rightarrow R$, $Q \rightarrow R$, R .” In a *modus tollens rule*, we start with a set of two alternatives P or Q , and next we obtain the negation of one of them, $\neg Q$ or $\neg P$. In this case, we conclude with P or Q . Formally: “ $P \vee Q$, $\neg Q$, P ,” or “ $P \vee Q$, $\neg P$, Q ” (the symbol \vee is equivalent to the logical operator of disjunction and the symbol \neg is equivalent to the logical operator of negation). Again, one may think here of a *disjunctive modus ponens rule*: “ $(P \vee Q) \rightarrow R$, $\neg Q$, $P \rightarrow R$, R ,” or “ $(P \vee Q) \rightarrow R$, $\neg P$, $Q \rightarrow R$.”

This text seeks to bring to light reflections about the possibility of harmonizing the Maria da Penha Law with the [1988 Brazilian] Federal Constitution, regarding the principle of equality, without there being any need to declare its eventual unconstitutionality, simply by applying the so-called “interpretation according to Constitution.” (p. 238, our brackets).¹⁵

In the previous section, we have obtained from the abstract the goal *Q* of proposing to extend the application of the Maria da Penha Law to men and the subgoal *P* of proposing the method of interpretation according to the Constitution. Now, she suggests the text aims at harmonizing the Law with Constitution, by applying the “interpretation according to the Constitution,” making implicit the extension of its application to men.

Note that this extension can only be done textually from the reference to the abstract and – strictly speaking – it should be explicit in the introduction. The reader could only infer it indirectly from the contextualization of this version of objective with the discussion about the unconstitutionality of the previous paragraph. Observe the inferential calculus.

S_1 – Pelicani proposes harmonizing the Maria da Penha Law with the 1988 Brazilian Federal Constitution, regarding the principle of equality, without there being any need to declare its eventual unconstitutionality, simply by applying the so-called “interpretation according to the Constitution” (implicated premise of the text of introduction);

S_2 – Pelicani states the Maria da Penha Law may be unconstitutional, because it is intended to protect only one genre of victims of domestic violence, the woman, in disagreement with the constitutional command of the principle of equality (implicated premise of the text of the introduction);

$S_3 - S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$ (*conjunctive modus ponens inference*);

S_4 – Pelicani proposes to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence by interpreting the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution (implicated conclusion).

If Pelicani’s goal is to extend the application of the Maria da Penha Law to men, harmonizing the Law with the Constitution, it becomes a major subgoal that superordinates the minor subgoal of applying the notion of interpretation according to Constitution. Now, interpreting the Law according to the Constitution makes feasible harmonizing it with Constitution, and this harmonization makes feasible extending its application to male victims.

[1]	Q		Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ..., Pelicani
[2]	P	Q	Harmonize the Maria da Penha Law to the 1988 Brazilian Federal Constitution regarding the principle of equality, Pelicani. Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence ..., Pelicani
[4]	O	P	Propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani. Harmonize the Maria da Penha Law to the 1988 Brazilian Federal Constitution regarding the principle of equality, Pelicani.

At the end of the introduction, Pelicani presents the article’s organization. First, she reviews Maria da Penha’s case; next, she addresses the notion of constitutional principles, highlighting the principle of equality and comparing it with the Law; and, finally, she highlights and applies the method of interpretation according to the Constitution to this Law.

¹⁵ Este texto busca trazer à tona reflexões sobre a possibilidade de harmonização da Lei Maria da Penha à Constituição Federal, no que tange ao princípio da igualdade, sem que haja necessidade de se declarar a sua eventual inconstitucionalidade, bastando a aplicação da chamada “interpretação conforme a Constituição.”

According to Pelicani (2007), 1988 Brazilian Federal Constitution is an open legal-normative system of principles of a more general abstract character, and of rules of a more specific abstract character, prescribing an imposition, permission or prohibition. According to Bastos (2002, p. 242), the principles suit as criteria for interpreting the constitutional document and the infra-constitutional norms must spell out their values. So, constitutional principles are “a kind of constitutional norm, with a more comprehensive abstract content, which expresses the values contained in the Constitution, and establishes the north for the entire Brazilian juridical system” (PELICANI, 2007, p. 243).

For her, the principle of equality or isonomy is part of the Constitution. In the first sentence of section 5, we can observe that, without distinction of any kind, all should be treated as equal by the Law, ensuring among other rights, the right of the inviolability of security; and subsection I of this section establishes that men and women are equal in rights and obligations.

Section 5 Everyone is equal under the law, without distinction of any kind, guaranteeing to Brazilians and foreigners residing in Brazil the inviolability of the right to life, liberty, equality, security and property, as follows:
I - men and women are equal in rights and obligations, under the terms of this Constitution;¹⁶[...]

Given that the subsection IV of section 3 establishes that one of the fundamental aims of the Constitution is promoting the good for all, without preconceptions of origin, race, sex, color, age and any other forms of discrimination, the principle of equality – Pelicani reinforces – is one of its “supreme values” and, since the infra-constitutional legislator did not observe the principle of equality in protecting only female victims of domestic and family violence with the Maria da Penha Law, this Law is unconstitutional.

The text then appreciates the application of the Aristotelian notion according to that, one must treat equals equally and unequals unequally as a way of justifying the restriction of the protection of female victims of domestic and family violence, that is, enabling the Law to distinguish the unequals – men and women – to the extent of their differences.

On this application, Pelicani suggests that we must meet three requirements to avoid disrespect the isonomy based on Mello (1997, p. 27-28): what is the discriminatory factor, the rationale for this discrimination and the correlation with the Constitution. According to the first requirement, the discriminatory factor in the Maria da Penha Law is the exclusive election of women as victims of domestic and family violence, when men may also be victims of corporal, psychological, sexual, patrimonial or moral violence in these contexts. According to the second requirement, if the law “establishes, in fact, public policies to protect the victim of domestic and family violence, in the intimate relations of affection, in the living together of the family, and within the domestic unit” (PELICANI, 2007, p. 246), there is no logical connection to restrict the victim character to women. According to the third requirement, if the law must protect victims of domestic and family violence, men can be victims of domestic and family violence, and the Constitution chooses equality or isonomy among its fundamental principles, then the Maria da Penha Law disrespects this principle.

S₁ – The law should protect victims of domestic and family violence (implicated premise);
S₂ – Men can be victims of domestic and family violence (implicated premise);
S₃ – The Constitution elects the principle of equality or isonomy among its fundamental principles (implicated premise);
S₄ – S₁ ∧ S₂ ∧ S₃ → S₅ (*conjunctive modus ponens inference*);
S₅ – The Maria da Penha Law violates the principle of equality or isonomy sheltered in the Constitution (implicated conclusion).

This argument, however, is only possible if we accept the extension of the scope. Strictly speaking, the Maria da Penha Law was designed to protect female hetero-affective victims of male hetero-affective aggressors, in such a way that to the lexical item ‘woman’ was attributed the meaning WOMAN as a female individual. According to Rauen, F. and Ribeiro’s (2016) analysis of Dias and

¹⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Reinheimer's (2011) chapter *On violence against women as a violation of human rights – section 6*,¹⁷ we can extend the scope of the Law to lesbians and female transvestites, transsexuals and transgenders, providing an *ad hoc* interpretation WOMAN* as an individual of the female gender to the lexical item 'woman.' This implies extending the scope to female and male homosexual victims of both male and female homosexual aggressors. Pelicani (2007), in turn, suggests that the legal right to be preserved is the inviolability of the right to security in domestic and family relations sheltered in the Constitution (first sentence of section 5). With this extension of scope given as presupposed in the Pelicani's argument, we could extend the Maria da Penha Law to male hetero-affective victims of female hetero-affective aggressors.

Victim	Aggressor	Maria da Penha Law	Dias & Reinheimer (2011)	Pelicani (2007)
Hetero-Affective Female	Hetero-Affective Male	x	x	x
Homo-Affective Female	Homo-Affective Female		x	x
Homo-Affective Male	Homo-Affective Male		x	x
Hetero-Affective Male	Hetero-Affective Female			x

Table 3: Extending the scope of the Maria da Penha Law

Source: Our elaboration.

Assuming this extension, we can revise the primary operative norm of the Maria da Penha Law, as described by Rauen and Ribeiro (2017), towards a version in which the lexical item 'woman' is removed, since men or women, hetero-affective or homo-affective, may occupy both victims or aggressors' positions.

Logical structure of the primary operative norm of the Maria da Penha Law:

Logical structure of the primary normative rule of the Maria da Penha Law:

$$(\neg P \rightarrow \neg Q) \wedge (\neg Q \rightarrow R)^{18}$$

According to Rauen, F. and Ribeiro (2017, p. 194):

If there is domestic and family coexistence with women¹⁹ *P*, then there should be no domestic and family violence against women $\neg Q$, and [but] if there is domestic and family violence against women *Q*, then sanctions of the Maria da Penha Law should be applied *R*.

According to Pelicani (2007):

If there is domestic and family coexistence *P*, then there should be no domestic and family violence $\neg Q$, and [but] if there is domestic and family violence *Q*, then sanctions of the Maria da Penha Law must be applied *R*.

Assuming this expanded norm, it is possible to review the chain of goals and sub-goals that underlies Pelicani's (2007) article, adding a higher-level goal at the top of the chain – something like "protecting victims of domestic and family violence with the Maria da Penha Law." If that is the case, Pelicani (2007) proposes to interpret the Law according with the Constitution to harmonize it with the principle of equality sheltered in 1988 Brazilian Federal Constitution. In doing so, she extends the scope of the Law to men and, therefore, to protect victims of domestic and family violence regardless gender or affective option.

[1]

R

Propose to protect
victims of domestic and
family violence with the

¹⁷ Da violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos – artigo 6º.

¹⁸ It should be the case that the proposition *P* implies the negation of the proposition *Q* and [but] should be the case that the proposition *Q* implies the proposition *R*. On operative norms, read Oliveira (2015).

¹⁹ We can interpret the lexical item 'women' more narrowly as a female sex subject, or more broadly as a female gender subject (thus harboring female transvestites, transsexuals and transgenders).

				Maria da Penha Law, Pelicani
[1]	Q	R	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.	Propose to protect victims of domestic and family violence with the Maria da Penha Law, Pelicani
[2]	P	Q	Propose to harmonize the Maria da Penha Law to the 1988 Brazilian Federal Constitution regarding the principle of equality, Pelicani.	Propose to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence..., Pelicani.
[4]	O	P	Propose to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution, Pelicani.	Propose to harmonize the Maria da Penha Law to 1988 Brazilian Federal Constitution regarding the principle of equality, Pelicani
[5]	O		Pelicani proposes to interpret the Maria da Penha Law according to the 1988 Brazilian Federal Constitution.	
[6]	P'		Pelicani proposes to harmonize the Maria da Penha Law to the 1988 Brazilian Federal Constitution regarding the principle of equality.	
[7]	Q'			Pelicani proposes to extend the application of the Maria da Penha Law to men as possible victims of domestic and family violence...
[8]		R'		Pelicani propose to protect victims of domestic and family violence with the Maria da Penha Law.

Pelicani complements (2007, p. 248):

Finally, there is no denying that the Maria da Penha Law is welcome because it aims to care for and preserve the central nucleus of society that is the family. Precisely because this circumstance, it is urgent to overcome its eventual unconstitutionality and extend it, specifically, to the man, as a possible victim of domestic and family violence.²⁰

²⁰ Enfim, não há [como] negar que a Lei Maria da Penha é bem-vinda, porque visa a cuidar e preservar o núcleo central da sociedade que é a família. Exatamente por essa circunstância, urge superar a sua eventual inconstitucionalidade e estendê-la, em concreto, também, ao homem, possível vítima da violência doméstica e familiar. (our brackets).

Precisely because the Law is welcomed, the author argues interpreting the Maria da Penha Law according to 1988 Brazilian Federal Constitution.²¹ Pelicani stresses the legal interpretation only makes sense when one observes the application of the norm, and interpreting a norm depends on “knowing the field of reality that gives rise to its application” (2007, p. 255). In this matter, it is interesting to refer to the section 1 of the Maria da Penha Law to the subsection §8 of the section 226 of the Constitution, according to which it is up to the State to provide “assistance to the family in the person of each one of its members, creating mechanisms to restrain violence within their relations.” In fact, section 1 of the Maria da Penha Law “creates mechanisms to restrain and prevent domestic and family violence ...,” but what about the restriction of this measure to women? Pelicani (2007, p. 255-256) argues:

The constitutional text, from the abstract to the concrete, aims at preserving the family, restraining violence in their relations and ensuring protection to each one of its members. Therefore, **the interpreter is given, according to the constitutional command, to ensure that the Maria da Penha Law applies not only to the woman but to both spouses or partners.** (emphasis added).²²

According to her, it is legitimate applying four methods of interpretation to evaluate the constitutionality of a law: (i) the grammatical or literal, considering the text of the law; (ii) the logical or teleological, considering the purposes or the legal right to be protected; (iii) the systematic, considering the adhesion of the law to the legal system surpassed by the Constitution; and (iv) the historical, considering the legislative history of its elaboration. According to Pelicani (2007, p. 256-257), the application of all these methods results in unconstitutionality, since the Maria da Penha Law is based on the Organization of American States (OAS) Inter-American Commission on Human Rights’ Report n. 54/01, April 4, 2000, which suggests the adoption of public policies to curb domestic violence “as long as it is reported to women”. So, the Law textually and teleologically restricts its application to women, in a dissonant and, therefore, unsystematic manner with the 1988 Brazilian Federal Constitution.

It follows from this conclusion that the only way to harmonize the Maria da Penha Law with the constitutional principle of equality is interpreting it according to the Constitution, since this method allows maintaining the unity of the legal system and the ascendancy of the Constitution, without declaring the unconstitutionality of the Law. Thus, according to Pelicani (2007, p. 258), nothing prevents the Maria da Penha Law from being applied to male victims of domestic and family violence.

4 FINAL REMARKS

We analyze in this article the extension of the scope of the Maria da Penha Law to men, as possible victims of domestic and family violence in Pelicani (2007), adopting a cognitive-pragmatic bias guided by the theoretical notions of Rauen’s (2014) goal-conciliation and Sperber and Wilson’s (1986, 1995) relevance. The results suggest the author organizes her argumentation from an implicit higher-level goal of protecting all victims of domestic and family violence regardless of sex or affective option with the Maria da Penha Law. This superordinate goal is to extend the scope of the Law to men who are possible victims of domestic and family violence, explicitly a circumstance of purpose of the objective outlined in the article’s abstract. For that, she suggests it is necessary harmonizing the Law with 1988 Brazilian Federal Constitution – the explicit objective in the introduction, but not in the abstract –, given its probable unconstitutionality in protecting only female victims of domestic and family aggression. Finally, to harmonize the Law with the Constitution, Pelicani suggests applying the method of interpretation according to the Constitution.

²¹ The method of interpretation according to the Constitution is used when the application of other methods yields doubts on the constitutionality of a law. In this method, an interpretation is adopted that favors constitutional principles and jurisprudence preserving the aim of the law. Classically, antinomies result in the exclusion of one of the laws, but in the interpretation according to the Constitution the antinomy occurs between constitutional and unconstitutional interpretations of a law, and the constitutional ones must prevail. Thus, one avoids premature withdrawal from the legal system of useful laws for the protection of a relevant legal asset.

²² O texto constitucional, do abstrato para o concreto, visa a preservar a família, coibir a violência nas suas relações e assegurar proteção a cada uma das pessoas que a compõem. Portanto, **é dado ao intérprete assegurar, segundo o comando constitucional, que a Lei Maria da Penha se aplique não apenas à mulher, mas a ambos os cônjuges ou companheiros.** (negrito nosso).

To shape this intentional action plan, the author organizes her text to make mutually manifest – communicative intent – the informational intent to make manifest the pertinence of the method of interpretation according to the Constitution to the case. For that, after reviewing historical antecedents of the Law, she addresses the constitutional principle of equality or isonomy, stressing that men and women are equal in rights and obligations, in addition to anticipating arguments contrary to the Aristotelian notion of unequal treatment to unequal ones: “[...] To think of giving differential treatment only to women, in the name of equality by the law, without thinking of having care of the family, also extended to the man, a possible victim of family and domestic conflict, is not to observe, exactly, the principle of equality by the law.” (PELICANI, 2007, p. 253).²³

It is from this cognitive operation that Pelicani assumes as necessary the extension of the scope of the primary operative norm of the Maria da Penha Law to male victims. If the legal right to be protected is the inviolability of the right to security in family and domestic life, regardless of sex or affective choice of victims and aggressors, then the penalties of the Law must also be applied to aggressive hetero-affective women.

Objectively, however, the text of the Law does not contemplate this extension – at most an *ad hoc* interpretation WOMAN* encompassing female transvestites, transsexuals and transgenders. Its aim is to protect exclusively women, its historical origin is markedly feminine and its harmonization to the legal system infeasible, since 1988 Brazilian Federal Constitution assumes the principle of equality as north. Therefore, the only solution that avoids declaring its unconstitutionality is to interpret the Maria da Penha Law according to Constitution. In this way, the subgoals are progressively conciliated to harmonize the Law with the Constitution, extend its scope to male victims, and protect victims of domestic and family violence regardless of gender and affective option. A completely different aspect, however, is whether this line of argument will be accepted by readers in general and by legal operators in particular – hetero-conciliation. Nevertheless, this is an issue that goes beyond the aims of this study.

REFERENCES

BASTOS, C. R. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Celso Bastos, 2002

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

DIAS, M. B.; REINHEIMER, T. L. Da violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos – artigo 6º. In: CAMPOS, C. H. de (Org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. São Paulo: Lumen Juris, 2011. p. 195-200.

MELLO, C. A. B. de. *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 1997.

OLIVEIRA, A.Q. L. Apontamentos acerca da estrutura lógica da norma penal: um excerto sobre o pensamento de Lourival Vilanova. XVII Congresso Nacional do CONPEDI, 2008. *Anais...* Brasília, DF, 2008. p. 4848-4865. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/01_526.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

PELICANI, R. B. A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a Constituição. *Revista do Curso de Direito*, Universidade Metodista, v. 4, n. 4, p. 237-262, 2007.

²³ [...] Pensar em dar tratamento diferenciado somente à mulher, em nome de igualdade perante a lei, sem pensar em dispor de atendimento à família, extensivo também ao homem, possível vítima do conflito familiar e doméstico, é não observar, exatamente, o princípio da igualdade perante a lei. (PELICANI, 2007, p. 253).

PSILLOS, S. Simple the best: A Case for Abduction. In: KAKAS, A. C.; SADRI, F. (Ed.). *Computational logic: logic programming and beyond*. Berlin: Springer-Verlag, 2002. p. 605-626. Disponível em: <<http://www.phs.uoa.gr/~psillos/>>. Acesso em: 2 set. 2013.

RAUEN, B. M. *Extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007): análise de viés pragmático cognitivo*. 2016. 5 f. Projeto (Iniciação Científica) – Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, inédito.

_____. *Análise de viés pragmático-cognitivo da jurisprudência sobre a extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar*, 2017a. 5f. Projeto (Iniciação Científica) - Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, inédito.

_____. *Aplicação da Lei Maria da Penha em casos envolvendo vítimas transexuais femininas: análise fundamentada no conceito de violência de gênero em jurisprudências selecionadas de tribunais de justiça*. 2017. 83 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Bacharelado em Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017b.

RAUEN, F. J. Hipóteses antedutivas e conciliação de metas. In: GODOY, E. et al. (Org.). *Coletânea do II Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 53-79.

_____. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014.

_____. Hipóteses abduativas antifactuais e modelação proativa de metas. *Signo*, v. 38, p. 188-204, 2013.

_____; RIBEIRO, A. C. S. Processos ostensivo-inferenciais em excertos de interpretação da Lei Maria da Penha: estudo de caso. *Letrônica*, v. 9, n. 1, p. 90-105, jan./jun. 2016.

_____; _____. Norma jurídica da Lei Maria da Penha em ação: análise pragmático-cognitiva. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, jan. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7916>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVEIRA, J. R. C. da; FELTES, H. P. de M. *Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

WILSON, D. *Pragmatic Theory*. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/nick/pragtheory/>>. Acesso em: 25 mar. 2005.

Received in April 3, 2017. Approved in February 6, 2018.

REFLEXÕES SOBRE ATITUDES LINGUÍSTICAS EM ESPAÇO DE LÍNGUAS EM CONTATO: O CONTEXTO DE FRONTEIRA

REFLEXIONES SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN ESPACIO DE LENGUAS EN
CONTACTO: EL CONTEXTO DE FRONTERA

REFLECTIONS ON LANGUAGE ATTITUDES IN SPACE OF LANGUAGES IN CONTACT: THE
BORDER CONTEXT

Aparecida Feola Sella*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Vanderaci de Andrade Aguilera**

Universidade Estadual de Londrina

Clarice Cristina Corbari***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: Apresentam-se, neste artigo, reflexões sobre resultados do Projeto *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato*. Para o desenvolvimento desta pesquisa, de natureza qualitativa, considerou-se a realidade do contexto de fronteira do Brasil com o Paraguai que caracteriza a região Oeste do Paraná. Selecionaram-se recortes de falas dos informantes, participantes do projeto, com relação ao espanhol e ao guarani como “língua falada pelo outro em região de fronteira”. Trata-se de informantes moradores da cidade de Guaíra, localizada na fronteira com o Paraguai e com o estado do Mato Grosso do Sul. Evidenciaram-se, nos depoimentos, atitudes que revelam preconceito ou estigma com relação ao falar do outro em região de fronteira e mesmo com relação à variante padrão do português.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes linguísticas. Línguas em contato. Fronteira. Espanhol. Português.

RESUMEN: Se presentan, en este artículo, reflexiones sobre resultados del Proyecto *Creencias y actitudes lingüísticas: un estudio de la relación del portugués con lenguas de contacto*. Para el desarrollo de esta investigación, de naturaleza cualitativa, se consideró la realidad del contexto de frontera de Brasil con Paraguay que caracteriza la región Oeste de Paraná. Se seleccionaron recortes de

* Doutora em Letras. Docente do Curso de Graduação em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Sociedade e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: afsella@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras. Docente do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: vanderaci@uel.br.

*** Doutora em Letras. Docente do Curso de Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: ccorbari@yahoo.com.br.

palabras de los informantes, participantes del proyecto, con relación al español y al guaraní como “lengua hablada por el otro en región de frontera”. Se trata de informantes moradores de la ciudad de Guaíra, ubicada en la frontera con Paraguay y con el estado Mato Grosso do Sul. Mostraron, en las declaraciones, actitudes que revelan prejuicio o estigma en relación al hablar del otro en la región fronteriza e incluso con respecto a la variante norma del portugués.

PALABRAS CLAVE: Actitudes lingüísticas. Lenguas en contacto. Frontera. Español. Portugués.

ABSTRACT: This paper presents some reflections on the results of the Project *Language beliefs and attitudes: a study on the relationship between Portuguese and contact languages*. In order to carry out this qualitative research, we considered the reality of the border context between Brazil and Paraguay that characterizes the West of Paraná. We selected excerpts of the respondents' statements regarding Spanish and Guarani as “a language spoken by the other in the border region”. These informants live in Guaíra, a city located on the border of Paraguay and the state of Mato Grosso do Sul. Their statements indicate prejudiced attitudes or stigma in relation to the language varieties spoken on the border region and even to the standard Portuguese.

KEYWORDS: Language attitudes. Language contact. Border. Spanish. Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, tecem-se reflexões sobre resultados do Projeto *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo da relação do português com línguas de contato*¹ (doravante CAL), coordenado pela pesquisadora Professora Vanderci de Andrade Aguilera. O projeto foi desenvolvido no período de 2008 a 2009, em termos de coleta e transcrição de dados, e, a partir dessa data, os resultados vêm sendo apresentados em artigos, dissertações e teses, além de comunicações de trabalhos em eventos. Citam-se, como exemplos, trabalhos realizados em nível de pós-graduação *stricto sensu*: as dissertações de Silva-Poreli (2010), Pastorelli (2011) e Santana (2012), e as teses de Corbari (2013) e Lamb Fenner (2013).

Os inquéritos gerados no Projeto CAL resultam da coleta em oito localidades do estado do Paraná, caracterizadas pelo histórico de contato linguístico: Santo Antônio do Sudoeste, Pranchita, Capanema, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, Ponta Grossa e Irati. As seis primeiras estão localizadas em espaço fronteiriço (regiões Oeste e Sudoeste do Paraná) e as duas últimas se situam na região central do estado. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 47 questões, baseado em Bergamaschi (2006), aplicado em forma de entrevistas. Em cada localidade, foram realizados dezoito inquéritos – exceto em Foz do Iguaçu, onde se realizaram 36 inquéritos – com informantes selecionados a partir das variáveis sexo, faixa etária e nível de escolaridade.

Para este artigo, foram selecionadas e avaliadas respostas dadas pelos informantes de Guaíra, localizada na região Oeste do Paraná, na fronteira com o Paraguai e com o estado de Mato Grosso do Sul. O limite geográfico entre Guaíra e essas localidades – mais especificamente, o município mato-grossense de Mundo Novo e a cidade paraguaia de Salto del Guairá – é definido pelo rio Paraná, com acesso pela ponte Ayrton Senna. Ressalta-se que Salto del Guairá se caracteriza por intensa atividade comercial e turismo de compras, o que resulta em um cenário de significativo contato linguístico e cultural entre brasileiros e paraguaios.

Este estudo se concentra nas respostas dos guairenses com relação ao espanhol e ao guarani como “língua falada pelo outro em região de fronteira”. Não foram consideradas as variáveis que nortearam a seleção de informantes para os inquéritos, pois a atenção voltou-se para o conteúdo das respostas que indicam a relação do falante de português como língua materna com o falante que tem como línguas maternas o espanhol, o guarani ou mesmo o jopará. Trata-se, portanto, de uma análise qualitativa, pautada pelo referencial teórico referente aos estudos das atitudes linguísticas.

¹ Trata-se de um trabalho interinstitucional, integrando a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro) e, como ponto de convergência, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que obteve apoio da Fundação Araucária para seu desenvolvimento.

Com relação à designação das variedades, entende-se, neste trabalho, o termo ‘espanhol’ com o significado atribuído por Carreter (2008, p. 166-167): “Lengua románica nacional de España y de casi todos los pueblos que constituyeron el antiguo Imperio español. [...] El español es la continuación histórica del dialecto de Castilla, por lo que recibe también el nombre de castellano.” Definição semelhante de ‘espanhol’ é dada por Ferreira (2004) e pelo Houaiss eletrônico (2009), da mesma forma que ocorre com relação à definição de ‘guarani’, que é um ramo do grupo de línguas tupi-guarani: trata-se de “[...] la lengua dominante en la República de Paraguay” (CARRETER, 2008, p. 393-394). Quanto ao ‘jopará’, Navarro (2004, p. 131) esclarece que se trata do “[...] guarani paraguaio com grau máximo de interferência do castelhano”. O termo não está dicionarizado em Houaiss (2009), nem em Ferreira (2004).

O que está na pauta desta discussão são as evidências que demarcam, nos depoimentos, crenças com relação ao falar do outro em região de fronteira e mesmo com relação à variante padrão do português. O estudo revela relações culturais e linguísticas típicas de região de fronteira e, ao mesmo tempo, de ocupação por (i)migrantes. Espera-se contribuir com estudos que considerem essa realidade multifacetada de constituição da cultura brasileira, que se caracteriza também pela cultura e pelos falares dos países vizinhos, além da cultura e das variedades linguísticas dos grupos étnicos aqui estabelecidos (imigrantes europeus e asiáticos e grupos indígenas).

2 LÍNGUA, IDENTIDADE E ATITUDE LINGUÍSTICA

As relações existentes em comunidades fronteiriças revelam posturas muito peculiares de línguas (e culturas) em contato. A fronteira do Paraná com o Paraguai propicia a convivência de culturas distintas que se entrecruzam na necessidade de interação, quer pelo turismo, quer pelo comércio, quer por outros modos de relação.

Os falantes, de forma distinta, a depender de como ocorre o fluxo de deslocamento de um país para outro, aprendem a conviver com a multiculturalidade e com conflitos e assentimentos decorrentes desse convívio. O comportamento dos falantes pode ser objeto de reflexões teóricas, uma vez que estudos sociolinguísticos (como, por exemplo, os já apontados na introdução deste estudo), há algum tempo, vêm acenando para a manifestação de atitudes decorrentes da avaliação do “outro”, do diferente, por meio da língua.

Nesse sentido, importa pontuar o que se entende por atitude, cujo estudo foi inaugurado pela Psicologia Social. Segundo Lambert e Lambert (1966, p. 78), “[...] uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. Convém ressaltar que, neste estudo, entende-se que as crenças são um dos componentes da atitude.

Na área da Sociolinguística, Moreno Fernández (1998) fornece grande contribuição para o entendimento do fenômeno das atitudes dos falantes em situação de contato linguístico e, portanto, cultural. O autor insiste na

[...] importancia que los estudios de las actitudes tienen, en el campo de la sociolingüística, para conocer más profundamente asuntos como la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas; además las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179)

Os apontamentos do autor embasaram a coleta de dados do Projeto CAL, de modo que seus postulados são seguidos nas análises aqui referenciadas. Na avaliação das respostas dos falantes entrevistados em Guaíra, observou-se certo direcionamento no que tange às atitudes linguísticas, considerando-se as línguas faladas no contexto. Em muitas partes das falas dos informantes, manifestam-se valores afetivos e conotações de alto ou baixo prestígio social, comprovando o que explica Moreno Fernández (1998): a mesma variedade pode ser objeto de atitudes positivas ou negativas, dependendo da avaliação que se faz do grupo a que pertence o usuário

dessa variedade. Portanto, as atitudes são, geralmente, a manifestação das preferências e convenções sociais acerca do *status* e do prestígio dos falantes.

A atitude linguística está relacionada à identidade linguística dos falantes. De acordo com Aguilera (2008), a língua não está desvinculada de seu contexto social, principalmente em sua condição de aspecto constituidor da identidade de determinado grupo étnico, pois é a língua que simboliza os limites que separam o “nós” e os “outros”, já que a língua que falamos identifica nossa origem, nossa história, nossa cultura e o grupo a que pertencemos.

Para Moreno Fernández, as línguas revelam significados e valores sociais:

Se puede decir que las actitudes tienen que ver con las lenguas mismas y con la identidad de los grupos que las manejan. Consecuentemente es lógico pensar que, puesto que existe una relación entre lengua e identidad, ésta ha de manifestar-se en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios [...] sobre todo cuando se trata de una identidad étnica. (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 180)

Aguilera (2008, p. 106), com base em Moreno Fernández, pondera que, “[...] na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente”.

No que concerne às atitudes linguísticas dos falantes da cidade de Guaíra, Lamb Fenner (2013) avalia alguns resultados dos inquéritos, nos quais se verifica

[...] o prestígio do paraguaio e, principalmente, em relação à língua espanhola (ou espanhol paraguaio), mostrando que o contato estimulado pela situação de fronteira acabou atuando em favor da aceitação tanto da língua quanto de seus falantes. Não se pode esquecer que os brasileiros também se beneficiam da proximidade com Salto de Guairá, que, por ser uma cidade de turismo de compras, acaba movimentando também o comércio guaireense, além de favorecer as relações de trabalho e os negócios com os paraguaios. (LAMB FENNER, 2013, p. 251-252)

Em contextos multilíngues, as relações recebem influência de forças sociais que podem ser mensuradas nas posturas que favorecem um e outro grupo na tentativa de imprimir à fala uma identidade, dada a estreita relação entre língua e identidade. Nas falas dos entrevistados, observa-se a consciência do falante com respeito à diversidade linguística da comunidade em que vive: reconhecem a existência dos falares dos descendentes de imigrantes que ocuparam a localidade (italianos, alemães, japoneses etc.) e as interações em espanhol e guarani.

Segundo Busse e Sella (2012), nos inquéritos coletados por meio do Projeto CAL, três questões chamam a atenção:

[...] a consciência de que há falares distintos a depender das regiões; a adaptação processada com relação à língua e à cultura, mesmo que isso signifique a manutenção de traços do falar anteriormente adquirido; e, por fim, o estigma com relação a uma cultura que praticamente não está estabelecida no contorno do histórico da colonização da região e nem mesmo no perfil do falante da fronteira. (BUSSE; SELLA, 2012, p. 86-87)

Nos recortes das entrevistas em que havia menção ao espanhol falado na cidade de Guaíra, foi possível observar a influência do comércio e do turismo, o que retrata uma situação nada artificial de convivência com o diferente, mas de relação de aprendizado constante. Em muitos depoimentos, verificou-se que o preconceito ou o estigma ainda estão atrelados à noção de variedade padrão da língua, constituindo um aspecto ainda não superado no espaço escolar, quer no entendimento e na aceitação das variedades linguísticas, quer na compreensão de que, em situações mais formais, é esperado um português mais afeto à norma culta.

No que tange às atitudes em relação à fala do outro, vale esclarecer que o preconceito se refere a uma reação negativa frente ao objeto atitudinal – por exemplo, frente a determinada variedade ou grupo linguístico, especialmente os grupos que detêm pouco ou

nenhum prestígio social –, sem que haja um exame crítico da razão pela qual se pensa desse modo. Já o estigma “[...] vai além do preconceito, é mais forte e mais inibidor. Este termo remete a atitudes negativas, que marcam o estigmatizado para o resto da vida” (BERGAMASCHI, 2006, p. 46). Assim, por se tratar de uma “marca” que identifica negativamente o falante, entende-se que o estigma só pode ser imputado por outros, diferentemente do preconceito, que pode ser atribuído tanto ao “outro” e à sua variedade como também ao próprio grupo e à própria variedade (CORBARI, 2013).

3 UM OLHAR PARA OS FALARES DE GUAÍRA: O ESPAÇO DO ESPANHOL E DO GUARANI

Para a discussão dos dados coletados e dos resultados obtidos, consideraram-se somente respostas em que os falantes mencionaram as variedades faladas pelos paraguaios: o espanhol ou castelhano (ou, ainda, paraguaio), o guarani e o jopará. Nesse sentido, não foram consideradas propriamente as variáveis faixa etária, gênero e nível de escolaridade, tão importantes nos vários segmentos das pesquisas desenvolvidas no escopo do Projeto CAL, mas que não se tornaram relevantes para uma sondagem relativa a preconceito ou estigma de forma generalizada.

Nesse trajeto de sondar as crenças com relação ao falar do outro na cidade de Guaíra, observou-se que predominavam avaliações referentes ao espanhol e, em alguns casos, ao guarani e ao jopará (embora, neste último caso, os informantes não usem essa denominação). Por conseguinte, a seleção das falas para esta análise limitou-se especificamente a esse aspecto. Não foram consideradas as perguntas que geraram as respostas selecionadas para este estudo, pois nossa avaliação pautou-se mais detidamente na questão lexical como aspecto revelador das crenças.

Observa-se a consciência de alguns entrevistados do que seja uma variedade padrão, considerando, talvez, as variedades faladas na fronteira como detentoras de um estatuto de menor prestígio. O Informante 11 revela sua percepção sobre um falar padrão do espanhol, o que serve de parâmetro para avaliação do falar que se realiza na fronteira.

(1) **É espanhol... forçado pela necessidade**, né, trabalhando... trabalho há mais de trinta anos no Paraguai, então a gente fala... assim, **esse espanhol que se pratica na fronteira** aí, né, **um dialeto da região** (Inquérito 11).

Os depoimentos dos Informantes 13 e 17 mostram a adaptação ao contexto de multiculturalidade e tentativas reais de apropriação do falar do outro:

(2) Eu falo o português, né, natural da nossa nacionalidade, e **arranho** um pouquinho o espanhol, né (Inquérito 13).

(3) Ô, para dizer a verdade, eu **tento falar bem o português**. Conheço **um pouco de espanhol** [...]. Mas eu procuro me aprimorar mais na minha língua. **O espanhol, por necessidade de fronteira** (Inquérito 17).

Os informantes consideram tanto a necessidade de usar o espanhol quanto a busca por esse aprimoramento. Por outro lado, nota-se que os enunciados “tento falar bem o português” e “procuro me aprimorar mais na minha língua” indicam a crença de que há um português que deve ser falado de acordo com determinadas regras de aceitação.

Observa-se, também, o sentimento decorrente do que se convencionou chamar de globalização, mas que, num contexto de fronteira como o afeto à presente pesquisa, há espaços de convivência real e que são exemplos claros da necessidade de lidar com o fluxo cultural e linguístico. O Informante 14 chega a explicitar esse sentimento ao recorrer ao vocábulo ‘globalização’ para denotar sua percepção sobre essa nova forma de receber a cultura do outro, mesmo que, para ele, seja algo distante de sua crença, o que fica perceptível no vocábulo ‘negócio’. Além disso, manifesta, em sua fala, a crença de que há uma variedade da língua materna que é “bem falada” e que ele não domina:

(4) Olha, **mal e mal eu falo o português** [risos], mas agora eu **entrei na... no curso de inglês e no curso de espanhol**. Acho que daqui uns anos, se a gente não aprender falar **outras língua**, acho que a gente vai ser **um pouco analfabeto**. Porque hoje... você vê... **com esse negócio de globalização...** vamos ver (Inquérito 14).

Os Informantes 11 e 18 revelam a realidade do deslocamento cultural e linguístico a que estão expostos os falantes da fronteira e que servem de testemunho de um Brasil composto por mais de um grupo étnico, por um contato cultural, histórico e linguístico que anuncia relações das mais diversas naturezas (políticas, sociais, econômicas etc.), as quais se manifestam em muitos momentos e espaços:

(5) Se a senhora for ali na... entrevistar alguém ali na Vila Velha, nós temos ali pessoas, né, **descendentes natos, são filhos de... de paraguaios**, né, mas **naturalizado brasileiro**, [...] nós temos ali pessoas idosas ali que... que têm assim conhecimento mais profundo da história aqui de... de Guaíra, história do... ainda quando os espanhóis, né, passavam por aqui [...]. Nós temos aí várias pessoas aí de setenta anos a oitenta, né. A Vila Velha é... é... **a população da nossa Vila Velha aqui, oitenta por cento é descendente de espanhol, paraguaio** (Inquérito 11).

(6) [...] os paraguaios que moram aqui [falam entre si na língua materna]. Às vezes, os libaneses, né, os turcos, né, que têm aqui às vezes entre eles conversam. Ah, e os japoneses também. Esqueci da colônia japonesa, até mais japoneses do que os turcos. Na feira, por exemplo, tem uma banca de japonesa, e vem outra japonesa falar em japonês. Isso é comum. **Guarani ou o castelhano, você encontra normalmente**. E como eu dei aula, **é comum a gente receber alunos do Paraguai aqui**. E daí não escreve e não fala o português (Inquérito 17).

Na fala dos Informantes 9, 10 e 18, expressa-se a crença de que o guarani é uma língua difícil de ser entendida pelos guairenses:

(7) É o guarani, né, que eu **não entendo nada** [risos]. O guarani é **terrível** (Inquérito 9).

(8) [...] É uma **linguinha terrível**, hein? Humm... tanto é que nunca aprendi falar nada em guarani, é muito complicado (Inquérito 10).

(9) [...] É que tem o guarani, que você **não entende nada**, certo? E tem o castelhano, que nós entendemos, que é uma mistura, né, do espanhol com o guarani, né, esse dá pra gente entender (Inquérito 18).

Observa-se que o Informante 18 designa como castelhano a mistura do espanhol com o guarani, que, mais apropriadamente, se denomina jopará. É possível que o Informante 6, na fala a seguir, também estivesse interpretando o jopará como castelhano:

(10) Sim, os paraguaio ali, o castelhano [...], então eles conversa em **língua castelhana**, né. É tudo **diferente da nossa, meio embolado**, né. Eles conversando entre eles, **cê não entende nada. Bem difícil** (Inquérito 6).

Há um sentimento de que o guarani é usado quando o falante não quer se fazer entendido pelo interlocutor, falante de português, como expressam os Informantes 9 e 16:

(11) Não, às vezes eles [os paraguaios] param [de falar em espanhol], quando **não querem que a gente entenda**, né, porque eles sabem que a gente na fronteira entende bastante, e **começam falar em guarani** daí, aí eu dou bronca neles, “hei, vamos falar em castelhano que eu entendo, **guarani eu não entendo nada**” [risos] (Inquérito 9).

(12) Tem uns que continuam [falando em guarani]. E tem outros que param, né, param é a... principalmente no comércio, a gente chegar no comércio e estão falando em guara... em guarani, tem uns que falam, perguntam, né, **em espanhol pra gente entender**. Outros não, outros faz questão de **continuar falando guarani pra não entender mesmo** (Inquérito 16).

Porém, há situações em que os informantes mostraram apreço à cultura e à língua guarani, como exemplifica o Informante 11, ao falar do caráter sintético dos itens lexicais (no sentido de uma única palavra carregar significado complexo) dessa língua:

(13) Olha, eu acho que o guarani, pra quem escuta... é... parece ser mais bonita, né, apesar que é a maneira deles... deles acentuarem ela... nós temo, por exemplo, “Itaipu”, é guarani, né, quer dizer em guarani, **eles usam com poucas letras**, eles... eles... eles consegue... é... **completar o raciocínio deles com poucas letras**. “Itaipu” em guarani quer dizer “a pedra que canta”, né, “a pedra que canta”. Então, eles tinham que olhar a pedra que canta, Itaipu (Inquérito 11).

Os atributos dados ao castelhano e ao espanhol, de maneira geral, foram positivos:

(14) Eu acho **lindo o castelhano**, eu acho **maravilhoso o castelhano**. [...]. Mas o castelhano eu adoro, o castelhano... **o espanhol é sensacional**, eu gosto dele (Inquérito 9).

(15) [...] o espanhol, né, que eu acho que ele é **poético, harmônico**, né [...] (Inquérito 17).

As palavras em destaque revelam uma avaliação positiva do espanhol, que se reflete no desejo dos guairenses de que essa língua seja ensinada nas escolas: todos os informantes são favoráveis à inclusão, no currículo escolar, das línguas faladas na localidade (diferentes do português), e as mais citadas foram as variedades faladas no Paraguai: espanhol/castelhano/paraguaio/guarani. Ressalta-se que, quando se referem ao ‘paraguaio’, os informantes não deixam claro se estão se referindo ao espanhol ou ao guarani, assim como quando se referem ao castelhano, pois, conforme já visto, essa denominação parece, às vezes, incluir a interferência do guarani – sendo equivalente, portanto, ao jopará.

O Informante 17 relata que o guarani predominava na década de 70, mas que, naquela época, também se falava o espanhol e o português. Demonstra consciência do *status* do espanhol e do guarani no Paraguai, em decorrência de fatores históricos. O informante também reconhece o atual cenário multilíngue e multicultural:

(16) Bom, quando cheguei em Guaíra em 1970, a gente havia... é... conhecia muitas pessoas, **os antigos de Guaíra né, que tinham descendência paraguaia e falavam muito o guarani**, né. **Falavam o espanhol e o português**, é claro o português predominava, mas aquelas pessoas antiga, quando eu vim pelo exército, muitos soldados antigo do exército, **falavam inclusive o guarani, tinham descendência de bugre, índia mesmo**, né. Porque **a língua oficial do paraguaio é o guarani, o espanhol foi uma questão de... de conquista e conquistado**, né. **Aqui tem gente também que fala alemão, fala italiano, fala inglês**, mas o mais forte para a gente caracterizar a cidade de Guaíra num contexto, seria, na minha época que eu cheguei, o guarani, o espanhol e o português. **O japonês também** tem uma colônia bastante forte de Guaíra (Inquérito 17).

Nos recortes de fala a seguir, ficam evidentes os reflexos, no plano linguístico, do contato cultural contínuo presente na cidade de Guaíra, nos quais as variedades faladas pelos paraguaios constituem uma realidade do cotidiano. Os excertos das falas dos Informantes 6, 7, 9 e 17 demonstram a consciência em relação ao contato com os falantes do Paraguai e mesmo da Argentina. E essa consciência aponta para um falar de fronteira, que é distinto, portanto, de uma variedade de prestígio, ou distinto do falar de outras regiões:

(17) Olha, eu até que eu já vi falar muita. Geralmente o **habra, habra** [= *habla*]. **Habra** é a deles, assim. Acho que pra pessoa entender, “vai **habrá, habrá**”, um negócio meio assim (Inquérito 6).

(18) INF.- Espanhol? **Usted**.

INQ.- **Usted**. Que é...?

INF.- ‘Você’, não, não é ‘você’, né?

INQ.- É. Tem alguma outra que você lembra...?

INF.- Vamos ver... é... **peluquería**, que é ‘cabeleireiro’ (Inquérito 7).

INF.- **O espanhol argentino na fronteira eles falam de um jeito, mais lá pra dentro de outro jeito.**

INQ.- E o senhor poderia dar um exemplo?

INF.- Sim, por exemplo, ‘martelo’, nós falamos, eles falam *martijo* [= *martillo*] lá perto de Buenos Aires, aqui na fronteira, eles falam *martilho* [= *martillo*], então tem essa diferença.

INQ.- E o senhor poderia dar um exemplo do espanhol paraguaio?

INF.- É praticamente a mesma coisa, mais lá pra Assunção eles falam assim também, como *martijo*, e aqui na fronteira, eles **misturam o “ele” com o “agá”, *martilho***, mais ou menos assim, né? Então... **o argentino e o paraguaio falam praticamente a mesma língua... a não ser o guarani, que é só no Paraguai** (Inquérito 9).

(19) INF.- Por exemplo, o espanhol real *calle*, né. E no argentino *caje* [= *calle*], né, o ‘ele ele’ passa ter um som de ‘jota’, né, ou ‘gê’, se for o caso. Então isso é uma terminologia quase que regional, explicar por quê a gente não sabe né. Uma outra coisa interessante com relação ao espanhol é... o pneu em... no espanhol é *pneumáticos*, né, e a gente conhece aqui como *cubiertas*. (Inint.) *las cubiertas*, não é ‘cobertores’ e sim ‘pneu’.

[...]

INQ.- E você teria um exemplo do **espanhol paraguaio**?

INF.- É, seria praticamente igual ao paraguaio [...] (Inquérito 17).

Observe-se, ainda, o recorte das falas do Informante 18, demonstrando conhecimento de alguns itens lexicais resultante do uso motivado pela necessidade de comunicação:

(20) INF.- Ah, sim, por exemplo, no Brasil, por exemplo, nós, no português, quer dizer, é ‘açougue’, não é? Em espanhol é *carnicería*, tá. É... quer ver... o sonho...

INQ.- Aquele doce?

INF.- Doce... lá é *ollo*, em espanhol é *ollo*. Frango é *pollo*... é *pollo*. Então, no espanhol a gente acaba... é... por exemplo, filha é *hija*... é *hija*, tá. Ninguém pede licença, é *permiso*... tá. Então **a gente sabe muitas palavras, a gente não usa**, cê entendeu? Mas às vezes, **se a gente tá conversando com algum deles, a gente acaba se falando**, cê entendeu? **De tanto que eles falam pra gente, a gente res... responde também no espanhol** (Inquérito 18).

Esse recorte representa a familiaridade dos guairenses com o espanhol, o que é um dado revelador do quanto o contato linguístico produz o movimento de atitudes com relação, por exemplo, à necessidade de entender itens lexicais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar, a partir das entrevistas, que os falantes de língua portuguesa de Guaíra acabam incorporando muito do léxico espanhol ou têm consciência de que precisam apreender o significado de itens lexicais que fazem parte da interação cotidiana, movida principalmente por relações comerciais. Com relação ao guarani e jopará, verificou-se que boa parte dos informantes não sabia ou não se lembrava de nenhum vocábulo em guarani (apenas dois informantes citaram exemplos em guarani). Alguns desses informantes alegaram que o guarani é uma língua muito difícil de entender, dificultando a aprendizagem.

Segundo Navarro (2004), a língua guarani do Paraguai, embora tenha definido a própria identidade nacional do país, foi durante muito tempo a língua da informalidade, não tendo vez na escola e nos demais ambientes oficiais. O autor expõe que essa “[...] influência faz do guarani paraguaio um autêntico ‘jopará’ (mistura, mescla, em guarani), que lentamente destrói os traços autenticamente indígenas do guarani” (NAVARRO, 2004, p. 127). O autor ainda explica que foram incorporadas, ao guarani paraguaio, entre 4.500 e 5.000 palavras castelhanas, o que evidencia o *status* de prestígio da língua espanhola, elevando-a à “língua de cultura” em oposição ao guarani, considerado como “dialeto inculto”.

De modo geral, os informantes concebem a língua majoritária – no caso, o espanhol –, em sua variedade padrão, como a mais apropriada a diversas situações de interação, sendo mais bem avaliada pelos falantes bilíngues do que a língua minoritária – no caso, o guarani – ou mesmo a variedade não padrão da língua majoritária. Esse tipo de avaliação pode encontrar eco nos epítetos usados para qualificar as variedades linguísticas faladas na localidade, como se constatou na análise.

Observou-se que os informantes têm consciência de que estão imersos num ambiente de línguas em contato e que há diferenças entre tais línguas no nível lexical e fonético-fonológico. Outro dado interessante foi a percepção de que o português falado na fronteira não é o português ideal (a norma padrão), o que revela uma avaliação negativa da variedade efetivamente falada nesse espaço, como se houvesse uma sensação de inferioridade com relação ao português padrão, visto como demarcador de uma classe social que comanda as relações diplomáticas e econômicas.

O estudo, enfim, revela relações culturais e linguísticas típicas de região de fronteira e, ao mesmo tempo, de ocupação por (i)migrantes, configurando um espaço marcado, portanto, pelo histórico de línguas em contato. Tal fato não deve ser desconsiderado, principalmente no que diz respeito à necessidade de políticas linguísticas adequadas à realidade dessa região, tais como, por exemplo, a inserção, no currículo escolar, dessas línguas faladas na fronteira, tanto no sistema educacional brasileiro como no paraguaio.

No âmbito das pesquisas sociolinguísticas, esse espaço fronteiro enseja estudos das variedades aí faladas, inclusive as variedades híbridas, bem como aprofundamentos no estudo das atitudes linguísticas, que, conforme Moreno Fernández (1998) e Aguilera (2008), estão relacionadas à identidade linguística dos falantes.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 105-112, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_11.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- ALMEIDA, P. M. C.; DUARTE, A. L. B. Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 13-35, 2010. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/5663>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BERGAMASCHI, M. C. Z. *Bilingüismo de dialeto italiano-português*: atitudes lingüísticas. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/180>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- BUSSE, S.; SELLA, A. F. Uma análise das crenças e atitudes linguísticas dos falantes do Oeste do Paraná. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 1, p. 77-93, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11771>>. Acesso em: 18 fev. 2018.
- CARRETER, F. L. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos, 2008.
- CORBARI, C. C. *Atitudes linguísticas: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste*. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- LAMB FENNER, A. *Crenças e atitudes linguísticas: um estudo comparativo de línguas em contato em duas comunidades do Oeste Paranaense*. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- NAVARRO, E. A. O domínio da língua castelhana sobre o guarani paraguaio. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 127-137, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO10/29/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- PASTORELLI, D. S. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema: um estudo da relação do português com línguas em contato*. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- SANTANA, V. R. *Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Foz do Iguaçu*. 2012. 283 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- SILVA-PORELI, G. A. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita – PR: um estudo das relações do português com línguas em contato*. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

Recebido em 07/03/2018. Aceito em 27/05/2018.

EFEITOS DE SENTIDO EM CHARGES: UM ESTUDO SOBRE O POLITICAMENTE CORRETO

EFFECTOS DE SENTIDO EN CARICATURAS: UN ESTUDIO SOBRE LO POLÍTICAMENTE
CORRECTO

EFFECTS OF MEANING IN CARTOONS: A STUDY OF THE POLITICALLY CORRECT

Reinaldo César Zanardi*

Rosemeri P. Baltazar Machado**

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O comportamento politicamente correto surgiu nos Estados Unidos, como fruto do movimento de defesa dos direitos civis, potencializado pelo preconceito racial na sociedade norte-americana. No Brasil, esse comportamento conquistou adeptos, principalmente, a partir dos anos 1990. O movimento chegou à linguagem, propondo a mudança de unidades lexicais, substituindo palavras com carga semântica pejorativa por outras consideradas neutras ou positivas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir o politicamente correto a partir do discurso, tendo como suporte teórico a análise de discurso de origem francesa (Pêcheux e Maingueneau). O *corpus* consiste em quatro charges de diferentes artistas. Como resultado, pode-se afirmar que o discurso politicamente correto, seja no comportamento seja na linguagem, está ligado intrinsecamente à formação ideológica e constituição do sujeito, possibilitando efeitos de sentido diversos. O traço constitutivo predominante no *corpus* analisado é o político, a partir de uma atitude individual e/ou coletiva, com efeitos de sentidos variados.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem politicamente correta. Análise do discurso. Charge. Ideologia. Efeitos de sentido.

RESUMEN: La conducta políticamente correcta ha surgido en los Estados Unidos a raíz del movimiento de defensa de los derechos civiles, impulsado por el prejuicio racial en la sociedad estadounidense. En Brasil, dicha conducta ha conquistado adeptos, mayormente a partir de 1990. El movimiento ha alcanzado el lenguaje, proponiendo un cambio en las unidades lexicales,

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista Capes. Professor Colaborador do Curso de Jornalismo da UEL. E-mail: rczanardi@gmail.com.

** Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: rosemeri@sercomtel.com.br.

remplazando palabras con carga semántica peyorativa por otras consideradas neutras o positivas. En este sentido, el objeto de este trabajo es discutir lo “políticamente correcto” a partir del discurso, teniendo al análisis del discurso de origen francesa como soporte teórico (Pêcheux e Maingueneau). El corpus consiste en cuatro caricaturas de distintos artistas. Como resultado se puede afirmar que el discurso políticamente correcto, ya sea en la conducta o en el lenguaje, está intrínsecamente vinculado a la formación ideológica y la constitución del sujeto, posibilitando efectos de sentidos diferentes. El trazo constitutivo que predomina en el *corpus* analizado es el político, a partir de una postura individual y/o colectiva, con efectos de sentidos variados.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje políticamente correcto. Análisis del discurso. Caricatura. Ideología. Efectos de sentido.

ABSTRACT: The politically correct behavior appeared in the United States as a result of the civil rights movement enhanced by the racial prejudice within the North American society. In Brazil, this behavior won followers, mainly from the 1990s on. The movement reached language leading to changes of lexical units, and replacing words with pejorative semantic meaning by others considered neutral or positive. To that extent, the aim of this work is to discuss the politically correct concept from a discursive standpoint. The theoretical support is the discourse analysis of French origin (Pêcheux and Maingueneau). The corpus consists of four cartoons from different artists. As a result, it may be claimed the politically correct discourse, be it in behavior or language, is intrinsically linked to the ideological formation and constitution of the subject, thus enabling outcomes of different meanings. The main constitutive trait in the analyzed corpus is political, deriving from an individual and/or collective attitude.

KEYWORDS: Politically correct language. Discourse analysis. Cartoons. Ideology. Effects of meaning.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem, que passou por várias concepções a partir dos estudos da Linguística, encontra no dialogismo – enquanto instrumento de interação entre indivíduos – uma característica fundamental para a sua produção. Pode-se dizer que a troca e a interação são a base desse processo que invoca diversas estruturas, umas que convergem e outras que divergem entre si.

Das estruturas presentes na linguagem, a que interessa a este trabalho é o discurso, enquanto o lugar onde se relacionam: língua e ideologia; formação discursiva e formação ideológica; sujeito e história. A relação desses elementos – a partir da opacidade da linguagem – permite apreender efeitos de sentidos gerados pela interpretação dos traços constitutivos do discurso.

É a partir da exterioridade do texto que o discurso faz sentido, buscando elementos na história, no social e nas condições de produção. Para compreender o discurso, é necessário buscar aspectos além do concreto, do palpável, ou seja, além do texto – seja este escrito, oral ou imagético. O discurso é estabelecido a partir de uma teia de relações com discursos anteriores; todo dizer é baseado num já dito e, ao mesmo tempo, aponta para outro dizer, para outro discurso; entretanto, o sujeito não tem consciência desse mecanismo. O sujeito acredita ser o único produtor de seu discurso: que tal dizer, além de seu, é novo. Isso ocorre devido ao processo inconsciente. Significa dizer que esse sujeito se esquece de outros discursos (anteriores ou mesmo, posteriores) e os formula (paráfrases) acreditando serem únicos e originais.

É no entorno do texto, no qual orbita a relação entre sujeito e ideologia, que se manifesta o discurso. A sua materialidade é percebida para além da palavra física, semanticamente significada. O discurso não opera como mensagens pretendidas (ou seja, a partir de intenções). Ele atua por efeitos de sentidos produzidos, captados e/ou interpretados, dentro de limites, naturalmente, impostos.

Esses efeitos são criados a partir dos posicionamentos ideológicos que levam em consideração o processo histórico e social no momento em que a palavra é produzida. Um texto de décadas atrás tem um sentido e, nos dias atuais, pode suscitar outros de forma a significar, ressignificar ou simplesmente ampliar outro sentido. As condições de produção são, assim, históricas e atuais. Históricas quando se leva em consideração a data da produção do enunciado; atuais – quando se considera a leitura do enunciado tempos depois da sua produção. No entanto, é necessário ressaltar que as condições de produção não são de ordem histórico-cronológica, mas da ordem da historicidade, relacionada à memória discursiva. Por historicidade, compreende-se um conjunto de fatos,

acontecimentos e outros fatores que ajudam a constituir a história, que condiciona o papel a ser desempenhado individual ou coletivamente.

Esse contexto pode ser compreendido e contextualizado a partir da formação discursiva (FD), conceito sistematizado pelo filósofo e historiador Michel Foucault. Para ele, a FD é fundamental para estabelecer a posição que cada indivíduo assume e, assim, tornar-se o sujeito dessa posição. De acordo com Foucault (1996, p. 8-9),

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Uma FD possibilita entender a produção dos sentidos a partir da sua relação com o ideológico que também ocorre a partir de um processo, a chamada formação ideológica (FI), termo cunhado por Michel Pêcheux, que associou, originalmente, o conceito de formação ideológica aos aparelhos ideológicos de estado (AIE), expressão cunhada e conceituada por Althusser (1980, p. 43). "Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas." Na lista dos aparelhos ideológicos de estado, o autor elenca os de cunho religioso, escolar, familiar, jurídico, político, de informação (imprensa), sindical e cultural.

Os aparelhos ideológicos de estado seriam, objetivamente falando, o correspondente aos mecanismos relacionados à materialidade concreta da instância ideológica. Vale ressaltar que o conceito de ideologia em Pêcheux parte de uma reflexão sobre o chamado materialismo histórico. O filósofo afirma que "[...] os 'objetos' ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a 'maneira de servir deles' – seu 'sentido', isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais ele servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (luta de classes) na Ideologia." (PÊCHEUX, 2014, p.132);

Assim, pode-se afirmar que o discurso reivindica a ideologia que, por sua vez, reivindica a língua. Orlandi (2015) afirma que a língua faz sentido a partir da relação sujeito, discurso e ideologia.

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2015, p. 15)

A partir da relação língua-discurso-ideologia é que os efeitos de sentido significam e também se resignificam, mas não pertencem a um dispositivo específico. Eles estão à deriva e conectam-se aos textos a partir do descortinamento dessas relações. Os efeitos de sentido são captados por quem interpreta o discurso e não são absolutos. Os sentidos geram efeitos conforme a leitura do analista e suas relações, mais ou menos estáveis, com os aspectos que interagem com o discurso, por isso não se deve considerar o jogo das intenções, o ponto de partida para a apreensão dos possíveis efeitos de sentido.

Nesse processo, vale abordar o papel do sujeito do discurso, não enquanto autor do texto a ter os sentidos captados, mas enquanto voz que fala a partir de muitas vozes, em um tom polifônico. O sujeito do discurso não é um indivíduo, mas uma entidade que se expressa de forma contraditória no discurso. Contraditória porque, ao mesmo tempo em que o sujeito do discurso é livre é, também, submisso. Livre porque diz o que quer, o que pensa e se acha único detentor de tais dizeres. Submisso porque o que diz é a resignificação de outros dizeres, ou seja, o sujeito diz o que diz porque é atravessado pela história, porque assim lhe é permitido, em uma operação de assujeitamento. Isso significa afirmar que o que o sujeito diz não é novo em conteúdo e o faz porque assume posicionamentos ideológicos perpassados pela história.

Maingueneau (2005), ao tratar do discurso, discorre a respeito de três aspectos importantes: o universo, o campo e o espaço discursivos. O linguista francês define como universo discursivo o "[...] conjunto de formações discursivas de todos os tipos que

interagem numa conjuntura dada. Este universo discursivo constitui necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35).

Por campo discursivo, ele entende o “[...] conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35). Já o espaço discursivo pode ser entendido como o recorte temático ou segmental de um campo. “Pode-se tratar do campo político, filosófico, dramatúrgico, gramatical” entre outros (MAINGUENEAU, 2005, p. 36). Ele afirma que é no campo que o discurso se constitui “[...] e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com *todos* os discursos desse campo;” (MAINGUENEAU, 2005, p. 36).

A partir da definição de campo discursivo proposta pelo linguista – mais especificamente o campo político – é que este trabalho reflete sobre seu objeto, o politicamente correto tomado como espaço discursivo. Nesse contexto, o objetivo é analisar quatro charges que abordam o tema: sendo duas referentes ao comportamento politicamente correto e duas que abordam a linguagem praticada nesse contexto.

O aporte teórico utilizado é a Análise de Discurso (AD), de orientação francesa (Pêcheux e Maingueneau), e o objetivo principal é analisar os efeitos de sentido nos discursos chárgicos, cuja temática esteja relacionada ao aspecto do que se entende, considerando a condição de produção, por politicamente correto.

2 POLITICAMENTE CORRETO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

O comportamento politicamente correto surgiu nos Estados Unidos, no início da segunda metade do século XX, como fruto do movimento de defesa dos direitos civis, potencializado pelo preconceito racial na sociedade norte-americana. Foi no final do século passado e no começo dos anos 2000 que esse comportamento conquistou adeptos no Brasil.

O politicamente correto defende uma postura, uma atitude de respeito ao outro nas relações sociais, como forma de reduzir o preconceito, inicialmente, contra os negros. Esse movimento expandiu-se chegando a outros segmentos, como pessoas com deficiência, homossexuais, mulheres, indígenas e moradores de rua.

Esse movimento também chegou à linguagem, propondo a mudança de unidades lexicais como forma de reduzir o preconceito e a discriminação. No Brasil, o auge desse processo foi em 2004, com a cartilha *Politicamente Correto & Direitos Humanos*, editada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, vinculada à Presidência da República.

O documento propõe a substituição de palavras com carga semântica pejorativa/negativa por outras consideradas não agressivas, ou seja, mais suaves e amenas. Cipriano (2004), em cartilha sobre a linguagem politicamente correta, afirma que o objetivo é fomentar a reflexão sobre o tema.

Não queremos promover discriminações às avessas, ‘dourando a pílula’ para escamotear a amargura dos termos que ofendem, insultam, menosprezam e inferiorizam os semelhantes que consideramos “os outros”. Ao contrário, neste glossário, apresentamos em primeiro lugar justamente as expressões pejorativas, para depois comentá-las. Com ele, queremos incentivar o debate, fomentar a reflexão, inclusive pela razão simples de que, para alguns de nossos interlocutores, nós é que somos os “diferentes”. (CIPRIANO, 2004, p.3)

Valente (2002) chega a usar o eufemismo como sinônimo para a linguagem politicamente correta. O pesquisador analisa produções textuais jornalísticas e, em um exemplo, discorre sobre os termos “emergente” para “país atrasado” e “excluído” para “país miserável”, considerando essas trocas um ato de eufemismo.

Até a primeira metade do século [passado], quando ainda não se carecia de eufemismos, nesta área – ou, caso prefira, de linguagem politicamente correta – os países eram simplesmente ricos e pobres, quando não metrópoles e colônias. Com a adoção do conceito de ‘desenvolvimento’, depois da II Guerra, passaram a ser ‘desenvolvidos’ e ‘subdesenvolvidos’. Mais adiante, para não achincalhar a todos, indistintamente, com a pecha infame de subdesenvolvido, premiaram-se os melhores com o gentil “em desenvolvimento”. (VALENTE, 2002, p. 331)

O professor e pesquisador Sírio Possenti (2009, p. 35) reconhece que a linguagem politicamente correta consiste em um “[...] movimento confuso, com altos e baixos, que comporta algumas teses relevantes, outras extremamente discutíveis e ainda outras francamente risíveis.”. Ele defende que, embora a discussão pareça essencialmente política, o que ocorre externamente à língua é bastante relevante para os estudos da linguagem: “O que quer que se diga em relação aos efeitos políticos, no entanto, estamos diante de um movimento que já produziu fatos discursivos que não podem deixar de ser analisados, independentemente da sua durabilidade histórica e da solidez das teses que os justificam.” (POSSENTI, 2009, p. 35).

O politicamente correto, na dimensão do comportamento ou da linguagem, é um fato histórico que merece a atenção dos pesquisadores de diferentes áreas. Zanardi (2016) afirma que a linguagem politicamente correta (LPC) não é uma instituição nem um órgão público, muito menos faz parte de um marco regulatório legislativo. A LPC integra recomendações de movimentos que atuam na defesa dos direitos humanos. Zanardi (2016) afirma que a LPC está mais para uma atitude, que pode ser individual ou adotada de forma coletiva por segmentos sociais.

Como se apresenta, a linguagem politicamente correta é um projeto que tem muitos méritos, mas este não é um tema que se esgota facilmente porque muitos vieses podem ser mobilizados para explicar causas e consequências; buscando-se a aprovação ou a reprovação da proposta. O desafio está posto e o sentido da palavra é um instrumento essencial nessa jornada, partindo da formação discursiva e da formação ideológica que mobilizam, para tanto, a história e o sujeito do discurso. (ZANARDI, 2016, p.15)

O futuro da LPC, obviamente, pertence ao futuro, mas no presente, a modalidade do politicamente correto fornece indícios intrigantes que merecem ser investigados, neste artigo específico, do ponto de vista discursivo.

3 O CORPUS E OS EFEITOS DE SENTIDO

O *corpus* deste trabalho é composto por quatro charges. As duas primeiras tratam do comportamento politicamente correto e são assinadas pelos artistas Quinho (2011) – Figura 1; e Carranza (2012) – Figura 2. As outras duas charges tratam da linguagem politicamente correta e são assinadas pelos artistas Amarildo (2013) – Figura 3; e Rico (2014) – Figura 4. As charges dos referidos artistas foram publicadas em suas páginas na internet ou em sites noticiosos, conforme fonte disponível nas legendas das imagens.

Há alguns anos, críticas a Monteiro Lobato levaram muitos pesquisadores e educadores a defender a “edição” de livros para que não constassem termos considerados ofensivos aos padrões atuais. A atual condição de produção do discurso politicamente correto pretende ressignificar as condições históricas de produção, ou seja, do período em que os textos foram produzidos. A charge (Imagem 1), assinada por Quinho, mostra um diretor de elenco anunciando a troca dos personagens da obra *Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato.



Imagem 1: charge de Quinho

Fonte: Ribeiro (2011)

A tia Nastácia, negra e gorda, seria substituída pela loira e magra Angélica. O Saci ganharia uma prótese. Quindim, o rinoceronte, seria mandado para o zoológico. Narizinho faria uma cirurgia plástica no nariz. Os traços constitutivos neste discurso são majoritariamente políticos, a partir de uma tomada de consciência individual, que repercute – enquanto ação – na coletividade.

Um efeito de sentido possível, presente no discurso chágico, é o da censura, promovida pela proibição da atuação dos personagens tradicionais, substituídos por outros, considerados mais adequados para os tempos atuais. Esse efeito de sentido leva a outro, o da crítica aos excessos do comportamento politicamente correto que julga, reprovava e condena determinadas condutas, fora do círculo do que deve ser correto.

Além disso, os efeitos de sentido produzidos pelo discurso passam pela proteção a grupos considerados estigmatizados, ou seja, tenta-se proteger a imagem desses grupos, alvo de piadas e zombaria, para reduzir o preconceito que leva à discriminação. O politicamente correto, enquanto atitude política, objetiva interferir nas relações sociais que refletem desequilíbrio na correlação de forças entre segmentos sociais: brancos e negros, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, proteção aos animais, entre outros. Esses grupos são protegidos pelo politicamente correto, que – enquanto comportamento – sugere a substituição de situações estigmatizadas por situações mais amenas e suaves, incluindo a linguagem com a troca de vocabulário usado nesse contexto.

A análise da Figura 1 pode sugerir, também, um elogio ao comportamento politicamente correto, mas, ao examinar os efeitos de sentido do discurso do personagem na charge – o diretor de elenco –, é possível, também, aferir uma crítica vigorosa à proposta: a troca de personagens considerados estigmatizados não reduz a discriminação seja racial ou contra a pessoa com deficiência. Vale ressaltar que o gênero charge – com sua estrutura e funcionalidade – remete a possibilidades diversas, ou seja, o sentido que inspira é variado e depende também do processo de interpretação dos envolvidos.

Na referida charge, os personagens – alvo do politicamente correto – mostram-se assustados com tal medida como se não entendessem a iniciativa do diretor de elenco. Esse estranhamento pode ser explicado a partir das condições de produção atuais, condições essas bem diferentes daquelas em que história e os personagens foram criados.

Um gesto de interpretação possível é refletir sobre a ironia que se faz presente nesse discurso, como se somente um sentido fosse, além de correto, fixo. Pensando por esse viés, somente o chamado “politicamente correto” (conceito surgido na atualidade) poderia ser considerado e a história, conseqüentemente, apagada, por isso nada de personagens representantes da cultura afro ou com deficiências físicas aparentes. Assim, o politicamente correto assume um sentido limitador podendo, inclusive, traduzir uma cegueira ideológica: se não atende aos padrões do que é tido como politicamente correto, na atualidade, deve ser retirado de cena.

Daí a necessidade de se recorrer à história para compreender esse efeito de sentido, que integra o processo de formação discursiva em questão. A obra *Sítio do Pica Pau Amarelo* foi escrita por Lobato, em vários volumes, entre as décadas de 1920 e 1940, ou seja, na primeira metade do século passado. Assim, faz-se necessário pensar em um período no qual as relações sociais eram muito diferentes das atuais.

O combate ao racismo e ao preconceito de qualquer ordem era incipiente e a ordem natural era a discriminação por cor, raça, aparência física. A colonização de várias partes do Brasil não incluía preservação ambiental e o desmatamento e a caça eram práticas comuns e, em alguns casos, necessárias para o tão desejado progresso e desenvolvimento da nação. A proteção a árvores e animais em reservas, com proibição da caça e pesca, veio a ocorrer, por força da legislação, muitas décadas mais tarde.

No que tange à formação discursiva, hoje, é perfeitamente possível pensar numa formulação (em regras de dizeres) que preveja colocações, como preservação, não discriminação de forma mais clara e efetiva nos discursos. Para Foucault (2002, p. 99), a função de uma formação discursiva: “[...] pertence, exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita).”.

Vale dizer que uma dada formação discursiva contribui para a inscrição do sentido, considerando também as condições de produção, a partir dos signos existentes. A função do signo linguístico “politicamente correto” não faz sentido às personagens de Monteiro Lobato por não terem existido em sua época. Assim, o politicamente correto – que encontra eco nos dias atuais – passou a ser visível por ter sido submetido a um processo de formação discursiva (o que pode, o que é dito), com signos específicos que favoreceram os sentidos a partir da ideologia: “[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes.” (PÊCHEUX, 2014, p.134).

A crítica, como efeito de sentido, também pode ser observada na charge de Carranza (Imagem 2). A tradição manda que no Natal haja troca de presentes, mesmo que a data seja algo maior que o comércio, como a comemoração do nascimento de Jesus Cristo, na tradição judaico-cristã, o salvador do mundo. No entanto, o garotinho da charge não terá Papai Noel porque sua mãe, adepta do comportamento politicamente correto, é contra a domesticação das renas. Ela acusa Papai Noel de domesticar os animais selvagens, o que é crime, pela legislação. A crítica é feita a partir da ironia, que pode ser compreendida como uma não-verdade. “O sujeito-irônico prefere – por uma razão ou outra – enunciar algo por meio de uma não-verdade [...] Quando inserida na comunicação, a ironia faz parte de um jogo lúcido, jogo de gato e rato – por vezes cruel – entre os sujeitos da comunicação.” (MACHADO, 2014, p. 117).



Imagem 2: charge de Carranza

Fonte: Carranza (2012)

Outro efeito de sentido possível do discurso, cujo traço constitutivo majoritário também é o político, é o exagero, o excesso. A mãe rompe uma tradição natalina, fazendo o filho chorar, em nome de um comportamento. O exagero na crítica torna-se uma espécie de contra-ataque ao excesso do próprio comportamento determinado pelo politicamente correto. O grande dispositivo que produz

o efeito de humor está justamente nesse exagero, nessa espécie de fanatismo político que promove uma ruptura e, conseqüentemente, propicia o caráter cômico da charge.

Além de propor mudanças na atitude pessoal ou coletiva, o politicamente correto propõe a troca de termos considerados pejorativos por outros que suavizem as situações e que podem fornecer, inclusive, *status* a quem se referem. A Imagem 3, de autoria de Amarildo, por exemplo, mostra um homem afirmando que “o filho do vizinho é uma bichona”, mas quando se trata da sua vida, “o meu filho é homossexual”.



Imagem 3: charge de Amarildo

Fonte: Amarildo (2013)

Do termo “bichona” emergem sentidos ligados à depravação sexual, ao comportamento promíscuo reprovado moral e socialmente. O seu uso sugere, a partir do discurso, efeitos de sentidos negativos, depreciativos. Já do termo “homossexual”, afloram sentidos ligados ao cidadão com orientação sexual não padrão, que reivindica direitos básicos para o exercício pleno da sua cidadania. Esse item lexical remete a um discurso no qual o cidadão e sua orientação sexual devem ser respeitados.

O efeito de sentido criado pelo discurso – também de ordem política – revela duas dimensões do politicamente correto: uma que pode ser descrita como sendo “incorreto para o outro”; e outra que pode ser “correto para mim”. Se a situação é a mesma (a homossexualidade), por que atitudes diferentes? A bichona do “filho do vizinho” e o homossexual “para meu filho” revelam posições discursivas na qual se ataca o outro, mas se protege quando o tema lhe diz respeito. Aqui se desnuda o posicionamento ideológico do sujeito, que varia conforme os envolvidos. O caráter eufemístico da linguagem politicamente correta evidencia-se aqui de forma significativa traduzindo os níveis de hipocrisia que uma sociedade pode revelar, dependendo da temática em questão.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio, da Editora Nova Fronteira, na primeira edição dos anos 1970, eufemismo “[...] é o ato de suavizar a expressão duma idéia substituindo a palavra ou expressão própria por outra mais agradável, mais polida”. (FERREIRA, 1975, p.592) Pode-se deduzir que o termo “bichona” é capaz de ferir, por isso, o personagem atenua quando isso lhe diz respeito, suavizando a expressão quando a substitui por “homossexual”. Se a linguagem politicamente correta pode ser usada pelas pessoas quando elas sentem que o efeito de sentido do discurso pode machucar aqueles de quem gosta, por que não usar esse mesmo mecanismo com o outro, um desconhecido, por exemplo?

O mesmo ocorre com a personagem da presidente Dilma que usa o termo “privatização” quando se trata das ações dos seus opositores e “partilha” para as ações de seu governo e de seu partido. Isso ocorre porque a formação discursiva de ambos permite um dizer e não outro, o que revela também as formações ideológicas, sejam individuais, sejam de um determinado grupo (no caso, partidos políticos). Partilha aqui também poderia ser substituída por “concessão”. Em que pese privatização e partilha serem figuras

jurídicas diferentes, o fato é que a linguagem politicamente correta acrescenta novos significados à carga semântica original, ressignificando-as. Esse recurso recorre obrigatoriamente ao processo ideológico que ocorre no interior da linguagem.

Possenti e Baronas (2006) concordam que debater e analisar o movimento politicamente correto é fazê-lo, em vários momentos, a partir do funcionamento ideológico da linguagem, “[...] já que é mais provavelmente a existência dos preconceitos que produz aqueles efeitos de sentido, embora não se possa desprezar o fato de que o discurso pode servir para realimentar as condições sociais que dão suporte às ideologias e aos próprios discursos. A hipótese das palavras “puras” é certamente ingênua.” (POSSENTI; BARONAS, 2006, p. 69).

Para Britto (2004), a ideologia é ainda mais eficiente e determinante, e até mesmo violenta, nos lugares onde ela não é percebida facilmente “[...] porque é exatamente nesta situação que não é possível nenhum discurso contra-ideológico.” (BRITTO, 2004, p. 137). É por isso que “[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN apud BRITTO, 2004, p. 135)

O processo ideológico assumido pelas palavras, no funcionamento da linguagem, pode ser evidenciado, também, na Imagem 4, de autoria do cartunista Rico. Em uma discussão entre duas pessoas, os ânimos quase chegam ao confronto físico. O primeiro, aos berros, xinga: “Seu... seu... burro”. Ao que o segundo, de dedo em riste, o corrige “Burro, não. Mamífero solípede, por favor”. Aqui deve ser associado o discurso imagético que confere ao “burro” uma burrice tão significativa, que é representado em forma animal e não humana.



Imagem 4: charge de Rico

Fonte: Rico (2014)

Como efeito de sentido está o fato de o segundo personagem se achar burro a ponto de, politicamente correto, preferir o termo “mamífero solípede”. Afinal o problema não é ter a capacidade intelectual reduzida, ou seja, pouca inteligência, mas ser classificado como burro, o que social e historicamente é considerado extremamente ofensivo. A troca da palavra – por questões ideológicas – não muda o fato em si (a burrice), mas ameniza o rótulo de burro que causa tanto mal estar.

O caráter ideológico não pode ser desassociado da produção da linguagem politicamente correta. O conceito de ideologia aqui é tomado como o processo de produção de sentidos, por meio de signos, que expressam certa realidade. Esse conceito encontra respaldo em Bakhtin (2006), para quem: “Cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as suas ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.” (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Fiorin (2008) destaca que existem dois aspectos usados pelos defensores da linguagem politicamente correta que contrariam – para ele – o funcionamento da linguagem e que, desta forma, tornam-se irrelevantes para a defesa da proposta. O primeiro aspecto é

supor que uma expressão isolada seja carregada de sentido e apreciação social. “Na verdade, um termo funciona num discurso e não isoladamente. Por isso, nem todos os usos do vocábulo *negro* com valor negativo denotam racismo.” (FIORIN, 2008). O segundo aspecto relaciona-se à etimologia, ou seja, ao estudo da origem e da evolução das palavras. Fiorin lembra que a palavra etimologia é constituída de dois termos gregos que querem dizer “estudo do sentido verdadeiro”.

Ele surgiu num período em que se acreditava que a história era decadência, o que, na linguagem, significava que a evolução das línguas era uma degradação. Por isso, o sentido original era o sentido verdadeiro. Veja-se bem o substrato ideológico da busca de etimologias que foram esquecidas na marcha da história. Lembrá-las significa considerar que a história é decadência. (FIORIN, 2008)

O professor também afirma que há etimologia falsa e cita como exemplo o termo *history*, da língua inglesa: “Há o pronome masculino *his*, porque a história reflete o ponto de vista dos homens, falseia-se completamente a origem dessa palavra, pois a raiz indo-européia que deu origem a essa palavra é *-weid*, que indica a visão, que serve ao conhecimento.” (FIORIN, 2008).

A defesa da origem da palavra (etimologia) para explicar seu sentido original e a afirmação que isso afetaria o funcionamento da linguagem, para recusar a proposta da linguagem politicamente correta, não explicam toda a complexidade do tema, exatamente porque o sentido pretendido não está associado diretamente ao significado original da palavra, mas ao seu uso linguístico, seja no texto ou na fala. O sentido – a partir do discurso – é conferido em um processo histórico-social, de forma exterior à língua, e ligado à chamada formação discursiva e em sua inter-relação com a ideologia.

Nesse sentido, mesmo que a palavra *negro* – no exemplo citado por Fiorin – não tenha origem negativa, seu uso é associado – na maioria das vezes – a um sentido pejorativo, como pode ser verificado em expressões como *lista negra*, *mercado negro*, *ovelha negra*, *nuvem negra* e em tantos outros.

Para tanto, substituir a palavra *negro* nas expressões citadas não acarretaria prejuízo semântico porque os novos termos buscariam novos efeitos de sentido, mas essa atitude eliminaria das expressões (que também fazem parte da formação discursiva e ideológica) associações do negro ao ruim, à desgraça, ou seja, a exclusão deixaria de associar discursivamente sentidos pejorativos ao negro, enquanto cor e raça.

Nesse caso, *lista negra* pode ser *lista de defetos*; *mercado negro*, *mercado paralelo* ou *mercado ilegal*; *ovelha negra*, *ovelha desgarrada* (ou, metaforicamente, uma pessoa de personalidade muito forte ou mesmo teimosa); *nuvem negra*, *nuvem carregada*.

Aqui vale uma ressalva importante. A proposta da linguagem politicamente correta é mudar as expressões a partir de seu uso cotidiano, a partir das situações conforme sua ocorrência, seu uso. Não se trata de propor a alteração de expressões consolidadas em publicações como as de Monteiro Lobato e tantos outros. Quando foram usados, esses termos integravam o processo de formação discursiva e formação ideológica, revelando, assim, as condições de produção da época e é exatamente essa dinâmica que possui valor para os estudos do texto e do discurso, afinal uma das principais características do discurso é, justamente, ser *movente*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O traço discursivo constitutivo predominante no *corpus* analisado é o político, a partir de uma atitude individual e/ou coletiva que gera efeitos de sentido diversos. Assim, podemos considerar no conjunto da análise que: i) o comportamento politicamente correto pressupõe um posicionamento ideológico que se descortina a partir de atitudes pessoais/coletivas ou pela substituição de termos linguísticos; ii) o comportamento politicamente correto que aponta exageros também comete excessos quando pretende regular a atitude comportamental ou linguística; iii) o politicamente correto passou a ser visível por ter sido submetido a um processo de formação discursiva, a partir da relação sujeito-história-ideologia; iv) a troca de palavras consideradas negativas não elimina o preconceito nem reduz a discriminação a grupos considerados vulneráveis; v) se por um lado, a troca desses termos não elimina o

preconceito, por outro a sua manutenção mantém um sentido negativo que pode perpetuar o preconceito; vi) a linguagem politicamente correta, que tem como mecanismo o eufemismo, revela um comportamento seletivamente correto quando se refere "a mim" e "ao outro".

A linguagem é viva, dinâmica e as palavras assumem significados diferentes conforme sua época, independentemente da sua etimologia. Isso significa afirmar que o sentido também é definido pelo usuário da língua, a partir do uso.

A mera substituição de termos considerados pejorativos ou estigmatizantes, por outros mais suaves ou amenos, pode não reduzir ou eliminar o preconceito contra os segmentos em questão. No entanto, deve-se considerar que o uso de termos pejorativos também tende a promover a manutenção do preconceito embutido ideologicamente na palavra e, assim, a manutenção desse preconceito também contribui para que os segmentos continuem estigmatizados.

Não é a determinação de um termo (a materialidade linguística), considerado politicamente correto, em detrimento de outro que não o seja, ou, ainda, a intenção do locutor que vai mudar as opiniões e os posicionamentos assumidos. Antes de mais nada é preciso atentar para um outro tipo de determinação ou atravessamentos: o histórico-social. Os sujeitos são constituídos e, ao mesmo tempo, atravessados pelo sócio-histórico. Dentro de todo esse dinamismo e movência discursiva, encontra-se um sujeito determinado por uma série de aspectos, dentre os quais podemos citar as condições de produção, a ideologia, a formação discursiva e a própria história.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes, 1980.
- AMARILDO. *Conceitos e preconceitos*. 2013. Disponível em: < <https://amarildocharge.wordpress.com/2013/10/23/conceitos-e-preconceitos/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 135-154.
- CARRANZA. *O natal politicamente correto*. 2012. Disponível em: < <https://abobrinhaecia.wordpress.com/2012/12/26/o-natal-politicamente-correto/>>. Acesso em 25 jan. 2016.
- CIPRIANO, P. *Politicamente correto & direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.pdf>. Acesso em 15 fev. 2016.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FIORIN, J. A linguagem politicamente correta. *Linguasagem*, São Paulo, v. 1, p. 1-4, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/artigos_alinguasagempoliticamente correta.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MACHADO, I. L. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9, p. 10-128, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n1/08.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba/PR: Criar Edições, 2005.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.

POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; BARONAS, R. L. A linguagem politicamente correta no Brasil: uma língua de madeira? *Polifonias*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 47-72, 2006. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1070/842>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

QUINHO. *Monteiro Lobato politicamente correto*. 2011. Disponível em: <<http://miltonribeiro.sul21.com.br/2011/10/04/anotacao-sobre-a-defesa-do-politicamente-correto/>>. Acesso em 25 jan. 2016.

RIBEIRO, M. Anotação sobre a defesa do politicamente correto. *Milton Ribeiro [blog]*. Disponível em: <<http://miltonribeiro.sul21.com.br/2011/10/04/anotacao-sobre-a-defesa-do-politicamente-correto/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RICO. *Politicamente correto*. 2014. Disponível em: <<http://ricostudio.blogspot.com.br/2014/08/politicamente-correto.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VALENTE, A. Texto pra que te quero. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002. p. 327-336.

ZANARDI, R. C. A palavra na produção de sentidos: uma reflexão discursiva sobre a linguagem politicamente correta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DE DISCURSO, 4., 2016, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2016. p.1-16. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/0bea23_cc0d9952bc3e4af0bdbf9acc99f4cab1.pdf>. Acesso em 10 dez. 2016.

EFFECTS OF MEANING IN CARTOONS: A STUDY OF THE POLITICALLY CORRECT

EFEITOS DE SENTIDO EM CHARGES: UM ESTUDO SOBRE O POLITICAMENTE CORRETO

EFFECTOS DE SENTIDO EN CARICATURAS: UN ESTUDIO SOBRE LO POLÍTICAMENTE
CORRECTO

Reinaldo César Zanardi*

Universidade Estadual de Londrina

Rosemeri P. Baltazar Machado**

Universidade Estadual de Londrina

ABSTRACT: The politically correct behavior appeared in the United States as a result of the civil rights movement enhanced by the racial prejudice within the North American society. In Brazil, this behavior won followers, mainly from the 1990s on. The movement reached language leading to changes of lexical units, and replacing words with pejorative semantic meaning by others considered neutral or positive. To that extent, the aim of this work is to discuss the politically correct concept from a discursive standpoint. The theoretical support is the discourse analysis of French origin (Pêcheux and Maingueneau). The corpus consists of four cartoons from different artists. As a result, it may be claimed the politically correct discourse, be it in behavior or language, is intrinsically linked to the ideological formation and constitution of the subject, thus enabling outcomes of different meanings. The main constitutive trait in the analyzed corpus is political, deriving from an individual and/or collective attitude.

KEYWORDS: Politically correct language. Discourse analysis. Cartoons. Ideology. Effects of meaning.

RESUMO: O comportamento politicamente correto surgiu nos Estados Unidos, como fruto do movimento de defesa dos direitos civis, potencializado pelo preconceito racial na sociedade norte-americana. No Brasil, esse comportamento conquistou adeptos, principalmente, a partir dos anos 1990. O movimento chegou à linguagem, propondo a mudança de unidades lexicais, substituindo palavras com carga semântica pejorativa por outras consideradas neutras ou positivas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir o politicamente correto a partir do discurso, tendo como suporte teórico a análise de discurso de origem francesa (Pêcheux e Maingueneau). O *corpus* consiste em quatro charges de diferentes artistas. Como resultado, pode-se afirmar que o discurso politicamente correto, seja no comportamento seja na linguagem, está ligado intrinsecamente à formação ideológica e constituição do sujeito, possibilitando efeitos de sentido diversos. O traço constitutivo predominante no *corpus* analisado é o político, a partir de uma atitude individual e/ou coletiva, com efeitos de sentidos variados.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem politicamente correta. Análise do discurso. Charge. Ideologia. Efeitos de sentido.

* PhD student at the Postgraduate Program in Language Studies (PPGEL), State University of Londrina (UEL). Scholarship Capes. Lecturer of the course of Journalism at UEL. E-mail: rczanardi@gmail.com.

** Professor of the Department of Portuguese Language and Literature and the Post-Graduate Program in Language Studies (PPGEL), State University of Londrina (UEL). E-mail: rosemeri@sercomtel.com.br.

RESUMEN: La conducta políticamente correcta ha surgido en los Estados Unidos a raíz del movimiento de defensa de los derechos civiles, impulsado por el prejuicio racial en la sociedad estadounidense. En Brasil, dicha conducta ha conquistado adeptos, mayormente a partir de 1990. El movimiento ha alcanzado el lenguaje, proponiendo un cambio en las unidades lexicales, remplazando palabras con carga semántica peyorativa por otras consideradas neutras o positivas. En este sentido, el objeto de este trabajo es discutir lo “políticamente correcto” a partir del discurso, teniendo al análisis del discurso de origen francés como soporte teórico (Pêcheux e Maingueneau). El corpus consiste en cuatro caricaturas de distintos artistas. Como resultado se puede afirmar que el discurso políticamente correcto, ya sea en la conducta o en el lenguaje, está intrínsecamente vinculado a la formación ideológica y la constitución del sujeto, posibilitando efectos de sentidos diferentes. El trazo constitutivo que predomina en el corpus analizado es el político, a partir de una postura individual y/o colectiva, con efectos de sentidos variados.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje políticamente correcto. Análisis del discurso. Caricatura. Ideología. Efectos de sentido.

1 INTRODUCTION

Language, which has gone through several concepts from Linguistics studies, is in dialogism – as an instrument of interaction between individuals –, a fundamental characteristic for its production. We may say the exchange and interaction are the basis of this process that invokes various structures, some of which converge and others which differ among themselves.

One of the structures present in language that matters to this work is the discourse, as the place where language and ideology, discursive formation and ideological formation, subject and history are related. These elements relation – from the opacity of the language – allows to understand the effects of meaning generated by the interpretation of the constitutive traits of speech.

It is from the exteriority of the text that the speech makes sense, seeking elements in history, in society and in the conditions of production. To understand the speech, aspects beyond the concrete, the tangible, i.e., beyond the text – be it written, oral or visual – must be sought. The discourse is established from a web of relations with previous speeches; all discourse is based on an “already-said” and, at the same time, points to another discourse. However, the subject is not aware of this mechanism. The subject believes he is the sole producer of his/her speech, that is to say, besides being his/hers, it is new. This occurs due to the unconscious process. It means that such a subject forgets other (previous or even later) speeches, and formulates them (paraphrasing) believing they are unique and original.

It is around the text, where the relation between subject and ideology orbits, that the discourse is manifested. Its materiality is noticed beyond the physical word, semantically signified. The discourse does not operate as desired messages (i.e., from intentions); it acts through produced, captured and/or interpreted meaning effects within – naturally – imposed limits.

These effects are created from ideological positions that consider the historical and social process when the word is produced. A text from decades ago has one meaning and, nowadays, it can elicit other meanings, in order to signify, resignify or simply broaden another meaning. The conditions of production are, therefore, historical and current. They are historical when one takes into consideration the date of production of the statement; they are current when one considers the reading of the statement a long time after its production. However, it is necessary to emphasize the conditions of production are not historical nor chronological, but they are within the scope of historicity, related to the discursive memory. Historicity comprises a set of facts, events and other factors that help to compose the history, which determines the role to be played individually or collectively.

This context can be understood and contextualized from the discursive formation (DF), concept systematized by the philosopher and historian Michel Foucault. For him, the DF is fundamental for establishing the position that each individual assumes and, thus, becomes the subject of this position. According to Foucault (1996, p. 8-9),

[...] the production of discourse is controlled, selected, organized and redistributed at once by a certain number of procedures, whose role is to avert its power and its dangers, to cope with changes events, to evade its ponderous awesome materiality. [...] we know perfectly well that we are not free to say just anything, that we

cannot simply speak of anything, when we like or where we like: not just anyone, finally, may speak of just anything.¹

A DF enables us to understand the production of meanings from its relationship with the ideology that also occurs from a process, the so-called ideological formation (IF), a term coined by Michel Pêcheux, who connected, originally, the concept of ideological formation to ideological state apparatus (ISA), an expression coined and conceptualized by Althusser (1980, p. 43). “I shall call Ideological State Apparatuses a certain number of realities that present themselves to the immediate observer in the form of distinct and specialized institutions.” In the list of ideological state apparatus, the author lists the religious, school, family, legal, political, information (press), trade union and the cultural nature.

The ideological state apparatus would be, objectively speaking, what corresponds to the mechanisms related to the concrete materiality of ideological instance. It is worth noting that Pêcheux’s concept of ideology comes from a consideration on the so-called historical materialism. The philosopher says, “[...] the ideological “objects” are always supplied together with “the way to use them” – their “meaning”, i.e., their orientation, i.e., the class interests which they serve – which allows the commentary that practical ideologies are class practices (practices of class struggle) in Ideology.” (PÊCHEUX, 2014, p. 132).

Thus, it can be argued that discourse claims ideology which, in turn, claims language. Orlandi (2015) asserts language makes sense from the relation subject, discourse and ideology.

From the idea that the specific materiality of ideology is the discourse, and the specific materiality of discourse is language, it works the relation language-discourse-ideology. This relationship is complemented by the fact that, as M. Pêcheux (1975) says, there is no discourse without the subject and there is no subject without ideology: the individual is interpellated into the subject by ideology, and that is how language makes sense. (ORLANDI, 2015, p. 15)

From the relation language-discourse-ideology the effects of meaning mean and also resignify, but do not belong to a specific device. They are adrift and connect to the texts from the uncovering of these relations. The effects of meaning are captured by who interprets the speech and are not absolute. The meanings produce effects as the analyst reads and make relations, more or less stable, with the aspects that interact with the speech, therefore one should not consider that the game of intentions is the starting point for the apprehension of the possible effects of meaning.

In this process, it is worth addressing the role of the subject of discourse, not as the author of the text to have the senses captured, but as voice that speaks from many voices, in a polyphonic tone. The subject of the discourse is not an individual, but an entity that expresses him/herself in a contradictory way in discourse. Contradictory because the subject of the speech is simultaneously free and submissive. Free because he/she says what he/she wants, what he/she thinks and if he/she thinks he/she is the unique holder of such sayings. Submissive because what he/she says is the resignification of other sayings, i.e., the subject says what he/she says because he/she is crossed by history, because this is allowed, in an operation of subjectification. This means the subject’s discourse is not new and this happens because he/she takes ideological positions permeated by history.

Maingueneau (2005), when dealing with discourse, talks about three important aspects: discursive universe, field and space. The French linguist defines as discursive universe the set of discursive formations of all kinds that interact in a given situation. “This discursive universe is necessarily a finite set, even if it cannot be seized in its entirety” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35).

By discursive field, he understands “[...] a set of discursive formations that come together to compete with each other, they delimit themselves reciprocally in a determined region of the discursive universe” (MAINGUENEAU, 2005, p. 35). The discursive space, in turn, can be understood as the thematic or segmental demarcation of a field. “You can deal with the political, philosophical, dramaturgy, grammatical field”, among others (MAINGUENEAU, 2005, p. 36). He says that it is in the field that the speech is “[...] and we develop the hypothesis that this constitution may be described in terms of regular operations on existing discursive

¹ All direct quotations were translated by the author (Editor’s Note).

formations. That does not mean, however, that a discourse is constituted in the same way with *all* discourses in this field.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 36) .

From the definition of discursive field proposed by the linguist – more specifically the political field – this work reflects on his object, the politically correct taken as a discursive space. In this context, the objective is to analyze four editorial cartoons that address the theme: two of them refer to the politically correct behavior and two address the language practiced in this context.

The theoretical framework used is the French Discourse Analysis (DA) (Pêcheux and Maingueneau), and the main objective is to analyze the effects of meaning in editorial cartoons discourses, whose themes are related to the aspect of what is meant, considering the conditions of production, by politically correct.

2 POLITICALLY CORRECT: CONTEXTUALIZATION OF THE OBJECT

The politically correct behavior appeared in the United States, in the middle of the 20th century, as a result of the movement for the defense of civil rights, potentiated by racial prejudice in American society. At the end of the last century and at the beginning of years 2000 this behavior conquered adepts in Brazil.

The politically correct, as the name itself, defends a posture, an attitude of respect for others in social relations as a way to reduce the prejudice, initially, against the blacks. This movement has expanded to other segments, such as people with disabilities, homosexuals, women, indigenous people and street dwellers.

This movement also came to language, proposing changes in lexical units as a way to reduce prejudice and discrimination. In Brazil, the culmination of this process was in 2004, with the primer *Politically Correct & Human Rights*, edited by the Special Secretariat of Human Rights, linked to the Presidency of the Republic.

The document proposes the replacement of words with pejorative/negative semantic load by other considered not aggressive, i.e., more gentle and milder. Cyprian (2004), in a primer on the politically correct language, says that the aim is to encourage reflection on the theme.

We do not want to promote backward discrimination, ‘gilding the pill’ to conceal the bitterness of the terms that offend, insult, underestimate and humiliate the neighbor that we consider “the others”. On the contrary, in this glossary, we present in the first place precisely the pejorative expressions, then we comment on them. Thus, we want to stimulate the debate, encourage reflection, because, for some of our interlocutors, we are the “different” ones. (CIPRIANO, 2004, p. 3)

Valente (2002) even used euphemism as a synonym for the politically correct language. The researcher analyzes journalistic textual productions and, in one example, discusses the terms “emerging” instead of “backward country” and “excluded” instead of “miserable country”, considering these exchanges euphemisms.

Until the first half of the 20th century, when euphemisms were not necessary, in this area – or, if you prefer, politically correct language – the countries were simply rich and poor, when not metropolises and colonies. With the adoption of the concept of ‘development’, after the Second War, ‘developed’ and ‘underdeveloped’ are now used. Later on, in order not to deride everyone, indifferently, with the infamous reputation of underdeveloped country, the best was rewarded with the gentle “in development”. (VALENTE, 2002, p. 331)

The professor and researcher Sírio Possenti (2009, p. 35) acknowledges that the politically correct language consists in a “confused movement, with ups and downs, which holds some relevant theses, other extremely questionable and still others frankly laughable”. He argues that, although the discussion seems essentially political, what occurs outside the tongue is quite relevant to language studies.: “Whatever you say in relation to the political effects, we are faced with a movement that has already produced discursive

facts which cannot fail to be analyzed, regardless of its historic durability and solidity of the theses that justify them.” (POSSENTI, 2009, p. 35).

The politically correct, in the dimension of the behavior or language, is a historical fact that deserves the attention of researchers from different areas. Zanardi (2016) affirms the politically correct language (PCL) is not an institution or a public agency, much less is part of a legislative regulatory framework. The PCL incorporates recommendations of movements that act in the defense of human rights. Zanardi (2016) affirms that the PCL is more of an attitude, which can be individual or adopted collectively by social segments.

As it stands, the politically correct language is a project that has many merits, but this is not an easily exhausted topic because many biases can be mobilized to explain the causes and consequences, seeking the approval or rejection of the proposal. The challenge is made and the meaning of the word is an essential instrument in this journey, starting from the discursive formation and ideological formation, that mobilize both the history and the subject of the discourse. (ZANARDI, 2016, p. 15)

The future of the LPC obviously belongs to the future, but, presently, the modality of the politically correct provides intriguing clues that deserve to be investigated in this specific article, from the discursive point of view.

3 THE CORPUS AND THE EFFECTS OF MEANING

The *corpus* of this study is composed of four editorial cartoons. The first two deal with the politically correct behavior and are signed by the artists Quinho (2011) – Picture 1; and Carranza (2012) – Picture 2. The other two cartoons deal with the politically correct language and are signed by the artists Amarildo (2013) – Picture 3; and Rico (2014) – Picture 4. Those artists cartoons were published in their pages on the internet or on news sites, as shown in the source bellow the pictures.

A few years ago, criticism on Monteiro Lobato led many researchers and educators to defend the “edition” of books so that they did not have terms considered offensive to current standards. The current condition of production of the politically correct discourse aims to reframe the historical conditions of production, i.e., the period in which the texts were produced. The cartoon (Picture 1), signed by Quinho, shows a casting director announcing the exchange of characters from the work *Sítio do Pica-Pau Amarelo* (The Yellow Woodpecker Ranch), by Monteiro Lobato.



Picture 1: Quinho

Source: Quinho (2011)

Aunt Nastácia, black and fat, would be replaced by blond and slim Angelica. Saci would win a prosthesis. Quindim, the rhinoceros, would be sent to the zoo. Narizinho would make a plastic surgery in the nose. The constitutive traits in this discourse are mostly politicians, from a decision of individual consciousness, which affect – as actions – in the collectivity.

A possible effect of meaning, present in cartoon discourse, is the censorship, promoted by banning the performance of traditional characters, replaced by others considered more appropriate for the current time. This effect of meaning leads to another, that is, the criticism on the excesses of politically correct behavior that judges, it disapproves and condemns certain behaviors, out of what is considered correct.

Furthermore, the effects of meaning produced by the discourse go through protection to stigmatized groups considered, i.e., attempts will be made to protect the image of these groups, subject of jokes and mockery, to reduce the prejudice that leads to discrimination. The politically correct, while political attitude, aims to interfere in social relations that reflect an imbalance in the correlation of forces between social segments: blacks and whites, people with disabilities and people without disabilities, protection to animals, among others. These groups are protected by the politically correct, that – while behavior – suggests the replacement of stigmatized situations by milder and more gentle situations, including the language with the exchange of vocabulary used in this context.

The analysis of Picture 1 can also suggest a compliment to the politically correct behavior, but when examining the discourse effects of meaning of the character in the cartoon – the casting director –, it is also possible to calibrate a trenchant criticism to the proposal: the exchange of characters considered stigmatized does not reduce the discrimination, be it racial or against the person with disabilities. It is worth mentioning that the genus cartoon – with its structure and functionality – refers to various possibilities, i.e., the meaning that inspires is varied and depends also on the process of interpretation of those involved.

In this cartoon, the characters – targets of the politically correct – are frightened by this measure as if they do not understand the initiative of the casting director. This estrangement can be explained based on current production conditions, quite different from those in which story and characters were created.

A gesture of possible interpretation is to reflect on the irony that is present in this discourse, as if only a sense was, besides correct, fixed. By this bias, only the so-called “politically correct” (concept emerged in actuality) could be considered, and history, consequently, erased, so nothing of characters representatives of African culture or with apparent physical disabilities. Thus, the politically correct assumes a delimiting meaning and can even reflect an ideological blindness: if it does not meet the standards of what is considered “politically correct”, in actuality it must be taken off the board.

Hence the need to have refer to history to understand this effect, which integrates the process of discursive formation in question. The work *Sítio do Pica-Pau Amarelo* was written by Lobato, in several volumes, between the decades of 1920 and 1940, i.e., in the first half of the last century. Therefore, it is necessary to think that in those years the social relations were very different from today.

The fight against racism and prejudice of any order was incipient and the natural order was discrimination based on color, race, physical appearance. The colonization of various parts of Brazil did not include environmental preservation and the deforestation and hunting were common practices and, in some cases, necessary for the much-desired progress and development of the nation. The protection of trees and animals in reserves, with prohibition of hunting and fishing, came to pass, by virtue of legislation, many decades later.

In relation to the discursive formation, today, it is perfectly possible to think in a formulation (in rules of saying) providing placements, such as preservation, non-discrimination more clearly and effectively in their discourses. For Foucault (2002, p. 99), the function of a discursive formation: “[...] belongs to signs based on which one may then decide, through analysis or intuition, whether they ‘make sense’ or not, according to what rule they follow one another or are juxtaposed, of what they are the sign, and what sort of act is carried out by their formulation (oral or written)”.

It is worth saying that a given discursive formation contributes to the meaning registration, considering also the conditions of production, from the existing signs. The function of the linguistic “politically correct” sign makes no sense to the characters of Monteiro Lobato for not having existed in his time. Thus, the politically correct – that finds an echo in the current days – is seen for

having been subjected to a process of discursive formation (what is possible, what is said), with specific signs that favored the meanings from the ideology:

[...] the material objectivity of the ideological instance is characterized by the structure of unevenness-subordination of the 'complex whole in dominance' of the ideological formations of a given social formation, a structure which is nothing but that of the reproduction/transformation contradiction constituting the ideological class struggle. (PÊCHEUX, 2014, p. 134)

The criticism, as an effect of meaning, can also be observed in Carranza's cartoon (Picture 2). The tradition dictates that, in Christmas, gifts are exchanged, even if the date is something greater than the trade, such as the celebration of the birth of Jesus Christ, in the Judeo-Christian tradition, the savior of the world. However, the boy of the cartoon will not have Santa Claus because his mother, supporter of politically correct behavior, is against the domestication of reindeers. She accuses Santa Claus to tame the wild animals, which is a crime, by law. The criticism is ironic and can be understood as a non-truth. "The subject-ironic prefers – for one reason or another – stating something through a non-truth [...] When inserted in the communication, the irony is part of a lucid game, cat-and-mouse game – sometimes cruel – among the subjects of communication." (MACHADO, 2014, p. 117).



Picture 2: Carranza

Source: Carranza (2012)

Another possible effect of meaning of the discourse, whose majority constitutive trait is also the politician, is the exaggeration, the excess. The mother breaks a Christmas tradition, making the son cry, in the name of a behavior. The exaggeration in the critique becomes a kind of counter-attack to excess of one's own behavior determined by the politically correct. The great device that produces the effect of humor is precisely this exaggeration, this kind of political fanaticism that promotes a break and, consequently, provides the comic character of the cartoon.

In addition to proposing changes in personal or collective attitude, the politically correct proposes the exchange of terms considered derogatory by others that soften the situations and that can provide a *status* to whom they relate. Amarildo's Picture 3, for instance, shows a man stating "the neighbor's son is a faggot" ("bichona" in Portuguese), but when it comes to his life, "my son is homosexual".



Picture 3: Amarildo

Source: Amarildo (2014)

From the word “faggot” meanings emerge linked to sexual depravity, to promiscuous behavior deprecated morally and socially. Its use suggests, from the discourse, negative effects of meaning, derogatory. From the term “homosexual”, on the other hand, meaning linked to citizen with non-standard sexual orientation outcrop, claiming basic rights for the full exercise of their citizenship. This lexical item refers to a speech in which the citizen and his sexual orientation should be respected.

The effect of meaning created by the discourse reveals – also politically – two dimensions of the politically correct: one that can be described as “incorrect for the other”; and another that can be “right for me”. If the situation is the same (homosexuality), why different attitudes? Calling the “neighbor’s son” a faggot and “my son” a homosexual reveals discursive positions in which one attacks the other, while protecting oneself when the matter concerns him / her. Here, the ideological stance of the subject is exposed and varies according to those involved. The euphemistic feature of politically correct language is highlighted here in a significant way by translating the levels of hypocrisy that a society can reveal, depending on the topic under discussion.

According to *The New Dictionary Aurelio*, by the Nova Fronteira publishing house, in the first edition from 1970, euphemism “[...] is the act to soften the expression of an idea by replacing the word or expression by another more enjoyable, more polite” (FERREIRA, 1975, p. 592). We can deduce that the word “bichona” is able to hurt, so the character mitigates it when it concerns him, softening the expression when he exchanges it for “homosexual”. If the politically correct language can be used by people when they feel that the effect of the meaning of discourse can hurt those who they like, why not use this same mechanism with the other, an unknown person, for example?

The same occurs with the character of president Dilma, who uses the word “privatization” when it comes to the actions of her opponents and “sharing” for the actions of her government and her party. This occurs because the discursive formation of both allows one word and not the other, which also reveals the ideological formations, be them individuals or a given group (in this case, political parties). Sharing here could also be replaced by “concession”. Despite privatization and sharing having different legal figures, the fact is the politically correct language adds new meanings to the original semantic load, for a new concept. This feature necessarily refers to the ideological process that takes place within the language.

Possenti and Baronas (2006) agree discussing and analyzing the politically correct movement is to do so, at various times, from the ideological function of language, “[...] since it is most likely the existence of prejudices that produces those effects of meaning, although it is impossible to disregard the fact that the discourse can serve to feed back the social conditions that support ideologies and discourse themselves. The hypothesis of “pure” words is certainly naive.” (AGUILERA; YIDA, 2006, p. 69).

For Britto (2004), the ideology is even more efficient and decisive, and even violent, in places where it is not easily perceived “because it is exactly in this situation that no counter-ideological discourse is possible” (BRITTO, 2004, p. 137). That is why “words are woven from a multitude of ideological wires and serve as a plot to all social relations in all fields” (BAKHTIN apud BRITTO, 2004, p. 135).

The ideological process undertaken by the words, in the functioning of language, may also be evidenced in Picture 4, by the cartoonist Rico. In a discussion between two people, tempers nearly reach the physical confrontation. The first, shouting, curses: “You... you... dumb”. The second, finger in battle, corrects “not dumb; solipede mammal, please”. Here one must associate the imaging speech that gives the “dumb” a so significant stupidity, that is represented in animal and not in human form.



Picture 4: Rico

Source: Rico (2014)

As the effect of meaning is the fact that the second character considers himself a dumb, politically correct, preferring the term “solipede mammal”. After all, the problem is not having the intellectual capacity reduced, i.e., low intelligence, but being classified as dumb, what is socially and historically considered extremely offensive. The exchange of the word – by ideological questions – does not change the fact itself (dumbness), but eases the label of dumb, that causes so much discomfort.

The ideological character cannot be disassociated from the production of the politically correct language. The concept of ideology here is taken as the process of meanings production, by means of signs, that express a certain reality. This concept is supported by Bakhtin (2006), for whom: “Each ideological sign is not only a reflection, a shadow of reality, but also a fragment of material reality. [...] A sign is a phenomenon of the outside world. The sign itself and all its effects (all its actions, reactions and new signs that it generates in the surrounding social area) appear in the exterior experience.” (BAKHTIN, 2006, p. 31).

The teacher and linguist José Luiz Fiorin (2008) highlights there are two aspects used by advocates of politically correct language that contradict – for him – the functioning of language and that, in this way, become irrelevant to the defense of the proposal. The first aspect is to suppose that an isolated expression is loaded with meaning and social assessment. “In fact, a word operates in a discourse and not in isolation. Therefore, not all uses of the word *black* with negative value denote racism” (FIORIN, 2008). The second aspect relates to the etymology, i.e., to the study the origin and evolution of words. Fiorin reminds us that the word *etymology* is composed of two Greek terms that want to say “study of the true meaning”.

It appeared in a period in which it was believed that history was decadent; which, in the scope of language, meant that the evolution of languages was a degradation. Therefore, the original meaning was the true sense. See the ideological substrate of search of etymologies which were forgotten in the march of history. Reminding them means considering that history is decay. (FIORIN, 2008)

The teacher also says there is a false etymology and cites as an example the term *history*, of the English language.: “There is a masculine pronoun *his* starting the word because history reflects the point of view of men. This distorts completely the origin of the word, because the Indo-European root that gave rise to this word is *-weid*, which indicates the vision, which serves to knowledge.” (FIORIN, 2008).

The defense of the origin of the word (*etymology*) to explain its original meaning affecting the functioning of language, to refuse the proposal of politically correct language, does not explain all the complexity of the theme, exactly because the intended meaning is not linked directly to the original meaning of the word, but to its linguistic use, either in the text or in speech. The meaning – from the discourse – is given in a historical-social process, outside the language, and connected to the so-called discursive formation and in its inter-relationship with ideology.

In this sense, even if the word *black* – in the example mentioned by Fiorin – has no negative origin, its use is associated – in most cases – with a pejorative meaning, as can be observed in expressions like *blacklist*, *black market*, *black sheep*, *black cloud* and in many others.

For both, replacing the word *black* in the expressions quoted would not affect semantics because the new terms would seek new effects of meaning, but this attitude would eliminate from the expressions (which are also part of the discursive and ideological formation) associations of black to the bad, to the misfortune, the exclusion would associate discursively pejorative meanings to black, as a color and a race.

In this case, *blacklist* can be a list of detractors; *black market*, parallel market or illegal market; *black sheep*, torn sheep (or, metaphorically, a person of very strong personality or even stubborn); *black cloud*, dark cloud.

Here is an important remark. The proposal of the politically correct language is to change the expressions from its everyday use, from situations according to its occurrence, its use. This is not to propose the amendment of consolidated expressions in publications such as Monteiro Lobato's and many others. When these words were used, they were part of the process of discursive and ideological formation, thus revealing the production conditions of the epoch and it is precisely this dynamic that has value for text and discourse studies, after all one of the main characteristics of discourse is precisely to be always in motion.

4 FINAL CONSIDERATIONS

The constitutive discursive trait predominant in the analyzed *corpus* is the political one, from an individual and/or collective attitude that produces effects of meaning. Thus, we can consider in the whole analysis: i) the politically correct behavior presupposes an ideological stance that unveils from personal attitudes / collective or the substitution of linguistic terms; ii) the politically correct behavior that points exaggerations also commits excesses when it wants to regulate the behavioral attitude or language; iii) the politically correct began to be visible by having undergone a process of discursive formation, from the relationship subject-history-ideology; iv) the exchange of words classified as negative does not eliminate prejudice or discrimination nor reduces the groups considered vulnerable; v) if, on the one hand, the exchange of these terms does not eliminate the prejudice, on the other hand, its maintenance maintains a negative meaning that can perpetuate prejudice; vi) the politically correct language, which has euphemism as a mechanism, reveals a selectively correct behavior when it refers "to me" and "to the other".

Language is alive, dynamic and the words take on different meanings according to their time, regardless of its etymology. This means to say that the meaning is also defined by the user of the language, from use.

The mere substitution of terms considered derogatory or stigmatizing, by other more gentle or milder, may not reduce or eliminate prejudice against those segments in question. However, it should be considered the use of derogatory terms also tends to promote the maintenance of prejudice ideologically embedded in word, and thus the maintenance of this prejudice also contributes to that the segments remain stigmatized.

It is not the determination of a term (the linguistic materiality), considered "politically correct", at the expense of another that is not, or even the intention of the speaker that will change the opinions and positions and commitments. Before anything else, it is necessary to pay attention to another kind of determination or crossings: the historical-social conditions. The subjects are constituted and, at the same time, crossed by the socio-historical conditions. Within all this dynamism and discursive moving is a subject determined by a series of aspects, among which we can mention the production conditions, the ideology, the discursive formation and history itself.

REFERENCES

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, Martins Fontes, 1980.
- AMARILDO. *Conceitos e preconceitos*. 2013. Disponível em: <<https://amarildocharge.wordpress.com/2013/10/23/conceitos-e-preconceitos/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, L. P. L. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 135-154.
- CARRANZA. *O natal politicamente correto*. 2012. Disponível em: <<https://abobrinhaecia.wordpress.com/2012/12/26/o-natal-politicamente-correto/>>. Acesso em 25 jan. 2016.
- CIPRIANO, P. *Politicamente correto & direitos humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.pdf>. Acesso em 15 fev. 2016.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FIORIN, J. L. A linguagem politicamente correta. *Linguasagem*, São Paulo, v. 1, p. 1-4, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/artigos_alinguagempoliticallycorreta.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- MACHADO, I. L. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9, p. 10-128, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n1/08.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba/PR: Criar Edições, 2005.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. 5. ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____; BARONAS, R. L. A linguagem politicamente correta no Brasil: uma língua de madeira? *Polifonias*, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 47-72, 2006. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1070/842>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- QUINHO. *Monteiro Lobato politicamente correto*. 2011. Disponível em: <<http://miltonribeiro.sul21.com.br/2011/10/04/anotacao-sobre-a-defesa-do-politicamente-correto/>>. Acesso em 25 jan. 2016.
- RIBEIRO, M. Anotação sobre a defesa do politicamente correto. *Milton Ribeiro [blog]*. Disponível em: <<http://miltonribeiro.sul21.com.br/2011/10/04/anotacao-sobre-a-defesa-do-politicamente-correto/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RICO. *Politicamente correto*. 2014. Disponível em: <<http://ricostudio.blogspot.com.br/2014/08/politicamente-correto.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

VALENTE, A. Texto pra que te quero. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002. p. 327-336.

ZANARDI, R. C. A palavra na produção de sentidos: uma reflexão discursiva sobre a linguagem politicamente correta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DE DISCURSO, 4., 2016, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2016. p.1-16. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/0bea23_cc0d9952bc3e4af0bdbf9acc99f4cab1.pdf>. Acesso em 10 dez. 2016.

Received in December 15, 2017. Approved in January 30, 2018.

ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO E POLIDEZ VERBAL NO GÊNERO ENTREVISTA TELEVISIVA

**ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE ARGUMENTACIÓN Y CORTESÍA VERBAL EN EL GÉNERO
ENTREVISTA TELEVISIVA**

**ANALYSIS OF ARGUMENTATIVE STRATEGIES AND VERBAL POLITENESS IN THE
TELEVISION INTERVIEW GENRE**

Anaisy Sanches Teixeira*

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Este artigo tem por objetivo avaliar as estratégias de argumentação e de polidez verbal envolvidas em uma interação face a face a fim de observar como se relacionam esses procedimentos em um contexto coercitivo aos interagentes, a saber, uma entrevista televisiva de teor político. Efetuaremos esse estudo à luz das teorias da argumentação propostas pela nova retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e, no que tange à polidez verbal, nos basearemos em pesquisas de Brown e Levinson (1987), complementadas posteriormente por Kerbrat-Orecchioni (2005), no intuito de melhor compreender como se configura o processo de argumentação e de preservação de face no decorrer da interação. Como procedimentos metodológicos, transcrevermos o corpus selecionado conforme o modelo proposto pelo projeto NURC/SP e realizaremos uma análise qualitativa dos enunciados. **PALAVRAS-CHAVE:** Pragmática. Análise da conversação. Estratégias de argumentação. Estratégias de polidez verbal.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo evaluar las estrategias de argumentación y cortesía verbal utilizadas en una interacción cara a cara a fin de observar cómo se relacionan esos procedimientos en un contexto coercitivo para los interlocutores, a saber, una entrevista televisiva de contenido político. Realizaremos este estudio a la luz de las teorías de la argumentación propuestas por la nueva retórica de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) y, en lo que se refiere a la cortesía verbal, nos basamos en investigaciones de Brown y Levinson (1987), complementadas posteriormente por Kerbrat-Orecchioni (2005), con la finalidad de comprender mejor cómo se configura el proceso de argumentación y preservación de imagen en el transcurso de la interacción.

* Instrutora de idiomas no Laboratório de Línguas na Universidade Estadual de Londrina e doutoranda no Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês na Universidade de São Paulo. E-mail: anaisy@gmail.com.

Como procedimientos metodológicos, transcribimos el corpus seleccionado según el modelo propuesto por el proyecto NURC / SP y realizaremos un análisis cualitativo de los enunciados.

PALABRAS CLAVE: Pragmática. Análisis de la conversación. Estrategias de argumentación. Estrategias de cortesía verbal.

ABSTRACT: This article aims to evaluate the strategies of verbal politeness and argumentation involved in a face-to-face interaction in order to observe how these procedures are related in a context that turns out to be coercive to the interacting agents, namely a televised political interview. We will carry out this study according to the theories of argumentation proposed by the new rhetoric of Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) and, as far as verbal politeness is concerned, it will be based on Brown and Levinson (1987) complemented later by Kerbrat-Orecchioni (2005), in order to better understand how the process of argumentation and face saving is configured during the interaction. As methodological procedures, we transcribe the selected corpus according to the model proposed by the NURC / SP project and perform a qualitative analysis of the statements.

KEYWORDS: Pragmatic. Conversation analysis. Argument strategies. Verbal politeness strategies.

1 INTRODUÇÃO

Ao interagir, os participantes de uma situação comunicativa colocam em prática uma série de regras linguageiras às quais todos devem se engajar para que o objetivo comunicativo da interação se cumpra de modo relativamente harmonioso, sobretudo em contextos conflituosos.

Como as interações verbais são co-produzidas e resultantes de um intenso trabalho colaborativo, pode-se dizer que negociar é algo inerente a todo processo interacional, especialmente em situações que envolvam interesses pessoais ou institucionais, como no contexto político. Nesse sentido, os interlocutores, ao buscarem a aceitação de suas ideias, acionam uma série de procedimentos de negociação, tais como estratégias de argumentação e de polidez verbal, no decorrer de uma interação.

Isto posto, este artigo tem por objetivo analisar a natureza desses procedimentos e verificar como se relacionam em um contexto coercitivo, a saber, em uma entrevista televisiva, em que os interagentes, ao mesmo tempo que devem cumprir seu papel comunicacional, ou seja, questionar e responder, também devem convencer os participantes e telespectadores da pertinência de seus argumentos, além de proteger sua face e identidade a fim de construir uma imagem positiva perante à sociedade.

Nossa proposta consiste em observar como essas estratégias funcionam, principalmente as de natureza verbal, e em que medida determinam a evolução da interação. Os mecanismos paraverbais ou não-verbais também poderão ser considerados nesse estudo a depender de sua influência no desenvolvimento do discurso.

Para fundamentar nossa análise, no que se refere às estratégias de argumentação, nos basearemos em estudos desenvolvidos por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) na obra *O tratado da argumentação: a nova retórica*, responsável por ampliar de modo significativo o conhecimento acerca do discurso argumentativo. Em relação aos mecanismos de polidez verbal, nos apoiaremos nos trabalhos de Brown e Levinson (1987), complementados posteriormente por Kerbrat-Orecchioni (2005).

Dentre as diversas situações de fala, elegemos uma entrevista televisiva proveniente do programa semanal *Roda Viva*, veiculado em 2005 pela TV Cultura de São Paulo, que recebeu, na ocasião, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, doravante Lula.

Apesar de apresentarem certo grau de planejamento, no ato de sua execução, as entrevistas adquirem um caráter de imprevisibilidade, o que as transforma em objetos de observação relevantes para a compreensão do processo interacional que será examinado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O suporte teórico que embasa o presente estudo está pautado em teorias da Retórica e da Pragmática. Ainda que tenham se desenvolvido em momentos díspares, ambas apresentam similitudes em relação a como compreendem o discurso.

Assim como a Pragmática, que visa à utilização da linguagem por um enunciador dirigindo-se a um alocutário em um contexto determinado, a Retórica antiga se preocupava com o estudo da força persuasiva do discurso proferido por um orador endereçando-se a um auditório, bem como com questões relativas à eficácia do discurso considerado a partir de seu contexto de produção, fato que leva alguns estudiosos a definir a Pragmática como a Retórica dos antigos. Dominique Maingueneau (1998, p. 66) afirma que “[...] ela veio, de certa maneira, substituir a retórica tradicional”. Nessa perspectiva, por ter resgatado os estudos retóricos de Aristóteles, Perelman (2005) é considerado, por alguns autores, como o precursor da Pragmática.

Ainda que alguns teóricos façam distinção entre os termos retórica e argumentação, compreendemos, habitualmente, a retórica como uma disciplina genérica que engloba a argumentação. Dessa forma nos basearemos em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que não os distinguem, como o próprio nome de sua obra indica - “Tratado da Argumentação: a nova retórica”.

2.1 A NOVA RETÓRICA: ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO

A argumentação é objeto de investigação desde a civilização greco-romana e no decorrer da história, passou por períodos de prestígio e de descrédito, até conhecer um renascimento importante na época contemporânea.

Segundo Plantin (2009, p. 13)

[...] os estudos de argumentação têm sua origem em três disciplinas clássicas: a retórica, a lógica e a dialética. Elas constituem um fundo sempre estimulante para a reflexão, já que o desenvolvimento das competências linguísticas que elas propõem a organizar – falar bem, raciocinar bem e dialogar bem – não perderam sua atualidade.

Conforme os objetivos desta pesquisa, elegemos a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que reata a tradição retórica aristotélica e a atualiza, para conduzir nossa análise.

Aristóteles (1998) foi o primeiro autor a expor uma concepção sistemática da argumentação, concebendo, inicialmente, a teoria do raciocínio dialético e dedicando-se, posteriormente, a aspectos relativos à persuasão do auditório. Segundo o filósofo (ARISTÓTELES, 1998), a argumentação seria a associação de um processo racional e social. Assim como defendia Aristóteles, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que

[...] quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito, pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 16)

Os autores definem a argumentação como o “[...] estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 04).

A partir dessas asserções, pode-se observar que Perelman (2005) interessa-se permanentemente pela questão do auditório, quer como fonte de opinião, quer como seu destinatário. O autor considera que uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz é conhecer as pessoas que se deseja conquistar, desvelando a cultura própria de cada auditório e definindo a melhor forma de recepção dos argumentos. Apesar de se opor à atribuição de uma importância excessiva a uma tipologia dos argumentos, termina por elaborar uma teoria em que propõe uma série de definições sobre esse tópico. Distingue, então, quatro grandes técnicas

argumentativas: *os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real e a dissociação das noções.*

Os *argumentos quase-lógicos* são construídos com base no modelo do raciocínio lógico ou matemático enquanto que os *argumentos baseados na estrutura do real*, bem como as *ligações que fundamentam a estrutura do real*, são técnicas de ligação. No primeiro caso, a ligação já existe no real, ou seja, são argumentos formulados a partir de um elemento já aceito pelo auditório para introduzir outros que se querem ver admitidos, ao passo que, no segundo caso, são concebidos por inferências e fundam generalizações procurando estabelecer regras e princípios a partir de casos isolados e se subdividem em fundamento pelo caso particular e raciocínio por analogia. O autor distingue duas grandes categorias de argumentos baseados na estrutura do real: *a ligação de sucessão*, como a relação de causa e efeito, e *a ligação de coexistência*, que implica uma relação entre realidades de nível desigual, como por exemplo, a pessoa, suas ações, opiniões ou obras. Por fim, a *dissociação das noções* refere-se a argumentos que dissociam elementos inicialmente considerados como fazendo parte de um todo.

A título de ilustração, apresentaremos uma tabela¹ composta pelas quatro categorias de técnicas argumentativas acompanhadas por suas respectivas modalidades.

Tabela 1: Tipos de argumentos e suas modalidades segundo a nova retórica de Perelman e Olbrechts- Tyteca (2005).

ARGUMENTOS QUASE LÓGICOS	LIGAÇÕES		DISSOCIAÇÃO DAS NOÇÕES
	Argumentos baseados na estrutura do real	Ligações que fundamentam a estrutura do real	
<ul style="list-style-type: none"> - Contradição e incompatibilidade - Identidade e definição - Analiticidade, análise e tautologia - Regra de justiça - Argumentos de reciprocidade - Argumentos de transitividade - Inclusão da parte no todo - Divisão do todo em suas partes - Argumentos de comparação - Argumentação pelo sacrifício - Probabilidades 	<p><i>as ligações de sucessão:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo causal e argumentação - Argumento pragmático - Fins e meios - Argumento do desperdício - Argumento da direção - Superação <p><i>b) as ligações de coexistência:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoa e seus atos - Interação entre ato e pessoa - Argumento de autoridade - Técnicas de ruptura e de refreamento - Discurso como ato do orador - Grupo e seus membros - Ato e essência - Ligação simbólica - Argumento de hierarquia - Argumentos de diferenças de grau e ordem 	<p><i>a) o fundamento pelo caso particular:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentação pelo exemplo - Ilustração - Modelo e antimodelo <p><i>b) o raciocínio por analogia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analogia - Metáfora 	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura de ligação e dissociação - Par “aparência-realidade” - Pares filosóficos e justificação - Retórica como expediente

Fonte: autoria própria

¹ O objetivo da tabela é ilustrar as modalidades de técnicas argumentativas estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Por uma questão de limites, somente os argumentos que se apresentarem no corpus serão conceituados no decorrer da análise.

Como este trabalho objetiva, além da observação do emprego de estratégias de argumentação em contexto coercitivo, analisar como se comportam os mecanismos de polidez verbal, passaremos, a seguir, à exposição dessa teoria.

2.2 A POLIDEZ VERBAL

Por volta dos anos 70 surgiram os primeiros estudos sobre a polidez graças a pesquisadores como R. Lakoff (1975), G. Leech (1983) e, sobretudo, P. Brown e S. Levinson (1987 [1978]). A teoria proposta por Brown e Levinson tem sido a mais célebre e elaborada no que tange ao estudo dos fenômenos verbais da polidez.

Brown e Levinson (1987 [1978]) baseando-se na noção de face introduzida por Goffman (1974), estabelecem o conceito de face e o ampliam ao introduzir ao seu lado a noção de território. Ambas as denominações foram rebatizadas de face positiva e face negativa. A face positiva corresponde à imagem de si e ao desejo de ser aceito, reconhecido e valorizado pelo outro. Seria a necessidade de aprovação social. A face negativa refere-se à zona de liberdade de ação do eu no interior da qual os indivíduos têm o direito de agir conforme seus desejos. Consequentemente, em toda interação há, ao menos, quatro faces envolvidas: a positiva e a negativa do locutor e do interlocutor.

Dessa forma, o indivíduo, ao interagir, deve preservar sua face, assim como a de seu interlocutor. Todavia, grande parte dos atos empregados em uma interação representa uma ameaça às faces envolvidas nesse processo. Brown e Levinson (1987 [1978]), para designar esses atos ameaçadores, criam a noção de *Face Threatening Act* (FTAs).

Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 79) apresenta uma síntese dos FTAs e os divide em quatro categorias:

- atos ameaçadores da face positiva do interlocutor: colocam em risco a autoestima do outro;
- atos ameaçadores da face negativa do interlocutor: violações territoriais de natureza verbal e não-verbal;
- atos ameaçadores da face positiva do locutor: comportamentos autodegradantes;
- atos ameaçadores da face negativa do locutor: atingem o território daquele que os realiza, algo que propõe efetuar e que é suscetível de lesá-lo.

A autora, baseando-se principalmente no modelo de Brown e Levinson (1987 [1978]), propõe um sistema de polidez verbal mais coerente, articulado e universal se comparado aos estudos de seus fundadores e defende que as representações da interação por eles desenvolvidas enfatizam, essencialmente, seu caráter ameaçador. Conforme destaca Kerbrat-Orecchioni esse modelo apresenta “[...] uma concepção excessivamente pessimista, e até mesmo ‘paranoide’, da interação – representando os indivíduos em sociedade como seres vivos sob ameaça permanente de FTAs de todo gênero, e passando seu tempo a montar guarda em torno de seu território e de sua face” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 81).

Assim, Kerbrat-Orecchioni (2005) observou que alguns atos são mais lisonjeadores que ameaçadores e, em complementação aos FTAs introduzidos por seus antecessores, criou os FFAs – *Face Flattering Acts* – atos lisonjeadores, ou seja, todo aquele que provoca efeito positivo na face dos participantes da interação, por exemplo, elogios e agradecimentos. A contribuição da estudiosa permitiu a formação de dois grupos: polidez negativa, de natureza abstencionista ou compensatória, em que o indivíduo evita cometer atos ameaçadores e procura reparar os que já cometeu, e polidez positiva, de natureza produtiva, em que o indivíduo produz atos lisonjeadores.

Enquanto a polidez positiva consiste simplesmente em produzir atos que tenham caráter antiameaçador ao destinatário (agradecimentos, elogios, manifestação de concordância, etc.), a polidez negativa consiste em evitar que um ato lhe seja ameaçador ou em procurar suavizar os efeitos dos FTAs a eles dirigidos recorrendo a procedimentos que Brown e Levinson (1987 [1978]) denominam atenuadores (*softeners*). A atenuação, portanto, diminui a força ilocutória de um enunciado a fim de preservar a face do destinatário e pode ser de natureza paraverbal (tom da voz, marcas de hesitação, etc.), não verbal (sorriso, inclinação da cabeça, etc.) e verbal, estratégia que nos interessa especificamente. Os atenuadores verbais podem ser substitutivos – quando substituem o

ato ameaçador por uma formulação suavizada - ou subsidiários - acompanham-no com uma partícula minimizadora de possíveis resultados negativos.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 86-87) os principais procedimentos substitutivos classificam-se em: atos de linguagem indiretos, desatualizadores modais, temporais e pessoais, pronomes pessoais, figuras de estilo (lýtotes ou eufemismo) e tropo comunicacional. Em relação aos procedimentos subsidiários, a autora (2005) destaca as fórmulas de polidez, os enunciados preliminares, os procedimentos reparadores, os desarmadores, apaziguadores, modalizadores e minimizadores.

Além das estratégias de polidez mencionadas, Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 53) também propõe os conceitos de hiperpolidez, presença no enunciado de marcadores excessivos em relação às normas em vigor, não-polidez ou apolidez, ausência “normal” de qualquer marcador de polidez acompanhado de um FTA, e impolidez, ausência de um marcador de polidez esperado, em caso de impolidez negativa, bem como a presença de um marcador de impolidez, em caso de impolidez positiva.

Objetivamos, portanto, verificar o papel dessas estratégias ao serem empregadas em interações de teor argumentativo. Passaremos, a seguir, à exposição dos procedimentos metodológicos e, posteriormente, à análise dos dados.

3 METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar a tipologia das estratégias de argumentação e de polidez verbal em uma interação face a face, selecionamos uma entrevista proveniente do programa Roda Viva da TV Cultura que, em 2005, recebeu o ex-presidente Lula, que se encontrava em seu terceiro ano de mandato e vivenciava uma das maiores crises políticas da história brasileira deflagrada pela suspeita de um esquema de corrupção no Congresso Nacional, convencionalmente chamada de “mensalão”. Apesar de ser um excerto, trata-se de uma sequência ininterrupta que transmite os dez minutos iniciais da entrevista e tem como fonte direta a imprensa eletrônica (site da internet).

A entrevista em questão apresenta um caráter excepcional em termos organizacionais. Por ocasião da comemoração de sua milésima edição do programa, a entrevista com Lula ocorreu nas dependências do Palácio do Planalto. A programação perdeu, portanto, sua configuração espacial habitual, o que contribuiu para a formação de um cenário menos intimidador: os entrevistadores se dividiram em dois grupos, um do lado esquerdo e outro do direito, e se acomodaram frente ao presidente sentado em uma confortável poltrona. Além disso, a transmissão ao vivo foi substituída por uma gravação.

A entrevista foi dirigida e mediada por Paulo Markun, apresentador, jornalista e historiador, que estava acompanhado de outros cinco entrevistadores. Participam especificamente do excerto, além de Markun, Augusto Nunes e Heródoto Barbeiro, titulares do programa, e os jornalistas convidados Roseli Tardeli e Rodolfo Konder.

O método que adotamos para nossa análise é de natureza qualitativa e não possui qualquer pretensão à exaustão. Por ser um trabalho de observação detalhada das interações, o corpus foi integralmente transcrito conforme as normas propostas pelo projeto NURC/SP.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A entrevista analisada tem início em tom harmonioso, até mesmo descontraído, uma vez que entrevistador e entrevistado trocam saudações e agradecimentos. Por sinal, é a única ocorrência de FFAs, conforme postula Kerbrat-Orecchioni (2005), presente entre os interactantes. Paulo Markun dirige-se ao entrevistado empregando o pronome “senhor”, acompanhado pela forma de tratamento “presidente”, escolha que perdurará no decorrer de todo o excerto e que será igualmente adotada por cada um dos participantes, pois, hierarquicamente falando, na ocasião, Lula era o símbolo do mais alto poder político do país. Trata-se, pois, de uma interação

assimétrica em que a posição superior do entrevistado provoca a deferência dos demais interactantes. Tanto que o presidente dirige-se a seu interlocutor de modo menos formal, “Markun”.

FRAGMENTO 1²³

- | | | |
|--------|----|---|
| MARKUN | 01 | <i>boa noite... <u>presiDENTE</u>²</i> |
| LULA | 02 | <i>boa noite...</i> |
| MARKUN | 03 | <i>obrigado pela presença do senhor... aqui</i> |
| | 04 | <i>Markun... eu é que devo agradecer... porque:: é uma honra participar do Roda</i> |
| | 05 | <i>Viva... quando está comemorando seu miLE³simo programa... e::... no ano em que se</i> |
| | 06 | <i>comemora::... trinta anos... da morte do Vlado... que era diretor da TV CuLTUra</i> |
| LULA | 07 | <i>quando fizeram a primeira entrevista comigo... não deu para vocês perceBERem...</i> |
| | 08 | <i>mas::... as minhas pernas estavam tremendo... porque quando acenderam a LUZ e</i> |
| | 09 | <i>colocaram o microfone na minha fren::te... quase que eu desmaio ali... mas... de</i> |
| | 10 | <i>qualquer forma... é uma aleGRiA poder estar participando com VOCÊS do Roda</i> |
| | 11 | <i>Viva... nesse momento hisTÓrico do Roda Viva...</i> |

No fragmento 2, logo ao fazer a primeira pergunta, talvez por prever os riscos aos quais submeteria a face do entrevistado devido à delicadeza do questionamento colocado, o entrevistador utiliza várias estratégias de polidez negativa. Além do emprego de três sequências de enunciados preliminares (linhas 13, 16 e 21), lança mão do modalizador “eu creio que” (linha 15), bem como dos desatualizadores pessoais “uma pessoa”, “o presidente de república” (linhas 17 e 23), além do uso dos agentes inanimados “denúncias que se apresentaram” (linhas 18 e 19), “fatos que escandalizaram” (linha 24) e do desatualizador temporal “tem dito” (linha 19 e 20), conferindo à pergunta um caráter menos contundente. Como se trata do início da interação, momento em que as relações ainda estão sendo estabelecidas, não foram observadas ocorrências de estratégias de argumentação.

FRAGMENTO 2

- | | | |
|--------|----|--|
| | 13 | <i>presiDEN::te... eu vou começar direto ao ponto... desde que surgiu esta CRISE</i> |
| | 14 | <i>poLítica... o senhor deu algumas declaraÇÕES... em cadeia nacioNAL... em</i> |
| | 15 | <i>entreVistas... em aberturas de eventos do próprio goVERno... mas eu creio que::</i> |
| | 16 | <i>que falta perguntar... pra comeÇAR... a::: seguinte questão... o::: seNHOR tem::...</i> |
| | 17 | <i>de modo:: geRAL... se declarado uma pessoa... que não teve conhecimento dos</i> |
| MARKUN | 18 | <i>fatos relatados... pelo ex-deputado Roberto Jefferson... e das principais deNÚncias</i> |
| | 19 | <i>que se apresentaram neste peRÍodo::... de outro LAdo... o senhor tamBÉM tem</i> |
| | 20 | <i>dito em algumas ocasiões que:: muito DIssso... é o que o senhor classificou</i> |
| | 21 | <i>recentemente... ainda em Mar del Plata... como denunciismo vaZIO... a perGUNta</i> |
| | 22 | <i>é::... o senhor não tem neNHUma responsabiliDAde? é possível à sociedade</i> |
| | 23 | <i>brasileira entender isso... que o presiDENTE da rePÚblica... NÃO tem nenhuma</i> |
| | 24 | <i>responsabiliDAde sobre estes Fatos que... que escandalizAM a naÇÃO?</i> |

No trecho subsequente, julgamos pertinente observar como Lula, ao iniciar sua resposta, recupera o desatualizador pessoal “o presidente da república” introduzido pelo entrevistador e constrói seu discurso argumentativo de forma mais distanciada, encobrindo a opinião pessoal sob a autoridade do presidente (linhas 25, 26 e 27). Ao mesmo tempo que desatualiza o sujeito, inicia sua argumentação recuperando os deveres de um presidente ao explorar a estratégia argumentativa de natureza quase-lógica *identidade e definição* (linhas 25-29). Dentre os procedimentos de identificação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 238) distinguem “[...] aqueles que visam a uma identidade completa e outros que não pretendem mais do que uma identidade parcial dos elementos confrontados”. Segundo os autores, o procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso de *definições*. Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 239) distinguem ainda, juntamente com Arne Naess, quatro espécies de definição, dentre elas, as definições normativas, “[...] que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode

² As ocorrências de polidez verbal serão destacadas em *italico*, enquanto que as **estratégias de argumentação** serão destacadas em **negrito**.

³ As letras maiúsculas referem-se à entoação enfática, conforme as normas de transcrição do projeto NURC/SP.

resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de *uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos*⁴, contexto em que, de acordo com nossa interpretação, se insere a estratégia argumentativa apresentada pelo entrevistado.

FRAGMENTO 3

LULA

25 NÃO... primeiro... **o presiDENTE da rePÚ::blica... tem TODa a responsabiliDAde...**
 26 **ou seja... pe/ pelo bem ou pelo MAL::... não tem COMO o presidente da**
 27 **república dizer que:: não tem responsabiliDAde... sabendo ou não saBENdo... o**
 28 **presidente da rePÚblica... tem que TER responsabilidade e tem que MANDAR**
 29 **APURAR... este é o paPEL do presidente da república... uma coisa... que eu acho...**
 30 extremaMENTe GRAVe é que ninGUÉM traz na testa... escrito... “eu vou praticar *um*
 31 **ato ilícito... eu vou fazer corrupção”... porque quando o o:: deputado Roberto**
 32 **Jefferson fez a denúncia... ele foi cassado exatamente... porque:: não provou as**
 33 **denúncias que ele FEZ... no que diz respeito... por exemplo... aos mensalões... o**
 34 **que ele provou... é que o PT teve uma PRÁTica de financiamENto de campanha...**
 35 **totalmente contra a história do PRÓprio partido... e isso está sendo apurado na**
 36 **CPI...**

Ao sustentar sua argumentação, Lula faz uso do modalizador “eu acho” (linha 29) para apresentar uma espécie de justificativa que diminuiria, *a priori*, sua responsabilidade em relação aos acontecimentos: “uma coisa que ‘eu acho’ extremamente grave é que ninguém traz na testa... escrito... eu vou praticar um ato ilícito... eu vou fazer corrupção”; empregando, assim, os desatualizadores pessoais “uma coisa” e “ninguém”, bem como o eufemismo “ato ilícito”. Ele recupera, em seguida, o fato central que desencadeou todo o processo investigativo do mensalão, a denúncia do deputado Roberto Jefferson, estabelecendo uma ligação causal entre o fato de ele ter sido cassado - conjugado, a propósito, na voz passiva (linha 32) - por não ter provado as denúncias que fez. Explora, desse modo, o argumento baseado na estrutura do real *vínculo causal*, bem como a *regra de justiça*, segundo a qual os “seres de uma mesma categoria essencial devem ser tratados do mesmo modo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 248).

Logo depois, o entrevistado atenua o envolvimento do “PT”, desatualizador pessoal, ao dizer que a única prova que o deputado apresentou diz respeito a uma “prática de financiamento de campanha... totalmente contra a história do próprio partido”, denúncia que, segundo Lula, ainda não se confirmou, uma vez que está em processo de apuração na CPI.

Pode-se observar, nesse excerto, que no desenrolar de todo o movimento argumentativo desenvolvido pelo presidente, há a presença de mecanismos de polidez verbal que atenuam o impacto de suas colocações.

O titular Augusto Nunes, ao fazer sua primeira pergunta, assim como o entrevistador precedente, utiliza mecanismos de polidez verbal para se dirigir ao entrevistado. Emprega as formas de tratamento “presidente” (linha 37) e “senhor” (linhas 39, 42, 43 e 44), este último reiteradamente, sobretudo no final da pergunta, em que apresenta algumas situações que fazem apelo a uma suposta reação emocional do presidente frente a possíveis irregularidades no Congresso, o que iria de encontro ao que se espera de alguém que ocupa o maior cargo político do país, e que denota, dessa forma, um ataque à face do político. Ainda, para atenuar sua pergunta, emprega o desatualizador pessoal “Brasil”, os enunciados preliminares “uma dúvida aqui”, “é a seguinte” (linhas 37 e 38), o eufemismo “irregularidades” (linha 42) e uma série de desatualizadores temporais (linha 38), como o futuro do pretérito composto (linhas 39, 40, e 43) e o mais-que-perfeito (linha 44), conferindo maior sutileza ao enunciado.

⁴ Grifo nosso.

FRAGMENTO 4

AUGUSTO
NUNES

37 *presidente... uma DÚvida aqui..._que o Brasil tem há:: pelo menos seis meses é a*
 38 *seguinte... foi verDAdeiro... o relato feito pelo:: deputado RoBERTo Jefferson... sobre o*
 39 *enCONtro... que ele teve com o senhor em jaNEIro desse ano? teria sido testemunhado*
 40 *pelos ministros... enTÃO ministros... José Dirceu... e... Aldo Rebelo ... e o aTual*
 41 *ministro ainda... Walfrido dos Mares Guia... ele diz... especificamente que ele conTOU*
 42 *a... ao senhor o que se paSSAva... sobre as irregularidades no Congresso... é::... que o*
 43 *senhor teria ficado muito emocioNado... que o senhor teria até choRAdo... e que o*
 44 *senhor o abraçou... agradecendo... as informações que ele havia passado... isso*
 45 *aconteceu?*

No fragmento 5, o então presidente Lula inicia sua fala elencando quais seriam as reais testemunhas do ocorrido, explicitando, em alguns casos, os cargos que ocupavam, a saber, Walfrido dos Mares Guia e Arlindo Chinaglia, buscando, talvez, dar maior legitimidade e confiabilidade a seu discurso, uma vez que líderes importantes do governo poderiam assegurar o que afirma o presidente. Essa estratégia argumentativa é denominada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como *argumento de autoridade*.

FRAGMENTO 5

LULA

51 *aconteceu sem a presença do Zé Dirceu... aconteceu na presença do Walfrido dos*
 52 *Mares Guia ... aconteceu na presença do líder do PTB::... e do Líder do governo...*
 53 *ATUAL líder... Arlindo Chinaglia... ORA... na medida que há:: essa essa*
 54 *insinuação... ou essa afirmação de um depuTado ... o que é que eu fiz? nós*
 55 *tínhamos o:: Aldo Rebelo como líder do governo no ConGREsso... nós tínhamos o*
 56 *Arlindo Chinaglia... como líder do::: como como:: como líder DO PT... e EU...*
 57 *peDI aos dois que explicassem se era verdade... ELES... CATEGORICAMENTE...*
 58 *disseram que isso... era uma peça de ficção que não existia mensalão... dentro do*
 59 *Congresso Nacional... e:: pelo que consta até aGOra... ATÉ AGORA... não foi...*
 60 *provado que tem mensalão... tem quinhentos e treze deputados... ATÉ agora... o*
 61 *que FOI CASSADO... foi cassado porque... contou uma inverdade sobre o*
 62 *Congresso Nacional...*

Em seguida, Lula estabelece um *vínculo causal* entre uma “insinuação” ou “afirmação” de “um” deputado - desatualizador pessoal - e o pedido de esclarecimentos feito aos representantes Aldo Rebelo, líder do governo no Congresso e, mais uma vez, a Arlindo Chinaglia, líder do PT, que disseram “categoricamente” que “isso era uma peça de ficção”, que “não existia mensalão dentro do Congresso Nacional”. O recurso ao *argumento de autoridade* é, novamente, solicitado e ainda mais intensificado quando Lula cita os “quinhentos e treze deputados” que não provaram a existência do mensalão, sendo que o único que o fizera, “foi cassado porque contou uma inverdade sobre o Congresso Nacional”. Ao realizar essa afirmação, Lula repete o uso da estratégia de *vínculo causal* que se combina com o eufemismo “uma inverdade”, mecanismo de polidez verbal. Além disso, nessa passagem, também desatualiza o sujeito e emprega a voz passiva, “o [deputado] que foi cassado”, utilizando mais uma estratégia de polidez negativa (linhas 61 e 62).

Outro dado importante na construção argumentativa de Lula e que se entrelaça com o âmbito da polidez verbal é o uso dos pronomes pessoais que variam entre “eu” (linhas 54 e 56) e “nós” (linhas 54 e 55), o que constrói um movimento argumentativo que ora representa o presidente, ora o partido do qual faz parte. Desse modo, forma-se a seguinte configuração: de um lado, temos o presidente, o seu partido e mais quinhentos e treze deputados, e de outro, o deputado que foi cassado porque contou uma inverdade sobre o Congresso Nacional. Configura-se aí, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o argumento baseado na estrutura do *real o grupo e seus membros*. De acordo com os autores (OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 368), “[...] a interação entre o indivíduo e o grupo pode ser utilizada para valorizar ou desvalorizar seja um, seja o outro”. Além disso, destacam que “[...] a única técnica que permite realizar uma ruptura de interação entre grupo e indivíduo é a da exclusão deste: poderá ser aplicada quer pelo próprio indivíduo, quer pelos outros membros do grupo, quer por terceiros” (OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 369).

Acreditamos também que o desfecho desse fragmento, “a cassação de Roberto Jefferson”, talvez sirva como uma espécie de *exemplo* aos demais deputados. Essa tática argumentativa, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), consiste em partir de casos concretos para proceder a generalizações. Outro dado que julgamos pertinente ressaltar nesse fragmento refere-se às escolhas

lexicais que remetem à palavra mensalão em que dois termos – insinuação e peça de ficção – reforçam a ideia de algo irreal, imaginário, inventado, contra um único termo de caráter assertivo – afirmação.

No excerto subsequente, podemos notar que a fala de Lula está repleta de “modalizadores verbais” (linhas 67, 70 e 73), estratégia de polidez verbal que assinala que a opinião exposta deve ser tratada a partir de um viés pessoal, oferecendo um caráter menos definitivo ao enunciado, de modo a dar mais liberdade ao interlocutor. Em termos de polidez, há ainda o emprego da voz passiva “foi cassado” (linha 78), do desatualizador temporal “tenha existido” (linha 68), da expressão hipotética “pode ser” (linha 69), dos eufemismos “envolvimento” (linha 70) e “desserviço” (p. 74), que suavizam as declarações feitas pelo presidente, e ainda, a variação no uso dos pronomes pessoais “eu”, “a gente” e “nós” (linhas 70, 71, 74 e 75), que implicam o locutor com maior ou menor intensidade no discurso em termos estratégicos.

FRAGMENTO 6

LULA

67 **EU ACHO** *que:::...* o Roberto Jefferson... **foi cassado exatamente porque não**
 68 **provou::...** o mensalão... E NÃO acredito... *que tenha existido* essa... barbaridade na
 69 política nacional... ah::: *pode ter* outro tipo de corrupÇÃO ... *pode ter* outro tipo de
 70 envolviMENTo... mas já tá provado que o mensalão... ah:: ah::: vai:::... *eu acho que a*
 71 CPI vai constatar que não tem... *vão cassar deputados por outras razões...* *eu estou*
 72 *convencido disso...* não vão cass/ cassar... por causa de de mensalão... e e:: **portanto**
 73 **eu acho que:::...** o o:: Roberto Jefferson prestou... ah... ah:::... e somente depois
 74 da CPI é que *a gente vai ter claro isso... um desserviço à nação brasileira... porque*
 75 **a PARTIR DAÍ... nós tivemos...** ah:::... uma:: uma poLítica de se joGAR
 76 **susPEIção em cima de todo mundo (a priori) (...)**

Em relação ao emprego de estratégias de argumentação, visto que esse fragmento seria uma espécie de extensão do anterior, logo de início, há o emprego da mesma *vinculação causal* (linha 67 e 68) efetuada no excerto precedente, o que a reforça. Em seguida, o entrevistado apresenta sua visão sobre os fatos, em que menciona não acreditar que “essa barbaridade” tenha ocorrido na política nacional e encerra seu raciocínio fazendo uso de um *argumento pragmático* (linhas 73-76) ao dizer que, a consequência da atitude do deputado Roberto Jefferson foi “jogar suspeição em cima de todo mundo”. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 303), o *argumento pragmático* é “[...] aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”. Dessa forma, podemos notar que, novamente, argumentação e polidez se entrelaçam.

Outro ponto que acreditamos relevante refere-se ao momento em que Lula afirma “vão cassar deputados por outras razões... eu estou convencido disso” (linha 71 e 72). Apesar de, aparentemente, endereçar-se aos entrevistadores, talvez o entrevistado tenha outro alvo como destinatário pretendido, por exemplo, a classe política. Essa estratégia de polidez negativa, denominada tropo comunicacional, implica uma inversão na hierarquia normal dos destinatários. Esse tom misterioso é reforçado pela desatualização do sujeito.

No próximo trecho, o titular Heródoto Barbeiro tenta vincular o deputado Roberto Jefferson, delator do mensalão que fazia parte da base aliada do governo, ao grupo de Lula, movimento que se opõe absolutamente à estratégia argumentativa do ex-presidente, que buscava desvincular a imagem do deputado à de seu grupo político. Já ciente de que seria um ataque à face de seu interlocutor, o entrevistador, além de fazer sua pergunta na forma negativa (linha 77), estratégia que se repete na linha 79, emprega a voz passiva (linha 77) e, em ambas as linhas, faz uso de um desatualizador temporal. Apesar das perguntas elaboradas na forma negativa não fazerem parte da classificação proposta por Kerbrat-Orecchioni (2005), acreditamos que se trata de uma estratégia de polidez verbal que visa a proteger a face do interlocutor pelo fato de se empregar uma negação em vez de uma asserção.

FRAGMENTO 7

HERÓDOTO	77	[mas presidente... ele <i>não era</i> aliado do governo?
LULA	78	[era ... era ... era ...
HERÓDOTO	79	[Roberto Jefferson e o PTB <i>não faziam</i> parte da base aliada do governo?
LULA	80	puxa-vida ... mas o Fernandinho Beira-Mar era filho da mãe dele... e nem
	81	portanto... era o filho que ela queria TER... ela queria ter outro filho...

Lula, aparentemente indignado, deixa escapar um “puxa-vida” e se defende empregando uma *analogia* (linhas 80 e 81) que envolve Fernandinho Beira-Mar, um dos maiores criminosos do país. A *analogia*, segundo Breton (2001, p. 69), parafraseando Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), trata-se do “[...] estabelecimento de uma relação entre o que se pretende argumentar (o que se chama “tema”) e um elemento que se vai procurar noutra zona do real (“o foro”) e que já é aceite pelo auditório (está-se sempre à procura do acordo prévio)”.

O titular Augusto Nunes assalta o turno do entrevistado e menciona um fato controverso relativo a uma suposta oferta de um cheque em branco a Roberto Jefferson efetuada por Lula. prontamente, o ex-presidente se defende lançando mão do artifício de polidez lýtotes “não é verdade” (linha 84). Como o entrevistador insiste em sua afirmação, Lula reitera veementemente que “não declarou” nada na saída do jantar (linhas 86 e 87) e, em seguida, faz uso da estratégia argumentativa *a interação entre o ato e a pessoa*, dizendo ao jornalista: “você sabe que eu não sou de declarar”. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 338) “[...] um ato é, mais do que um indício, um elemento que permite construir e reconstruir nossa imagem da pessoa [...]”. Os autores (OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 339) afirmam também que ato “[...] é tudo quanto pode ser considerado emanação da pessoa, sejam eles ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos”. Desse modo, Lula reivindica uma imagem positiva que julga ter perante seu interlocutor, pré-definida a partir de um conjunto de experiências anteriores. Inicia, então, uma série de desatualizações do sujeito (linhas 88, 89, 90 e 91) ao reprovar interpretações tendenciosas que os políticos realizam de conversas com o “presidente”, o que se configura como um ataque atenuado às faces desses interlocutores.

FRAGMENTO 8

AUGUSTO NUNES	82	[(então) o <i>senhor</i> prometeu a ele um
LULA	83	cheque em branco...
AUGUSTO NUNES	84	<i>não é verdade...</i> essa história de cheque/ (...)
	85	[não... o senhor declaraROU isso na saída do jantar...
	86	[eu não declarei... eu
	87	não declarei... não declarei... não declarei Augusto... e você sabe que eu não sou
	88	de declarar... ACONTECE que como <i>presidente da república...</i> não sou EU o
	89	primeiro a me queixar... <i>todos</i> se queixam... é que <i>as pessoas</i> vêm conversar com o
	90	<i>presidente...</i> e depois <i>cada um...</i> lá fora... interpreta aquilo que acha que é melhor pra
LULA	91	<i>ele</i> interpretar... EU NÃO FIZ UMA REUNIÃO com Roberto Jefferson... eu fiz
	92	uma reunião... com A MESA... DA::... Câmara dos Deputados... TODOS OS
	93	deputados ... TODOS os deputados... e em Nenhum momento... foi discutido...
	94	cheque:: em branco... eu eu so/ sou casado com a dona Marisa há trinta em um
	95	anos... e o único CHEQUE em branco... ALIÁS... o único cheque quem utiliza o
	96	meu... lá... é a dona Marisa... ah::: não não <i>teria</i> nenhum sentido (...)

Lula procura, novamente, libertar-se de qualquer vínculo com o deputado Roberto Jefferson (linhas 91-94) e, dessa vez, utiliza a estratégia argumentativa *a inclusão da parte no todo* em que, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 262), “o todo engloba a parte e, por conseguinte, é mais importante que ela; em geral, o valor da parte será considerado proporcional à fração que ela constitui com relação ao todo”. Como há superioridade do todo sobre suas partes, o entrevistado vincula-se à mesa da Câmara dos Deputados, a todos os deputados, apagando a participação de Roberto Jefferson. Para reforçar a ideia de que nunca ofertaria um cheque em branco, remete à sua vida pessoal referindo-se à relação de confiança que estabelece com sua esposa, única pessoa que utiliza suas folhas de cheque (linhas 94-96). Trata-se de uma *ilustração* que, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 407), tem a função de “[...] reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o

enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência”. Em outras palavras, é o caso particular que serve para fundamentar a regra visando reforçar a credibilidade dos acontecimentos. Em termos de polidez, o emprego da voz passiva (linha 93) e do desatualizador temporal (linha 96), mais uma vez, é explorado.

Posteriormente, a jornalista Roseli Tardelli questiona uma observação de Lula que qualifica os últimos acontecimentos no Congresso de denunciismo vazio. A jornalista pergunta, mitigando seu ato de fala com o uso da partícula hipotética “se” (linha 116), qual seria a razão da queda do ex-ministro José Dirceu, indagação que é atenuada por meio de um desatualizador temporal (linha 118).

FRAGMENTO 9

ROSELI	116	<i>presidente... se é um denunciismo vaZIO::... e se:: o deputado Roberto Jefferson não</i>
TARDELI	117	<i>tem:: razão em nada do que ele falou... POR QUE QUE... o ex-ministro José Dirceu</i>
	118	<i>acabou caindo?</i>
	119	<i>eu num tô dizendo que é denunciismo vazio... eu tô dizendo que <i>você</i> tem uma</i>
	120	<i>mistura de denúncias que são veRÍdicas... e quando se apura <i>você</i> chega à</i>
	121	<i>conclusão... que elas têm indícios de provas... a::: a::: que que DÃO BASE para uma</i>
	122	<i>grande investigação::... mas <i>eu</i> estou dizendo que quando se coloca tudo no mesmo</i>
	123	<i>TAcho... <i>você</i> POde... veja... <i>eu</i>... por exemplo... já afasTEL... quase cinquenta</i>
LULA	124	<i>servidores públicos... CERTAMENTE no meio desses... tem gente inocente...</i>
	125	<i>CERTAMENTE... mas <i>eu</i> fui obrigado a aFAStar porque estavam envolvidos...</i>
	126	<i>sabe... junto com outras pessoas... no mesmo local de trabalho...</i>
	127	<i>CERTAMENTE... nós cometemos erros... E EU ACHO que na política... é</i>
	128	<i>mu::ito difícil <i>você</i> fazer julgamento precipitado e julgar as pessoas... eu ACHO</i>
	129	<i>que há... uma tentativa de jogar suspeiÇÃO em cima de todo MUNdo... sabe sem</i>
	130	<i>que <i>você</i> TENHA um compromisso de provar...</i>

O entrevistado, partindo de um princípio de justiça em que não se pode “colocar tudo no mesmo tacho”, faz uso do desatualizador pessoal “você” (linhas 119, 120, 123 e 129), que perde seu valor semântico original e passa a ter a função de pronome indeterminado. Há, mais uma vez, uma variação entre o uso dos pronomes pessoais “eu” (linhas 123, 127 e 128) e “nós” (linha 127), além do emprego de vários outros desatualizadores pessoais, como “gente”, “outras pessoas”, “as pessoas”, “de todo mundo” (linhas 124, 126, 128 e 129). Quando Lula lança mão da estratégia de argumentação de *sacrifício* ao dizer que foi obrigado a afastar gente inocente (linha 124 e 125) emprega, por exemplo, o pronome pessoal “eu”. Ao usar a expressão “cometer erros” (linha 127), de valor negativo, opta pelo plural “nós”.

Em seguida, para apresentar seu ponto de vista sobre como agir no meio político, Lula utiliza o modalizador “eu acho” (linhas 128 e 129) e, apesar de se referir aparentemente à jornalista, talvez tenha como interlocutor alvo os telespectadores, sejam eles políticos ou não. Mais uma vez, há o emprego do fenômeno de polidez negativa tropo comunicacional (linhas 127-130). Ademais, o uso da palavra “suspeição” (linha 129), empregada anteriormente na linha 76, resgata o caso do ex-deputado Roberto Jefferson, que é apresentado como uma espécie de *antimodelo*, ou seja, “um incentivo a se afastar de certas condutas”, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 417). Talvez, o deputado em questão seja o destinatário principal dessa mensagem.

No trecho seguinte, o titular Augusto Nunes tenta fazer um comentário, mas tem seu turno assaltado pelo entrevistado que dá continuidade ao processo argumentativo precedente empregando, mais uma vez, o modalizador “eu acho” (linhas 132 e 136) e alguns desatualizadores pessoais (linhas 138 e 139).

FRAGMENTO 10

- AUGUSTO N. 131 mas presidente(...)
 132 **EU ACHO...** portanto **eu ACHO...** que o papel da CPI:... neste instante... é o de
 133 apurar... a CPI tá instaLADA... têm três CPIs... elas têm que investigar:... depois
 134 disso vai cair na mão do Ministério Público... que vai investiGAR... se preciSAR a
 135 Polícia Federal investiGAR... vai investiGAR... depois disso vai cair na mão do
 LULA 136 Supremo Tribunal Federal que vai julgar... É ASSIM que que funciona... **EU SÓ**
 137 **ACHO que as denúncias devem ser feitas quando tiver prova... se não tiver**
 138 **prova... por favor... SAbE... peça pra polícia investigar antes de denunciar...**
 139 **porque... senão... você pode exeCRAR a VIda de uma pessoa:... sabe... e depois**
 140 **provar que é inocente e não recuperar mais esse crédito**

Em seguida, o tropo comunicacional é explorado novamente e Lula apresenta o que seria um *modelo*, ou seja, o oposto ao antimitelo, a conduta que se deve seguir (linhas 137 e 138) no meio político, ao dizer que denúncias só devem ser feitas quando houver provas. Conforme detalham Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 413), “[...] quando se trata de conduta, um comportamento particular pode não só servir para fundamentar ou ilustrar uma regra geral, como para estimular uma ação nele inspirada”. A partir da apresentação de um *argumento pragmático*, Lula dirige, indiretamente, uma crítica a Roberto Jefferson (linhas 139 e 140) enfocando as consequências nocivas de seus atos. Mesmo assim, utiliza a fórmula de polidez “por favor” para atenuar sua crítica.

No próximo fragmento, Lula responde a uma pergunta sobre José Dirceu, “Zé Dirceu” para Lula, o que denota proximidade entre ambos, realizada, anteriormente, por Roseli Tardelli. O entrevistado relata em discurso direto uma conversa com José Dirceu, em que o convence a continuar como ministro chefe da Casa Civil. Para tanto, emprega a estratégia de argumentação *vínculo causal* mostrando ao ministro que não há motivo para deixar seu cargo, uma vez que quem está sendo atacado é Waldomiro, com o qual Dirceu afirma não ter nenhuma relação. Logo em seguida, estabelece outro *vínculo causal* afirmando que se for tirar cada um que é denunciado, não é possível montar um governo (linhas 149-151).

FRAGMENTO 11

- ROSELI T. 142 MAS ELE FALOU... mas... *presidente... presidente*
 LULA 143 tem a questão do Zé Dirceu que você perguntou
 AUGUSTO N. 144 sim... sim... exatamente essa...
 145 veja... o:: Zé Dirceu... primeiro *quando aconteceu a denúncia* sobre o Waldomiro. ..
 146 que até agora também não se provou NAdA... tá no processo de investigação... é
 147 verdade que o Zé Dirceu queria sair... do governo... **eu disse “ZÉ... mas se você::...**
 148 **tá dizendo que não tem nada com o Waldomiro... e você vai sair... porque estão**
 149 **atacando o WaldoMiro”... ou seja... você não consegue montar um goVERno...**
 150 **porque a cada um que for denunciado você tiRAR... ou seja...você troca todo**
 151 **mundo... todo MÊS... e o Zé Dirceu ficou... na segunda FAse... quando começaram**
 LULA 152 **a atacar muito o Zé Dirceu... EU::... tive uma reunião com Zé Dirceu... e disse ao Zé**
 153 **Dirceu... “Zé Dirceu... eu acho que chegou o momento... sabe... de você penSAR...**
 154 **se não é melhor você voLTAR para o Congresso NacioNAL... porque lá::... está o**
 155 **cen::tro... do deBate... sobre... a crise... e você::... é um deputado que teve mais**
 156 **de quinhentos mil Votos... você é uma figura de PEso nacioNAL... portanto lá::...**
 157 **eu acho que você VAI PODER... fazer muito mais do que se ficar DENTRO do**
 158 **governo... sen::do vidraça da nossa oposição...” e o Zé Dirceu tomou a decisão...**
 159 **de voltar para o Congresso Nacional...**

Ao se referir à segunda fase, mais um *vínculo causal*, introduzido pelo modalizador “eu acho” (linha 153), é estabelecido para convencer Dirceu: “eu acho que chegou o momento de você pensar se não é melhor você voltar para o Congresso Nacional, porque lá está o centro de debate sobre a crise” (linhas 153-155). Lula também faz uso do recurso *a interação entre o ato e a pessoa* (linhas 155-157) ao ressaltar o peso da figura do político no país e, finalmente, conclui empregando um *argumento pragmático* (linhas 157-159) introduzido pelo modalizador “eu acho” (linha 157), ao se referir às consequências do retorno de Dirceu ao Congresso Nacional que, dentro do governo, “estava sendo vidraça da nossa oposição” (linha 158). Como podemos notar, Lula reforça o seu argumento por meio do uso de uma *metáfora* que, na tradição da retórica, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453), trata-se de um tropo, ou seja, de “[...] uma mudança bem-sucedida de significação de uma palavra ou de uma locução”. Assim, “vidraça” acaba assumindo um outro significado, o de “alvo”, por exemplo.

Acreditamos relevante observar, nesse excerto, as construções introdutórias às duas etapas de argumentação desenvolvidas por Lula, a saber, “quando aconteceu a denúncia” e “começaram a atacar muito o Zé Dirceu”, ambas com sujeitos desatualizados. Outro ponto importante diz respeito ao emprego do pronome sujeito “você”, que se alterna entre a função de pronome de tratamento informal e um sentido impessoal por meio de um ato de generalização do sujeito.

Na passagem seguinte, quando o titular Augusto Nunes afirma que José Dirceu está em uma defensiva que o levará à cassação, o faz empregando o atenuador “só” (linha 162), que cumpre o papel de minimizador. Lula, por sua vez, suspira e utiliza repetidamente a expressão “eu não sei” e afirma desconhecer a tática ou estratégia escolhida por Dirceu. Porém, valoriza a face do ministro empregando a estratégia argumentativa *interação entre o ato e a pessoa*, além de apresentá-lo como político “modelo”, modo de proteger o *grupo e seus membros* (linhas 167-170) e emprega, mais uma vez, o modalizador “eu acho” (linha 167) para introduzir uma avaliação mais suavizada.

FRAGMENTO 12

AUGUSTO N.	162	[LÁ... ele só tá se
	163	defendendo... presidente... desde que ele voltou... ele não fez um aTAque... tá numa
	164	defensi::va... que deveRÁ levá-lo à cassação (...)
	165	[((suspiro)) eu não sei... eu não sei... eu não sei... qual é a
LULA	166	Tática... ou qual é a estratégia... esse negócio de tática e de estratégia... sempre me
	167	confunde... mas de qualquer forma... eu acho que o Zé Dirceu TEM... experiência
	168	política... porque feliz do pa::ís... que tem um político... da magnitude do Zé
	169	Dirceu... TEM coragem... e inteliGÊNCia... pra fazer o enfrentamento... se ele
	170	estabeleceu que a tática neste momento é ESSA (...)

A ideia de pertencimento ao grupo que encerrou o enunciado anterior é retomada no próximo fragmento pelo entrevistador que, provavelmente, ciente do impacto que sua pergunta poderia causar, utiliza os pronomes de tratamento “senhor”, “presidente” e um desatualizador verbal (linha 172) para mitigá-la. O entrevistado a responde com firmeza, atualizando o tempo verbal da resposta para o presente dizendo “eu sou” (linha 173), assumindo, assim, todas as responsabilidades e riscos decorrentes de seu ato. Em seguida, para se defender, inverte os papéis, passa de entrevistado a entrevistador, o que se configura como um ataque à face do titular, pois, além de ter sido diretamente interpelado, houve uma quebra de regras relativas aos papéis interacionais (linhas 173-175).

FRAGMENTO 13

RODOLFO K.	171	<i>presidente... presidente (...)</i>	
TITULAR 1	172	<i>[o senhor seria testemunha de defesa dele... presidente?</i>	
	173	<i>eu sou::... porque agora... QUAL É A PROVA QUE TEM CONTRA O ZÉ DIRCEU?</i>	
ENTREVISTADO	174	<i>agora eu pergunto pra você...Rau/... Augusto Nunes... qual é a acusação que tem contra</i>	
	175	<i>o Zé Dirceu ?</i>	
TITULAR 1	176	<i>de ele ter comanda::do... o esque::ma de repasses::... de ver::bas...</i>	
ENTREVISTADO	177		[o esquema de
	178	<i>mensalão...</i>	
TITULAR 1	179	<i>[do PT:: a partidos...</i>	
ENTREVISTADO	180	<i>não... não... ele (...)</i>	
TITULAR 1	181	<i>[repasse de VERbas... evidentemente houve... não é? (...)</i>	
ENTREVISTADO	182		[a acusação... não houve... ATÉ
	183	<i>agora... não houve (...)</i>	
TITULAR 1	184	<i>[não... repasses de verbas... SIM... ora (...)</i>	
ENTREVISTADO	185	<i>[até agora não houve.. veja (...)</i>	
TITULAR 1	186	<i>ué... isso (é admitido) pelo DeLÚbio (...)</i>	
	187	<i>[QUAL ERA A TESE... QUAL ERA A TESE</i>	
ENTREVISTADO	188	<i>ORIGINAL? A TESE ORIGINAL::... ERA QUE VOCÊ TINHA DINHEIRO</i>	
	189	<i>PÚBLICO... sabe... nas contas do PT (...)</i>	
TITULAR 1	190	<i>e é o que está::... (...)</i>	
ENTREVISTADO	192	<i>[até agora não tem...(.)</i>	
TITULAR 1	193	<i>o que tá tá tá...(provado) na CPI (...)</i>	
ENTREVISTADO	194	<i>[até agora não tem... até agora não tem... até agora... até aGOra (...)</i>	

Esse momento transforma-se, então, no propulsor de uma série de turnos de fala em que não houve nenhuma ocorrência de estratégias de argumentação e, concomitantemente, de mecanismos de polidez verbal. O que ocorre é um intenso assalto de turnos da fala e a apresentação de uma série de denúncias contra o PT que são imediatamente e intensamente refutadas e negadas por Lula (linhas 176-194). Se observarmos as variações prosódicas que se apresentam ao longo dessa passagem, sobretudo na fala do entrevistado, podemos notar que há um certo embate entre os interactantes. Não se trata, no entanto, de uma manifestação de “impolidez”, mas de uma “não-polidez” ou “apolidez”, conforme define Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 53), “[...] ausência “normal” de qualquer marcador de polidez acompanhando um FTA”. Essa troca conversacional mais abrasada somente tem fim quando o jornalista Rodolfo Konder tenta fazer uma pergunta.

O último fragmento do corpus analisado configura-se como o desfecho da troca comunicacional precedente. Podemos observar que há ainda uma variação prosódica marcante nas falas dos interlocutores, sobretudo nas do entrevistado, o que pode ser um indício de uma certa inquietação. Nesse sentido, os raros mecanismos de polidez verbal presentes nesse excerto foram empregados pelos entrevistadores. Inicialmente, o titular Augusto Nunes declara que “essa história do Banco do Brasil ‘pode ser’ o fio da meada” (linhas 196 e 197), estratégia que encontra eco na resposta do entrevistado “pode ser’... vamos esperar para ver se é” (linhas 198 e 199), o que confere ao enunciado um teor menos preceptivo por expressar uma ideia de dúvida.

FRAGMENTO 14

AUGUSTO N.	196	[essa história do Banco do Brasil <i>pode</i>
	197	<i>ser</i> o fio da meada (...)
LULA	198	[essa história do Banco do Brasil... <i>PODE SER</i> ... vamos ESPERAR
	199	para ver se é...
RODOLFO K.	200	agora... presidente...
	201	[O QUE EU NÃO POSSO É DAR COMO VERDADE ISSO... SABE
	202	POR QUÊ? porque senão eu estarei cometendo injusTIça::... eu acabei de
LULA	203	dizer::... tem um relator:: fazendo umas afirmaÇÕES... tem o Banco do Brasil...
	204	fazendo outras afirmaÇÕES... agora... com BASE... nas duas informações é que vai
	205	ser julgado
RODOLFO K.	206	presidente?
	207	O ZÉ DIRCEU... FOI ACUSADO... DE MONTAR UMA QUADRILHA... pelo
	208	Roberto Jefferson... e sobreTudo uma quadrilha para pagar mensalão... EU TÔ
LULA	209	ESPERANDO... QUE O CONGRESSO NACIONAL... PELOS SEUS
	210	QUINHENTOS E TREZE DEPUTADOS... PELO SEU PRESIDENTE... OU
	211	POR QUEM QUER QUE SEJA... DÊ A SOCIEDADE BRASILEIRA... O
	212	VEREDICTO FINAL... AFINAL... TEVE OU NÃO... MENSALÃO?
AUGUSTO N.	213	a expectativa do senhor é que <i>não teve?</i> a sensação é que <i>não teve?</i>
	214	[EU TENHO CERTEZA QUE NÃO
LULA	215	TEVE

Posteriormente, o entrevistado, de acordo com suas palavras, por uma questão de justiça, afirma não poder “dar isso [o mensalão] como verdade”, desenvolvendo um processo de argumentação pelo intermédio da estratégia *vínculo causal* (linhas 201 e 202). Lula mantém seu turno e, mais uma vez, faz uso da tática de argumentação *o grupo e seus membros*, ou seja, o grupo de políticos, formado pelos seus quinhentos e treze deputados, além de seu presidente, seria responsável por responder à sociedade se houve ou não mensalão. Dessa forma, o entrevistado não se coloca no papel de agente, mas de espectador, como toda a sociedade brasileira. Nesse momento, ocorre uma espécie de desvinculação de Lula do grupo político e uma vinculação à sociedade.

Por fim, o entrevistador titular coloca a última pergunta do presente *corpus*, atenuada pelo uso da forma negativa “não teve” (linha 213), ao então presidente indagando-o sobre qual seria sua “expectativa” sobre o mensalão, termo substituído logo em seguida por “sensação”. Sobrepõe, assim, uma avaliação mais emocional ou intuitiva a uma de natureza mais concreta, talvez para conquistar a adesão de seu interlocutor à pergunta, o qual responde firmemente que tem certeza que não houve mensalão. Aqui, Lula vincula-se novamente a seu partido e o defende com veemência.

Essa é a única troca comunicativa em que não há o uso integrado de estratégias de argumentação com mecanismos de polidez. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de que o maior detentor dos turnos de fala nesse fragmento tenha sido o entrevistado que, no momento, apresentava um discurso mais contundente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo examinar o emprego de estratégias de argumentação em conjunto com os mecanismos de polidez verbal em uma entrevista televisiva com o ex- presidente da República Luiz Antônio Lula da Silva, enquanto seu governo enfrentava uma das maiores crises da política nacional, conhecida como mensalão. Dessa forma, esta análise se propôs a apontar algumas perspectivas acerca do uso de estratégias de argumentação e de polidez verbal em um contexto específico de realização. Nossa intenção era delinear alguns apontamentos que possam contribuir para futuros estudos.

Em relação ao uso de estratégias de argumentação, foi possível observar que essas táticas estiveram presentes praticamente no decorrer de toda a entrevista. Houve ocorrências de argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e ligações que fundamentam a estrutura do real. Os argumentos baseados na estrutura do real foram os mais requisitados e, segundo nossa avaliação, não houve ocorrência de dissociações das noções. A totalidade de estratégias de argumentação presentes no *corpus* foi

empregada pelo entrevistado, talvez pelo fato de ser o principal detentor dos turnos de fala, o que não foge aos objetivos do gênero oral entrevista, a saber, escutar um convidado que responde a perguntas e tenta convencer seus interlocutores da pertinência de suas ideias.

Por outro lado, no tocante às estratégias de polidez, pode-se notar um certo equilíbrio em relação ao seu uso, uma vez que entrevistadores e entrevistado lançam mão desses mecanismos em suas intervenções. Como se trata de uma entrevista jornalística, ou seja, que visa à informação e o debate de ideias, as únicas ocorrências de FFTs apresentaram-se na abertura da entrevista e resumiram-se a saudações e agradecimentos. Todavia, houve inúmeras ocorrências de estratégias de polidez negativa que atenuaram os FTAs que se produziram no decorrer da interação, tanto de caráter substitutivo, quanto de caráter subsidiário. Além desses procedimentos repertoriados por Kebrat-Orecchioni (2005), foram encontradas no corpus ocorrências de perguntas construídas na forma negativa, o que talvez possa se configurar como estratégia de polidez negativa.

Julgamos pertinente destacar que há um processo de decrescimento em relação ao emprego de estratégias de polidez conforme a entrevista avança, ou seja, há uma maior preocupação de preservação de faces no início da interação do que no encerramento do excerto, marcado por um clima mais veemente e conflituoso. Contudo, apesar desse ambiente de divergência de opiniões, não houve ocorrências de impolidez, mas de não-polidez, a saber, a ausência “normal” de qualquer marcador de polidez. Nessa circunstância, também ocorreu o desaparecimento das estratégias de argumentação que, via de regra, estavam sempre acompanhadas de mecanismos de polidez, como se a integração dessas duas estratégias discursivas abrisse caminho para uma interação efetiva que, independentemente dos percalços que podem se apresentar durante o seu desenvolvimento, cumpre, concomitantemente, com seu papel comunicativo e social, uma vez que não há quebra do processo interacional que continua a evoluir naturalmente, tanto que, no momento em que as estratégias de argumentação e de polidez verbal desaparecem, a comunicação torna-se ineficiente, repleta de assaltos ao turno e de enunciados entrecortados.

Os turnos de fala finais da entrevista representam o único instante em que há o uso de estratégias de argumentação desacompanhadas de estratégias de polidez verbal. Certamente, o discurso cumpre com seu papel informativo, mas talvez não ocorra o mesmo com o seu papel social, uma vez que a fala do principal e quase exclusivo detentor do turno, a saber, o entrevistado, está marcada por uma entoação enfática, o que pode ser sinal de uma certa inquietação e se configurar como um ataque às faces dos envolvidos na interação.

REFERENCIAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Junior. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: INCM, 1998.

BRETON, Ph.; GAUTHIER, G. *História das teorias da argumentação*. Tradução de Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bisâncio, 2001.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness. Some universals in Language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].

GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Polidez e Impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses. In: SEARA, Isabel R. *Cortesias: olhares e (re)invenções*. Lisboa: Chiado Editora, p. 47-82, 2014.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAKOFF, R. *Language and woman's Place*. New York: Harper & Row, 1975.

LEECH, G.N. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PERELMAN, Ch; OLBRECHTS-TYTECA, D. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Ch. A argumentação biface. In: LARA, Gláucia M. P.; MACHADO, Lucia; EMEDIATO, Wander (Org.). *Análise do discurso hoje*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 14-29.

SILVA, L. I. L. da. Entrevista [2005]. Entrevistadores: P. Marcun, A. Nunes, H. Barbeiro, R. Tardeli e R. Konder. Brasília: Palácio do Planalto, 2005. Entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6S5krf8c5mE>> Acesso em: 7 nov. 2016.

Recebido em 21/08/2017. Aceito em 21/01/2018.

CHAPEUZINHO VERMELHO EM TRÊS VERSÕES: ANÁLISE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL¹

CAPERUCITA ROJA EN TRES VERSIONES: ANÁLISIS DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA
SISTÉMICO-FUNCIONAL

LITTLE RED RIDING HOOD IN THREE VERSIONS: GENRE ANALYSIS IN THE SYSTEMIC
FUNCTIONAL PERSPECTIVE

Cristiane Fuzer*

Sabrine Weber**

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO: Este trabalho focaliza o funcionamento da linguagem em instanciações de gêneros da família das estórias, de acordo com a abordagem sistêmico-funcional de gênero (MARTIN; ROSE, 2008 e ROSE; MARTIN, 2012), que se fundamenta em princípios da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Para demonstrar como funções léxico-gramaticais e semântico-discursivas evidenciam a instanciação de gêneros, foram analisados e comparados três textos que compartilham o propósito de envolver leitores/ouvintes: os clássicos *Chapeuzinho Vermelho*, nas versões de Charles Perrault, no século XVII, e dos Grimm, no século XX, e uma versão reinventada dessa estória em contexto escolar em 2012. A análise dos sistemas de transitividade e avaliatividade, que contribuem para realizar as etapas de gênero em cada texto, evidenciou duas instanciações do gênero *narrativa*, cujo propósito é resolver uma complicação, e uma instanciação do gênero *exemplum*, cujo propósito é julgar caráter ou comportamento.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional. Gênero. Estória.

RESUMEN: Esta investigación tiene como foco el funcionamiento del lenguaje en instanciaciones de géneros de la familia de las historias, de acuerdo con la perspectiva sistêmico-funcional (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) que se basa en los principios de la Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Para demostrar cómo funciones léxico-gramaticales y semántico-discursivas evidencian la instanciación de géneros, se analizaron y compararon tres textos que

¹ Este artigo é parte dos resultados das atividades de pesquisa e extensão vinculadas aos projetos "Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional" (GAP/CAL 037375) e "Ateliê de Textos" (GAP/CAL 040190), com apoio PIBIC CNPq, PROLICEN, FIEX e PROEXT MEC-Sesu.

* Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora dos projetos de pesquisa e extensão que deram origem a este artigo. E-mail: crisfuzerufsm@gmail.com.

** Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: sabrinegweber@gmail.com.

comparten el objetivo de involucrar lectores/oyentes: los clásicos *Caperucita Roja* en las versiones de Charles Perrault, del siglo XVIII, de los Grimm, del siglo XX, y una versión recreada de esa historia en contexto escolar en 2012. El análisis de los sistemas de transitividad y valoración, que contribuyen para la realización de las etapas de género en cada texto, destacó dos instanciaciones del género narrativa, cuyo propósito es resolver una complicación, y una instanciación del género *exemplum*, cuyo propósito es juzgar carácter o comportamiento.

PALABRAS-CLAVE: Lingüística Sistémico-Funcional. Género. Historia.

ABSTRACT: This paper focuses on the language functioning in instantiations of family story genres, according to the systemic functional approach of genre (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), which is based on principles of the Systemic Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). To demonstrate how lexicogrammar and semantic-discursive functions emphasize the instantiation of genres, three texts that share the purpose of involving readers/listeners were analyzed and compared: the classics *Little Red Riding Hood*, in Charles Perrault's version, in the seventeenth century, and Grimm's, in the twentieth century, and a reinvented version of this story in a school context in 2012. The analysis of the transitivity and appraisal systems, which contribute to perform the genre stages in each text, highlighted two instantiations of the narrative genre, whose purpose is to solve a complication, and an instantiation of the *exemplum* genre, whose purpose is to judge character or behavior.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics. Genre. Story.

1 INTRODUÇÃO

Tendo ou não o hábito de registrar criações ficcionais, em formatos como livros, contar histórias² é, conforme Huston (2010), parte indissociável da existência humana. Nessa mesma direção, Martin e Rose (2008) reconhecem que as histórias compartilham um propósito central em todas as culturas, presente em quase todas situações e estágios de vida imagináveis. Contar uma história que começa com uma complicação e termina com uma resolução é uma das formas mais comuns e antigas de se contar e recontar experiências próprias ou alheias. Em uma série de pesquisas sobre textos produzidos por crianças no início da escolarização, Martin e seu grupo de pesquisadores identificaram outros gêneros, além da narrativa, que são frequentemente usados pelas crianças: relato, observação, episódio, *exemplum* (MARTIN, 1984; MARTIN; ROSE, 2008).

Dentre as histórias que atravessam séculos e são compartilhadas por diferentes gerações, estão os contos de fada, que têm permanência no mundo contemporâneo em virtude do legado cultural representado. Conforme Mereghe (2010), não são neutros nem atemporais, como a indústria cultural, muitas vezes, faz crer; mas servem, não raras vezes, para transmitir valores, como demonstram os estudos de Rothery e Stenglin (1997), de Fuzer, Gerhardt e Weber (2016), dentre outros.

Como são, em nossa cultura, reinvenções de histórias que circulam com frequência no contexto escolar, principalmente em livros didáticos, tem-se verificado a necessidade de estudos detalhados de aspectos linguísticos desses textos. Estudos prévios sobre contos de fadas e reinvenções (TAVARES; SILVA, 2013; MARTINS, 2014; HERBSTER; TAVARES, 2014, dentre outros) salientam a intertextualidade do clássico *Chapeuzinho Vermelho* em versões produzidas em diversas épocas, como *La Petit Chaperon Rouge*, de Perrault, no final do século XVII; *Rotkäppchen*, dos Irmãos Grimm no início do século XIX; *Chapeuzinho Vermelho*, de Walt Disney em 1936³; *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa em 1964; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque em 1979. Os trabalhos evidenciam pontos de contato entre as versões, bem como de distanciamento.

Novas versões não param de surgir: mais recentemente, *Deu a louca na Chapeuzinho*, animação dirigida por Cory Edwards em 2005; *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta em 2010. Esse clássico da literatura infantojuvenil

² Utiliza-se, aqui, o termo "histórias" à semelhança de *stories*, que se referem aos gêneros cujo propósito é envolver o leitor com fatos e acontecimentos geralmente ficcionais. Esse termo é usado em distinção a "histórias" (*histories*), que se referem aos gêneros cujo propósito é relatar fatos e acontecimentos não ficcionais (MARTIN; ROSE, 2008).

³ Os estúdios de Walt Disney difundiram a adaptação da versão dos Irmãos Grimm para o público infantil na primeira metade do século XX. Provavelmente por isso essa versão de Chapeuzinho Vermelho seja a mais popular até hoje.

também está entre os preferidos de estudantes dos anos finais do ensino fundamental que têm participado, desde 2011, do projeto de ensino e extensão Ateliê de Textos⁴, que promove oficinas de leitura e produção textual e publica coletâneas de histórias produzidas pelos alunos das escolas públicas que participam do projeto. Em uma dessas coletâneas, está publicado *Chapeuzinho dos olhos vermelhos*, um dos textos analisados neste estudo.

A análise que aqui se propõe está ancorada na perspectiva de gênero desenvolvida pela Linguística Sistêmico-Funcional, a partir dos trabalhos do grupo de pesquisadores coordenado por Martin, desde 1983, na Austrália (MARTIN, 1984). Nessa perspectiva, o gênero é cenário apropriado para o estudo contextualizado da gramática da língua, o que justifica seu potencial para aplicações pedagógicas.

No Brasil, pesquisadores do grupo Sistêmica Através das Línguas (SAL), coordenado por Leila Barbara, têm investigado instanciações de gêneros na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional⁵. A título de exemplo, destacam-se os estudos de Farencena (2015) sobre o gênero exposição de ponto de vista em artigos de opinião; de Gehrke (2015) sobre o gênero observação comentada em microcrônicas verbo-visuais; de Santos (2016) sobre gêneros da família dos relatórios em livros didáticos de Ciências Naturais; de Fuzer, Gerhardt e Weber (2016) sobre o gênero narrativa em uma das versões de *O Pequeno Polegar*; bem como de Fuzer (2017) sobre realizações linguísticas e instanciação de gêneros em textos fabulísticos. Somando-se a esses estudos, o presente trabalho busca ampliar a investigação sobre aspectos léxico-gramaticais e semântico-discursivos que contribuem na organização das etapas de gênero e realização do propósito comunicativo. O estudo objetiva investigar quais gêneros da família das histórias estão instanciados em *Chapeuzinho Vermelho* considerando três contextos de produção: a versão de Charles Perrault, na França do século XVII, a dos Irmãos Grimm, na Alemanha do século XX e a produzida em contexto escolar por uma estudante do 7º ano do ensino fundamental em 2012, no Brasil. A análise focaliza realizações linguísticas do sistema de avaliatividade, com base em Martin e White (2005) e do sistema de transitividade, com base em Halliday e Matthiessen (2004, 2014).

Este trabalho se desenvolve em três seções que apresentam, sucessivamente, pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase nos sistemas de transitividade e avaliatividade; a metodologia e os resultados das análises dos textos selecionados e, por fim, algumas considerações sobre os desdobramentos do estudo aqui iniciado.

2 A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE GÊNERO

Este estudo tem como eixo teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que tem como base a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014). Por ser um aparato teórico-metodológico cujo objetivo é analisar a linguagem em funcionamento na sociedade, a GSF considera que todo uso linguístico é pautado por escolhas feitas pelo falante dentre uma gama de possibilidades que a língua disponibiliza como uma rede de sistemas, organizados em estratos: o léxico-gramatical realiza o semântico, que, por sua vez, realiza o contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No estrato semântico, a linguagem desempenha as metafunções ideacional, interpessoal e textual, que se realizam, respectivamente, pelos sistemas léxico-gramaticais de transitividade, modo e estrutura temática.

Na transitividade, sistema focalizado neste estudo, a oração tem como núcleo experiencial o processo, que pode ser de diferentes tipos (relacional, verbal, mental, comportamental, material ou existencial) e envolver participantes e, eventualmente, circunstâncias. Cada tipo de oração representa determinadas experiências humanas instanciadas⁶ em textos, que se inserem em contextos específicos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

⁴ Projeto registrado sob o número 029622 no Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras da UFSM, coordenado pela primeira autora deste artigo desde sua criação e do qual a segunda autora participou como ministrante de oficinas durante três anos. Mais informações sobre o projeto em: <www.ufsm.br/ateliedetextos>.

⁵ Essa abordagem também tem sido referida como Escola de Sydney (Hyon, 1997) ou Escola Sistêmico-Funcional de Sydney (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2015).

⁶ Instanciação, de modo geral, é a relação entre um potencial (o sistema linguístico) e sua instância (o texto) (HALLIDAY, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nessa perspectiva, o gênero instancia o contexto de cultura (MARTIN, 1984).

O contexto, conforme Halliday e Hasan (1989), pode ser descrito a partir da situação e da cultura em que o texto se insere. O contexto de situação pode ser descrito a partir de três variáveis: campo, relações e modo. O campo diz respeito a aspectos como conteúdo, objetivo, meio e lugar de circulação do texto; as relações implicam os papéis sociais dos participantes no texto e na interação (THOMPSON; THETELA, 1995); o modo diz respeito aos elementos linguísticos como um todo estruturante do texto. O contexto de cultura associa-se a práticas mais amplas em determinados ambientes socioculturais, incluindo convenções sociais. Ao contexto de cultura Martin (1992) associa a noção de gênero, definido como um “processo social organizado por etapas e orientados para propósitos sociais”⁷ (MARTIN, 1984, p. 9; MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). A constituição em etapas deve-se ao fato de que, conforme os autores, é preciso mais de um passo para se alcançar o propósito sociocomunicativo do gênero; tal processo é social porque os escritores moldam seus textos para leitores específicos, integrando situação e cultura.

Após uma série de pesquisas sobre gêneros instanciados em textos escolares, o grupo de systemicistas australianos concluiu que existe uma grande família de gêneros tripartida de acordo com os propósitos: envolver, avaliar e informar (ROSE; MARTIN, 2012, p.128). Para cada propósito geral, existem famílias, que, por sua vez, alojam os gêneros que se distinguem por propósitos mais específicos. Da família das histórias, por exemplo, fazem parte seis gêneros encontrados em textos produzidos em escolas australianas: o relato, a observação, a narrativa, o *exemplum*, o episódio e a notícia (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Cada gênero é textualizado em etapas, que são componentes relativamente estáveis de sua organização, e em fases, que são componentes variáveis e podem constituir diferentes etapas (MARTIN; ROSE, 2008).

Nessa perspectiva, a narrativa é o gênero que tem o propósito de resolver uma complicação. A complicação e a resolução são as etapas que, conforme Martin e Rose (2008, p. 82), definem esse gênero. Os autores tomaram como base o modelo de Labov e Waletzky (1967), segundo os quais a estrutura da narrativa é formada por orações que se ligam a eventos temporais do discurso relatado pelos indivíduos que contam a história (RODRIGUES, 2010).

Outro gênero da família das histórias é o *exemplum*, que tem por objetivo julgar o caráter ou o comportamento de um ou mais participantes (MARTIN; ROSE, 2008, p. 51). A estrutura esquemática do gênero *exemplum* constitui-se das etapas Incidente, em que se apresenta uma interrupção dos acontecimentos ou das atividades habituais das personagens reveladas na etapa Orientação, e Interpretação, que projeta para trás os eventos anteriores, avaliando o comportamento do(s) participante(s) (MARTIN; ROSE, 2008, p. 62). No *exemplum*, portanto, diferente da narrativa, não é apresentada resolução para o problema indicado na etapa Incidente. O caráter moralizante é indicado na etapa Interpretação, em que se condena ou elogia o comportamento de um ou mais participantes do texto (MARTIN; ROSE, 2008).

A identificação do propósito sociocomunicativo e da estrutura esquemática do gênero é possibilitada pela análise linguística dos textos, uma vez que recorrências léxico-gramaticais e semântico-discursivas realizam o contexto que, por sua vez, instancia-se nos textos. Os campos semânticos do subsistema atitude do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) são critérios úteis para identificação do propósito específico das histórias, fornecendo evidências de instanciação de gêneros distintos. Assim, instanciações de *exemplum* apresentam, tipicamente, ocorrências expressivas de julgamento (de estima social ou de sanção social), ao passo que episódios se caracterizam por ocorrências de afeto e observações por apreciação. Narrativas apresentam diversificados usos de avaliações de atitude, e relatos apresentam incidência menos expressiva de avaliações (MARTIN; ROSE 2008). Com base nesses princípios teóricos, são organizadas as diretrizes metodológicas para análise, descritas na seção a seguir.

3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS E ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE GÊNERO DA FAMÍLIA DAS ESTÓRIAS

Para descrever a instanciação de gênero da família das histórias na perspectiva sistêmico-funcional, selecionou-se o clássico *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault (traduzido em língua portuguesa por Maria Stela Gonçalves), autor da primeira versão

⁷ Tradução nossa de: “We define a genre as a staged purposeful social process – genre, in other words, are goal oriented, and work towards these goals in steps” (MARTIN, 1984, p. 9).

escrita do conto, no século XVII, na França. Para uma análise comparativa, foi selecionada a versão pelos Irmãos Grimm, na Alemanha do século XIX (traduzida em língua portuguesa, em 2010, por Nilce Teixeira).

Além disso, para acrescentar à análise uma versão produzida em contexto contemporâneo, foi selecionado *Chapeuzinho dos Olhos Vermelhos*, publicado na coletânea Modernizando os Clássicos, em 2012, que reúne versões de contos de fada reinventadas por alunos dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas que participaram do projeto de ensino e extensão Ateliê de Textos.

Para a análise dos textos, adotaram-se os seguintes procedimentos: a) descrição das variáveis de contexto situacional (campo, relações e modo) de cada texto; b) identificação e análise das etapas do gênero com base no conteúdo e nas marcas linguísticas cujas funções semântico-discursivas do sistema de avaliatividade e funções léxico-gramaticais dos sistemas de transitividade e modalidade servem de evidências; c) comparação entre os dados analisados e organização das semelhanças e diferenças encontradas; d) sistematização de aspectos caracterizadores do gênero instanciado em cada texto analisado.

A descrição das variáveis do contexto de situação mostra algumas diferenças entre os textos, que são decorrentes da época e da sociedade em que o texto foi produzido. Tais descrições são apresentadas no início de cada subseção dos resultados das análises de *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm e *Chapeuzinho dos Olhos Vermelhos*, de Rosceli Castro. Na sequência, para revelar o(s) gênero(s) instanciado(s) nos textos, são apresentados recursos linguísticos que evidenciam o propósito sociocomunicativo e as etapas de gênero.

3.1 INSTANCIAÇÃO DE *EXEMPLUM* NA VERSÃO DE PERRAULT

O contexto social em que *Chapeuzinho Vermelho*, na versão de Charles Perrault, foi produzido envolve a França do século XVII. Para a sociedade francesa da época, contar ou recontar histórias para as crianças era uma maneira de ensinar bons modos aos filhos, em especial para as meninas (CANTON, 2009).

Com relação ao contexto de situação, o texto se configura, no que se refere à variável *campo*, como um alerta aos ouvintes/leitores sobre as consequências para quem é desobediente – no caso, Chapeuzinho, depois de desobedecer aos conselhos da mãe, é morta pelo lobo ao final da história. O papel de uma menina como vítima de um desconhecido ilustra uma situação específica para servir de exemplo acerca do comportamento considerado inadequado.

Na variável *relações*, os participantes do texto são um narrador observador que reproduz falas das personagens à medida que os eventos são apresentados. No final, ao explicitar a moral, insere sua voz por meio de dêiticos, como em “Vê-se aqui” e “Digo”. A relação entre a mãe e a menina é desigual, pois, na troca de bens e serviços, a mãe comanda – “Vai ver” e “leva-lhe” –, e a menina realiza o serviço solicitado. A relação entre o lobo e a menina também é desigual nos dois momentos em que eles se encontram. No primeiro momento, a menina detém informações que são solicitadas pelo lobo. No segundo momento, o lobo disfarçado de avó exerce poder sobre a menina ao dirigir-lhe comandos – “puxa a cavilha”, “põe o bolo folhado e o potinho de manteiga na caixa de mantimentos e vem deitar-se comigo”. Assim como obedeceu ao comando da mãe, a menina obedece aos comandos do lobo. Na sequência, os papéis na troca de informações se invertem: a menina solicita informações dirigindo uma série de perguntas, a que o lobo responde, até o momento em que o diálogo termina com o ataque do lobo. Na moral, o narrador coloca-se em posição de superioridade em relação aos ouvintes/leitores, ao fornecer informações sobre o perfil dos homens mal-intencionados representados como lobos na história. O narrador também realiza o papel de conselheiro de crianças e donzelas, ao julgar negativamente seu comportamento – “Fazem muito mal em escutar qualquer tipo de gente” – e ao alertar sobre as consequências desse comportamento – “Mas aí de quem desconhece que esses lobos adocicados”.

Embora originalmente de cunho popular e oral, *Chapeuzinho Vermelho*, junto de outras histórias, foi recolhida e registrada por escrito no livro conhecido como *Contos da Mamãe Gansa* entre 1691 e 1697. A tradução em português usada neste trabalho pode ser encontrada em formatos impresso e on-line.

A análise de ocorrências dos sistemas de transitividade em associação com o sistema de avaliatividade evidencia as etapas do gênero instanciado nessa versão de Perrault. A etapa de Orientação inicia com uma oração existencial, em que é apresentada uma das personagens, destacada no excerto 1:

(1) Era uma vez **uma menininha de aldeia, a mais bonita que já se vira**; sua mãe a adorava, e sua avó mais ainda.

O *existente* “uma menininha de aldeia” indica a origem da personagem, que é avaliada por meio de apreciação positiva (“a mais bonita que já se vira”). Ainda na etapa Orientação, outra participante é introduzida como Dizente por meio de processo verbal de semiose⁸, como se verifica no excerto 2.

(2) Certo dia, tendo cozinhado e feito bolos folhados, **sua mãe lhe diz**:

– Vai ver como está passando tua avó, pois ela me disse que estava doente; leva-lhe um bolo folhado e este pequeno pote de manteiga.

Chapeuzinho Vermelho saiu imediatamente para ir à casa da avó, que morava em outra aldeia.

Embora a natureza do processo “dizer” seja neutra, na Citação que representa a fala da personagem aparecem dois comandos direcionados à Chapeuzinho Vermelho: “Vai ver” e “leva-lhe”. A reação da menina, diante da solicitação da mãe, é imediatamente realizar o comando, representada pelas orações materiais “saiu imediatamente para ir à casa da avó”, o que indica uma relação de poder entre as personagens.

Na sequência, um novo participante, o lobo, é inserido no texto, o que promove uma interrupção na sequência que seria habitual a uma menina que vai visitar a avó.

(3) [...] Passando por um bosque, **encontrou o compadre lobo, que tinha muita vontade de comê-la**; mas **não ousou** fazê-lo por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. Ele **lhe perguntou aonde ia** [...].

Em (3), a introdução do “compadre lobo” na estória se dá pela função de Escopo-entidade do processo material “encontrou”, e o papel desse personagem na etapa Incidente é indicado pela função de Portador da oração atributiva possessiva “tinha muita vontade de comê-la”, que revele a intenção do lobo em relação à menina. Como Experienciador em “não ousou fazê-lo” e Dizente em “lhe perguntou aonde ia”, o lobo é representado como perspicaz: em vez de satisfazer a sua vontade naquele momento e correr risco de vida (haja vista a circunstância “por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta”), dialoga com a menina para descobrir o local para onde ela se dirige e lá realizar seu intento.

Chapeuzinho, por sua vez, é representada como uma menina ingênua, pois dialoga com o lobo e responde a todas as questões feitas por ele, dando-lhe detalhes de como chegar à casa da avó.

(4) Ele lhe perguntou aonde ia; a **pobre** criança, que **não sabia** que é **perigoso** deter-se para escutar um lobo, lhe disse:

– Vou ver minha avó e levar-lhe um bolo folhado com um potinho de manteiga que minha mãe está lhe enviando.

– Tua avó mora muito longe? – pergunta-lhe o Lobo.

– Oh! Sim – diz Chapeuzinho Vermelho – é para lá do moinho que vedes bem lá embaixo, lá embaixo, na primeira casa da aldeia.

A ingenuidade da menina, em (4), é indicada pela marca de apreciação “pobre” e pela sua participação como Experienciador do processo mental com polaridade negativa “não sabia”, cujo Fenômeno, na forma de oração relacional, apresenta uma apreciação negativa para essa atitude – “é perigoso”.

⁸ Esse tipo de processo verbal pode se apresentar em três subtipos: neutro, de indicação e de comando (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 305).

Ainda na etapa Incidente, há uma série de eventos realizados pelo Lobo e pela Chapeuzinho, os quais são apresentados por meio de orações materiais, como se verifica em (5).

(5) O Lobo **começou a correr com todas forças** pelo caminho que era mais curto, enquanto a menininha **foi** pelo caminho mais longo, **divertindo-se em colher avelãs, em correr atrás das borboletas e em fazer ramalhetes** com as pequenas flores que encontrava.

O comportamento do lobo (“correr com todas as forças”) o representa como ágil e esperto, em contraste com o comportamento da menina (“foi”, “divertindo-se”), cuja lentidão é indicada também pelos processos materiais que executa ao longo do caminho (“colher avelãs”, “correr atrás das borboletas”, “fazer ramalhetes”). O caminho mais longo associado às ações que distraem Chapeuzinho fornecem ao lobo tempo suficiente para executar o seu plano. Na casa, após devorar a avó, aguarda pela chegada da menina, que não reconhece a voz do lobo escondido sob as cobertas na cama da avó e atende à proposta que lhe é feita:

(5) – **Põe** o bolo folhado e o potinho de manteiga na caixa de mantimentos e **vem deitar-se** comigo.

Chapeuzinho Vermelho **se despe e vai pôr-se no leito**, onde fica **bastante espantada** ao ver como era o corpo de sua avó sem roupas.

Em (5), a proposta é realizada léxico-gramaticalmente por comandos explícitos, no modo oracional imperativo (“Põe” e “vem deitar-se”). A reação da menina é não verbal; as orações materiais indicam não só a obediência ao comando (“vai pôr-se no leito”), mas também, implicitamente, uma alusão à temática da sexualidade (“se despe”). O Atributo “espantada” realiza uma avaliação de afeto, intensificada por “bastante”, indicando a reação emocional da menina ao experienciar a percepção da nudez, representada pela oração mental perceptiva “ao ver como era o corpo da sua avó sem roupas”. A partir disso, inicia-se a sequência de perguntas por Chapeuzinho e respostas pelo lobo.

(6) – Minha avó, por que tendes braços tão grandes?

– É para melhor **te** abraçar, minha filha. [...]

– Minha avó, por que tendes dentes tão grandes?

– É para **te** comer.

E, ao dizer estas palavras, o malévolo lobo **se lançou sobre Chapeuzinho Vermelho e a comeu**.

Nas falas do Lobo, Chapeuzinho, referida pelo pronome “te”, é representada como Meta ou Fenômenos de processos de que o lobo é o agente. O problema principal da etapa Incidente, entretanto, é explicitado na última fala do lobo “te comer”, seguida da execução “se lançou sobre Chapeuzinho e a comeu”. A ambiguidade lexical presente nessas orações encerra a etapa Incidente e dá o gancho para a etapa Interpretação, em que o comportamento de crianças e jovens donzelas é avaliado:

(7) **Moral:** Vê-se aqui que crianças pequenas,

Sobretudo meninas pequenas,

Bonitas, de belas formas e gentis,

Fazem muito mal em escutar qualquer tipo de gente,

O que não é algo raro,

Tanto é assim que o lobo as come. [...]

Mas **ai de quem desconhece** que esses lobos adocicados,

De todos os lobos são **os mais perigosos**.

A expressão “fazem muito mal” indica um julgamento negativo em relação ao comportamento das meninas que escutam “qualquer tipo de gente” e se deixam levar pelos “lobos adocicados”, avaliados por meio da apreciação negativa “os mais perigosos”. A expressão “ai de quem desconhece” reforça o julgamento negativo e alerta sobre o destino dessas meninas desprevenidas. Dessa forma, verifica-se a instanciação do propósito do gênero *exemplum*: compartilhar julgamentos de comportamento (nesse caso, a ingenuidade e imprudência de Chapeuzinho Vermelho) e de caráter (a falsidade do lobo).

3.2 INSTANCIACÃO DE NARRATIVA NA VERSÃO DOS IRMÃOS GRIMM

Cerca de um século depois da publicação francesa, uma versão de *Chapeuzinho Vermelho* é publicada em alemão pelos Irmãos Grimm em *Contos de Fadas para o Lar e as Crianças* (em alemão: *Kinder-und Hausmärchen*), em 1812.

Jacob Grimm (1785) e Wilhelm Grimm (1786) recolheram histórias populares que escutavam de camponeses alemães e liam em manuscritos antigos. “Estudiosos e letrados, os Grimm procederam a um complexo trabalho de depuração dos textos, que não apenas os adequou ao público-alvo do espaço doméstico da classe média burguesa, como também lapidou seu caráter estético, potencializando assim seu efeito artístico” (VOLOBUEF, 2013).

De acordo com Canton (2009), as histórias, a partir dos Irmãos Grimm, passaram a ser destinadas às crianças. A criança, vista como um ser fraco, ingênuo e inocente, deveria ser educada, protegida e preservada de certos tipos de experiências – como a sexualidade. A criança também deveria ser disciplinada e bondosa para, assim, ser recompensada; se fosse desobediente deveria ser punida. Além disso, deveria cultivar os bons hábitos, as virtudes e a razão (CANTON, 2009). Foi, pois, a partir dos Irmãos Grimm, que o conto de fadas assumiu sua “roupagem” atual.

As etapas que orientam e relatam problemas em que a protagonista se envolve são muito semelhantes nas versões de Perrault e dos Irmãos Grimm. A diferença principal está no acréscimo de uma etapa, na versão dos Grimm, que não existe na versão de Perrault – a Resolução –, como se verá nas análises que seguem.

Na versão dos Irmãos Grimm, a etapa de Orientação é constituída apenas pela fase cenário, em que as personagens são caracterizadas, como se verifica no excerto (8):

(8) Era uma vez uma menininha **encantadora**. [...] Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. **Assentava-lhe tão bem** que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso **passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho**.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está **doente**, sentindo-se **fraquinha**, e estas coisas vão revigorá-la.

Nesse excerto, a identidade da personagem que será protagonista é construída, na voz do narrador, por meio do epíteto “encantadora”, que expressa apreciação positiva, e da oração “passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho”, que informa o apelido da personagem em razão da apreciação positiva (“Assentava-lhe tão bem”) atribuída ao capuz com que a avó a presenteou. A avó é caracterizada, na voz de outra personagem (a mãe de Chapeuzinho Vermelho), pelos Atributos “doente” e “fraquinha”. É comum nos contos de fadas, conforme Soares (2010, p.7), alguns personagens não terem nomes próprios e aparecerem apenas como título ou características que possuem ou a profissão que exercem.

Ainda na etapa Orientação, é apresentado o cenário onde se encontram as personagens:

(9) Sua avó morava **lá no meio da mata**, a mais ou menos uma hora de caminhada **da aldeia**.

As circunstâncias de localização “lá no meio da mata” e “da aldeia” remetem a lugares imprecisos, sem nomeações próprias, aspectos típicos de contos de fada. A distância entre os dois lugares é indicada não em unidade de espaço, mas de tempo, expressa, também de modo pouco preciso, pela circunstância de duração “a mais ou menos uma hora de caminhada”. Além de identidades e localização, são apresentadas, no cenário, atividades, as quais são indicadas na voz da mãe, que faz uma série de recomendações à filha:

(10) Um dia, a mãe da menina lhe **disse**: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. **Leve-os** para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. **Trate de sair** agora mesmo, antes que o sol fique quente, e quando estiver na floresta **olhe para frente como uma boa menina** e **não se desvie do caminho**. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrará nada para a avó. E quando entrar,

não se esqueça de dizer bom dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa”. **“Farei tudo que está dizendo”**, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe.

A fala da mãe é introduzida, assim como na versão de Perrault, por processo verbal de natureza neutra (“disse”), mas a resposta de Chapeuzinho é indicada por processo verbal performativo (“prometeu”). Os comandos são explicitados no modo oracional imperativo, que demandam da menina uma série de ações (levar coisas para a avó, sair antes que o sol fique quente, olhar para frente, não se desviar do caminho, dizer bom dia, não ficar bisbilhotando) e que representam comportamentos considerados adequados a “uma boa menina”. Chapeuzinho, em sua fala, demonstra reagir positivamente aos conselhos da mãe, prometendo segui-los (“Farei tudo que está dizendo”), o que a representa como uma filha obediente.

Um dos conselhos da mãe é atendido logo que Chapeuzinho pisa na floresta: dizer “bom dia”, em (11), que, por sua vez, indica o atendimento da menina a um dos conselhos dados pela mãe em (10) (“não se esqueça de dizer bom dia”).

(11) Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com **o lobo**. **Como não tinha a menor ideia** do animal malvado que ele era, **não teve um pingo de medo**.

“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo.

“Bom dia, senhor lobo”, ela respondeu. [...]

O uso do artigo definido em “o lobo” em sua primeira menção no texto sinaliza que ele não era um desconhecido. A menina desconhecia, porém, suas intenções, como indica a oração “não tinha a menor ideia”, realizando uma figura mental cognitiva com polaridade negativa que indica ingenuidade. Em decorrência disso, sua reação é de afeto, indicada pela oração mental emotiva “não teve um pingo de medo” e pela Verbiagem “Bom dia, senhor lobo”.

Assim como ocorre na versão de Perrault, devido à sua ingenuidade, a menina responde às perguntas do lobo, revelando o lugar para onde estava indo. Dessa forma, inicia-se a etapa Complicação da estória, que se desdobra em várias fases, uma das quais é a reflexão, realizada em (12) e (13).

(12) O lobo **pensou** com seus botões: **“Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta** que a velha. Se tu fores realmente **matreiro**, vais capturar as duas.”

A reflexão do lobo, introduzida pelo processo mental “pensou”, revela suas intenções e o planejamento da ação seguinte, criando expectativas no leitor/ouvinte. O Fenômeno **pensando** é constituído por uma série de orações relacionais em que os Atributos expressam apreciações em relação à menina (“coisinha nova e tenra”, “um petisco e tanto”) e em relação à avó (“suculenta”) e, também, julgamento em relação ao próprio lobo (“matreiro”). A oração material “vais capturar as duas” explicita o plano do lobo e antecipa para o leitor o que poderá acontecer na sequência da estória.

A fase reflexão também ocorre envolvendo Chapeuzinho, como indica a oração mental cognitiva introduzida por “pensou” em (13).

(13) Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e **pensou**: “Se eu levar um buquê fresquinho, **a vovó ficará radiante**. **Ainda é cedo, tenho tempo de sobra** para chegar lá, com certeza.”

As orações relacionais cujos Atributos indicam avaliação de afeto em relação à avó (“radiante”) e apreciação em relação ao tempo disponível por Chapeuzinho (“cedo”, “tempo de sobra”) representam uma justificativa para as ações que se seguirão, acarretando a demora em chegar à casa da avó.

É importante destacar que a variedade de ocorrências de atitude que se verificou até aqui, sem que um tipo predomine, denota a natureza do gênero narrativa quanto à avaliatividade, como já haviam constatado Martin e Rose (2008) em suas pesquisas.

Na sequência da Complicação, as ações de Chapeuzinho na floresta denotam desobediência a um dos conselhos dados pela mãe, como indicam as orações materiais destacadas em (14).

(14) Chapeuzinho Vermelho **deixou a trilha** e correu para dentro do bosque a procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, **foi se embrenhando cada vez mais na mata**.

A Complicação chega ao ápice quando o lobo devora a avó e, na sequência, a menina, assim como ocorre na versão de Perrault. Como foi dito anteriormente, as duas primeiras etapas são muito semelhantes nas versões de Perrault e dos Irmãos Grimm. A diferença fundamental que indica a mudança do propósito da estória é a etapa Resolução, que não existe na versão de Perrault. O acréscimo dessa etapa muda a perspectiva da estória e, por conseguinte, a mensagem moralizante.

Na etapa Resolução, na versão dos Grimm, uma nova personagem é introduzida na história para resolver a complicação:

(15) **Um caçador que por acaso ia passando** junto à casa **pensou**: “Como essa velha está roncando alto! **Melhor ir ver se há algum problema**”.

Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.

Em (15), o artigo indefinido em “um caçador” contribui para apresentar de modo impreciso a personagem, identificado apenas pela sua profissão. A circunstância “por caso” denota o aspecto fortuito dos contos de fada, em que é comum o protagonista em apuros receber a ajuda da sorte ou de um elemento mágico (TATAR, 2004). A indicação de que o caçador será a solução para o problema está na fase reflexão, novamente introduzida pelo processo mental “pensou”, que tem como parte do Fenômeno a oração mental perceptiva “ir ver se há algum problema”. A apreciação expressa por “Melhor” indica a decisão do caçador em descobrir o motivo do ronco que chamou sua atenção. Após entrar na casa e avistar o lobo deitado na cama, o caçador vivencia processos materiais e mentais que ocasionam a solução de parte do problema:

(16) [...] **Sacou sua espingarda** e já **estava fazendo pontaria** quando **atinou** que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda **poderia salvá-la**. Em vez de atirar, **pegou uma tesoura** e **começou a abrir a barriga do lobo adormecido**. Depois de algumas tesouradas, **avistou** um gorro vermelho. Mais algumas, e **a menina pulou fora** [...]. Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também **conseguiu sair da barriga**.

Em (16), o caçador desempenha a função de Ator de uma série de orações materiais que denotam uma sequência de eventos (“sacou sua espingarda”, “estava fazendo pontaria”, “salvó-la”, “pegou uma tesoura” e “começou a abrir a barriga”), intercaladas com a função de Experienciador de processos mentais (“atinou” e “avistou”), que o representam como a salvação de Chapeuzinho e sua avó. O efeito desses eventos é realizado pelas orações materiais “pulou para fora” e “conseguiu sair da barriga”, em que a menina e a idosa vovó são Ator, respectivamente.

A segunda parte da Resolução se dá por iniciativa da própria Chapeuzinho Vermelho:

(17) Mais que depressa, **Chapeuzinho Vermelho catou umas pedras grandes** e **encheu a barriga do lobo com elas**.

Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que **suas pernas bambearam** e **ele caiu morto**.

Diferentemente da versão de Perrault, em que Chapeuzinho termina como vítima do lobo (representada como Meta do processo “comer”), na versão dos Grimm os papéis se invertem: o lobo torna-se a vítima das ações, inicialmente, do caçador e, depois, de Chapeuzinho, a qual, de Meta, passa a Ator dos processos materiais (“catou umas pedras”, “encheu a barriga do lobo com elas”). O castigo passa a ser vivenciado, portanto, pelo lobo. Dessa forma, evidencia-se o valor de justiça por meio do castigo físico como punição por transgressões às regras de conduta. Esse pensamento de que “o mal se paga com o mal” tem sido passado por gerações por meio dessa e de outras estórias orais imortalizadas pelos irmãos Grimm.

A etapa de Avaliação é formada por uma fase de reação na estória:

(18) Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram **radiantes**. O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa.

O Atributo “radiantes” indica a reação emocional das personagens perante a morte do lobo. As orações materiais “esfolou o lobo” e “levou a pele para casa” representam uma espécie de recompensa ao caçador.

A estória finaliza com a etapa Coda, na qual há o retorno ao contexto inicial da narrativa organizado em duas fases: um efeito relacionado à avó e uma reflexão por parte da menina.

(19) A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levava e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir”.

A recuperação da saúde da avó é representada como efeito dos bolinhos e do vinho, que foram levados por Chapeuzinho e foi o motivo inicial de sua visita à vó. Dessa forma, o objetivo indicado na etapa Orientação se efetiva. Já a fase reflexão é introduzida pela figura mental cognitiva expressa na forma de oração verbal “disse consigo”, da qual Chapeuzinho Vermelho é Experienciador. O retorno ao momento inicial da narrativa se verifica na referência às recomendações da mãe (“quando sua mãe proibir”), apresentadas na etapa Orientação dessa narrativa. Os comandos “nunca se desvie do caminho” e “nunca entre na mata”, em polaridade negativa, sinalizam a mensagem moralizante da estória em relação ao comportamento dos filhos. Na versão dos Irmãos Grimm, Chapeuzinho teve uma segunda chance para poder repensar sobre o erro de desobedecer à mãe, diferente da mensagem explicitada pela etapa Interpretação na versão de Perrault, vista anteriormente.

3.3 INSTANCIAÇÃO DE NARRATIVA NA VERSÃO PRODUZIDA EM CONTEXTO ESCOLAR

O texto *Chapeuzinho dos Olhos Vermelhos* foi produzido por uma aluna do 6º ano do ensino fundamental durante uma oficina de leitura e produção textual realizada no âmbito do projeto de extensão Ateliê de Textos (GAP/CAL/UFSM 029622), em Santa Maria, RS. Após reescrito e revisado pela aluna com o auxílio da mediadora da oficina, o texto foi publicado, na coletânea “Modernizando os Clássicos”, junto de outros textos produzidos por alunos participantes da mesma edição do projeto.

Assim como a versão dos irmãos Grimm, no qual a aluna se inspirou, *Chapeuzinho dos olhos vermelhos* instancia o gênero narrativa, com as etapas Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda. Nessa versão, fazem-se presentes tecnologias de comunicação (computador, internet, game portátil, televisão) e transporte (helicóptero) como marcas da sociedade contemporânea.

A etapa Orientação inicia com a fase comentário, por meio do qual o narrador marca sua presença na construção da narrativa:

(20) Era uma vez... **Não! Chega de** “era uma vez”. **Vamos inovar!**”.

A expressão “Não! Chega de” indica um julgamento com relação à forma padrão de iniciar contos de fada como um acontecimento distante no passado. A inovação, anunciada na oração “Vamos inovar!”, está na aproximação temporal dos eventos ao contexto social em que se encontram autora e leitores, indicada pela circunstância “Há uns dias atrás” na fase cenário:

(21) **Há uns dias atrás**, uma menina chamada **Ana** vivia com sua mãe em uma cidade pacata chamada **Rio Bonito**.

O cenário, assim como nos textos analisados nas seções anteriores, apresenta identidades, atividades e localização. Porém, diferente dos outros textos, não se verifica uma imprecisão espacial na recontextualização produzida pela aluna, já que um nome supostamente real é dado à personagem (“Ana”) e ao lugar onde vive (“Rio Bonito”).

(22) Um dia, sua mãe **obrigou**-a a sair de casa para ela conhecer o mundo fora de quatro paredes e longe da tela do computador e também para levar remédios para sua avó que estava doente:

- Ana, **saia já desse quarto!** Faz um dia lindo lá fora! **Aproveite** para visitar sua avó e levar esses remédios para ela.

No cenário, também são representadas atividades atribuídas à menina, inicialmente, na voz do narrador e, na sequência, reiteradas pela voz da mãe. Nessa versão, as atividades de sair do quarto e ficar longe da tela do computador são apresentadas em primeiro plano, contribuindo para representação de uma adolescente típica em uma sociedade ávida por tecnologia. O processo “aproveite”, na fala da mãe, coloca em segundo plano as atividades em benefício da avó. Em vez de bolo e vinho, a menina leva remédios para a avó, o que também contribui para caracterizar costumes da sociedade contemporânea quanto ao uso de substâncias químicas para tratamento de problemas de saúde.

Ao contrário das versões de Perrault e Grimm, a reação da menina perante o comando da mãe não é de aceite imediato.

(23) – **Aaah**, mãe. **Deixa eu ficar** mais um pouco no “pc”, ainda nem terminei de ver um dos episódios daquele anime. **E para que tantos remédios?**

– Como pode dizer isso? Ela está com uma crise grave de síndrome do pânico! E além do mais, você fica muito tempo no computador.

Chapeuzinho ficou **vermelha de raiva e resmungou**:

– **Tá bem, tá bem, eu vou.**

Então a garota calçou seu tênis Nike e saiu correndo.

O expletivo “Aaah”, o comando “deixa eu ficar”, a oração interrogativa “E para que tantos remédios?” (que coloca em dúvida a necessidade da atividade), o Atributo “vermelha de raiva”⁹ e o processo verbal “resmungou” (que expressam o descontentamento da menina) sinalizam a resistência da personagem em realizar a atividade solicitada. A pressa em cumprir a tarefa é indicada pelo processo comportamental “saiu correndo”. O “tênis Nike” corrobora a representação da adolescente moderna, que não consegue ficar muito tempo sem usar a tecnologia, como se verifica no início da etapa Complicação, em que uma sequência de eventos é apresentada no caminho para a casa da avó:

(24) Chapeuzinho resolveu pegar um atalho pelo parque da cidade e lembrou que **tinha um game portátil guardado no bolso e começou a jogar. Distraída**, acabou entrando em um campo por perto.

Diferentemente das versões de Perrault e Grimm, o motivo da distração de Chapeuzinho, nessa versão contemporânea, não são as flores e os passarinhos do bosque, e sim “um game portátil” em que a menina começa a jogar. Ela só para quando gritos chamam sua atenção, dando início à fase problema e a uma nova aventura:

(25) Chapeuzinho começou a ouvir gritos desesperados vindo do norte. Ela chegou bem rápido no local.

Havia um lobo preso em uma armadilha, mas que na verdade era um **farsante** que fingia estar em apuros para roubar os pertences dos outros.

– Ai! Meu pé! Por favor, me ajude! Gritava o lobo, **chorando “lágrimas de crocodilo”**.

O Atributo “farsante” e a oração comportamental “chorando lágrimas de crocodilo” realizam avaliações de julgamento em relação ao lobo, sinalizando para os ouvintes/leitores o caráter antiético do personagem. Tal caráter, porém, não é do conhecimento da menina, que acredita na conversa do lobo e dele se solidariza, a ponto de ela mesma levá-lo para a casa da avó depois de concluir que ele tivera ingerido os remédios que levava para a avó.

Diferentemente da versão dos Irmãos Grimm, em que a fase reflexão é usada para apresentar as intenções das personagens antes de executar as ações, em *Chapeuzinho dos Olhos Vermelhos*, são usadas as fases reação e eventos para apresentar as ações em execução.

Assim como nas versões clássicas, o lobo devora a avó, mas a motivação é diferente: as alucinações provocadas pelos remédios ingeridos, como se verifica em 26.

⁹ A expressão “vermelha de raiva” marca uma intertextualidade com a estória *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*, do brasileiro Mario Prata, publicado em 1970, pela Editora Globo.

(26) Então, os sintomas do lobo pioraram. **Ele começa a ter alucinações e imaginou a vovó como um sanduíche e “sem querer querendo” acabou devorando** a vovó e depois fugindo para a floresta.

Um tom humorístico é dado à estória por meio das orações mentais “imaginou a vovó como um sanduíche” e “sem querer querendo”, que representam a não intencionalidade do lobo em devorar a avó. A segunda oração, especialmente, faz uma intertextualidade com o bordão de um personagem de uma série de comédia televisiva muito popular na América Latina¹⁰, funcionando como mais um elemento do contexto contemporâneo trazido à estória.

Na sequência, a menina inicia uma perseguição ao lobo, na tentativa de recuperar a avó que se encontrava na barriga dele. A presença de um helicóptero e de uma emissora de TV também corroboram a representação do contexto social contemporâneo no qual narrador e personagens se mostram inseridos. A etapa Resolução é realizada com a ajuda não de um caçador como na versão de Grimm, mas do helicóptero que transportava uma equipe de reportagem para tevê. Nessa versão, podemos dizer que o caçador de animais é substituído por “caçadores de notícias”, representados como Ator do processo “ajudaram” de que Chapeuzinho é Beneficiário:

(27) As pessoas da emissora que estavam no helicóptero **ajudaram** a Chapeuzinho a colocar o lobo dentro dele e o **levaram** ao hospital para remover a vovó de sua barriga. Chegando lá, **os médicos deram anestésicos para o lobo dormir e eles poderem realizar a cirurgia**.

A complicação se resolve quando a vovó é retirada da barriga do lobo, mas, dessa vez, não foi com uma tesoura nas mãos de um caçador, e sim por médicos em um hospital, representados como Ator dos processos materiais “deram anestésicos” e “realizar a cirurgia”, indicando o tratamento humano concedido ao lobo.

A etapa Avaliação apresenta o “final feliz” típico dos contos de fada, expresso por atitudes das personagens tanto na voz do narrador quanto na voz das personagens:

(28) Logo após a cirurgia terminar, o lobo já fora dos sintomas colaterais, **se desculpou** com a Chapeuzinho e a vovó, e **no final todos se deram bem**.

- **Sinto muito por tudo senhora**, eu não quis devorá-la, eu estava meio “grogue” na hora, por ter comido seus remédios.

- **Tudo bem meu filho, eu entendi, não precisa pedir desculpas** a cada segundo, e eu não preciso mais daqueles remédios mesmo, já estou curada!

O processo verbal “se desculpou” e a oração mental emotiva “Sinto muito por tudo” contribuem para avaliar positivamente o comportamento do lobo e o representam mais como vítima (dos remédios) do que como vilão na estória. A reação da avó indicada pelo expletivo “Tudo bem” e pelo vocativo “meu filho”, sinalizando avaliações de apreciação e afeto, bem como o final feliz para todos, inclusive para o lobo, o que marca a diferença marcante com o final das versões clássicas.

A estória termina com a etapa Coda, em que há referência ao contexto inicial da narrativa por meio da fala da avó:

(27) – E você minha neta querida? **Não vai voltar para casa e ficar o dia todo grudada no tal computador?**
– **Não!** Depois dessa aventura, **quero é ficar longe dele e viver!**

A circunstância de localização “para casa” e a oração relacional “ficar o dia todo grudada no tal computador”, na pergunta da avó, retomam o cenário em que Chapeuzinho se encontrava no início da narrativa. O adjunto de negação “Não” e a oração mental desiderativa “quero é ficar logo dele e viver”, na resposta da neta, explicitam a mudança de atitude dessa Chapeuzinho que tinha os

¹⁰ *El Chavo del Ocho* é uma série mexicana de comédia de situação criada por Roberto Gómez Bolaños, transmitida pela primeira vez na televisão em 1971. Até hoje faz parte da programação televisiva regular em vários países; no Brasil, traduzida como Chaves, é transmitida desde 1984 pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

“olhos vermelhos porque ficava muito tempo no computador”. O processo comportamental “viver” representa uma consequência de ficar longe do computador, pressupondo que o uso demasiado de tecnologias impede experiências de vida. Essa reação pode ser interpretada como uma mensagem moralizante aos leitores em relação ao uso demasiado de tecnologias pelos jovens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo confirmam o princípio da teoria sistêmico-funcional de que o texto realiza o contexto e vice-versa, já que o contexto influencia e é influenciado pela construção do texto conforme suas etapas. A análise das funções de transitividade associadas à avaliatividade possibilitaram identificar as etapas e fases do gênero instanciado em cada texto.

Chapeuzinho Vermelho, na versão dos Irmãos Grimm, e *Chapeuzinho dos Olhos Vermelhos* instanciam o gênero narrativa, uma vez que ambos os textos se organizam com as mesmas etapas: Orientação, Complicação, Resolução, Avaliação e Coda. As fases, porém, diferem-se, em grande parte, de uma narrativa para outra em função, principalmente, das variáveis do contexto de situação refletidas no texto. Embora na fase do cenário, na etapa Orientação, em ambas as versões, as protagonistas são apresentadas pelas mesmas atividades, na versão dos Irmãos Grimm, verificou-se uma imprecisão do espaço, do tempo e das personagens, ao passo que, na versão da aluna, as personagens e o espaço são nomeados. Também foram encontradas recorrências da fase reflexão na narrativa dos Irmãos Grimm, ao passo que, na reinvenção produzida pela aluna, foi mais recorrente a fase reação.

Já na versão mais antiga, de Charles Perrault, *Chapeuzinho Vermelho* é devorada pelo lobo, e a estória termina no Incidente, ficando o problema sem resolução. Em seguida, na etapa Interpretação, o narrador avalia o comportamento da menina e dá orientações aos leitores, evidenciando a instanciação do gênero *exemplum*.

Os resultados dessas análises serviram de subsídios para a elaboração de atividades de leitura e escrita de estórias, reunidas num e-book didático intitulado *Ateliê de Textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto* (FUZER, 2017), destinado a aulas de leitura e produção textual para os anos finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- CANTON, K. *Os contos de fadas e a arte*. São Paulo: Prumo, 2009.
- CASTRO, R. *Chapeuzinho dos olhos vermelhos*. In: FUZER, C. WEBER, T. (Org). *Modernizando os Clássicos*. Santa Maria: Ateliê de Textos, CAL, DLV, UFSM, 2012.
- FARENCENA, G. S. *Artigo de opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional*. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- FUZER, C. *Ateliê de textos: Práticas orientadoras no processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 029622. Santa Maria: CAL, UFSM, 2011.
- _____. *Leitura e escrita em Língua Portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto pesquisa Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2014.
- _____. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. *DELTA*, v. 34, n.1, p.269-304, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445082775369453342>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FUZER, C. (Org.). Ateliê de Textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto. *Série Cadernos de Extensão, Cultura*, n. 1, Santa Maria: Editora da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, 2017. [E-book]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11535>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FUZER, C.; GERHARDT, C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 52, p. 162-181, dez. 2016.

GEHRKE, N. A. *Foto do dia ou microcrônica verbo-visual?* Um gênero na perspectiva da Escola de Sydney. 2015. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

GRIMM. Chapeuzinho Vermelho. Trad. Nilce Teixeira. In: PERRAULT, C.; GRIMM, et al. *Contos de Fada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010 [1857].

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. Methods – techniques – problems. In: HALIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. (Ed.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York / London: Routledge, 2014.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HERBSTER, A; TAVARES, M. Recolorindo a Chapeuzinho: novos temas e intertextualidade. *Revista Enlize*, Campina Grande, v.1, n.2, p. 51-69, 2014.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 693-722, 1996.

HUSTON, N. *A espécie fabuladora*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

MARTIN, J. R. Types of Writing in Infants and Primary School. In: MARTIN, J.R. *Genre Studies*. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J. R. Martin, v. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2012 [1984]. p. 09-30.

_____; PLUM, G. Construing Experience: Some Story Genres. In: MARTIN, J.R. *Genre Studies*. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J. R. Martin, v. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2012. p. 152-160.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

MARTINS, K. Chapeuzinho: uma narrativa e várias leituras. *Revista Enlize*, Campina Grande, v.1, n. 2, 2014.

_____. Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 141-172, 1992.

- MARTIN; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave, 2005.
- MEREGE, A. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.
- MOTTA-ROTH, D; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. *Journal of English for Academic Purposes*, xxx, p. 22-31, 2015.
- PRATA, Mario. *Chapeuzinho Vermelho de Raiva*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1970. Disponível em: <https://marioprata.net/literatura-2/literatura-infantil/chapeuzinho-vermelho-de-raiva/>
- PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Paulus, 2005 [1695].
- RODRIGUES, A. Análise da ideação, avaliatividade e tematização em narrativas de aprendizagem de línguas. *Delta*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 255-288, 2010.
- ROSE, D.; MARTIN, J. *Learning to write, reading to learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.
- ROTHERY, J. *Story Writing in Primary School: Assessing Narrative Type Genres*. PhD Thesis, University of Sydney, Sydney, 1990.
- ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CRHISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Ed.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Pinter. 1997. p. 134-160.
- SANTOS, T. S. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- SOARES, P. *A arte de escrever histórias*. Baueri: Amarilys, 2010.
- TATAR, M. *Contos de fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- TAVARES, F. SILVA, S. Leitura e intertextualidade nas diferentes versões de Chapeuzinho Vermelho. In: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, 8.. 2013. Rio de Janeiro. Anais da Revista Philologus, Ano 19, n. 57. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2013.
- THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. *Text*, n.15, v.1, p. 103- 127, 1995.
- VOLOBUEF, K. Contos de fadas dos Irmãos Grimm. Carta na Escola. #Carta, 10 jan. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/contos-de-fadas-dos-irmaos-grimm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- WEBSTER, J. J. An introduction to continuum companion to Systemic Functional Linguistics. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. *Continuum companion to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum, 2009.

Recebido em 10/08/2017. Aceito em 15/12/2017.

“É UM PROBLEMA DE TODO MUNDO”: CONCEITOS, MÉTODOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS

**"ES UN PROBLEMA DE TODO EL MUNDO": CONCEPTOS, MÉTODOS Y PRÁCTICAS EN LA
ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS PARA REFUGIADOS**

**"IT IS A PROBLEM FOR EVERYONE": CONCEPTS, METHODS AND PRACTICES IN TEACHING
PORTUGUESE FOR REFUGEES**

Bruno Deusdará*

Poliana Coeli Costa Arantes**

Ana Karina Brenner***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, problematizamos a rede conceitual e metodológica que sustenta nossas práticas de acolhimento a refugiados. A partir dos pressupostos teóricos, iniciamos produção de material didático próprio e supervisão das aulas ministradas por voluntários. Foi constituída uma equipe multidisciplinar e interinstitucional que tem problematizado as implicações

* Professor Adjunto de Linguística e da Pós-graduação em Letras e em Letras e Linguística UERJ. Bolsista dos Programas Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ) e Prociência (UERJ/FAPERJ). Pesquisador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR/ONU) na UERJ. E-mail: brunodeusdara@gmail.com.

** Professora Adjunta de Língua e Literatura Alemã e da Pós-graduação em Letras da UERJ. Bolsista do Programa Prociência (UERJ/FAPERJ). Coordenadora da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR/ONU) na UERJ. Vice-coordenadora do GT/ANPOLL Linguagem, Enunciação e Trabalho. E-mail: polianacoeli@yahoo.com.br.

*** Professora Adjunta de Educação de Jovens e Adultos e da Pós-graduação em Educação (ProPEd). Pesquisadora do Observatório Jovem do Rio de Janeiro e da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR/ONU) na UERJ. E-mail: anakbrenner10@gmail.com.

conceituais, éticas e políticas do professor de línguas que atua na acolhida a refugiados. O objetivo da criação da equipe é garantir o espaço de discussão em torno da demanda concreta de atuação, supervisão da elaboração de materiais e avaliação permanente da aplicação do material e das demais ações relativas ao curso. A noção de direitos e garantia de acesso aos serviços públicos que os asseguram, a não linearidade de conteúdos, a participação ativa dos refugiados e professores voluntários no apontamento dos temas e conteúdos do material didático e das aulas constituem eixos fundamentais de nossa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas para refugiados. Refúgio. Direitos Humanos.

RESUMEN: En este artículo, problematizamos la red conceptual y metodológica que sustentan nuestras prácticas de acogida a refugiados. A partir de los presupuestos teóricos se inició la producción de material didáctico propio y supervisión de las clases impartidas por voluntarios. El equipo multidisciplinario e interinstitucional fue constituido y ha problematizado las implicaciones conceptuales, éticas y políticas del profesor de lenguas que actúa en la acogida a refugiados. Nuestro objetivo con la creación del equipo es garantizar el espacio de discusión en torno a la demanda concreta de actuación, supervisión de la elaboración de materiales y evaluación permanente de la aplicación del material y de las demás acciones relativas al curso. La noción de derechos y garantía de acceso a los servicios públicos que los aseguran, la no linealidad de contenidos, la participación activa de los refugiados y profesores voluntarios en el apunte de los temas y contenidos del material didáctico y de las clases constituyen ejes fundamentales de nuestra práctica.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de idiomas para refugiados. Refugio. Derechos humanos.

ABSTRACT: In this article, we discuss the conceptual and methodological network that support our refugee reception practices. Based on the theoretical assumptions, we started making our own teaching material and supervising classes given by volunteers. A multidisciplinary and inter-institutional team was formed to question the conceptual, ethical and political implications of the language teacher who works in the reception of refugees. The team was set up to guaranteeing discussion about concrete demand for actions, supervision of the preparation of materials and ongoing evaluation of the use of the material and other course-related actions. The notion of rights and the assurance of access to public services that guarantee such rights, the non-linearity of content, the active participation of refugees and volunteering teachers in indicating topics and contents as teaching material and classes were the crucial axes of our practice.

KEYWORDS: Language teaching for refugees. Refuge. Human Rights.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Eu acredito que o que acontece no Congo não é um problema só do Congo, é um problema de todo mundo”. Iniciamos nosso artigo com o enunciado proferido por uma profissional das Relações Internacionais, refugiada da República Democrática do Congo no Brasil, em evento recente, realizado pelo Instituto de Medicina Social (IMS), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Destacamos esse enunciado da palestra proferida no evento por razões diversas. Entre elas, a possibilidade que nos oferece de acessar o campo de forças no qual estamos implicados e sobre o qual vimos refletindo, desde que iniciamos nosso trabalho de supervisão do curso de *Português para refugiados*, promovido pela Cáritas-RJ, em parceria com a UERJ.

Neste artigo, problematizamos a rede conceitual e metodológica que vem sustentando nossas práticas de acolhimento a refugiados, considerando as ações de supervisão e elaboração de material didático, empreendidas por uma equipe multidisciplinar. Desejamos especialmente refletir sobre sentidos e valores presentes nas práticas e políticas de acolhimento, viabilizando uma crítica à visão hegemônica no discurso midiático que aponta para uma concepção hierarquizante e assistencialista das ações.

Nessa trajetória, contamos com equipe composta por: professores dos cursos de Letras e Pedagogia; pedagoga, responsável pela coordenação acadêmica; professores voluntários, com formações profissionais diversas e estudantes de Graduação, bolsistas dos projetos de extensão elaborados para formalizar a iniciativa. Essa equipe multidisciplinar se formou para garantir o espaço de discussão em torno da demanda concreta de atuação, supervisão da elaboração de materiais e avaliação permanente da aplicação do material e das demais ações relativas ao curso de português.

Com efeito, a solicitação de atuação que nos foi inicialmente dirigida, como professores da área de educação de jovens e adultos e da área de ensino de línguas, já comportava tanto uma necessidade de superar as limitações de um material didático dirigido genericamente a estrangeiros, quanto o imperativo de acolhida e integração social, cultural, econômica e afetiva de pessoas que se deslocam de seus países e chegam ao Rio de Janeiro pelos fluxos de migração forçada. Dito de outro modo, o perfil de falante estrangeiro que se observava predominantemente subjacente aos textos de leitura e exercícios propostos no material não correspondia às necessidades básicas dos primeiros momentos do acolhimento.

Nessas circunstâncias, ressaltamos a caracterização do contexto como um processo complexo que não se reduz à mera exposição de dados e informações de eventos independentes e exteriores. Sem dúvida, os dados fornecidos pelos órgãos oficiais já inscrevem o contemporâneo na maior crise migratória, ultrapassando os contornos da 2ª Grande Guerra. Atualmente, mais de 65 milhões de pessoas (ACNUR, 2016) encontram-se na condição de refugiadas, requerentes de refúgio ou deslocadas dentro de seus países “[...] temendo ser perseguido por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas [...]” (ONU, 1951). A expressiva maioria (40,8 milhões) é de deslocados internos, ou seja, impossibilitados, por razões de segurança, de continuar em suas casas, também não encontram condições de atravessar fronteiras em busca de melhores condições de vida. Dos que conseguem sair de seus países, a maioria permanece em países vizinhos. Ou seja, a chamada “crise dos refugiados”, que é apresentada na grande imprensa pelo fluxo de refugiados rumo a países europeus, é apenas a ponta de um *iceberg* que mantém invisíveis milhões de pessoas deslocadas de seus lares e fixadas precariamente, por vezes clandestinamente, em condições subumanas, nas “franjas” dos conflitos civil-militares que afetam notadamente o continente africano e o Oriente Médio, em alguns países, há mais de 30 anos. Segundo dados do ACNUR (2016), em 2016, 51% dos refugiados são crianças, 46% adultos e 3% idosos.

Dada a singularidade da experiência, proporemos a inversão da sequência convencional teoria-método-análise, iniciando nossa discussão pela caracterização do campo no qual temos atuado. Em seguida, apresentamos as ferramentas conceituais que temos adotado em nossas atividades, explicitando sua natureza interdisciplinar na promoção de pontos de convergência entre referenciais do campo dos estudos do discurso, da educação de jovens e adultos e do acolhimento em saúde. A nosso ver, o tipo de trabalho de acolhimento que realizamos investe em uma perspectiva micropolítica, segundo a qual “[...] a condição de refugiado não remete apenas ao outro que se deseja incluir. A inclusão do refugiado remete a uma rede de assistência social não plenamente assegurada a todos [...]” (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1200). Por fim, discutimos alguns dos eixos de trabalho que foram elaborados a partir dos encontros e reflexões conjuntas, ressaltando as implicações conceituais, éticas e políticas do professor de línguas que atua na acolhida a refugiados.

Por esse percurso, entendemos que este artigo pode contribuir para ressaltar a complexidade do campo de estudos e ações no ensino de línguas, afirmando a singularidade do trabalho com refugiados. Essa singularidade se caracteriza justamente pela primazia de reflexão crítica a respeito das práticas e políticas de acolhida frente aos métodos e aos conceitos que sustentarão o trabalho a ser desenvolvido.

2 O CONTEXTO BRASILEIRO DE ACOLHIMENTO A REFUGIADOS: GARANTIAS JURÍDICAS E REDES DE ASSISTÊNCIA

Nesta seção, procuramos apresentar o ordenamento jurídico que viabiliza as práticas de acolhimento no Brasil, bem como suas implicações políticas na articulação com as redes de assistência nas quais se veem enredados os profissionais envolvidos com o grupo de refugiados. Desse modo, apresentamos inicialmente algumas questões básicas a respeito das condições legais de acolhimento e também da inserção particular que o profissional que atua com o grupo de refugiados passa a ter, tentando dialogar com o seguinte problema, antecipando elementos de ordem macropolítica:

O ensino de uma língua de acolhimento a jovens e adultos refugiados ou solicitantes de refúgio apresenta especificidades que não são as mesmas do ensino de língua estrangeira, seja por considerar de maneira excessivamente genérica essa condição de “estrangeiro”, seja por perceber um apagamento dessa inscrição

multifacetada do refugiado, no país de acolhida, atravessada por tensões de diferentes ordens. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1202)

Como maneira de reforçar a argumentação no sentido da impossibilidade de postular essa condição de refugiado apenas como um grupo específico de “estrangeiros”, recuperamos agora uma caracterização da rede institucional mobilizada nas práticas e políticas de integração.

É através de rede de instituições sociais conveniadas com o Ministério da Justiça que ocorre o acolhimento a refugiados no Brasil, seguindo orientações de normativas nacionais e internacionais, das quais o Brasil é signatário, e também dos representantes do ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – no país.

Nesse contexto, o órgão responsável por receber e analisar os pedidos de refúgio e elaborar ou articular políticas já existentes para a acolhida e atenção aos solicitantes de refúgio e aos refugiados é o CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados. Em sua composição, têm assento representantes dos Ministérios da Justiça, das Relações Exteriores, do Trabalho e Emprego, da Saúde e da Educação além do Departamento da Polícia Federal; integram, ainda, o comitê, um representante de organização não governamental que se dedique a oferecer atendimento e proteção a refugiados (atualmente a Cáritas Arquidiocesana ocupa esta vaga) e um representante do ACNUR – este último com direito a voz, mas sem direito a voto.

Dados do próprio CONARE (BRASIL, 2016) indicam que o número de refugiados reconhecidos pelo país cresceu 127% entre 2010 e 2016, e que a maior parte deles tem idades entre 18 e 59 anos. São, hoje, 8.863 refugiados no Brasil (BRASIL, 2016), de 79 nacionalidades. O maior número de reconhecimentos envolve sírios, angolanos, colombianos, congolenses, libaneses, iraquianos, liberianos, paquistaneses e leoneses. São Paulo possui 2 centros de acolhimento para refugiados, com capacidade para 415 pessoas. Há planos de implantação de outros centros deste tipo em Porto Alegre e Florianópolis. Já o Rio de Janeiro não tem estrutura pública similar, conta apenas com alojamentos improvisados em paróquias e igrejas, sem apoio oficial do estado.

Além do aumento no contingente de reconhecidos, o CONARE registrou forte expansão nas solicitações de refúgio (BRASIL, 2016). Nos últimos cinco anos, esses pedidos subiram 2.868%, passando de 966, em 2010, para 28.670, em 2016. O crescimento é diretamente ligado ao conflito armado na Síria, mas também ao persistente e reiterado conflito político em que mergulha a República Democrática do Congo, uma guerra civil que já dura mais de 30 anos. No Rio de Janeiro, os anos de eleições no Congo marcam aumento no fluxo de congoleses que buscam refúgio na cidade e/ou região.

As leis e regulamentações brasileiras garantem ao refugiado ou solicitante de refúgio plenos direitos sociais, inclusive o direito imediato ao trabalho. Relatos de refugiados atendidos pela Cáritas e de participantes de diferentes eventos festivos e acadêmicos são reiterativos da importância deste direito: o trabalho assegura a possibilidade de realizar tarefa produtiva, buscar reinserção profissional dando novos sentidos a vidas devastadas pelas violências vividas em territórios de guerra e ainda permite o sustento autônomo de si mesmo e da família, quando é o caso. Poucos são os países que permitem que solicitantes de refúgio, a quem ainda não se concedeu o direito de permanecer no país, tenham direito de buscar trabalho. Esta é uma marca positiva da política de refúgio no Brasil.

Nosso país possui amplo e abrangente arcabouço jurídico-institucional para assegurar aos cidadãos nascidos e aos acolhidos – por migração ou deslocamentos forçados – direitos sociais. Nossa Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelece que é um de seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). O art. 6º estabelece que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...]”. Da definição sobre o que são os direitos sociais, derivaram leis complementares como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90), a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei 8742/93) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96). Elas estabelecem princípios norteadores, diretrizes e ações necessárias para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, para as políticas de assistência social e para a educação nacional, respectivamente.

A lei 9.474/97 é conhecida como “Lei do Refúgio” e garante que o refugiado terá direito, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951, à cédula de identidade comprobatória de sua condição jurídica, carteira de trabalho e documento de viagem (BRASIL, 1997, art. 6º). É pela posse de cédula de identidade e de carteira de trabalho que também se assegura acesso ao sistema de saúde, às escolas públicas e aos demais serviços que asseguram (ou devem assegurar) os direitos básicos de todos os cidadãos e residentes.

Neste ponto coloca-se, novamente, a questão trazida à baila pela palestrante congoleza. Se, por um lado, pergunta-se se o que acontece no Congo é problema só do Congo ou de todos, por outro, o atendimento e a garantia aos direitos dos refugiados passam justamente pela garantia de direitos e políticas públicas adequadas a todos os cidadãos brasileiros. A luta para que nosso país acolha bem e adequadamente os refugiados e solicitantes de refúgio é, portanto, a luta histórica pela garantia das políticas públicas de saúde, educação, moradia, transporte, emprego e renda, entre outras. A inclusão dos refugiados e solicitantes de refúgio, em programas, projetos, ações públicas, nos faz reconhecer a rede de proteção social que foi conquistada nas últimas décadas no país e também reconhecer as ainda persistentes fragilidades dos diversos sistemas (de saúde, educação, assistência social, por exemplo) que precisam ser superadas. A ação de inclusão demanda atenção a princípios que passam pelo direito à saúde, à universalidade do acesso aos bens de saúde e educação, à equidade das ofertas desses bens, à integralidade do sistema de cuidado e à participação cidadã, à solidariedade, à cooperação, à justiça e à não discriminação. E todos esses são princípios norteadores das lutas históricas de movimentos sociais, fóruns da sociedade civil, militantes, pesquisadores e ativistas de muitas áreas pela diminuição das desigualdades sociais e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática no Brasil.

Como se vê, a discussão proposta neste item ressalta não apenas a impossibilidade de se postular o refugiado como um tipo específico de “estrangeiro”, como se propõe a avançar no sentido de evidenciar e fornecer elementos para a atuação profissional com o grupo de refugiados. Desse modo, parece-nos pertinente apresentar ainda um modo de conceber a inclusão. Tal concepção nos permite transitar do plano macropolítico das categorizações previstas na forma da lei e das redes institucionais estatais ao plano micropolítico, onde a vida concreta habita as intensidades e (re)elabora e atualiza de modo sempre singular as categorias jurídico-estatais.

Com efeito, o desafio colocado a quem se propõe a atuar na integração dos refugiados nos convoca a ultrapassar o senso comum, segundo o qual a inclusão se daria pela incorporação da diferença em uma ordem dada (pensada então como identitária). Quando consideramos as lutas pela ampliação das redes de assistência a refugiados como parte das lutas pela ampliação da assistência a todos, consideramos assim que a sua presença não nos fornece indicadores e pistas que remetem apenas ao outro (concebido assim como “diferente de mim”). Preferimos, por outro caminho, dialogar com a perspectiva de inclusão, tal como elaborada a seguir:

Inclusão, na perspectiva democrática, significa acolher e incluir as diferenças, colocando a diversidade lado a lado. Diversidade da manifestação do vivo, da heterogeneidade e das singularidades do humano. Incluir o outro, aquele que não sou eu, que de mim estranha, e que em mim produz estranhamento, provocando tanto o contentamento e a alegria, como mal-estar. A inclusão produz, portanto, a emergência de movimentos ambíguos e contraditórios, os quais devem ser sustentados por práticas de gestão que suportem o convívio da diferença e a partir dela sejam capazes de produzir o comum, que pode ser traduzido como projeto coletivo. (PASCHÉ; PASSOS, 2010, p. 426)

Essa perspectiva a respeito da inclusão nos convoca a interrogar sobre as rotinas e hábitos de sala de aula nos lançando no desafio de deslocarmos o direcionamento de nossas práticas de modo mais flexível. No próximo item, pretendemos caracterizar as polêmicas subjacentes às práticas de acolhimento a refugiados.

3 “CRISE DOS REFUGIADOS” OU “CRISE HUMANITÁRIA”: PISTAS PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DOS IMPASSES E DESAFIOS NO TRABALHO COM REFUGIADOS

Iniciamos este item recuperando a fala da palestrante congoleza: “Eu acredito que o que acontece no Congo não é um problema só do Congo, é um problema de todo mundo”. Entre relatos de episódios de horror da guerra e seus efeitos devastadores sobre os grupos familiares, emerge um enunciado que inscreve explicitamente um ponto de vista assumido pela enunciativa. A potência desse enunciado parece residir justamente em seu movimento múltiplo de fazer irromper uma opinião, de ressignificar os relatos apresentados, de se dirigir ao público ouvinte, enredando-o nas tramas do acolhimento.

Considerando ser necessário oferecer ao leitor uma breve contextualização, indicamos que o relato da palestrante procurava situar as razões que a conduziram à migração forçada, partindo de uma caracterização de sua atuação profissional no acolhimento oficial a pessoas em situação de vulnerabilidade e contrastando com as sucessivas notícias dos horrores da guerra, com especial ênfase para os efeitos devastadores da violência física e sexual em invasões aos espaços domésticos.

Em sua narrativa, foram destacados episódios, técnicas e impressões que remetem, à primeira vista, a uma experiência histórica particular – aquela enfrentada pela população civil de uma determinada nacionalidade, nos últimos vinte anos. A duração no tempo desse conflito bélico já ressalta a gravidade da situação referida. Para se dar corpo à situação, basta imaginar que os jovens daquele país apenas o conhecem como cenário de violações extremadas dos direitos básicos e de todas as formas de expressão de dignidade da vida humana.

Durante o relato, um primeiro efeito provocado nos ouvintes pode ter sido o do afastamento: “fala-se diante de mim de uma realidade que não é a minha”. Por esse efeito, o outro pode emergir como figuração que se inscreveria no distanciamento, tanto pelas dimensões geográficas quanto pelos horrores aparentemente não experimentados. Nesse efeito, o encontro com a alteridade talvez pudesse se inscrever como remetendo à ordem do contato com uma experiência de vida bastante distinta da minha, em outras palavras, uma alteridade que se pudesse definir como “não eu”, a quem eu pudesse dirigir afetos de tristeza, solidariedade e indignação. Nesses termos, o encontro com a alteridade se expressaria por afetos movidos por um grau maior de passividade, destacando simultaneamente algo que eu dirigiria ao outro e algo em relação ao qual minha possibilidade de ação pudesse ser concebida como restrita.

Esse talvez tenha sido, no entanto, apenas um dos diversos efeitos possíveis provocados no público ouvinte. Como se vê, o enunciado destacado parece oferecer uma articulação importante: escavando a tristeza e o horror dos dramas cotidianos dos congolezes, no contexto de devastadora guerra civil, a palestrante pinça delicadamente um fio que nos implica a todos.

Nesse momento, a tessitura dos dramas deixa ver as tramas que lhe dão sustentação e que nos envolvem a todos. O atual conflito bélico na República Democrática do Congo possui motivação fortemente econômica: trata-se de disputa pela exploração de ouro, diamante e coltan (uma combinação dos minérios *columbita* e *tantalita*), utilizado na produção de equipamentos eletrônicos como celulares e *tablets*. Já não é mais apenas pela solidariedade humanitária que nos assumimos implicados com a narrativa construída na palestra. Agora somos também convocados como consumidores dos equipamentos eletrônicos mencionados, cuja origem – as aflições e danos irreparáveis que a trajetória de sua produção impõe – parecemos ignorar.

Desse ponto de vista, a narrativa é percebida como ato que nos convoca a habitar um campo de forças, em sua dimensão paradoxal:

A potência do ato narrativo consiste em gerar significações capazes de entretecer novos afetos, esperanças, transgressões e elaborações. Não nega a perda e o sofrer – constituintes da condição humana – mas se depara com eles, posto que narrar permite encontrar outros movimentos com os fios da trama vivida. (DUARTE, 2015, p. 134)

A força do ato de narrar se desloca entre sofrimentos, dores, denúncias e a convocação em direção aos ouvintes. A força do narrar ganha materialidade nas polêmicas que se inscrevem no enunciado. Vejamos como esse conjunto de forças explicitado

anteriormente se expressa igualmente no enunciado destacado, no início deste artigo. Incapazes de reproduzir no impresso a força com que fora originalmente proferido, recuperamos sua materialidade para circunscrever uma polêmica que nele se sugere. Em uma abordagem discursiva das práticas de linguagem, reconhecemos na negação de natureza polêmica¹ a capacidade de nos remeter facilmente a um ponto de vista afirmativo subjacente, qual seja, “o que acontece no Congo é um problema só do Congo” (ponto de vista 1). Em contraposição a esse ponto de vista, teríamos outro, que pode ser apreendido tanto no enunciado marcado pela negação “o que acontece no Congo não é um problema só do Congo”, quanto em outro, que é apresentado em justaposição “[o que acontece no Congo] é um problema de todo mundo”. Ambos os enunciados são assumidos como correspondentes de um mesmo ponto de vista (ponto de vista 2).

Com efeito, o ponto de vista 1 (PV1) parece pôr em cena um enunciador nacionalista, cujo ponto de vista se caracterizaria por uma consideração prévia e determinante das fronteiras nacionais. Tal PV1, que se caracteriza pela assunção prévia das fronteiras dos estados nacionais frente a qualquer demanda humanitária supranacional, parece encontrar ressonância em manchetes diversas da imprensa brasileira.

Apenas a título de ilustração, recuperamos duas manchetes recentes a respeito da desativação do campo de refugiados em Calais, na França: “França começa a transferir 1.500 crianças e jovens do campo de Calais” (FRANÇA..., 2016); “Após fechamento de campo em Calais, crianças refugiadas ficam sem abrigo” (APÓS..., 2016). Nessas manchetes, o elemento “França” é personificado e age sobre “1.500 crianças e jovens”. Mesmo já estando em território francês, sugere-se serem as “1.500 crianças e jovens” que ainda mantêm a marca do estrangeiro, passivos diante das ações de transferência. Na manchete seguinte, a designação “crianças refugiadas” já apresenta explicitamente a marca da especificação. Não são apenas “crianças”, mas “crianças refugiadas”, em relação às quais outros implícitos parecem emergir. A ausência do elemento “refugiadas” em “crianças ficam sem abrigo”, podem ativar subentendidos de outra ordem, gerando outras implicações no leitor. Provavelmente, o grau de responsabilidade pode ser compreendido como distinto em relação aos dois grupos, na compreensão atribuída ao PV1, que afirmaria, segundo análise acima, que “o que acontece no Congo é um problema só do Congo”.

Outro exemplo de enunciados que podem ser atribuídos a esse enunciador-nacionalista é encontrado em uma postagem cujo propósito é bastante específico: apresentar temas definidos como “atualidade” a estudantes em preparação para os exames vestibulares das Universidades. Destacamos, a seguir, um parágrafo de um curto texto, que trata da “Assimilação da massa de imigrantes pelo Estado”:

O fato é que as decisões de cada país europeu em aceitar ou não os refugiados geram uma crise de teor ético e político ao mesmo tempo. Muitas são as indagações levantadas por especialistas que acompanham esse fluxo migratório. Uma delas diz respeito à capacidade de países em plena crise econômica, como a Grécia, de acomodar, dar emprego e assistência social a milhares de refugiados. (FERNANDES, 2016)

Na primeira frase, a perspectiva posta em cena é a de “cada país europeu”, que pode “aceitar ou não os refugiados”. Na segunda frase, a expressão “os refugiados” é associada a “esse fluxo migratório”. Na terceira frase, apresenta-se finalmente a “crise de teor ético e político”, mencionada na primeira frase: “diz respeito à capacidade de países em plena crise econômica, como a Grécia, de acomodar, dar emprego e assistência social a milhares de refugiados”. Desse modo, o que se constrói nesse parágrafo é uma argumentação que parece encontrar ressonância no PV1, quando o que permanece em tela é justamente a preocupação em torno da “assimilação dos refugiados”, ignorando-se a perspectiva das próprias pessoas que, por grave ameaça à sobrevivência e dignidade, são forçadas a migrar de seus países.

Restituindo os termos da polêmica inicialmente apresentada neste item, acrescentaríamos que o PV2, que se caracteriza pela possibilidade de articulação dos enunciados “o que acontece no Congo não é um problema só do Congo” e “[o que acontece no

¹ A respeito do fenômeno da negação polêmica, ver Ducrot (1987).

Congo] é um problema de todo mundo”, encontra forte ressonância em reflexões como as que vêm empreendendo autores como Agamben (2002) e Butler (2009).

A título de ilustração, recuperamos a seguir trechos de cada um desses autores, que parecem sustentar o PV2, como um enunciador que optamos por chamar de “humanitário-internacionalista”, visto que o que se sustenta toma por base a condição humanitária como precedente a qualquer delimitação nacional. Ao contrário, as circunstâncias implicadas nos fluxos de migração forçada chegam mesmo a interrogar as promessas fundantes dos estados nacionais.

Vejamos o que diz Butler a respeito dos efeitos das atividades bélicas na seletividade dos sentidos para apreender os eventos e suas condições de produção:

A guerra sustenta suas práticas atuando sobre os sentidos, fazendo-os apreender o mundo de modo seletivo, atenuando a comoção diante de determinadas imagens e determinados sons, e intensificando as reações afetivas aos outros. É por isso que a guerra atua minando as bases de uma democracia sensata, restringindo o que podemos sentir, fazendo-nos sentir repulsa ou indignação diante de uma expressão de violência e a reagir com justificada indiferença diante de outra. (BUTLER, 2009, p. 83)

De acordo com a autora, as práticas de guerra produzem modulações nas maneiras de perceber e sentir a realidade, que podem conduzir ao estabelecimento do vínculo com o outro sustentado na indiferença. Diante de tais modulações e dos riscos que a indiferença oferece à democracia, a autora propõe que se assuma como princípio a precariedade da existência humana como possibilidade de agregação.

Embora nem todas as formas de precariedade sejam produzidas por arranjos políticos e sociais, continua sendo uma tarefa da política minimizar a condição de precariedade de forma igualitária. A guerra é precisamente um esforço para minimizar a precariedade de alguns e maximizá-la para outros. (BUTLER, 2009, p. 86)

Com efeito, o reconhecimento da precariedade como condição humana generalizada – ainda que nem toda forma de precariedade seja efetuada por vetores político-sociais – pode ser um princípio potente em direção à alteridade. Tal princípio, proposto pela autora, parece inverter o que habitualmente se institui, nas práticas de acolhimento, quando, na possibilidade de agir em direção ao outro, me percebo em condições “melhores”. Na concepção apresentada acima, o vínculo se constrói a partir do reconhecimento da precariedade generalizada e ganha força justamente no sentido de, por aí, agir com o propósito de minimizar tal condição, de maneira igualitária.

De outro modo, a perspectiva sustentada por Agamben (2002) relaciona o crescente fluxo migratório forçado ao projeto de estado moderno:

Se os refugiados (cujo número nunca parou de crescer no nosso século [o século xx], até incluir hoje uma porção não desprezível da humanidade) representam, no ordenamento do Estado-nação moderno, um elemento tão inquietante, é antes de tudo porque, rompendo a continuidade entre homem e cidadão, entre nascimento e nacionalidade, eles põem em crise a ficção originária da soberania moderna. (AGAMBEN, 2002, p. 138)

Como se vê, para o autor, a intensificação dos quantitativos de refugiados interroga o que ele chama de “a ficção originária da soberania moderna”, sugerindo que tal ficção teria entre suas bases a continuidade entre nascimento e nacionalidade. Em outros termos, é a relação entre a dimensão biológica da vida (nascimento) e sua inscrição na ordem política (nacionalidade) que se apresenta fraturada. Um exemplo de tal fragmentação se pôde constatar anteriormente, quando recuperamos as manchetes acerca da desativação do campo de refugiados em Calais, na França. A ação do governo sobre os indivíduos passa assim também pelo crivo da nacionalidade.

A transformação do existente não se limita à criação de condições ou meios adequados à realização de um potencial, mas refere-se a uma micropolítica que implica o intensivo, o plano dos processos de constituição de

realidades, que abre o atual à pluralidade das formas de existência e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70)

Optamos por percorrer os elementos intensivos presentes na narrativa de quem vivencia o processo, procurando habitar o modo como se constrói o relato e como se cria uma experiência de ultrapassagem do horror em direção ao outro. Desejamos, desse modo, colocar em suspenso, ainda que provisoriamente, a delimitação entre ensino de português como língua materna e como língua estrangeira, para facultar a emergência de outras questões.

4 DESAFIOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COM REFUGIADOS

Nesta seção, discutiremos questões que se mostraram fundamentais na elaboração da proposta de trabalho de acolhimento a refugiados, compreendendo sua emergência como aspecto definidor da singularidade desse tipo de trabalho em relação àquele desenvolvido com “estrangeiros”. Destinamos esta parte do artigo à discussão de eixos para o ensino de língua com refugiados, partindo de nossa experiência com o curso de extensão “Português para refugiados”, cadastrado no Departamento de Extensão da UERJ.

Recebemos mais de 250 alunos por semestre e em fluxo contínuo e, atualmente, o número de mulheres refugiadas tem alterado a composição das turmas, que há um tempo era majoritariamente masculina. A população feminina no curso representa hoje 50% do total de alunos e esse cenário tem nos apontado necessidades, caminhos e demandas bastante distintos, até porque as mulheres estão inseridas em situações, muitas vezes, mais vulneráveis que a dos homens e, em sua maioria, assumem a responsabilidade com os filhos, o que acarreta necessidades de comunicação com a língua que tem a ver com situações cotidianas, tais como matricular seus filhos na escola, levar as crianças ao médico, levar os filhos para atividades de lazer na cidade, utilizar o transporte público e a rede pública de saúde. Como se pode observar, o curso nos oferece um campo permanente de questões e desafios a serem problematizados. Tal modo de acolher as questões nos insere em uma proposta de intervenção institucional: “Não esqueçamos que intervenção é “estar entre” e “assistir”, portanto, vincula uma dimensão ética que, por intermédio de atos de cuidado, possibilita apoio no desenrolar da trama institucional. Estar entre e assistir é pensar com o outro, e não pelo outro, para o outro, sobre o outro, sob o outro.” (DUARTE, 2015, p. 142).

A proposta de curso de português para refugiados conduzida pela Cáritas através da parceria com a UERJ baseia-se fortemente na ideia de acolhida e inclusão no sentido atribuído por Pasche e Passos (2010). A construção de “soluções”, ainda que provisórias e em permanente discussão, pauta-se pela inclusão como método de trabalho. A esse respeito, consideramos a seguinte indicação:

[...] o método da inclusão não propõe aderência ingênua e acrítica àquilo que o outro traz, mas aposta em uma atitude generosa, de acolher essas manifestações para, imediatamente, confrontá-la com a multiplicidade dos interesses do outro, do coletivo, para possibilitar a composição de contratualidades considerando orientações éticas. (PASCHE; PASSOS, 2010, p. 427)

Com efeito, a demanda trazida pela Cáritas para os professores da UERJ relacionava-se com a construção de Projeto Político-Pedagógico para o curso de português que já era oferecido, com professores voluntários de variadas formações, usando apostilas fotocopiadas. Das reuniões com equipes de professores e de assistentes da Cáritas emergiram sentidos para o aprendizado da língua portuguesa, notadamente a partir dos relatos de experiências de refugiados residentes há mais tempo na cidade. Tornou-se óbvia a necessidade de acesso às políticas garantidoras de direitos sociais pelos refugiados por meio da língua, e foi a partir desta percepção que resolvemos elaborar material próprio, com o auxílio dos alunos do curso, professores voluntários e bolsistas do projeto.

Do ponto de vista da perspectiva adotada para a análise e intervenção pedagógicas, consideramos fundamental retomar dois eixos básicos da concepção bakhtiniana de língua (BAKHTIN, 2011). Propomos, a esse respeito, os seguintes princípios: i) todo enunciado é compreendido supondo sua relação dialógica com enunciados anteriores; ii) a compreensão de qualquer enunciado se dá pela produção de um novo enunciado.

Desse modo, sem rejeitar um esforço de sistematização dos conhecimentos linguístico-gramaticais, o que nos parece fundamental desse tipo de compreensão sobre os fenômenos linguísticos reside justamente na premissa de que todo elemento linguístico remete a contextos concretos de enunciação, nos quais se encontram ancorados. Como direção conceitual do trabalho de supervisão, consideramos assim a importância de, sempre que possível, restituir os contextos interacionais dos quais os elementos em análise emergem.

Essa diretriz se encontra em consonância com o que vinha sendo discutido anteriormente. Nesses termos, a aprendizagem da língua é necessidade básica para se promover a inclusão dos refugiados na sociedade brasileira e, no caso específico, fluminense/carioca. E sendo necessidade básica, precisa garantir aos aprendizes-refugiados, que seus cotidianos sejam tomados como origem dos conteúdos a serem aprendidos. Não apenas os conteúdos dos cotidianos, mas também suas formas: os modos de falar, de tratar dos assuntos da vizinhança, da escola dos filhos, da busca pelo emprego, da circulação pela cidade. Também os conteúdos das culturas que são colocadas em convivência, a de origem e a do novo lugar de residência. Choques e proximidades culturais precisam ser ditos e problematizados, as diferentes maneiras de cuidar dos filhos, os diversos sentidos da escolarização, a diversidade da culinária, as diversas formas de compreender o mundo que são determinadas por histórias e culturas das sociedades de origem. A possibilidade, por exemplo, de conseguir os ingredientes daquele prato preferido que habita a mais alegre das memórias e pode, quem sabe, ser produzido, agora em território brasileiro, como em saudosos momentos que pareciam ter ficado definitivamente no passado.

Entendemos, conforme indicações já apresentadas em Arantes, Deusdará e Brenner (2016), a dimensão de intervenção institucional que tais questões potencializam; já a solicitação de trabalho que nos fora dirigida continha igualmente queixas acerca da insuficiência dos materiais didáticos disponíveis para as aulas e, por consequência, dos rituais, hábitos e crenças a respeito do ensino língua que contribuíam para cristalizar ou vinham sendo questionados.

No que diz respeito a esses impasses, pareceu-nos produtivo recuperar aqui parte dos debates que já registrarmos em torno das reflexões sobre a dinâmica em relação na qual fomos convidados a interagir. A respeito das queixas à perspectiva adotada pelo livro didático e o apagamento de um perfil específico de falante-refugiado, salientamos os seguintes aspectos:

[...] observamos que os professores praticavam um ensino prescritivo da língua portuguesa, baseado em uma progressão gramatical linear sugerida pelo livro didático que fora adotado. Nas falas dos professores voluntários, bem como no relato de alguns alunos, observou-se a necessidade expressa que os aprendizes apresentaram em querer se comunicar para resolver questões cotidianas, tais como: fazer compras, pegar ônibus ou preencher um formulário. Ademais, os alunos pareciam estabelecer um vínculo mais profícuo com os professores que lhes davam voz, que se mostravam interessados em conhecer seus hábitos de vida, suas motivações para a saída do país de origem, suas relações e estranhamentos com os hábitos brasileiros, dentre outros. (ARANTES; DEUSDARÁ, 2015, p. 48-49)

A título de ilustração da discussão que o fragmento anterior propõe, sugerimos a seguir um exemplo retirado de livro didático de ensino de língua portuguesa a refugiados. O referido exemplar parece ressaltar o tipo de trabalho com a língua que consideramos destacar. A língua é utilizada como ferramenta, como alguns manuais ainda insistem em fazê-lo: listas de palavras são destinadas à aprendizagem do vocabulário da lição, organizados de acordo com categorias elencadas *a priori* que não fazem sentido, conforme atestamos no arranjo abaixo:

7.2 VOCABULÁRIO:

Conheça algumas frutas, legumes e verduras:



"PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL

57

Figura 1: Vocabulário

Fonte: Feitosas et al. (2015)

Vemos que um inventário de verduras, legumes e frutas é apresentado aos alunos como *input* para a lição sobre “alimentação”, sem qualquer menção ao contexto em que são utilizados e, ainda, apresentando objetos estranhos às categorias “verduras, legumes e frutas”, como é o caso da “fruteira”. Nossa experiência na supervisão da elaboração de materiais vem possibilitando observar que a menção a elementos que remetam a hábitos e formas de organização cotidiana – tais como culinária e outros usos cotidianos – suscitam comentários, perguntas e relatos diversos em relação a vivências anteriores. Tais experiências autorizam indagações do seguinte tipo: qual a pertinência de se classificar esses elementos sem antes debater e discutir em que situações são utilizados? Como não antecipar questões que legitimem essas vivências anteriores?

Com isso, queremos indagar a necessidade de se aprender em torno de classificações por categoria, deslocadas do contexto, pois para quê um aprendiz de português precisa saber se o tomate é fruta ou legume, sem ter acesso ao modo como é utilizado na culinária da região? Nesse sentido, questionamos sobre como lidar com os impasses e limitações encontrados nas práticas de ensino de línguas com estrangeiros.

Outro aspecto que já mereceu considerações reside nos critérios que já vinham sendo adotados para a composição dos grupos de alunos no curso de Português para Refugiados. Considerando a diversidade linguística, os grupos de alunos foram distribuídos de acordo com a língua de mediação. Sobre essa questão, já destacamos o seguinte:

O critério de organização das turmas pareceu-nos bastante adequado, já que não se orientou por estereótipos recorrentes no universo escolar tradicional tais como faixa etária ou nível de escolaridade. Optou-se fundamentalmente por distribuir os diferentes grupos, elegendo-se línguas nativas ou de comunicação compartilhadas. O grupo estava então disposto em duas turmas de falantes nativos de francês, uma turma de falantes de espanhol e uma turma de falantes nativos ou estrangeiros em inglês. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1203)

A partir dessas observações, consideramos que o ensino de língua portuguesa está estreitamente relacionado ao acesso a direitos, assim como todos os brasileiros e brasileiras possuem. É por esse motivo que o ensino deve se pautar nas necessidades e demandas desse grupo para o acesso a direitos e políticas públicas na cidade e no país como um todo.

Ao lado dessa perspectiva acerca das implicações políticas da atuação profissional no contexto da acolhida a refugiados, a elaboração de uma proposta pedagógica também se debruçou sobre dificuldades específicas apresentadas pelo grupo: i) a intensa rotatividade dos alunos, visto que, ao chegar, os solicitantes de refúgio precisam ser imediatamente atendidos pelo curso e pelo serviço de assistência social da Cáritas-RJ; ii) assimilação das temáticas “emergenciais”, considerando a insuficiência da caracterização excessivamente genérica do “estrangeiro” nos materiais disponíveis e a necessidade de incorporar e sustentar politicamente as angústias, impasses e desafios vivenciados no cotidiano dos refugiados; iii) a impossibilidade de sequenciamento linear, dada a recepção contínua de novos alunos e a diversidade de demandas apresentadas nos encontros frequentes de supervisão acadêmica das turmas.

Com efeito, acreditamos, portanto, num ensino de língua que não se baseie na imposição de conteúdos selecionados *a priori* por uma equipe de “especialistas” que dita quais conteúdos serão estudados e em que progressão, sobretudo porque no caso dos refugiados não é desejável que a primeira pergunta que se faça em sala seja “qual é o seu nome?” e “de onde você vem?”, como o é na maioria dos manuais para ensino de língua estrangeira. Dizer o nome e de onde vem representa, para esse grupo de alunos, um retorno à situação de perseguição que viveram em seus países e, eventualmente, a reprodução de determinados conflitos pela presença de refugiados na mesma sala oriundos dos diferentes grupos em conflito em seus países. Atesta-se, portanto, a necessidade de se conhecer as especificidades do grupo de aprendizes para pautarmos um ensino/aprendizagem de língua portuguesa não como língua estrangeira, mas como “língua de acolhimento”², que respeita as diferenças, que ouve as demandas e atua a partir delas e constrói seu planejamento horizontalmente, em contato direto com a população aprendiz da língua.

A construção horizontal nos permite questionar os marcadores de poder que há nas normatizações e prescrições de ensino de línguas estrangeiras, que consideram as palavras como ferramentas, muitas vezes associadas a esquemas de sinonímias que partem de uma visão estereotipada de arranjos.

As palavras não são ferramentas; mas damos às crianças linguagem, canetas e cadernos, assim como damos pás e picaretas aos operários. Uma regra de gramática é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático. A ordem não se relaciona com significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintas, mas sim o inverso. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 12)

Assim, levantamos, com os refugiados, situações cotidianas em que precisavam da língua portuguesa na cidade e chegamos à formulação de eixos temáticos orientadores da elaboração dos materiais. Tais eixos temáticos nortearam a elaboração de materiais que não seguem progressão gramatical linear e não são dependentes entre si.

A ideia da produção do material é que o professor possa utilizar quaisquer atividades produzidas em torno dos eixos temáticos, sem precisar respeitar ordem cronológica ou de progressão. Os conteúdos gramaticais, sintáticos e modalizadores se repetem, justamente porque o fluxo de alunos é contínuo, já que os refugiados são admitidos no curso assim que chegam ao Rio de Janeiro. Os conteúdos se repetem em variações temáticas: o uso do imperativo, por exemplo, é tematizado em uma lição sobre alimentação, em um exercício sobre receita de feijoada, e em uma lição sobre saúde, em uma prescrição médica.

Os conteúdos estruturais (verbo, substantivo, advérbio, modos e tempo verbais, etc...) não ocupam o centro das atividades, mas sim os temas e a produção oral em torno das situações de interação inseridas em seus contextos: na padaria, comprando um bilhete de transporte público, buscando emprego em um classificado e se apresentando em uma entrevista de emprego, preenchendo um formulário, etc.

O eixo temático sobre mobilidade urbana teve como objetivo facilitar o acesso à rede de transportes públicos pelos refugiados no estado do Rio de Janeiro. Desse modo, o uso de mapas de linhas de metrô, de trem e de ônibus foram os materiais de *input* utilizados. A partir deles, formulamos diálogos e situações cotidianas com as quais os refugiados tiveram contato e, posteriormente, eles

² A respeito do conceito “Língua de Acolhimento”, ver Grosso (2010).

próprios produziram seus diálogos simulando situações cotidianas de compra de bilhetes, busca de informações sobre transporte público em sua região de moradia (por meio dos mapas, leitura de placas, perguntas a pessoas na rua), etc.

Esse tipo de produção semiestruturada tem tido uma boa aceitação nas turmas, sobretudo porque, em muitos momentos, os alunos acabam se recordando de situações pelas quais passaram e tiveram dúvidas sobre como agir, como procurar e o que perguntar, e produzem seus conteúdos orais a partir dessa motivação. Como o tema da mobilidade tem adesão de todos, pois são usuários do transporte público cotidianamente, a motivação por entender mais sobre o funcionamento, sobre as possibilidades de se locomover por toda a cidade e ter acesso a bens culturais é ampliada.

O acesso aos transportes públicos garante o direito de ocupar os espaços das cidades que, muitas vezes, apresentam-se segregados, habitados apenas por sujeitos de determinadas classes, etnias e gêneros. Entendemos, portanto, que possibilitar o acesso dessa população de refugiados a zonas de produção cultural, praças, praias e espaços de arte é também produzir integração, dando a estes novos habitantes da cidade as condições de produzir novas referências e subjetividades em busca de uma igualmente nova cidadania no lugar de refúgio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões encaminhadas no presente artigo nos levam a (re)pensar a inclusão de refugiados em perspectiva democrática e promotora de direitos: direito à educação, à saúde, ao emprego, à mobilidade urbana, à ocupação de espaços públicos, dentre outros.

Essa perspectiva problematiza o modo desigual como tem sido concebida a população de refugiados no Brasil, sobretudo por intermédio da grande mídia: população que necessita de caridade e compaixão. Essa visão, além de preconceituosa, não considera o sujeito refugiado como protagonista desta história e não atribui a responsabilidade da acolhida a uma questão de ordem humanitária pois, afinal, as causas do refúgio não são debatidas e muito menos combatidas (em alguns casos, até incentivada por grandes potências).

Essa visão hierárquica do assistencialismo acaba por instaurar um cenário de piedade social que parece funcionar como mola propulsora para tranquilizar a “boa” consciência social, que se empenha em combater as desigualdades sociais geradas pela migração forçada. No entanto, esse tipo de prática não vem contribuindo para a acolhida; pelo contrário, ela desconsidera o outro como igual, como portador de direitos tanto quanto não refugiados. Essas questões, portanto, não podem deixar de ser problematizadas em sala de aula, sobretudo para que os refugiados possam ocupar espaços não somente como sujeitos aprendizes, mas como aprendizes com direitos. Talvez não seja demais lembrar: “Eu acredito que o que acontece no Congo não é um problema só do Congo, é um problema de todo mundo”.

Para cumprir com esse objetivo que nos é muito caro à metodologia de ensino com refugiados que temos desenvolvido, procedemos à inversão teoria-método-análise, investindo no campo da micropolítica como forma de nos “desterritorializarmos” de modos e práticas comumente utilizados no ensino de línguas e que, infelizmente, vem sendo repetido sistematicamente com pouca reflexão e análise de demandas deficitária.

O presente trabalho esboça nosso esforço em tratar a aprendizagem e ensino de língua portuguesa a refugiados como área que merece atenção especial ao atendimento de demandas e promoção de acesso a direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- ACNUR. Global Trends Forced Displacement 2016. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/globaltrends2017/>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.
- APÓS fechamento de campo em Calais, crianças refugiadas ficam sem abrigo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 out. 2016. Mundo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/10/1826791-apos-fechamento-de-campo-em-calais-criancas-refugiadas-ficam-sem-abrigo.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B.; BRENNER, A. K. . Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Linguístico* (Online), v. 13, p. 1196-1207, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>>. Acesso em: 8 out. 2017.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Letrônica*, v. 8, p. 45-59, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>>. Acesso em: 6 out. 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Brasil abriga 8.863 refugiados de 79 nacionalidades. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/05/brasil-abriga-8-863-refugiados-de-79-nacionalidades>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997. p. 11-59.
- DUARTE, D. A. A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em psicologia do trabalho. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 19, n. 52, p. 133-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000100133>. Acesso em: 10 out. 2017.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da linguagem. In: _____. *O dizer e o dito*. Rev. da trad. de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FEITOSA, J. et al. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: Edição dos autores, 2015. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

FERNANDES, C. Crise dos refugiados na Europa. *UOL*, 6 jun. 2016. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/atualidades/crise-dos-refugiados-na-europa.htm>>. Acesso em: 12 set. 2017.

FRANÇA começa a transferir 1.500 crianças e jovens do campo de Calais. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 nov. 2016. Mundo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1828705-franca-comeca-a-transferir-1500-criancas-e-jovens-do-campo-de-calais.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2017.

GROSSO, M. J. dos R. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_l%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o?auto=download>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ONU. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

PASCHE, D. F.; PASSOS, E. Inclusão como método de apoio para a produção de mudanças na saúde – aposta da Política de Humanização da Saúde. *Saúde em Debate*, v. 34, n. 86, p. 423-432, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4063/406341769003.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*. v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Recebido em 09/11/2017. Aceito em 25/12/2017.

“IT IS A PROBLEM FOR EVERYONE”: CONCEPTS, METHODS AND PRACTICES IN TEACHING PORTUGUESE TO REFUGEES

**“É UM PROBLEMA DE TODO MUNDO”: CONCEITOS, MÉTODOS E PRÁTICAS NO ENSINO
DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS**

**“ES UN PROBLEMA DE TODO EL MUNDO”: CONCEPTOS, MÉTODOS Y PRÁCTICAS EN LA
ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS PARA REFUGIADOS**

Bruno Deusdará*

Poliana Coeli Costa Arantes**

Ana Karina Brenner***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ABSTRACT: In this article, we discuss the conceptual and methodological network that support our refugee reception practices. Based on the theoretical assumptions, we started making our own teaching material and supervising classes given by volunteers. A multidisciplinary and inter-institutional team was formed to question the conceptual, ethical and political implications of the language teacher who works in the reception of refugees. The team was set up to guaranteeing discussion about concrete demand

* Adjunct Professor of Linguistics and Postgraduate in Letters and Linguistics UERJ. Scholar of the Young Scientist Programs of Our State (FAPERJ) and Prociência (UERJ / FAPERJ). Researcher of the Sérgio Vieira de Mello Chair (UNHCR / UN) at UERJ. E-mail: brunodeusdara@gmail.com.

** Adjunct Professor of German Language and Literature and UERJ Graduate School of Letters. Scholarship Program Prociência (UERJ / FAPERJ). Coordinator of the Sérgio Vieira de Mello Chair (UNHCR / UN) at UERJ. Vice-coordinator of the GT / ANPOLL Language, Enunciation and Work. E-mail: polianacoeli@yahoo.com.br.

*** Adjunct Professor of Youth and Adult Education and Post-graduation in Education (ProPed). Researcher at the Rio de Janeiro Youth Observatory and the Sergio Vieira de Mello Chair (UNHCR / UN) at UERJ. E-mail: anakbrenner10@gmail.com.

for actions, supervision of the preparation of materials and ongoing evaluation of the use of the material and other course-related actions. The notion of rights and the assurance of access to public services that guarantee such rights, the non-linearity of content, the active participation of refugees and volunteering teachers in indicating topics and contents as teaching material and classes were the crucial axes of our practice.

KEYWORDS: Language teaching for refugees. Refuge. Human Rights.

RESUMO: Neste artigo, problematizamos a rede conceitual e metodológica que sustenta nossas práticas de acolhimento a refugiados. A partir dos pressupostos teóricos, iniciamos produção de material didático próprio e supervisão das aulas ministradas por voluntários. Foi constituída uma equipe multidisciplinar e interinstitucional que tem problematizado as implicações conceituais, éticas e políticas do professor de línguas que atua na acolhida a refugiados. O objetivo da criação da equipe é garantir o espaço de discussão em torno da demanda concreta de atuação, supervisão da elaboração de materiais e avaliação permanente da aplicação do material e das demais ações relativas ao curso. A noção de direitos e garantia de acesso aos serviços públicos que os asseguram, a não linearidade de conteúdos, a participação ativa dos refugiados e professores voluntários no apontamento dos temas e conteúdos do material didático e das aulas constituem eixos fundamentais de nossa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas para refugiados. Refúgio. Direitos Humanos.

RESUMEN: En este artículo, problematizamos la red conceptual y metodológica que sustentan nuestras prácticas de acogida a refugiados. A partir de los presupuestos teóricos se inició la producción de material didáctico propio y supervisión de las clases impartidas por voluntarios. El equipo multidisciplinario e interinstitucional fue constituido y ha problematizado las implicaciones conceptuales, éticas y políticas del profesor de lenguas que actúa en la acogida a refugiados. Nuestro objetivo con la creación del equipo es garantizar el espacio de discusión en torno a la demanda concreta de actuación, supervisión de la elaboración de materiales y evaluación permanente de la aplicación del material y de las demás acciones relativas al curso. La noción de derechos y garantía de acceso a los servicios públicos que los aseguran, la no linealidad de contenidos, la participación activa de los refugiados y profesores voluntarios en el apunte de los temas y contenidos del material didáctico y de las clases constituyen ejes fundamentales de nuestra práctica.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de idiomas para refugiados. Refugio. Derechos humanos.

1 INITIAL CONSIDERATIONS

I believe that what happens in Congo is not a problem for Congo alone; it is a problem for everybody.¹ Our article starts with this statement from an International Relations professional, a refugee from the Democratic Republic of Congo, in Brazil, from a recent event that took place in the Institute of Social Medicine (IMS), at the Rio de Janeiro State University (UERJ). This wording delivered in a lecture during the event is highlighted for a number of reasons, including the possibility it provides us to access the force field in which we are involved, and which he has been thinking over, since we began our supervision of the course Portuguese for refugees, by Cáritas-RJ, in partnership with UERJ.

In this article, we problematize the conceptual and methodological network that been supporting our practices to welcome refugees, considering the actions to supervise and prepare the learning materials, undertaken by a multi-disciplinary team. Specifically we wish to think over the meanings and values present in the welcome practices and policies, in order allow us to criticize the hegemonic view in the media discourse that points to a hierarchizing and assistance-based concept of these actions.

Along the way, we counted on a team made up of: teachers with Language, Literature and Pedagogy degrees; an educator in charge of the academic coordination; volunteer teachers from several fields of professional training and undergraduates, scholarship holders in the extension projects designed to formalize the initiative. This multidisciplinary team was set up to ensure space for

¹ All direct quotations not originally in English were translated by the author (Editors Note).

discussing the specific requirements for action, for supervising the learning materials, and for the ongoing assessment of how the materials are utilized and the actions that are done in relation to the Portuguese course.

In fact, our required actions, as professors in the area of youth and adult education and in the area of language teaching, already included the need to overcome the limitations of a learning material generically intended for foreigners, as well as the imperative for welcome and social, cultural, economic and affective integration towards people who travel from their countries and go to Rio de Janeiro through the streams of forced migration. In other words, the profile of a foreign speaker prevalently underlay the reading texts and exercises appearing in the learning materials did not match the basic needs of the early welcoming moments.

Under these circumstances, we highlighted the characteristics of the context as being a complex process that cannot be reduced to the simple exposition of data and information regarding independent and external events. Without a doubt, data supplied by the official bodies already show that we currently face the greatest migratory crisis in history, for the the numbers of World War II are exceeded. Currently, over 65 million people (ACNUR, 2016) are refugees, seek refuge or have been displaced within their own countries under the fear of being persecuted by reasons of race, religion, nationality, social group or political opinion (Refugees Convention, 1951). The significant majority (40.8 million) includes the internally displaced; that is, those who are unable due to security reasons to remain in their households, who also cannot cross frontiers in search of better conditions of life. Moreover, for those who do manage to leave their countries, most of them go to a neighboring country. The so-called refugee crisis, which is shown on mainstream media as the stream of refugees towards European countries, is only the tip of an iceberg that maintains invisible millions of people displaced from their homes and precariously settled people, sometimes secretly and illegally, in sub-human conditions, in the fringes of the civil-military conflicts that notably affect the African continent and the Middle East. In some places, this has been going for 30 years. According to UNHCR data, in 2016, 51 percent of the refugees were children, 46 percent were adults, and 3 percent were older people.

Given the singularity of the experience, we propose to invert the conventional sequence theory-method-analysis as we discuss the characteristics of the field we have been working on. Next, we present the conceptual tools that we adopted in our activities, their interdisciplinary nature in promoting converging spots between references from the fields of study of discourse, youth and adult education and welcome in health services. As we see it, the type of welcoming work we have been doing drives us into a micropolitical perspective, according to which the refugee condition does not merely involve the other person who we want to include. Including a refugee involves a network of social assistance that is not fully provided for everyone (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1200). Finally, we discuss some of the lines of work that have been developed as a result of the meetings and shared reflections, highlighting the conceptual, ethical and political implications of the language teacher who welcomes refugees.

As a result of this journey, we understand this article may contribute to highlight the complexity of the field of studies and actions in the teaching of languages, singling out the work with refugees. Such singularity is exactly characterized by the primacy of the critical thinking about welcome practices and policies over the methods and concepts that will uphold the work to be developed.

2 THE BRAZILIAN CONTEXT IN WELCOMING REFUGEES: LEGAL GUARANTEES AND NETWORK OF ASSISTANCE

In this aspect, we intend to present the legal framework that makes welcome practices feasible in Brazil as well as its political implications in close conjunction with the networks of assistance in which professionals involved with refugees are enmeshed. Thus, we introduce at first some basic issues concerning the legal conditions for welcome actions and also the peculiar situation that professionals dealing with refugees have to face, in an effort to engage into a dialogue related to the following problem, which anticipates elements of macropolitical status:

Teaching a welcome language to youths and adults who are refugees or are seeking refuge has specificities that are not the same of teaching a foreign language, either because the condition of being a foreigner is excessively generic, or because this multifaceted status of the refugee is seen as fading away, in the welcoming country, intertwined by tensions of different orders. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1202).

As a way to reinforce the argumentation towards the impossibility of postulating this condition of being a refugee as just a specific group of foreigners, we at this point retrieve a set of characteristics of the institutional network mobilized in the practices and policies of integration.

It is through a network of social institutions in partnership with the Department of Justice that welcoming refugees takes place in Brazil, in compliance with the guidelines given by national and international norms, subscribed by Brazil, and also the representatives of UNHCR – the United Nations High Commissioner for Refugees – in the country.

In this context, the body in charge of receiving and reviewing requests for refuge and to prepare or combine existing policies in order to welcome and serve refuge seekers and refugees is CONARE – the National Committee for Refugees. It includes representatives from the Departments of Justice, Foreign Affairs, Labor and Employment, Health, Education and the Federal Police; the committee has also a representative of a non-governmental organization dedicated to offering service and protection to refugees (currently *Cáritas Arquidiocesana* takes this seat) and a representative of UNHCR, the latter has the right to speak but not to vote.

Data provided by CONARE (2016) indicate the number of refugees in the country acknowledged as such increased 127 percent between 2010 and 2016; most of them are between 18 and 59 years old. In total, there are 8,863 refugees in Brazil today, from 79 nationalities (BRASIL, 2016). The highest number includes refugees from Syria, Angola, Colombia, Congo, Lebanon, Iraq, Liberia, Pakistan, and Sierra Leone. São Paulo has 2 refugee reception centers, and can serve 415 people. There are plans to implement other centers of the same kind in the cities of Porto Alegre and Florianópolis. Rio de Janeiro has no similar public facilities and has only improvised lodging in parishes and churches, with absolute no official support from the government.

In addition to the increased number of regular refugees, CONARE had a strong expansion in the requests for refuge. Over the last five years, these requests rose by 2,868 percent, going from 966, in 2010, to 28,670, in 2016. Such growth is directly associated with the armed conflict in Syria, but also with the persistent and reaffirmed conflict that plunges the Democratic Republic of Congo in a civil war that lasts more than 30 years. In Rio de Janeiro, the years when an election in Congo took place are the ones with an enhanced flow of Congolese in search of refugee in the city and / or its surrounding area.

Brazilian law and regulations provide the refugee or refuge petitioner full social rights, including immediate right to work. Accounts by refugees served by *Cáritas* and participants in different festivities and academic events repeatedly emphasize the importance of this right: work makes it possible to perform productive tasks and look for professional reintegration, giving new meanings to lives devastated by violence suffered in territories of war and it also allows for the autonomous support of oneself and the family, when necessary. Few countries give work permits to refuge seekers, who have not yet been granted the right to stay in the country. This is a positive aspect of the refuge policy in Brazil.

Our country has a broad and comprehensive juridical-institutional framework to ensure that citizens born and cared for – by migration or forced displacement – enjoy social rights in Brazil. Our Federal Constitution, enacted in 1988, establishes that it is one of its fundamental objectives [...] to promote the good of all, without prejudice of origin, race, sex, color, age and any other forms of discrimination. (BRASIL, 1988, article 3, subsection IV). And Art. 6 states [...] social rights are education, health, food, work, housing, transportation, leisure, safety, social security, maternity and child protection, assistance to the helpless, in compliance with this Constitution. From the definition of what social rights are stemmed complementary laws such as the Child and Adolescent Statute – ECA (Act No. 8069/90), the Organic Law of Social Assistance – LOAS (Act 8742/93), and the Law of Guidelines and Grounds of National Education – LDBEN (Act 9394/96). They establish guiding principles, guidelines and the actions necessary to guarantee the rights of children and adolescents, social security policies and the nationwide education system, respectively.

Act 9474/97 is known as the Refugee's Act as it ensures a refugee will have the right, under the terms of the Convention on the Statutes of Refugees, of 1951, to an identity card that is a proof of his or her legal condition, work and social security card, and a travel document (Art. 6). By holding an identity card and the work card access to the health system, public schools and other services that guarantee (or should guarantee) the basic rights of all citizens and residents is ensured.

Here again the question raised by the Congolese speaker comes up. If, on one hand, one wonders whether what is happening in Congo is a problem only for the Democratic Republic of the Congo or for all, on the other hand, the care and guarantee of the rights of refugees are precisely guaranteed by rights and public policies appropriate to all citizens Brazilians. The struggle for our country to welcome refugees and refugee seekers is, therefore, the historical struggle to secure public policies, including policies on health, education, housing, transportation, employment and income. The inclusion of refugees and refugee seekers in programs, projects, public initiatives, makes us recognize the network of social protection that has been achieved in the last decades in the country and also recognize the persistent fragilities of the various systems (health, education, social security, for example) that need to be overcome. Inclusion actions demand to pay attention to principles that include the right to health, the universality of access to health goods and education, equality in the offering of these goods, the integral care system and citizen participation; solidarity, cooperation, justice and non-discrimination. And all these are guiding principles of the historical struggles of social movements, civil society forums, researchers, and activists in many areas fighting to reduce social inequalities and build a more just and democratic society in Brazil.

As can be seen, the discussion proposed in this point highlights not only the impossibility of applying for refugee status as a specific type of foreigner, but also proposes to advance and provide elements for professional action towards the refugee group. Thus, it seems pertinent to consider a way of conceiving inclusion. Such a concept allows us to move from the macropolitical plane of the categorizations established by the law and the institutional government networks to the micropolitical plane, where concrete life inhabits the intensities and (re) elaborates and updates in a singular way the legal-state categories.

Indeed, the challenge posed to those who propose to work on the integration of refugees calls us to go beyond common sense, according to which inclusion would be including differences into a given order (as an identity). When we consider the struggles for expanding refugee assistance networks as part of the struggles to extend assistance to all, we consider that their presence does not provide us with indicators and clues that refer to the other only (seen as someone unlike me). We prefer, taking another direction, to dialogue with the perspective of inclusion, as expressed below:

Inclusion, in a democratic perspective, means accepting and including differences, putting diversity side by side. Diversity of the manifestation of the living, the heterogeneity and the singularities of the human. To include the other, the one who is not me, to whom I am strange, and who in me produces strangeness, provoking contentment and joy as well as malaise. Inclusion produces, therefore, the emergence of ambiguous and contradictory movements, which must be sustained by management practices that support the conviviality of differences and from it are capable of producing what is common, and this can be translated as a collective project. (PASCHÉ; PASSOS, 2010, p. 426)

This perspective concerning inclusion call us to interrogate the routines and habits in the classroom and challenges us to displace the direction of our practices in a more flexible way. In the next item, we characterize the controversies underlying refugee reception practices.

3 REFUGEE CRISIS OR HUMANITARIAN CRISIS: CLUES TO CONTEXTUALIZE DEADLOCKS AND CHALLENGES INVOLVING REFUGEES

We start this item by summarizing the words of the Congolese speaker: "I believe that what happens in Congo is not a problem for Congo alone; it is a problem for everybody." Between reports of horror episodes of the war and their devastating effects on families, a statement emerges that explicitly inscribes a viewpoint taken by the speaker. The power of this statement seems to lie precisely in

its multiple movement of causing an opinion to break through, of re-signifying the presented narratives, of addressing the listening public so that people will get enmeshed in the fabric of reception and care.

Considering it is necessary to offer the reader a brief context, we indicate that the speakers report sought to locate the reasons that led her to the forced migration, starting with the traits of her professional activity in the official reception to people in a vulnerable and contrasting it with the successive news of the horrors of war, emphasizing especially the devastating effects of physical and sexual violence when domestic spaces were burst into.

In her narrative, episodes, techniques and impressions were highlighted, which at first glance refer to a particular historical experience – that faced by the civilian population of a certain nationality, in the last twenty years. The duration in time of this military conflict already underlines the seriousness of the situation referred to. To give substance to the situation, it is enough to imagine that the young people of that country only know it as the setting of extreme violations of basic rights and of all forms of expression of dignity of the human life.

When she was speaking, a first effect in the audience could have been estrangement: someone is speaking of a reality that is not mine. Through this effect, the other can emerge as a figuration that would be inscribed in feeling distant from that, both because of the geographical dimensions and by the horrors that, apparently, had not been experienced. In this effect, the encounter with otherness could perhaps be inscribed as referring to the order of contact with a life experience quite different from mine, in other words, some kind of otherness that could be defined as not me, to whom I could direct affections of sadness, solidarity and indignation. In these terms, the encounter with the otherness would be expressed by affections moved by a greater degree of passivity, highlighting simultaneously something that I would direct at the other and something in relation to which my possibility of action could be conceived as restricted.

This may have been, however, just one of the many possible effects on the listeners. As it turns out, the prominent statement seems to offer an important articulation: digging the sadness and horror of everyday dramas of the Congolese people, in the context of a devastating civil war, the speaker gently tweaks a thread that implies us all.

At that moment, the fabric of the dramas shows the plots that support it and involve us all. The current war conflict in the Democratic Republic of Congo has strong economic motivation: it is a dispute over the exploitation of gold, diamond and coltan (a combination of *columbite* and *tantalite* ores) used in the production of electronic equipment such as cell phones and tablets. It is no longer just for humanitarian solidarity that we assume ourselves involved with the narrative given by the speaker. Now we are also summoned as consumers of the mentioned electronic equipment, whose origin of what we consume and the irreparable distress and damage imposed by the trajectory of its production we seem to ignore.

From this viewpoint, the narrative is perceived as an act that summons us to inhabit a force field, in its paradoxical dimension:

The power of the narrative act is to generate meanings capable of weaving new affections, hopes, transgressions and elaborations. It does not deny the loss and suffering – constituents of the human condition – but is faced with them, since narrating allows us to find other movements with the threads of the lived plot. (DUARTE, 2015, p. 134)

The power of the act of narrating shifts between sufferings, pains, complaints and the calling towards the listeners. The strength of narration gains materiality in the polemics that are inscribed in the speaker's statement. Let us see how this set of forces mentioned earlier is also expressed in the statement highlighted in the beginning of this article. Unable to reproduce in printed form the strength with which it was originally uttered, we recover its materiality to circumscribe a polemic suggested in it. In a discursive approach to language practices, we recognize in the denial of a polemical sort² the ability to easily lead us to an underlying assertive point of view, namely, what happens in Congo is a Congo problem only (viewpoint 1). Opposed this view, we would have another, which can be

² Regarding the phenomenon of polemic denial (negation polemique), see Ducrot (1987).

apprehended both in the statement that expresses a denial what happens in the Congo is *not* only a Congo problem, but in another statement, which is overlapped [what happens in Congo] is a problem for everyone. Both statements are assumed as correspondents of the same viewpoint (viewpoint 2).

Indeed, viewpoint 1 (VP1) seems to add to the picture a nationalist enunciator, whose viewpoint would be characterized by a prior and determining consideration of national borders. Such VP1, which is characterized by the prior assumption of the borders of the national states against any supranational humanitarian demand, seems to find resonance in several headlines of the Brazilian press.

For the sake of illustration, we have recovered two recent headlines regarding the deactivation of the refugee camp in Calais, France: France begins to transfer 1,500 children and young people from the Calais camp (FRANÇA..., 2016); After closing the camp in Calais, refugee children are homeless (APÓS..., 2016). In these headlines, the element France is personified and acts on 1,500 children and young people. Even though they are already in French territory, it is suggested the 1,500 children and young people still retain foreigner's status and remain passive in the face of transfer actions. In the next headline, the words refugee children explicitly introduce the specification mark. They are not just "children", but "refugee children", to whom other implicit meanings seem to emerge. The absence of the element "refugees" in "children are now homeless", can activate implied meanings of a different kind, leading the reader to have other ideas in mind. Probably the degree of responsibility can be understood as different in the two groups in how VP1 is comprehended, which would state, according to analysis above, that what happens in Congo is a Congo problem only.

Another example of statements that can be assigned to this nationalist enunciator is found in a post whose purpose is quite specific: to present themes defined as current topics to students in preparation for the admission exams to enter the Universities. Here is a paragraph from a short text, which deals with the Assimilation of the mass of immigrants by the State:

The fact is that the decisions of each European country to accept or not refugees generate a crisis of ethical and political content at the same time. Many are the questions raised by experts accompanying this migratory flow. One is the ability of countries in the midst of an economic crisis, such as Greece, to accommodate, employ and provide social security to thousands of refugees. (FERNANDES, 2016)

In the first sentence, the perspective put forward is that of "each European country", which "may or may not accept refugees". In the second sentence, the term "refugees" is associated with this migratory flow. In the third sentence, the ethical and political crisis mentioned in the first sentence is finally presented: it concerns the ability of countries in the midst of an economic crisis, such as Greece, to accommodate, employ and provide social assistance to thousands of refugees. Thus, what is meant in this paragraph is an argument that seems to find resonance in VP1, while the issue in question is precisely the concern around the assimilation of refugees, ignoring the perspective of the people themselves, who due to major threat to their survival and dignity, are forced to migrate from their countries.

Replacing the terms of the controversy initially presented in this item, we would add that VP2, characterized by the possibility of articulating the statements what happens in Congo is not only a Congo problem and [what happens in Congo] is a problem for everybody, strongly resonates in reflections such as those that undertaken by authors like Agamben (2002) and Butler (2009).

In order to illustrate that, we retrieved extracts from both authors, as they seem to support VP2, as a speaker that we have chosen to call humanitarian-internationalist, since what is sustained is based on the humanitarian condition that precedes any national delimitation. On the contrary, the circumstances involved in the flows of forced migration go so far as to question the founding promises of the national states.

Let us take a look at what Butler says about the effects of war activities on the selectiveness of the meanings to apprehend the events and the conditions in which they were yielded:

War sustains its practices by acting on the meanings, making them apprehend the world in selective ways, attenuating the commotion caused by certain images and certain sounds, and intensifying affective reactions to others. That is why war acts by undermining the foundations of a sensible democracy, restricting what we can feel, making us feel revulsion or indignation at an expression of violence and react with justified indifference to another. (BUTLER, 2009, p. 83).

According to the author, the practices of war produce modulations in the ways of perceiving and feeling reality, which can lead to a bond with the other sustained in indifference. Faced with such modulations and the risks that indifference offers to democracy, the author proposes to assume as a principle the precariousness of human existence as a possibility of aggregation: “Although not all forms of precariousness are produced by political and social arrangements, it remains a political task to minimize the condition of precariousness in an egalitarian way. War is precisely an effort to minimize the precariousness of some and maximize it for others.” (BUTLER, 2009, p. 86).

Indeed, the recognition of precariousness as a generalized human condition – although not every form of precariousness is affected by political-social vectors – can be a potent principle towards otherness. This principle, proposed by the author, seems to reverse what is usually established in reception practices, when, in the possibility of acting towards the other, I perceive myself in better conditions. In the conception presented above, the bond builds on the recognition of generalized precariousness and gains strength precisely in the sense of, hence, acting with the purpose of minimizing such condition, in an egalitarian way.

Otherwise, the perspective supported by Agamben (2002) relates the growing forced migratory flow to the modern state project.

If the refugees (whose numbers have never ceased to grow in our century [the 20th century], to the point of including a not insignificant portion of humanity today) represent such a disturbing element in the ordering of the modern nation-state, breaking the continuity between man and citizen, between birth and nationality, they put in crisis the original fiction of modern sovereignty. (AGAMBEN, 2002, p. 138)

As one can see, for the author, the intensification of refugee numbers challenges what he calls “the original fiction of modern sovereignty”, suggesting that the grounds for such include the continuity between birth and nationality. In other words, it is the relation between the biological dimension of life (birth) and its inscription in the political order (nationality) that presents itself fractured. An example of such fragmentation was seen earlier when we retrieved the headlines about the deactivation of the refugee camp in Calais, France. The action of the government on the individuals is totally dependent on their nationality:

The transformation of what exists is not limited to the creation of conditions or means adequate to yield a potential, but refers to a micro-politics that requires the intensive, the plan of the processes to shape realities, which opens what is current to the plurality of forms of existence and qualifies transformation as the creation of what is possible. (ROCHA, AGUIAR, 2003, p. 70)

We chose to go through the intensive elements present in the narrative of those who experience the process, trying to inhabit the way the story is constructed and how one creates an experience of overcoming the horror towards the other. Our wish was, therefore, to suspend, even if provisionally, the delimitation between the teaching of Portuguese as mother tongue and as a foreign language, to allow the emergence of other questions.

4 CHALLENGES FOR TEACHING PORTUGUESE TO REFUGEES

In this item, we will discuss issues that turned out to be essential in the preparation of the proposal for refugee reception, understanding its emergence as a defining aspect of the singularity of this type of work in relation to that developed with foreigners. We dedicate this part of the article to discuss the core elements of teaching the language to refugees, starting from our experience with the extension course Portuguese for refugees, registered in the Extension Department of UERJ.

We continuously receive more than 250 students per semester, and currently the number of refugee women has changed the composition of the classes, which were once mostly male. The female population in the course now represents 50% of the total number of students, and this scenario has pointed us to very different needs, paths and demands, even because women are in situations that are often more vulnerable than men and, for the most part, take responsibility for their children, which requires communication needs involving the language that have to do with everyday situations, such as enrolling their children in schools, taking the children to the doctor, taking the children for leisure activities in the city, using public transport and the public health network. As can be seen, the course offers us a permanent range of questions and challenges to be problematized. This way of taking the questions leads us to a proposal for institutional intervention:

Let us not forget that intervention is “being amidst” and “assist”; therefore, it is linked to an ethical dimension that, through care actions, allows supporting the development of the institutional network. To be amidst and assist is to think with the other, not for the other, to the other, about the other, under the other. (DUARTE, 2015, p. 142)

The proposal of a Portuguese course for refugees conducted by Cáritas through the partnership with UERJ is strongly based on the idea of welcoming and including as thought by Pasche and Passos (2010). The construction of solutions, although provisional and in permanent discussion, is guided by the inclusion as a working method. In this regard, we consider the following indication:

The method of inclusion does not propose naive and uncritical adherence to what the other brings, but bets on a generous attitude, to accept these manifestations, and immediately confront it with the multiplicity of the interests of the other, of the collective, to enable the composition of contractual arrangements considering ethical guidelines. (PASCHE; PASSOS, 2010, p. 427).

In fact, the demand brought by Cáritas to UERJ teachers was related to making a Political/Pedagogical Project for the Portuguese course that was already offered, with volunteer teachers of various backgrounds, using photocopied handouts. From the meetings with professors and assistants of Cáritas emerged meanings for learning Portuguese, especially as a result of reports of experiences by refugees who had been living in the city for the longest time. The need to access social rights policies by refugees using the language was obvious, and it was based on this insight that we decided to develop our own material, with the help of the students of the course, volunteer teachers and scholarship holders of the project.

In the perspective adopted for pedagogical analysis and intervention, we consider it fundamental to resume two key elements of Bakhtin's concept of language (BAKHTIN, 2011). In this regard, we propose the following principles: i) every statement is understood assuming its dialogical relationship with previous statements; ii) the comprehension of any statement occurs when a new statement is produced.

Thus, without rejecting an effort to systematize linguistic-grammatical knowledge, what seems fundamental to us in understanding this kind of linguistic phenomena lies precisely in the premise that every linguistic element refers to concrete contexts of enunciation, in which they are anchored. As a conceptual direction of the supervisory work, we consider the importance, whenever possible, of restoring the interactional contexts from which the analyzed elements emerge.

This guideline is then in line with what has been discussed previously. In these terms, language learning is a basic necessity to promote the inclusion of refugees in the Brazilian society and, in the specific case, the state and city of Rio de Janeiro. And being a basic need, it is necessary to ensure to refugee learners that their daily context is where the contents to be learned are taken from. Not only the contents of everyday life, but also its forms: the ways of speaking, dealing with neighborhood affairs, children's schools, looking for jobs, and moving through the city; and also the contents of the cultures that are placed in coexistence, the one they come from and the new one they are now in contact with. Cultural confronts and proximities need to be said and discussed, the different ways of caring for children, the different meanings of schooling, the diversity of cooking, the various ways of understanding the world that are determined by the histories and cultures of the societies of origin. The possibility, for example, of getting the ingredients of that favorite dish that inhabits the most joyful of memories and can, who knows, be produced, now in Brazil, as in wistful moments that definitely seem to have remained in the past.

We understand, as already indicated in Arantes, Deusdará and Brenner (2016) the dimension of institutional intervention that such issues potentiate, since the type work that we were requested also contained complaints about the insufficiency of the teaching/learning materials available for the classes and, consequently, about the rituals, habits and beliefs associated with teaching the language that contributed to crystallize or were being questioned.

With regard to these impasses, it seemed productive to us to recover here part of the debates that we have already mentioned about the reflections on the dynamics we were invited to interact with. Concerning the complaints to the perspective adopted by the textbook and the erasing of a specific profile of refugee speakers, we highlight the following aspects:

We observed the teachers practiced a prescriptive teaching of the Portuguese language, based on a linear grammatical progression suggested by the adopted textbook. In the speeches of the volunteer teachers, as well as in the reports of some students, one could see a clear need the learners had to communicate in order to solve daily questions, such as: go shopping, taking a bus or filling out a form. In addition, the students seemed to establish a more fruitful bond with the teachers who gave them a voice, who were interested in knowing their habits of life, their motivations for leaving the country of origin, their relations with and strangeness to Brazilian habits, among other things. (ARANTES; DEUSDARÁ, 2015, p. 48-49)

As an illustration of the discussion that the previous fragment proposes, we suggest as follows an example taken from a Portuguese textbook to teach refugees. This example seems to highlight the type of work with the language that we wish to point out. Language is used as a tool, as some manuals still insist on doing so: word lists are intended to learn the vocabulary of the lesson, organized according to a priori categories that do not make sense, as we attested in the arrangement below.

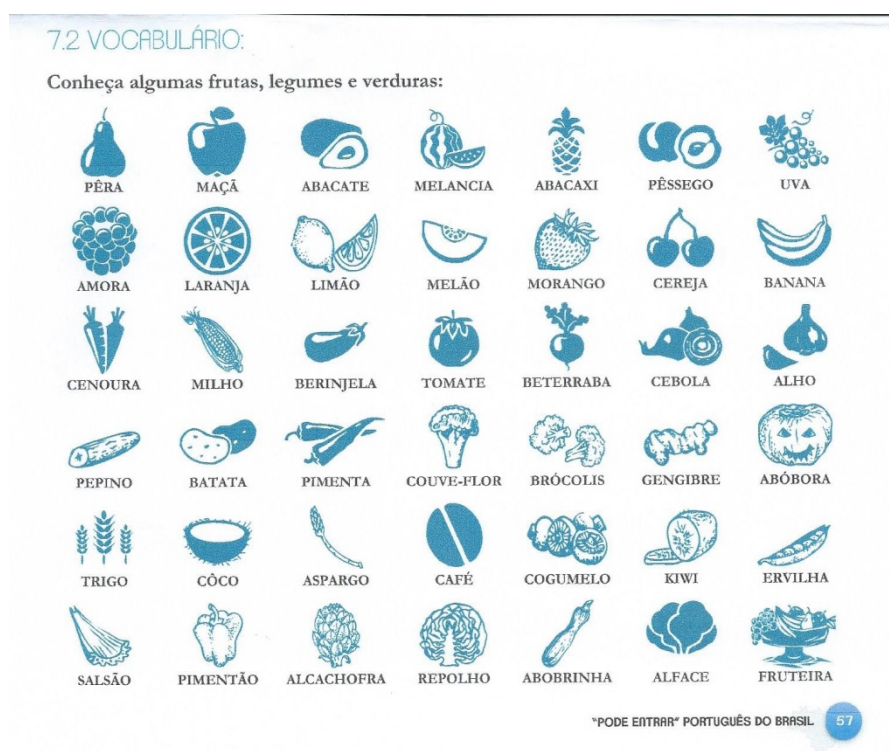


Figure 1: Vocabulary

Source: Feitosa et al. (2015)

We see that an inventory of vegetables, greens and fruits is presented to the students as an input to the lesson on food, with no mention of the context in which they are used and, also, objects are presented that do not belong to the categories vegetables, greens and fruits as is the case of fruit bowl. Our experience in supervising the preparation of materials has made it possible to observe that mentioning elements that refer to habits and forms of daily organization – such as cooking and other everyday uses – raise various comments, questions and reports connected with previous experiences. Such experiences lead us to inquiries of the following kind:

how important is it to classify these elements without first discussing in which situations they are used? How can we not anticipate issues that legitimize these previous experiences?

With that, we want to think about the need to learn things around classifications by categories, out of their context: what does a Portuguese learner need to know if a tomato is a fruit or vegetable, without having access to the way it is used in local cuisine? Thus, we question the way of dealing with the impasses and limitations found in practices of teaching language to foreigners.

Another aspect that has already deserved consideration lies in the criteria that had already being adopted to sort out the groups of students in course on Portuguese for Refugees. Taking into account the linguistic diversity, the groups of students were defined according to the mediation language. About this issue, we have already emphasized the following:

The criterion to sort out the classes seemed to us quite adequate, since it was not oriented by stereotypes that are often seen in a traditional school ambience such as age or level of schooling. The fundamental choice was to distribute the different groups, selecting languages that were native or of shared communication. The group was then arranged in two classes of native speakers of French, a class of Spanish speakers and a group of native or foreign speakers of English. (ARANTES; DEUSDARÁ; BRENNER, 2016, p. 1203)

Based on these comments, we considered teaching Portuguese is closely related to the access to rights, the same rights any Brazilian person, male or female, is entitled to. This is why teaching must be based on the needs and demands of this group in terms of accessing rights and public policies in the city and in the country as a whole.

Besides this perspective that looks at the political consequences of the professional care in the context of welcoming refugees, the making of a pedagogical proposal has also addressed the specific difficulties of the group: i) the intense turnover of students, as upon arrival, refuge seekers need to be immediately attended by the course and by Caritas-RJ social assistance service; ii) absorbing the emergency topics, considering the insufficiency resulting from an excessively generic characterization of being a foreigner in the materials available and the need to add and politically support the distresses, impasses and challenges faced by refugees on a daily basis; iii) the impossibility of a linear sequencing due to the fact that new students are always coming in and due to the diversity of demands that were brought up in the meetings for academic supervision of the classes.

Indeed, we believe therefore in teaching the language that is not based on the imposition of content that was previously selected by a team of experts who dictate which topics will be studied and how fast, mainly because, in the case of refugees, it is not desirable that the first question to be asked in the classroom be “what’s your name?” and “where are you from?”, as in most handbooks for foreign language teaching.

Telling one’s name and where he or she comes from means, for this group of students, a return to the persecution they were living in the original countries and, sometimes, a reproduction of some conflicts due to the presence in the same classroom of refugees from different groups in conflict in the same area. It becomes clear, therefore, the need to know the specific traits of the group of learners in order to build upon the elements for teaching/learning Portuguese, not as a foreign language, but as welcome language,³ which respects the differences, that listens to the demands and works on them and develops its planning horizontally, in direct contact with the community that is learning the language.

Making decisions horizontally allows us to question the power markers that lie behind the norms and prescriptions in the teaching of foreign languages, which take the words as tools, often associated with schemes of synonyms based on stereotyped view of arrangements.

³ A respeito do conceito Língua de Acolhimento, ver Grosso (2010).

Words are not tools; but we give children language, pens and notebooks, as well as we give workers shovels and pickaxes. A grammar rule is a power marker prior to being a syntactic marker. The order is not related to previous meanings neither to a previous organization of distinctive units, it is rather the reverse. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 12)

Thus, we collect, together with the refugees, everyday situations in which they need to use Portuguese in the city and so we formulate the guiding themes for the preparation of materials. Such guiding themes directed the making of materials and they do not comply with linear grammar progression and do not depend on each other.

The concept in the making of materials is that the teacher may use any activities produced around the guiding themes, with no need to follow the chronological or progress order. Grammar, syntactic and modal contents are repeated, exactly because the flow of students is continuous, since refugees are admitted to the course as soon as they get to Rio de Janeiro. Contents are repeated in thematic variations: the use of imperative, for example, is introduced in a lesson on food, in an exercise about the *feijoada* recipe, and in a lesson on health, in a doctor's prescription.

Structural contents (verb, noun, adverb, verbal tenses and modes etc...) are not the focus of any activity, but rather the topics and oral production around the situations of interaction in their contexts: in the bakery, when buying a public transportation ticket, looking for a job in classified ads and presenting oneself in job interview, filling out a form etc.

The guiding theme on urban mobility had the purpose of facilitating the access to the transportation system by refugees in the state of Rio de Janeiro. Thus, the use of maps with subway, train and bus lines were the input materials utilized. Based on that, we phrased dialogues and everyday situations the refugees had had contact with and, afterwards, they themselves created their dialogues simulating daily situations of how to buy a ticket, looking for information on public transportation in the area they live (by means of maps, signs, asking people on the street) etc.

This kind of semi-structured production has had good acceptance in the classes, especially because in many times students end up recalling situations they went through and had doubts about how to act, how to look for and what to ask, so they produce their oral contents triggered by this motivation. As the topic of mobility has the adherence of all, as refugees use public transportation on a daily basis, the motivation to understand more how it works, its possibilities of moving around all over the city and have access to cultural assets is enhanced.

Access to public transportation guarantees the right to occupy spaces in cities which frequently are segregated, inhabited only by people of certain classes, ethnicities and genders. For us, therefore, granting access of the population of refugees to areas of cultural production, plazas, beaches and places of art also results in integration and provides these new residents of the city with the conditions to produce new references and subjectivities also in search of a new citizenship in their place of refuge.

5 CLOSING REMARKS

The discussions we engaged in this article lead us to (re)think the inclusion of refugees in a democratic perspective capable of granting rights, including the right to education, to health, to a job, to urban mobility, to occupy public places.

This perspective problematizes the imbalanced way the population of refugees has been seen in Brazil, mainly through the eyes of the mainstream media: a population that needs charity and compassion. This view, in addition to being prejudiced, does not consider the refugee as a key player in this history and does not assign the responsibility of welcoming refugees as a humanitarian issue, after all the causes people seek for refuge are not discussed and much less fought against (in some cases, it is even encouraged by major global powers).

This hierarchical view of a paternalistic social assistance ends up setting up a scenario of social piety that seems to work as driving force to reassure the good social consciousness that is committed to fight the social inequalities caused by forced migration. However, this type of practice has not contributed to improve the welcoming process, quite the contrary, it disregards the other as an equal, as someone entitled to rights as much as any other non-refugee. These issues, therefore, cannot go unquestioned in the classroom, mainly because the refugees should be able to occupy spaces not only as learning individuals but also as learners with rights. Perhaps it is worth reminding the phrase: I believe that what happens in Congo is not a problem for Congo only, it is a problem for everyone.

In order to fulfill this objective that is very dear to us involving the methodology we have been developing to teach refugees, we inverted the regular theory-method-analysis way by investing in the field of micropolitics as a way of deterritorialize the manners and practices commonly utilized in the teaching of languages and which, unfortunately, is being repeated systematically with scarce reflection and analysis of meager demands.

This work outlines our endeavor to address learning and teaching Portuguese to refugees as an area that deserves special attention in order to meet demands and promote the access to human rights.

REFERENCES

ACNUR. Global Trends Forced Displacement 2016. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/globaltrends2017/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

APÓS fechamento de campo em Calais, crianças refugiadas ficam sem abrigo. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 out. 2016. Mundo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/10/1826791-apos-fechamento-de-campo-em-calais-criancas-refugiadas-ficam-sem-abrigo.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B.; BRENNER, A. K. . Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Linguístico* (Online), v. 13, p. 1196-1207, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1196>>. Acesso em: 8 out. 2017.

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARA, B. Português para refugiados: aliando pragmática e discurso em resposta a uma demanda concreta. *Letrônica*, v. 8, p. 45-59, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/19621>>. Acesso em: 6 out. 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Brasil abriga 8.863 refugiados de 79 nacionalidades. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/05/brasil-abriga-8-863-refugiados-de-79-nacionalidades>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Trad. de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 20 de novembro de 1923 – Postulados da Linguística. In: _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997. p. 11-59.

DUARTE, D. A. A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em psicologia do trabalho. *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 19, n. 52, p. 133-44, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000100133>. Acesso em: 10 out. 2017.

DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da linguagem. In: _____. *O dizer e o dito*. Rev. da trad. de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FEITOSA, J. et al. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: Edição dos autores, 2015.

FERNANDES, C. Crise dos refugiados na Europa. *UOL*, 6 jun. 2016. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/atualidades/crise-dos-refugiados-na-europa.htm>>.

FRANÇA começa a transferir 1.500 crianças e jovens do campo de Calais. Folha de S. Paulo, São Paulo, 02 nov. 2016. Mundo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1828705-franca-comeca-a-transferir-1500-criancas-e-jovens-do-campo-de-calais.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2017.

GROSSO, M. J. dos R. *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_l%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o?auto=download>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ONU. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

PASCHE, D. F.; PASSOS, E. Inclusão como método de apoio para a produção de mudanças na saúde – aposta da Política de Humanização da Saúde. *Saúde em Debate*, v. 34, n. 86, p. 423-432, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4063/406341769003.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, ciência e profissão*. v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

Received in November 9, 2017. Approved in December 25, 2018.

AQUISIÇÃO DE SENTENÇAS PASSIVAS: UMA RETROSPECTIVA TEÓRICO-EXPERIMENTAL

ADQUISICIÓN DE ORACIONES PASIVAS: UNA RETROSPECTIVA TEÓRICO-
EXPERIMENTAL

ACQUISITION OF PASSIVE SENTENCES: A THEORETICAL-EXPERIMENTAL
RETROSPECTIVE

Mariana Terra Teixeira*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Gabriel de Ávila Othero**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Neste artigo, discutimos a aquisição tardia de sentenças passivas, focando nos estudos sobre passivas do português brasileiro (PB). A aquisição tardia das construções passivas já é bem conhecida na literatura, é o chamado “efeito Maratsos”: o atraso na aquisição de passivas verbais com verbos de não ação (“ouvir”, “ver”, “gostar”, etc.). Duas hipóteses são defendidas na literatura para explicar esse fenômeno: a hipótese da maturação de habilidades linguísticas (BORER; WEXLER, 1987) e a hipótese da influência do *input* linguístico (DEMUTH, 1989; DEMUTH et al., 2010). Neste artigo, procuramos traçar um panorama de ambas as explicações teóricas sobre o atraso na aquisição das passivas e discuti-las com base nos estudos de aquisição de sentenças passivas em PB. Sob viés linguístico teórico-experimental, analisamos alguns estudos-chave e concluímos que eles parecem trazer evidências para se acreditar que a hipótese maturacional fornece uma explicação mais sensata para os dados do PB.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição tardia. Passivas do português brasileiro. Conhecimento sintático.

RESUMEN: En este artículo, se discuten la adquisición tardía de oraciones pasivas, centrándose en estudios de portugués brasileño (PB). La adquisición tardía de las construcciones pasivas ya es bien conocida en la literatura, que se denomina “efecto Maratsos”: el retraso en la adquisición de los verbos pasivos verbales sin acción (“escuchar”, “ver”, etc.). Dos hipótesis explican este fenómeno en

* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: mtterrateixeira@gmail.com.

** Professor Associado no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: gabriel.othero@ufrgs.br.

la literatura: la hipótesis de la maduración de las habilidades lingüísticas (BARRENADOR; WEXLER, 1987) y la hipótesis de la influencia del idioma de entrada (DEMUTH, 1989; DEMUTH et al. 2010). En este trabajo, se ofrece una visión general de las dos explicaciones teóricas sobre el retraso en la adquisición del pasivo y las discutimos sobre la base de los estudios de adquisición de las oraciones pasivas en PB. Nos fijamos en algunos estudios clave de la lingüística teórica y experimental y concluimos que hay pruebas para creer que la hipótesis de maduración proporciona una explicación más razonable para los datos en PB.

PALABRAS-CLAVE: Adquisición tardía. Pasiva en portugués brasileño. Conocimiento sintáctico.

ABSTRACT: In this article, we discuss the late acquisition of passive sentences, focusing on studies in Brazilian Portuguese. Late acquisition of passive constructions is widely discussed in the literature, specially under the 'Maratsos effect': late acquisition of verbal passives with non-action verbs (e.g. hear, see, like, etc.). Two hypotheses are defended in the literature to explain this phenomenon: the hypothesis of maturation of language skills (BORER; WEXLER, 1987) and the hypothesis of the influence of language input (DEMUTH, 1989; DEMUTH et al., 2010). In this paper, we give an overview of both theoretical explanations about the delay in the acquisition of passives and discuss them on the basis of studies of acquisition in Brazilian Portuguese. We analyze the studies of Brazilian Portuguese concerning theoretical and experimental linguistic data, and conclude that they seem to bring evidence to believe that the maturational hypothesis provides a more sensible explanation for the acquisition of Brazilian Portuguese passives.

KEYWORDS: Late acquisition. Passives in Brazilian Portuguese. Syntactic knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos estudos teóricos e experimentais com sentenças passivas, focando, ao final, em trabalhos sobre aquisição de passivas do português brasileiro (PB). As passivas são estruturas complexas, com características sintáticas, semânticas e pragmáticas específicas. Trazemos aqui alguns estudos sobre passivas com o intuito de apresentar duas hipóteses sobre aquisição de passivas e argumentar que os dados da aquisição em PB favorecem uma delas, como veremos.

A aquisição de sentenças passivas nas línguas é bastante discutida na literatura (BORER; WEXLER, 1987; DEMUTH, 1989; FOX; GRODZINSKY, 1998, entre outros). Em geral, há um consenso de que há uma aquisição tardia dessa estrutura pelas crianças, o conhecido *efeito Maratsos*, que é o atraso na aquisição das passivas de verbos de não ação, como *ver*, *ouvir*, *gostar* (MARATSOS et al., 1979, 1985; PINKER, 2009). Como atraso, Maratsos et al. (1979) referem-se à aquisição de sentenças passivas pelas crianças a partir dos seis anos, idade em que, normalmente, as crianças já adquiriram completamente a língua natural de seu ambiente. Para explicar esse fenômeno, duas hipóteses são defendidas na literatura: a *hipótese da maturação de habilidades lingüísticas* (BORER; WEXLER, 1987) e a *hipótese da influência do input lingüístico* (DEMUTH, 1989; DEMUTH et al., 2010). A primeira hipótese tem escopo racionalista e diverge de outras explicações gramaticais, como a proposta do déficit na transferência de papel temático (FOX; GRODZINSKY, 1998). Já a segunda hipótese tem caráter empirista e defende que o *input* tem um papel informativo crucial, dando relevância à presença de enunciados com estrutura passiva no entorno lingüístico da criança.

Para discutirmos o atraso na aquisição de estruturas passivas, organizamos o texto da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos os trabalhos de Borer e Wexler (1987) e de Fox e Grodzinsky (1998), centrados na hipótese da maturação lingüística. Na segunda seção, discutimos a explicação de cunho mais empirista do fenômeno, de Demuth (1989) e Demuth et al. (2010), centrada na influência do *input* lingüístico na aquisição da linguagem. Na terceira seção, analisamos os estudos sobre a aquisição de sentenças passivas em PB e fazemos uma correlação desses dados com as teorias resenhadas anteriormente. Finalmente, na última seção, tecemos nossas considerações finais sobre a aquisição de sentenças passivas, com base nos resultados dos trabalhos resenhados – especialmente nos trabalhos que envolveram dados de aquisição do PB.

2 BORER E WEXLER (1987) E FOX E GRODZINSKY (1998)

2.1 HIPÓTESE DA MATURAÇÃO LINGUÍSTICA: A FORMAÇÃO DE CADEIAS-A

Borer e Wexler (1987) acreditam que as construções passivas são adquiridas tardiamente devido a propriedades inatas da estrutura da linguagem. Para eles, não há constância dos princípios linguísticos desde o início da aquisição, porque certos princípios da Gramática Universal (GU) maturam em diferentes etapas. A experiência linguística (língua-E) nutre o processo de maturação de alguma forma, mas, além disso, o programa linguístico (a faculdade da linguagem) não é o mesmo em todos os estágios do curso de aquisição. A partir dos princípios existentes na GU, a maturação desse programa da linguagem guia o desenvolvimento linguístico do indivíduo. Certos princípios da gramática, no sentido de uma gramática baseada em princípios e parâmetros, não estariam disponíveis em certas idades do desenvolvimento, pois ainda não estariam “amadurecidos” totalmente. É a Hipótese da Maturação Linguística. Borer e Wexler (1987) questionam a necessidade de assumirmos um sistema linguístico que atue de maneira fixa desde os primeiros meses da criança, uma vez que todos os demais sistemas humanos, partes da cognição humana, estariam submetidos à maturação. Explicar quais princípios do sistema linguístico amadurecem é uma das grandes questões da hipótese maturacional.

No que diz respeito à aquisição de passivas, a formação de cadeias-A é o princípio da gramática que deve ser amadurecido para que a criança consiga compreender e produzir passivas em sua língua materna. Sem que esse princípio esteja amadurecido na sua gramática, a criança não compreende e nem produz adequadamente sentenças passivas verbais (BORER; WEXLER, 1987).

As cadeias-A são *cadeias argumentais*, formadas pelo movimento de um sintagma nominal (SN) de uma posição argumental para outra posição argumental. Uma posição argumental (posição-A) é uma posição na sentença identificada com uma função gramatical argumental (como sujeito, complemento verbal, complemento de preposição, etc.). As sentenças passivas verbais são um exemplo de estrutura que contém uma cadeia-A:

- (1) a) *Foi chutada a bola pelos meninos.
- b) A bola_i foi chutada t_i pelos meninos.

A construção (1a) exemplifica a estrutura de uma construção passiva verbal. Em (1b), podemos ver a frase passiva bem formada, após o movimento-A do SN [a bola]. Esse SN é movido de uma posição-A, a posição de argumento interno do verbo, para outra posição-A, [Spec, IP] (posição de sujeito). O movimento-A se justifica porque o SN deve receber Caso (cf. Filtro do Caso. CHOMSKY, 1980, 1981) em uma posição argumental disponível, uma vez que o verbo está em uma forma nominal, no particípio, e, por isso, perde a capacidade de atribuir/checar Caso. Dessa forma, o SN se move para uma posição em que pode receber/checar Caso, [Spec, IP]. Assim, (1b) exemplifica o movimento A e a decorrente formação da cadeia-A, necessários para a gramaticalidade da sentença passiva verbal; sem a realização desse movimento, a sentença é agramatical – cf. (1a).

As sentenças passivas são um exemplo da “maturação” de princípios linguísticos. Borer e Wexler (1987) sugerem que as crianças não compreendem bem as estruturas passivas até certa idade porque são incapazes de formar cadeias-A. Por isso, as crianças não conseguem compreender nem produzir passivas sintáticas verbais e são bem sucedidas com estruturas que não têm movimento que gere cadeia-A, como as passivas adjetivas. Para Borer e Wexler (1987), a habilidade de formar cadeias-A é inata, mas amadurece biologicamente. Segundo essa hipótese, as crianças adquirem mais cedo as passivas adjetivas – justamente porque essas não formam cadeias-A na sua estrutura – do que as passivas verbais. Em português, a distinção entre passivas verbais e adjetivas é clara, pois as verbais são formadas com o verbo auxiliar *ser* (“A porta foi trancada”), e as adjetivas com os auxiliares *ficar* e *estar* (“A porta estava trancada”).

No entanto, em outras línguas, como em inglês, essa distinção não é tão clara, porque o mesmo verbo auxiliar (*to be*) pode formar passivas verbais e adjetivas. Ou seja: *The door was locked* é ambígua. Essa sentença pode significar tanto “A porta estava trancada” (passiva adjetiva) como “A porta foi trancada” (passiva verbal) em português. Segundo Borer e Wexler (1987), uma vez que verbos de ação podem ser interpretados como adjetivos derivados de particípio e verbos de não ação não podem, a criança compreenderia

e produziria mais cedo passivas verbais com verbos de ação, pois estaria, na verdade, compreendendo a estrutura como uma passiva adjetiva (aqui voltamos ao *efeito Maratsos*, a aquisição tardia de passivas verbais com verbos de não ação). Da passiva verbal com o verbo de ação *estragar* em (2a) abaixo, a criança pode interpretar (2b), interpretando, assim, o particípio “estragado” como adjetivo. Da passiva verbal com o verbo de não ação *ver* em (3a) a criança não pode interpretar (3b); não conseguindo interpretar a passiva (3a) como adjetiva, a criança tem dificuldade em compreendê-la.

(2) a) O brinquedo foi estragado (pelo menino).

b) O brinquedo estragado.

(3) a) O gato foi visto (por Maria).

b) *O gato visto.

A fim de comprovar a hipótese maturacional, Borer e Wexler (1987) conduziram um experimento com crianças adquirindo o inglês e com crianças adquirindo hebraico. Segundo o resultado do estudo, em ambas as línguas a aquisição das passivas adjetivas e das passivas verbais truncadas (sem o agente da passiva explícito) se dá antes da aquisição de passivas verbais. Ainda, os dados do estudo sugerem que as passivas com verbos que denotam ação são adquiridas antes de passivas com verbos que denotam não ação. Essas últimas são adquiridas tardiamente, após os seis anos de idade. Borer e Wexler (1987) concluem que a operação que gera passivas adjetivais amadurece antes da operação que gera passivas verbais (a formação de cadeias-A).

2.2 CONTRA A HIPÓTESE DA MATURAÇÃO LINGÜÍSTICA DE BORER E WEXLER: DÉFICIT DA TRANSFERÊNCIA DO PAPEL TEMÁTICO PARA O SINTAGMA PREPOSICIONADO

Ainda no âmbito dos princípios inatos da aquisição da linguagem como características universais, Fox e Grodzinsky (1998) acreditam que a criança não tem problema com a formação de cadeias-A, mas com a *transferência de papel temático para o sintagma preposicionado (by-phrase)* quando esse não é agentivo. Vejamos a estrutura das sentenças passivas em (4).

(4) a) A mulher ouve a música.

a') A música é ouvida pela mulher.

b) O menino chuta a bola.

b') A bola é chutada pelo menino.

Nas sentenças passivas verbais, como as em (4a') e (4b'), os sintagmas preposicionados (SPs) “pela mulher” e “pelo menino” são o agente da passiva. O agente da passiva tem sempre um papel semântico na frase, seja de *agente*, *experienciador*, *estímulo*, etc. Em (4a), *ouvir* seleciona um argumento interno (que vira sujeito na voz passiva) com o papel semântico de *estímulo* (“a música”) e um argumento externo (que vira o SP agente da passiva) que tem papel temático de *experienciador* (“a mulher”). Em (4b), *chutar* seleciona um argumento interno com o papel *tema* (“a bola”) e um argumento externo *agente* (“o menino”). Há, de acordo com Fox e Grodzinsky (1998), um mecanismo que transfere o papel temático da posição do argumento externo lógico (posição do sujeito) para a posição do SP agente da passiva. Assim, transferir o papel temático de *experienciador* de [a mulher] da posição de sujeito do verbo *ouvir* para o SP [pela mulher], agente da passiva, é o que a criança não consegue fazer.

Para Fox e Grodzinsky (1998), esse princípio ainda não está maduro e, por isso, as crianças menores de seis anos não compreendem nem produzem passivas de maneira adequada. Ou seja, a transferência do papel temático para o SP ainda não está disponível para crianças muito pequenas; definir o papel semântico do SP agente da passiva é um problema para elas.

No entanto, há uma ressalva. A partir de evidências de estudos linguísticos anteriores (RAPPAPORT, 1983; JAEGLI, 1986; GRAMISHAW, 1990, por exemplo), Fox e Grodzinsky (1998) alegam que definir o papel temático do SP só é difícil quando seu papel não é *agente*, como no caso de (4a'), em que o papel temático do agente da passiva é de *experenciador*. Por outro lado, em uma sentença passiva como (4b'), "A bola foi chutada pelo menino", em que o SN [o menino] é *agente*, a criança não teria problema em definir o papel temático de *agente* do SP correspondente [pelo menino] e compreenderia a frase. Para Fox e Grodzinsky (1998), as crianças produzem outras estruturas com movimento formador de cadeias-A¹; por isso, esse princípio já estaria disponível e amadurecido na gramática da criança.

Para sustentar sua hipótese, os autores conduziram um experimento para averiguar qual dos princípios, a *transmissão do papel temático ao SP* ou a *formação de cadeias-A*, afinal, ainda não está amadurecido nas crianças menores de seis anos. Para isso, procuraram verificar se as crianças têm mesmo algum problema com passivas verbais de verbos de não ação (que possuem cadeias-A) e se não têm problema com as demais passivas truncadas (que possuem cadeias-A, mas não explicitam o SP) e com as passivas adjetivas (que não possuem cadeias-A, mas explicitam o SP).

O experimento consistiu no seguinte: foram apresentadas 24 histórias a treze crianças nativas do inglês, com idades variando entre 3:6 e 5:5. No final de cada história, havia uma sentença que deveria ser julgada como verdadeira ou falsa. As sentenças ativas foram utilizadas como sentenças-controle. Além das sentenças-controle, o experimento tinha seis condições: (1) sentenças passivas com *to be* com verbos de ação (tanto passivas verbais como passivas adjetivas); (2) sentenças passivas com *to get* (sem estrutura correspondente em português) com verbos de ação; (3) sentenças passivas com *to be* com verbos de não ação (passivas verbais); (4) sentenças passivas com *to get* com verbos de não ação; (5) sentenças passivas com *to get* com verbos de não ação sem SP (isto é, passivas truncadas); (6) sentenças passivas com *to be* com verbos de não ação sem SP. Os verbos de ação utilizados no experimento foram *touch* e *chase* ("tocar" e "perseguir", respectivamente), e os verbos de não ação utilizados foram *hear* e *see* ("ouvir" e "ver"). Seguem os exemplos das sentenças-alvo do experimento, retirados de Fox e Grodzinsky (1998, p. 317)²:

- (5) The rock star is being chased by the koala bear. (condição 1)
- (6) The boy is getting touched by the magician. (condição 2)
- (7) The boy is seen by the horse. (condição 3)
- (8) The boy is getting seen by the bear. (condição 4)
- (9) The boy is getting seen. (condição 5)
- (10) The bear is seen. (condição 6)
- (11) The mouse is touching the little girl. (ativa-controle com verbo de ação)
- (12) The pizza Baker sees the buffalo. (ativa-controle com verbo de não ação)

¹ Fox e Grodzinsky (1998) argumentam que, assumindo Chomsky (1981), sujeitos são gerados dentro do SV (*VP-Internal Subjects*). Dessa forma, segundo os autores, todas as sentenças do inglês em que o sujeito precede o verbo auxiliar envolvem cadeia-A. No entanto, aceitando a hipótese de que os sujeitos nascem no interior do SV, Borer e Wexler (1992) propuseram um relaxamento da Hipótese Maturacional (*Relaxed Maturation Hypothesis – RMH*), postulando que as crianças têm dificuldade somente com um tipo de cadeia-A, as cadeias-A que relacionam duas posições temáticas. Contudo, Fox e Grodzinsky (1998) também argumentam que as crianças não têm dificuldade com as passivas-*get* em inglês que envolvem cadeias-A e têm dificuldade na compreensão de passivas com sujeito pós-verbal em espanhol que não envolvem cadeia-A.

² Os exemplos 5, 6, 7, 10, 11 e 12 são retirados diretamente de Fox e Grodzinsky (1998, p. 137). Os exemplos 8 e 9 não constam no trabalho dos autores, mas foram formulados por nós para melhor entendimento das condições do experimento. As traduções (aproximadas) dos exemplos seguem abaixo:

- (5) O astro do rock está sendo perseguido pelo urso coala.
- (6) O menino está sendo tocado pelo mágico.
- (7) O menino é/foi visto pelo cavalo.
- (8) O menino está sendo visto pelo urso.
- (9) O menino está sendo visto.
- (10) O urso é visto.
- (11) O rato está encostando na menina.
- (12) O padeiro vê o búfalo.

Após ouvir uma história contada pelo experimentador, com o auxílio de bonecos, a tarefa da criança era responder se a última fala de um dos bonecos estava correta ou incorreta (isto é, se era verdadeira ou falsa segundo a história contada). A fala era uma das sentenças passivas-alvo (ou uma frase-controle). Cada tipo de sentença foi colocado tanto em uma história na qual a sentença era verdadeira quanto em uma história na qual a sentença era falsa.

Os resultados mostraram que as crianças acertaram 100% das sentenças dos tipos (5), (6), (11) e (12), demonstrando comportamento de adultos para lidar com sentenças ativas e passivas com verbo de ação. O desempenho das crianças não foi satisfatório em duas das seis condições: com passivas não truncadas, com verbos de não ação, sentença (7) acima, em que acertaram 46,1% das sentenças; e com passivas truncadas (sem SP), com verbos de não ação, sentença (10) acima, em que acertaram 86,5% dos julgamentos.

Os autores não mencionam os resultados das passivas com *to get*. Para Fox e Grodzinsky (1998), esses resultados servem de argumento contra a hipótese maturacional da formação de cadeias-A, já que indicam que o problema das crianças para compreender passivas não está na formação de cadeias-A em si, mas no processamento correto do SP. Assim, segundo os autores, a sua hipótese do *deficit* na transmissão do papel temático ao SP explica os resultados do experimento: a dificuldade das crianças de três a cinco anos com as passivas longas com verbo de não ação e a hipótese de maturação linguística de Borer e Wexler (1987) não explicaria esses resultados.

Em suma, Fox e Grodzinsky (1998) propõem que as crianças têm problema com SP não agentivos em passivas. O papel temático de agente pode ser atribuído diretamente pela preposição *por* (*by*), sem necessitar da transmissão do papel temático para o agente da passiva. As crianças possuiriam um módulo de atribuição de papel temático *default* para as *by-phrases*, como também já apontara previamente Jaeggli (1986). O papel temático *default* nas línguas é o de agente. Por isso, as crianças do estudo teriam apresentado dificuldade na compreensão da passiva longa com verbo não agentivo, como a sentença (7), na qual o papel temático do *by-phrase* é de *tema* e não de *agente*.

3 AQUISIÇÃO GUIADA PELO INPUT LINGUÍSTICO

3.1 DEMUTH (1989)

Outro ponto de vista sobre a aquisição tardia das sentenças passivas propõe que a aquisição não seja de caráter universal, mas que ela varie de acordo com o *input* que cada comunidade linguística proporciona. Dados de outras línguas que não o inglês e o hebraico demonstram que as crianças compreendem e até mesmo produzem passivas verbais antes dos três anos de idade, incluindo passivas longas, isto é, com *by-phrase* (DEMUTH, 1989). É o que acontece em algumas línguas bantu, como sesotho, inuktitut e mayan k'iche (cf. ALLEN; GRAGO, 1996; KLINE; DEMUTH, 2010). Em sesotho, não existe passiva adjetiva; portanto, as autoras puderam voltar-se mais claramente para a aquisição das passivas verbais. A hipótese da aquisição guiada pelo *input* é que a frequência dessas construções no entorno linguístico das crianças influencia sua aquisição.

Demuth (1989) apresenta uma pesquisa longitudinal com quatro crianças adquirindo a língua sesotho. Amostras do discurso das crianças foram gravadas e transcritas com a ajuda das avós e das mães. A idade das crianças variou entre 2;1 e 4;1, do início ao final do estudo. O número total de ocorrência de passivas encontradas no discurso das crianças foi de 139 construções. Esses resultados levaram a autora a questionar as hipóteses postuladas sobre a aquisição das sentenças passivas baseadas em inglês e hebraico. Demuth (1989) dividiu a aquisição das passivas do sesotho em três estágios: estágio I (antes de 2;7); estágio II (2;8 a 3;2); e estágio III (3;9 a 4;1). Os dados demonstraram que as crianças falantes de sesotho, até os 2;8, já produzem passivas verbais e as compreendem ainda antes. Segundo a autora, se a hipótese maturacional de Borer e Wexler (1987) está correta, então o princípio gramatical que governa a formação da passiva verbal tem de amadurecer nas crianças falantes de sesotho até a idade de 2;8.

As passivas truncadas são consideradas mais “básicas” do que as passivas longas, aquelas que contêm um *by-phrase*. Passivas longas vão ser produtivas no discurso das crianças nativas do inglês somente em torno dos dez anos de idade. No entanto, os dados do sesotho mostram um cenário diferente: passivas longas foram 39% das sentenças passivas produzidas pelas crianças no estágio I;

25% no estágio II; e 15% no estágio III. Com o uso decrescente de passivas longas, o sesotho fornece evidências contrárias para o postulado de que passivas longas são gramaticalmente mais difíceis de aprender do que passivas truncadas. Ainda, o estudo traz exemplos de diálogos entre crianças e adultos em que, em enunciados consecutivos, as crianças passam de passivas longas para passivas truncadas e vice-versa. Isso, segundo a autora, é outra evidência de que as duas formas são acessíveis para as crianças falantes de sesotho. Esses argumentos vão contra a hipótese de *déficit* na transferência do papel temático para o sintagma preposicionado de Fox e Grodzinsky (1998).

Já em relação ao uso de verbos de não ação em passivas verbais, Demuth (1989) sugere que o uso de passivas com verbos de não ação, tanto em inglês quanto em sesotho, seja mais comum em tipos específicos de discursos e em gêneros textuais do que na fala do dia a dia. Por isso, passivas com verbos de não ação são menos utilizadas pelas crianças do que passivas com verbos de ação. Em conclusão, Demuth (1989) aponta problemas para a hipótese maturacional e indica explicações alternativas para a aquisição das passivas verbais. Primeiramente, a aquisição tardia de passivas verbais em inglês e em hebraico pode ser explicada por outros fatores envolvidos na aquisição da linguagem, que não apenas fatores relacionados à “maturação de princípios sintáticos”. Construções gramaticais que geram cadeias-A aparecem mais tarde em hebraico e inglês, o que indica que a formação de cadeia-A está disponível, mas ainda não está ativada nessas línguas (possivelmente, segundo a autora, por questões de opacidade morfofonológica). Pode ainda ser o caso de que a formação de cadeias-A não seja um princípio que amadurece, mas um fenômeno gramatical, um parâmetro da língua, que é aprendido com base nas especificidades de cada língua: “A crescente conscientização das crianças das propriedades tipológicas específicas da sua língua parece ser crucial para o desenvolvimento de passivas verbais” (DEMUTH, 1989, p. 67).

As sentenças passivas têm diferentes papéis nas gramáticas das línguas. Por exemplo, as línguas *sotho* (sesotho, *setswana* e *spedi*) têm uma restrição sobre a topicalização do sujeito. Por isso, as palavras *qu* não podem ocupar a posição de sujeito das sentenças dessas línguas, por exemplo. Desse modo, as passivas ocupam um papel importante na gramática do sesotho, o de questionar o sujeito ou responder questões sobre o sujeito, como podemos ver no exemplo abaixo, de Demuth (1989, p. 68):

(13) a) Lijo li-phen-il-o-e ke mang?
comida sm-cozinhar-prf-PASS-m por quem
‘A comida foi cozinhada por quem?’

b) Li-phen-il-o-e ke Thabo.
sm-cozinhar-prf-PASS-m por Thabo.
‘Foi cozinhada por Thabo’

Essa questão funcional contribuiria para a aquisição rápida das passivas pelas crianças aprendizes de sesotho; entretanto, segundo Demuth (1989), o fator funcional não é o único a operar na aquisição. Por ter um papel funcional importante na gramática, os adultos também utilizam as passivas mais frequentemente: 6% dos enunciados dos adultos falando com as crianças gravadas pela autora eram sentenças passivas. Em hebraico, até mesmo na fala de adultos, que, presume-se, já têm os princípios que governam a formação das cadeias-A amadurecidos, é raro encontrar o uso de passivas verbais, pois as topicalizações e os sujeitos impessoais desempenham o papel que as sentenças passivas têm em outras línguas. Em hebraico, passivas verbais são mais frequentemente encontradas em textos escritos. Assim, Demuth (1989) sugere que os papéis que as passivas desempenham nas gramáticas das línguas e, conseqüentemente, a sua frequência de uso fornecem um diagnóstico para prever quando as passivas serão adquiridas em cada língua.

3.2 DEMUTH ET AL. (2010)

Um estudo experimental de Demuth et al. (2010) também traz evidências de que crianças de três anos falantes de sesotho compreendem, produzem e generalizam passivas verbais. As autoras conduziram três experimentos: um de compreensão de

sentenças, um de produção de sentenças e um de generalização de verbos inventados. Eles foram aplicados a dezesseis crianças e dez adultos falantes de sesotho.

No primeiro experimento do estudo, de compreensão, o objetivo foi investigar a compreensão de sentenças ativas e passivas de verbos de ação e de não ação em uma tarefa de identificação de imagem. As crianças tinham de escolher a imagem que correspondia ao áudio, que era composto por sentenças ativas e passivas que descreviam corretamente uma figura. Como esperado, as crianças compreenderam os dois tipos de passivas, com verbos de ação e de não ação. No entanto, as crianças foram significativamente mais bem sucedidas na compreensão de figuras que representavam verbos de ação, acertando 82% na escolha das imagens, quando comparadas a figuras de verbos de não ação, das quais acertaram 73%. Na comparação entre o desempenho de crianças e adultos, as autoras perceberam que os adultos também foram melhores em identificar as imagens dos verbos de ação (99%) do que as imagens dos verbos de não ação (89%). Por isso, as autoras concluíram que o problema está na tarefa de identificação de imagens, pois as imagens para alguns verbos de não ação não são tão claras.

No segundo experimento, de produção de sentenças ativas e passivas, o objetivo era determinar se crianças com três anos eram capazes de produzir sentenças passivas longas (com *by-phrase*) em uma tarefa de descrição de imagem. Para incitar a produção da passiva, a pesquisadora perguntava “O que está acontecendo com o garoto?”, quando o garoto era o paciente da ação. Se a criança respondesse com uma passiva truncada (sem mencionar o agente da passiva), o pesquisador insistia “Me diga toda a frase”, para verificar se a criança era capaz de produzir a passiva longa. Em uma situação em que a pergunta e a imagem eram sobre o paciente da ação, as crianças produziram 98% de passivas e, em situações que incitavam a estrutura ativa, as crianças produziram 95% de sentenças ativas. Isso demonstra que elas são igualmente capazes de produzir ativas e passivas. Além disso, segundo as autoras, esses resultados demonstram não só a competência sintática das crianças para a produção de ambas as estruturas, mas também a sua competência discursiva para perceber o contexto comunicativo apropriado para utilizar sentenças ativas e passivas. Outro resultado desse segundo experimento foi a produção de sentenças ativas completas em 77% das produções, e a produção de passivas completas em 25% das produções de passivas. Em uma segunda rodada do experimento, na qual o pesquisador não podia ver a figura e pedia para a criança falar toda a sentença, a produção de formas completas aumentou: 91% para ativas e 71% para passivas. Esse resultado reforça que as crianças são capazes de produzir ambas as estruturas e atentam para as nuances discursivas do seu uso, pois já que o pesquisador não estava vendo a imagem, elas identificaram mais relevância em mencionar quem estava participando da cena apresentada.

O objetivo do terceiro experimento foi verificar se as crianças demonstravam a habilidade de usar verbos novos em um novo *frame* sintático. Se elas forem capazes disso, tem-se uma evidência de que as representações gramaticais das crianças são abstratas. A evidência de que a gramática das crianças falantes de sesotho é abstrata o suficiente para generalizar a alternância ativa/passiva a verbos novos pode ser a prova mais irrefutável de que elas já possuem o conhecimento gramatical interno de formação de passivas. Logo, as crianças falantes de outras línguas também devem possuir esse conhecimento, baseando-se na premissa da gramática universal como parte da faculdade da linguagem humana. Os resultados desse último experimento comprovaram que as crianças conseguem generalizar a estrutura de sentenças ativas e passivas com verbos inventados. Dado um contexto discursivo focado no paciente, as crianças facilmente generalizaram a forma passiva no uso do novo verbo. Um resultado inusitado foi que, das generalizações passivas, 65% foram produzidas com o SP, isto é, passivas longas (resultado maior do que o obtido no segundo experimento). As autoras atribuem essa diferença às condições de felicidade para o uso da passiva longa que foram satisfeitas nesse último experimento. Segundo O’Brien et al. (2006), a existência de múltiplos possíveis agentes na cena gera condições propícias para o uso da passiva longa, porque a criança precisa determinar qual personagem, entre os possíveis, está realizando a ação. Como nesse experimento as crianças deveriam brincar com vários bonecos, utilizando os verbos novos, as condições de felicidade para produção de passivas longas foram propícias (nas imagens dos experimentos anteriores, ao contrário, havia apenas dois personagens).

Baseadas nos resultados dos três experimentos, Demuth et al. (2010) chegaram a duas conclusões. A primeira é que, mesmo que certos pré-requisitos maturacionais sejam necessários para a formação das passivas, aspectos específicos do *input* linguístico são determinantes para a aquisição de sentenças passivas pelas crianças. A frequência de uma estrutura na língua influencia sua aquisição. O uso de frases na voz passiva é mais frequente pelos falantes maduros dessa língua e as crianças são mais expostas a essa estrutura sintática. Além disso, não há ambiguidade morfológica entre as passivas verbais e as adjetivas em sesotho, o que torna a

estrutura mais transparente para a aquisição. Ou seja, o papel do *input* linguístico da criança é relevante para a aquisição das sentenças passivas, seja tardia ou não.

Antes de passarmos para a seção dos estudos sobre aquisição de passivas verbais em PB, resumamos as ideias resenhadas aqui, envolvidas nas duas propostas teóricas sobre a aquisição de sentenças passivas, no Quadro 1.

		Maturação de princípios		Influência do <i>input</i> Linguístico	
Passivas verbais		Borer e Wexler (1987)	Fox e Grodzinsky (1998)	Demuth (1989)	Demuth et al. (2010)
Com verbo de ação	curta	São compreendi- <u>das</u> como sentenças passivas adjetivas	Compreensão de 100% com 3:6 a 5:5 anos, falantes de inglês.	Produção aos 2:8 anos, falantes de sesotho. 61% das passivas produzidas.	Produção de 29%; Generalização de 35%; aos 3 anos, falantes de sesotho.
	longa	antes dos 6 anos, falantes de inglês e hebraico.	Compreensão de 100% com 3:6 a 5:5 anos.	39% das passivas produzidas.	Compreensão de 82%; Produção de 71%; Generalização de 65% com verbos novos.
Com verbo de não- ação	curta	Não são compreendi- <u>das</u> antes dos 6 anos	Compreensão de 86,5% com 3:6 a 5:5 anos.	Produção aos 2:8 anos.	Não testado neste estudo.
	longa	em inglês e em hebraico.	Compreensão de 46,1% com 3:6 a 5:5 anos.	Produção aos 2:8 anos.	Compreensão de 73%.

Quadro 1: Estudos clássicos sobre a aquisição de passivas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vemos, no quadro acima, que o atraso na aquisição de passivas verbais é questionável. As crianças falantes do sesotho compreendem passivas verbais longas e curtas aos 2:8 anos. Entretanto, vemos também que a compreensão de passivas verbais com verbos de não ação é sempre mais difícil para todas as crianças, sejam elas falantes de inglês, hebraico ou sesotho. Em relação à produção, Demuth (1989) também menciona que a produção de passivas com verbos de não ação foi menor do que a produção de passivas com verbos de ação.

As sentenças passivas longas não são, segundo os estudos da proposta teórica da influência do *input* linguístico, gramaticalmente mais difíceis que as passivas curtas, como propõem Fox e Grodzinsky (1998). Aqui, Demuth et al. (2010) retornam à importância do *design* do experimento. Com uma tarefa que tenha múltiplos personagens, não somente dois, e na qual o pesquisador não esteja enxergando o vídeo ou a história contada pela criança, as crianças produzem passivas longas, dada a relevância discursiva de se mencionar, para o pesquisador, o agente da passiva.

Vemos que a Hipótese de Maturação de habilidades linguísticas se apoia na não compreensão das passivas com verbos de não ação para a sustentação de sua proposta, o que parece ser um dado constante em todos os experimentos. No entanto, as questões metodológicas levantadas pelo estudo de Demuth et al. (2010) parecem desvendar o mistério da não produção de sentenças passivas longas, como vimos, e também parecem trazer dados que corroboram os postulados de Demuth (1989). Em Demuth et al. (2010), as crianças compreenderam sentenças passivas verbais longas com verbos de não ação, ainda que a compreensão dessa estrutura

tenha sido claramente mais difícil para as crianças (73% para passivas longas com verbos de não ação e 82% para passivas longas com verbos de ação). Com esses dados em mente, vejamos como os estudos do PB podem contribuir para nossa discussão.

4 AQUISIÇÃO DE PASSIVAS EM PB

O primeiro estudo sobre aquisição de sentenças passivas no Brasil foi o de Perotino (1995). A autora investigou a produção espontânea de passivas na fala de uma criança com seus pais, gravando a interação entre eles durante três anos, totalizando sessenta horas de gravação, no período de três a cinco anos de idade. O resultado é surpreendente: a autora não encontrou *nenhuma* passiva na fala da criança nem na fala dos pais. A conclusão é de que a baixa frequência dessa estrutura nos dados se dá porque sentenças passivas são mais representativas na modalidade escrita do que na fala em português brasileiro (cf. PEROTINO, 1995).

4.1 EXPERIMENTO DE PRODUÇÃO: GABRIEL (2001)

Gabriel (2001) fez um estudo comparativo sobre aquisição de passivas em inglês e em PB. A autora desenvolveu dois tipos de experimentos: produção e compreensão de passivas, em ambas as línguas. Ao conduzir seus experimentos com crianças de quatro faixas etárias (três a quatro; cinco a seis; sete a oito; e nove a dez anos) e também com um grupo controle de adultos, Gabriel (2001) traz um bom panorama da aquisição de passivas nas duas línguas estudadas. Vejamos com algum detalhe o experimento de produção de sentenças ativas e passivas em PB.

O experimento de produção foi realizado com 79 crianças e vinte adultos. A tarefa dos participantes era dizer ao pesquisador “o que estava acontecendo”, depois de assistirem a um desenho animado. Quando o desenho terminava, com a última cena congelada na tela, o pesquisador apontava para um personagem na tela e solicitava à criança: “Me fala sobre o agente/paciente”. Esse vídeo continha doze cenas, divididas em quatro condições: cena simples, com um evento (O leão empurra o urso) x cena complexa, com dois eventos (A cobra morde o cavalo, então a cobra morde a ovelha); cena com o agente topicalizado (A menina beija o menino) x cena com o não agente³ topicalizado (A menina foi beijada pelo menino). Todas as cenas apareceram uma vez na condição “agente topicalizado” e uma vez na condição “não agente topicalizado”, totalizando 24 julgamentos. A autora esperava que os participantes descrevessem o evento expresso na cena em que o agente era topicalizado com uma sentença ativa e que utilizassem uma sentença passiva quando o não agente fosse estabelecido como tópico da cena.

Uma constatação de Gabriel (2001), baseada no experimento modelo de Marchman et al. (1991), é a de que a produção de passivas é mais frequente com cenas prototipicamente transitivas. A autora classificou as cenas em prototipicamente transitivas de acordo com o quadro dos “Componentes de Transitividade” de Hopper e Thompson (1980). Todas as cenas tinham três participantes animados aparecendo na tela, uma ação em que o “agente” era altamente potente e o “objeto” era afetado.

Todos os participantes produziram sentenças ativas nas cenas que deveriam descrever o que estava acontecendo com o agente; por isso, a autora concluiu que “[...] a construção ativa, incluindo suas características sintáticas, semânticas e pragmáticas, parece estar completamente desenvolvida em falantes do PB antes do seu terceiro aniversário” (GABRIEL, 2001, p. 90).

Na condição em que a pesquisadora solicitava “Me fala sobre o ‘não agente’”, as construções denominadas “não passivas” pela autora ultrapassaram 50% das respostas das crianças e chegaram a 45% das respostas dos adultos. O grupo das crianças mais novas, de três a quatro anos, respondeu 39% de sentenças ativas, 7% de passivas e 52% de não passivas. O grupo de cinco a seis anos teve um número maior de respostas passivas, 11%. O que se pode notar nos resultados foi que as respostas ativas para as situações de não agente topicalizado diminuem nos grupos de crianças mais velhas. Ao mesmo tempo, o uso de passivas aumenta, chegando a 55% nos adultos. As respostas “não passivas”, que são as demais estratégias usadas pelos grupos para responder à situação do não agente topicalizado, foram divididas pela autora em quatro respostas:

³ Gabriel (2001) utiliza o termo “não agente” para se referir ao participante afetado pelo evento em uma estrutura passiva.

(14) Respostas não passivas (cf. GABRIEL, 2001, p. 50):

- a) não evento. Ex.: O urso gosta do tigre.
- b) descrição do evento. Ex.: O urso deixou o tigre lambeu ele.
- c) duas orações. Ex.: O tigre tava só sentado ali E daí o urso lambeu ele.
- d) clivagem. Ex.: Foi o tigre que o urso lambeu.

Gabriel (2001) concluiu que, com o passar do tempo, assim como diminuem as respostas ativas, as crianças também vão deixando de utilizar respostas “não evento” como (14a). Observando as três construções restantes, que cumprem com o papel discursivo de topicalizar o não agente e de realizar a tarefa proposta no experimento, nota-se que, no último grupo de crianças, de nove a dez anos, e no grupo de adultos, a descrição do evento (14b) é a estratégia mais utilizada quando se excluem as respostas passivas, seguida do uso de duas orações (14c) e, por último, da clivagem (14d).

No que diz respeito à produção de passivas longas ou truncadas, observa-se, nos dados de Gabriel (2001), uma crescente preferência por passivas longas ao longo dos grupos etários. A partir da faixa etária de sete a oito anos, a produção de passivas longas é maior do que a produção de passivas truncadas, alcançando a produção de 91% nos adultos. Conforme podemos verificar no Gráfico 1 de distribuição das passivas longas (“cheias”, na terminologia de Gabriel) e truncadas do PB, as crianças mais novas preferem as truncadas, enquanto as mais velhas e os adultos produzem mais passivas longas, com o agente da passiva expresso na frase (cf. GABRIEL, 2001, p. 97).

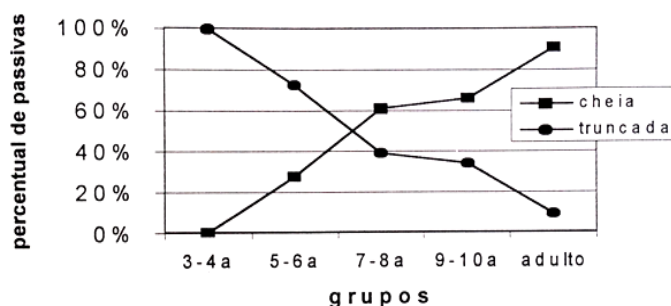


Gráfico 1: Produção de passivas longas e truncadas em PB

Fonte: Gabriel (2001, p. 97).

Estudos de cunho funcionalista (GIVÓN, 1989, por exemplo) apontam para o fato de que a principal função da passiva é promover o elemento “não agente” a uma posição de destaque na estrutura sintática de superfície da frase. Por essa razão, podemos omitir o agente da passiva. Seguindo esse raciocínio, Gabriel (2001) analisou se as crianças eram sensíveis à função discursiva do agente da passiva. A autora observou que as passivas que traziam expresso o agente da passiva foram mais produzidas em cenas complexas, que tinham dois eventos, do que em cenas simples, com apenas um evento (resultados semelhantes aos encontrados mais tarde por O’Brien et al. (2006) e Demuth et al. (2010)). Isso indica que as crianças tendem a usar o agente da passiva quando ele é apropriado e relevante ao contexto discursivo.

Para cumprir a função discursiva de promover o não agente, os participantes do experimento de Gabriel (2001) utilizaram outras estratégias além da estrutura passiva, como mostramos em (14). Nas respostas codificadas como “descrição do evento” (14b), notou-se que os participantes usaram um conjunto de verbos que permite que o não agente ocupe a posição de sujeito, sem estar na voz passiva, como *ganhar, levar, receber, sofrer, tomar, deixar, pegar, sentir*. Esses verbos satisfazem o contexto discursivo da promoção do não agente a tópico frasal/sujeito sem que uma construção passiva seja usada.

Comparando os dados do estudo de produção do PB e do inglês, os verbos experienciais e dativos parecem ser mais frequentes em português do que em inglês. Abaixo vemos exemplos de frases produzidas com esses verbos no experimento de produção de sentenças em PB de Gabriel (2001).

(15) Descrições do evento com verbos experimentais e dativos:

- a) Ela ganhou um beijo do guri.
- b) O burro levou um empurrão e o bode não levou nada.
- c) O porco recebeu carinho do gambá.
- d) O urso tomou uma bolada na bunda.
- e) O cavalo deixou a cobra picar ele.

Ainda de acordo com Gabriel (2001), antes da faixa etária entre cinco e seis anos, as crianças não produzem passivas longas. No que diz respeito à compreensão de sentenças passivas, Gabriel (2001) também relata a dificuldade das crianças de compreender essa estrutura nas faixas etárias até os cinco e seis anos de idade. Assumindo uma abordagem teórica conexionista, a autora defende que a dificuldade das crianças nativas do PB se deve à baixa frequência de passivas no *input* linguístico, isto é, na fala dos adultos brasileiros. Gabriel (2001) reafirma o ponto que vimos em Demuth (1989): a produção e a compreensão de passivas variam entre as línguas devido à saliência dessa estrutura no entorno linguístico da criança⁴.

4.2 NOVOS EXPERIMENTOS DE COMPREENSÃO DE PASSIVAS: RUBIN (2006, 2009)

Rubin (2006) estudou a compreensão de sentenças passivas do PB por crianças brasileiras de seis anos de idade. A autora investigou, através de cinco experimentos, a compreensão de passivas com verbos de ação e verbos de não ação; a compreensão de passivas longas bizarras; e se as crianças teriam a tendência de interpretar o primeiro SN da sentença passiva como agente/causador (interpretando passivas como se fossem ativas).

O primeiro experimento de Rubin (2006)⁵ verificou a compreensão de sentenças passivas longas e curtas com verbos de ação. Segundo Maratsos et al. (1985), as crianças não têm dificuldade em compreender passivas verbais com os verbos de ação. Segundo Fox e Grodzinsky (1998), o SP das passivas longas dificulta a sua compreensão pelas crianças. A tarefa das crianças consistia em representar a sentença que a pesquisadora proferia com bonecos de pelúcia. Os resultados desse experimento mostraram que não há diferença significativa na compreensão de passivas longas e curtas pelas crianças de seis anos participantes do experimento. Ainda segundo os resultados da autora, não há diferença significativa na compreensão de passivas e ativas.

O segundo experimento tinha o objetivo de testar a compreensão de passivas longas e curtas com verbos de ação e de não ação em PB. As crianças tinham de selecionar o desenho correto que representava a frase dita pela pesquisadora. Os resultados da autora mostram que as crianças compreendem passivas longas e curtas com verbos de ação, conforme já corroborado pelo primeiro experimento. No entanto, elas não compreendiam passivas (nem longas nem curtas) com verbo de não ação. Os resultados, segundo a autora, estão ao nível do acaso para a compreensão de passivas truncadas e abaixo do nível do acaso para a compreensão de passivas longas (cf. detalhes em RUBIN, 2006).

⁴ Contrapondo as conclusões de Gabriel (2001), Menuzzi (2002) atenta para o fato de a autora não ter separado as passivas do inglês em seus diferentes tipos, *get-passives* e *be-passives*. Menuzzi (2002) argumenta, ainda, que, quando divididas em diferentes grupos, as *be-passives* do inglês e as passivas-ser do português (ambas passivas verbais) demonstram o mesmo padrão de aquisição pelas crianças das faixas etárias de três a seis anos de idade. Dessa maneira, Menuzzi propõe que os resultados da autora não comprovam as ideias de Demuth (1989); antes, parecem aproximar-se dos resultados de Borer e Wexler (1987), devido à dificuldade das crianças com as estruturas das passivas do tipo *be-passives*, passivas verbais, e não com as passivas do tipo *get-passives*.

⁵ Falaremos sobre três experimentos de Rubin. Remetemos o leitor a Rubin (2006) para os demais experimentos.

Para Rubin (2006), dizer que as crianças não compreendem sentenças passivas é dizer que elas as interpretam como sentenças ativas. A identidade estrutural de ambas as estruturas facilita tal interpretação. A autora se baseia na explicação minimalista de Boeckx (1998) para quem, até certo ponto da derivação, ativa e passiva apresentam a mesma estrutura. Para Rubin (2006), a dificuldade das crianças com a passiva reside no fato de que, ao ouvir uma sentença passiva, elas interpretam o primeiro SN como agente/causador da ação e o segundo SN como paciente/tema.

Em um terceiro experimento, Rubin (2006) procurou verificar, com outra tarefa, se as crianças interpretavam o primeiro SN de uma passiva longa como agente/causador, através de perguntas feitas sobre o agente/causador da ação de uma passiva. Foram testadas passivas reversíveis e não reversíveis. Nesse experimento, a pesquisadora dizia uma sentença duas vezes e fazia uma pergunta sobre o agente/causador da ação. O exemplo da autora é o seguinte: “A menina foi esfregada pela mãe”, e a pergunta feita para a criança era “Quem esfregou?”. Nesse experimento, os resultados foram diferentes para as sentenças passivas reversíveis e não reversíveis, o que não tinha acontecido nos experimentos anteriores. As crianças parecem saber que nas passivas não reversíveis o agente não é o primeiro SN da frase; contudo, no que diz respeito às passivas reversíveis, as respostas corretas estão um pouco acima do nível do acaso, o que mostra, segundo a autora, que elas ainda não têm absoluta certeza de como interpretar o primeiro SN de uma sentença passiva reversível. Segundo Rubin (2006), os resultados obtidos na interpretação de passivas longas reversíveis sustentam a hipótese de que, em um período anterior à compreensão das passivas, ou pelo menos no período em que a compreensão de passivas ainda é instável, a criança parece interpretar o primeiro SN de uma passiva longa como o agente/causador da ação.

Em síntese, os experimentos de Rubin (2006) mostram que as crianças de seis anos falantes do PB compreendem passivas longas, reversíveis e não reversíveis, com verbo de ação, e que elas não compreendem de maneira satisfatória as passivas com verbo de não ação. Contudo, como o desempenho das crianças em distinguir passivas reversíveis longas semanticamente boas de passivas bizarras e em distinguir passiva longa (reversível e não reversível) de ativa é baixo, a autora conclui que a passiva longa ainda não está completamente adquirida pelas crianças de seis anos falantes do PB.

Posteriormente, Rubin (2009) decidiu refazer experimentos de compreensão com crianças mais novas, dessa vez, com crianças de três e quatro anos. Ali a autora apresenta duas tarefas com 48 crianças falantes nativas do PB, com idades entre três e 4:11. A primeira tarefa buscou testar a compreensão de passivas longas e de suas ativas correspondentes. A segunda tarefa buscou testar a compreensão de passivas truncadas. Ambas as tarefas continham somente verbos de ação. Na primeira tarefa, a investigadora falava a sentença e a criança tinha de representar o conteúdo da sentença com bonecos. Na segunda tarefa, a criança ouvia uma sentença dita pela pesquisadora e tinha de escolher, entre duas imagens, qual representava a sentença dita.

Os resultados de Rubin (2009) mostram que 47,91% das crianças testadas não compreenderam as sentenças passivas longas e somente 16,66% das crianças não compreenderam as passivas truncadas. A autora fez análises em grupo, mas decidiu fazer análises individuais também, por acreditar que talvez as análises em grupo pudessem mascarar resultados. Ela analisou separadamente as crianças que estavam abaixo do nível do acaso na interpretação de passivas longas e concluiu que essas crianças trocam os papéis temáticos dos SNs, interpretando o SN de uma sentença passiva como o agente/causador da ação e o segundo SN como paciente da ação, segundo a ordem linear de uma sentença ativa, em que temos, via de regra, SN_{sujeito}/agente V SN_{objeto}/paciente.

4.3 NOVOS EXPERIMENTOS DE COMPREENSÃO DE PASSIVAS: LIMA JÚNIOR (2012)

Os experimentos de compreensão de Lima Júnior (2012) tiveram o objetivo de testar aspectos sintáticos e semânticos das sentenças passivas em PB. Três experimentos foram conduzidos, todos de compreensão. O primeiro foi uma réplica do experimento de Fox e Grodzinsky (1998), com melhoras no *design* experimental, como o aumento do número de participantes e do número de verbos testados. O objetivo era testar os aspectos relacionados às principais hipóteses sobre a aquisição das passivas: o tipo de passiva, curta e longa, e o tipo de verbo, de ação e de não ação. Lima Júnior (2012) pretendia averiguar se a presença do SP dificultava a compreensão e se as passivas com verbos de ação seriam mais fáceis de compreender, fossem elas longas ou curtas.

O primeiro experimento contou com 24 crianças. A média de idade das crianças era de 5:6. O teste também contou com um grupo controle de 24 adultos. O experimento seguiu o modelo de Fox e Grodzinsky (1998), de julgamento de verdade, e utilizou três bonecos para a manipulação das cenas das histórias contadas. A tarefa das crianças era mostrar uma carinha feliz ou uma carinha triste para o fantoche que dizia uma frase sobre a história ao final dela. As crianças deveriam mostrar a carinha feliz se essa sentença fosse compatível com os eventos da história ou a carinha triste, caso a sentença não fosse compatível. Os resultados do experimento atestaram a facilidade das crianças em compreender as *passivas truncadas agentivas* ditas pelo fantoche. A dificuldade das crianças com as passivas longas agentivas, se comparadas às truncadas agentivas, contraria a hipótese de Fox e Grodzinsky (1998), que afirmavam que passivas longas agentivas não seriam um problema para as crianças devido à possível atribuição do papel temático de agente para o SN contido no SP. Para Lima Júnior (2012), o panorama que se delineou nos seus resultados foi de que o processamento do SP é um fator de custo adicional no processamento de sentenças passivas.

Os resultados do primeiro experimento conduziram ao *design* do segundo e do terceiro experimentos de compreensão. Observando a facilidade de compreensão das passivas truncadas agentivas, o autor pensou que isso seria um indício de que as crianças estariam atribuindo uma leitura de passiva adjetiva a essas estruturas, como acontece em inglês (cf. BORER; WEXLER, 1987). Essa leitura adjetiva só seria possível se os participios dos verbos de ação estivessem recebendo uma leitura resultativa, segundo o autor. No entanto, para atribuir essa leitura resultativa aos participios dos verbos principais da sentença, as crianças não estariam se valendo da distinção codificada nos verbos auxiliares *ser* (passiva verbal) e *estar/ficar* (passiva adjetival) em português. Por isso, seu segundo experimento buscou identificar se o traço semântico de afetação do SN era o que licenciava a leitura resultativa adjetiva e, assim, facilitava a compreensão das passivas como passivas adjetivas. Esse experimento foi feito unicamente com verbos psicológicos, que foram divididos em dois grupos: um que traz verbos que não provocam mudança de estado no SN sujeito (*admirar, ver, ouvir*: “O João foi visto (pelo Pedro)”, em que o sujeito não é afetado e, por isso, o particípio não pode ser entendido como um adjetivo); e outro grupo com verbos psicológicos que provocam mudança de estado no sujeito (*assustar, irritar, magoar*: “O Pedro foi assustado (pelo João)”). Para Lima Júnior (2012, p. 143-4), “[...] a ausência do traço de afetação deixaria a criança em dúvida quanto à natureza desse particípio, invalidando a leitura adjetival, o que, de certa forma, será essencial para a condução da reanálise e alcançar a aquisição da passiva eventiva”.

Os resultados desse segundo experimento confirmaram as previsões do autor. A impossibilidade de determinar a afetação do SN, que ocorre com o particípio dos verbos *ver, ouvir, admirar e respeitar*, dificultou a compreensão das passivas com esses verbos. A compreensão de passivas truncadas com os verbos psicológicos que admitem traço de afetação (como *assustar*) foi tão boa quanto a compreensão das passivas truncadas com verbos de ação no primeiro experimento. Isso parece indicar que a leitura adjetival está sendo licenciada pelas crianças. Lima Júnior (2012) entendeu que a passiva truncada estava sendo processada como uma construção resultativa pelas crianças – e não eventiva – e isso o aproxima da hipótese de Borer e Wexler (1987) sobre as passivas do inglês.

Em seu último experimento, o autor averiguou a diferença entre os verbos auxiliares para a formação de passivas adjetivas (*estar*) e para a formação de passivas verbais (*ser*). A hipótese básica por trás desse experimento era que a distinção entre os verbos auxiliares *ser* e *estar* não seria essencial para a compreensão. Se essa hipótese fosse confirmada, haveria mais um argumento para sustentar a ideia de que as passivas truncadas agentivas são licenciadas na gramática das crianças como sentenças adjetivas.

Para testar essa hipótese, foram apresentados vídeos gravados às crianças. Aparecia uma cena em que um personagem executava uma ação sobre outro personagem e a história podia ter dois finais: a última cena era o resultado da ação desencadeada no vídeo por um dos personagens, ou a última cena que aparecia na tela era um resultado *contrário* à ação desencadeada pelo personagem agente, graças a alguma outra coisa que havia ocorrido no vídeo. Por exemplo, um rapaz e um menino aparecem no vídeo, o rapaz coloca o menino sentado e o amarra com uma corda. No primeiro final, chamado de “imagem mantida”, a última cena era o menino mais novo amarrado. No segundo final, chamado de “imagem não mantida”, o menino mais novo se desamarra e a última cena é o menino sorridente com a corda nas mãos. O experimento tinha cinco condições: duas relacionadas à imagem (mantida x não mantida) e três relacionadas aos auxiliares (*foi, está e estava*). Na última cena do vídeo, o pesquisador perguntava: “O menino foi amarrado?”. Para testar o auxiliar de passivas adjetivas, o pesquisador perguntava tanto no presente quanto no passado “O menino estava amarrado?” e “O menino está amarrado?”.

Os resultados mostraram que a leitura adjetival estativa, com o verbo *estar* (“O menino está amarrado?”), das passivas adjetivas, facilita a sua compreensão pelas crianças, como era de se esperar. As crianças acertaram praticamente 100% das perguntas com o verbo *estar* no presente.

No que diz respeito às passivas verbais com o auxiliar *ser*, constatou-se uma tendência de atribuir uma leitura adjetival resultativa a essas construções. As crianças responderam mais “sim” a sentenças passivas como “A almofada foi para o chão?” se a almofada estivesse no chão na última cena da história vista pela criança. Para essa condição com o verbo *ser*, a resposta correta era sempre “sim”, tanto para a “imagem mantida”, quanto para a “imagem não mantida”, pois mesmo que o menino se desamarrasse ou a almofada não estivesse mais no chão na última cena, a ação havia de fato ocorrido. Por isso, o grande número de respostas “não” das crianças de acordo com a imagem final é um forte indício, segundo o autor, para se pensar que a criança tem uma interpretação adjetiva resultativa frente às sentenças passivas agentivas curtas: “[...] isto corrobora o fato de que a passiva eventiva ainda não teria sido adquirida plenamente pelas crianças até a idade testada” (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 154).

No entanto, como esse último experimento foi feito com dois grupos de crianças (de 3:9 e de 5:5, em média), foi possível verificar que, conforme as crianças vão ficando mais velhas, elas passam a diferenciar participípios e adjetivos, interpretando a passiva com o auxiliar *ser* como passiva verbal, identificando participípios como verdadeiros verbos, dotados de uma camada agentiva. O autor conclui que as crianças passam de uma atribuição adjetival (estativa ou resultativa) para a derivação de uma passiva verbal. Por volta dos cinco anos, já seriam capazes de reconhecer e derivar certas estruturas passivas, *desde que a leitura adjetival seja possível*. As sentenças passivas truncadas agentivas estariam sendo interpretadas como passivas adjetivas também em português, como foi postulado para as passivas compreendidas em tenra idade pelas crianças falantes de inglês (BORER; WEXLER, 1987). Dessa maneira, o autor afirma que seu estudo parece indicar que a aquisição de passivas é uma aquisição dos diferentes participípios da língua e que questões maturacionais estão em jogo nesse processo de aquisição.

Nesta seção, trouxemos alguns estudos sobre a aquisição de sentenças passivas em PB. Os estudos de Gabriel (2001), Rubin (2006, 2009) e Lima Júnior (2012) parecem coincidir em alguns resultados. As crianças, em torno dos três anos, já compreendem bem sentenças ativas, mas, pelo menos até os quatro anos, elas parecem interpretar sentenças passivas longas como sentenças ativas (RUBIN, 2006, 2009). Passivas truncadas agentivas, isto é, com verbos de ação, são compreendidas já por crianças de três e quatro anos, e passivas longas com verbos de ação são compreendidas pelas crianças aos cinco e seis anos de idade. Contudo, aos seis anos as crianças ainda têm um conhecimento instável acerca de sentenças passivas longas, não compreendendo as passivas com verbo de não ação e não conseguindo diferenciar, por exemplo, passivas semanticamente boas de passivas bizarras (RUBIN, 2006). O trabalho mais recente em PB que resenhamos, o de Lima Júnior (2012), parece levar em conta os dados dos trabalhos anteriores para a elaboração de seus experimentos. Ao final, Lima Júnior (2012) conclui que seus dados corroboram a teoria de Borer e Wexler (1987) de que as passivas truncadas agentivas do PB são interpretadas como passivas adjetivas, como em inglês. O efeito *Maratsos* de aquisição tardia de sentenças passivas com verbos de não ação parece se confirmar em todos os estudos de aquisição de passivas em PB que apresentamos aqui. Podemos ver a compilação dos dados destes estudos no quadro seguinte:

		Gabriel (2001)	Rubin (2006)	Rubin (2009)	Lima Júnior (2012)
Passivas verbais		Produção Idades: 3 a 4; 5 a 6; 7 a 8; 9 a 10 anos	Compreensão Idade: 6 anos	Compreensão Idade: 3 a 4; 11 anos	Compreensão Idade: 5; 6 anos
Com verbo de ação	curta	3 a 4: 7% 5 a 6: 11% de passivas, 72% curtas 7 a 8: 33% de passivas, 39% curtas 9 a 10: 29% de passivas, 35% curtas	Compreendem quase 100%	Compreendem 83,34%	Compreendem 87,50%
	longa	3 a 4: 0% 5 a 6: 28% 7 a 8: 61% 9 a 10: 65%	Compreendem quase 100%	Compreendem 50,09%	Compreendem 66,75%
Com verbo de não ação	curta	Não testado	Não compreendem	Não testado	Compreendem 66,75%
	longa	Não testado	Não compreendem	Não testado	Compreendem 43,75%

Quadro 2: Estudos de aquisição de passivas verbais em PB

Fonte: Elaborado pelos autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EVIDÊNCIAS PARA A HIPÓTESE MATURACIONAL

Neste artigo, procuramos discutir, através de dados de estudos clássicos e recentes, a aquisição tardia de sentenças passivas, com alguma atenção especial à contribuição de estudos sobre aquisição de passivas em PB. Como vimos, duas hipóteses são defendidas na literatura sobre o assunto: a hipótese maturacional e a hipótese de influência direta do *input* linguístico. Ao observarmos com atenção o Quadro 2, percebemos que os estudos em PB parecem indicar que a hipótese maturacional fornece uma explicação mais acurada para os dados da nossa língua. Dos dados dos estudos clássicos e dos dados dos estudos do PB que resenhamos aqui, extraímos a ideia de um *continuum* na aquisição de estruturas passivas.

Ativas → Passivas curtas com verbos de ação → Passivas longas com verbos de ação → Passivas curtas e longas com verbos de não ação

Todos os estudos do PB que resenhamos aqui mostraram que as crianças, aos três anos, compreendem 100% e produzem sentenças ativas. As sentenças ativas do PB são adquiridas primeiro e, por isso, ocupam o primeiro lugar no *continuum* de aquisição. Outra generalização que podemos extrair dos estudos sobre aquisição de passivas em PB é que as crianças têm mais facilidade em compreender sentenças passivas curtas com verbos de ação. Essa facilidade se deve ao fato de que as crianças estão interpretando as passivas agentivas curtas como sentenças passivas adjetivas, tal como propuseram Borer e Wexler (1987). Lima Júnior (2012) mostra que passivas truncadas com verbos de não ação, por exemplo, as sentenças com verbos psicológicos sem traço de afetação, não são compreendidas pelas crianças porque não é possível fazer uma leitura adjetival de tais estruturas. A não maturação de cadeias-A parece explicar a produção e compreensão de passivas truncadas por crianças de três a quatro anos falantes do PB, já que são

compreendidas como passivas adjetivas. Tanto os estudos em PB, como também os demais trabalhos que resenhamos, corroboram o fato de que crianças com três e quatro anos de idade compreendem e/ou produzem passivas truncadas com verbos de ação.

As passivas longas com verbos de ação ocupam o terceiro lugar em nosso *continuum*: as crianças começam a compreender as passivas em torno dos cinco e seis anos de idade. No experimento de produção de Gabriel (2001), as crianças só começam a produzir significativamente passivas longas na faixa etária dos sete aos oito anos. Assim, aos seis anos, as crianças parecem compreender passivas longas com verbos de ação, ainda que este conhecimento seja um pouco instável e vá se consolidar em torno dos sete e oito anos em PB.

As passivas verbais, tanto curtas como longas, com verbos de não ação, ocupam o quarto e último lugar no *continuum* de aquisição de estruturas passivas. Todos os estudos que apresentamos demonstram a maior dificuldade das crianças na compreensão e produção de sentenças passivas com verbos de não ação. Nos estudos do PB que levaram em conta verbos de não ação (RUBIN, 2006; LIMA JÚNIOR, 2012), esse tipo de construção parece não estar estável nem aos seis anos. Nesse sentido, dados do inglês, do hebraico e do PB parecem constatar o efeito *Maratsos*, a aquisição tardia de sentenças passivas com verbos de não ação.

Não podemos concluir sem fazer uma ressalva. Os dados do sesotho divergem da conclusão a que chegamos. Crianças falantes de sesotho, aos três anos, não só compreendem, como produzem e generalizam com verbos novos inventados as construções passivas. A compreensão de sentenças passivas longas com verbos de não ação parece ser mais difícil, como o é para as crianças falantes de outras línguas. No entanto, é, ainda, consideravelmente acima do nível do acaso: 73%. Demuth et al. (2010) trazem dados de dezesseis crianças falantes do sesotho que não podem ser ignorados. Demuth (1989) argumenta que a função e a frequência das estruturas passivas são diferentes nas línguas, e isso pode influenciar seu processo de aquisição. Como mostra o estudo de Gabriel (2001), em PB contamos com outras estratégias sintáticas e funcionais que cumprem o papel da passiva de promover o “não agente”. Assim, a função da sentença passiva, bem como sua frequência, não é tão saliente para crianças adquirindo o PB. O contrário parece acontecer em sesotho, em que a frequência da passiva é maior, já que a estrutura é utilizada para fazer perguntas sobre o sujeito, por exemplo. Dessa maneira, apesar de os dados do PB corroborarem a hipótese maturacional, ainda carecemos, na literatura, de uma proposta teórica que explique os dados das línguas em geral. Talvez somente uma proposta que leve em conta fatores maturacionais e fatores específicos da tipologia das línguas consiga dar conta de todos os fatos.

REFERÊNCIAS

- BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (Ed.) *Parameter Setting*, Massachusetts: Reidel, 1987. p. 123-172
- BORER, H.; WEXLER, K. Bi-unique relations and the maturation of grammatical principles. *Natural Language & Linguistic Theory*, v. 10, n. 2, mai 1992.
- CHOMSKY, N. On binding. *Linguistic Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 1-46, 1980.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
- DEMUTH, K. Maturation and the acquisition of the Sesotho passive. *Language*, v. 65, n. 1, p. 56-80, mar. 1989.
- _____. The role of refrequency in language acquisition. In: GÜLZOW, I.; GAGARINA, N. (Ed.). *Frequency effects in language acquisition*. Berlin: Mouton De Gruyter, 2007. P. 383-388.
- DEMUTH, K. et al. 3-year-olds' comprehension, production, and generalization of Sesotho passives. *Cognition*, v. 115, n. 2, p. 238-251, mai. 2010.
- FOX, D.; GRODZINSKY, Y. Children's passive: a view from the by-Phrase. *Linguistic Inquiry*, v. 29, n. 2, p. 311-332, 1998.

GABRIEL, R. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

JAEGGLI, O. A. Passive. *Linguistic Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 587-622, 1986.

LIMA JR, J. C. *Revisitando a aquisição de sentenças passivas em português brasileiro: uma investigação experimental com foco na compreensão*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MARATSOS, M. et al. Some empirical issues in the acquisition of transformational relations. In: COLLINS, W. A. (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*. v. 12. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1972.

_____. Semantic restrictions on children's passives. *Cognition*, v. 19, n. 2, p. 167-191, 1985.

MENUZZI, S. The acquisition of passives in English and Brazilian Portuguese: regularities despite the input. *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition*. Lisboa, 2002.

O'BRIEN, K. et al. Long passives are understood by young children. In: TSIMPLI, I. M. et al. (Ed.). *Proceedings of the 30th Boston University Conference on Language Development*, Somerville: Cascadilla Press, 2006. p. 441-451.

PEROTINO, S. *Mecanismos de indeterminação do agente: o fenômeno da apassivação na aquisição da linguagem*. 1995. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PINKER, S. *Language learnability and language development, with new commentary by the author*. Boston: Harvard University Press, 2009.

RUBIN, M. Compreensão da passiva das crianças típicas. In: *CELSUL - 6º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 2006, Florianópolis - SC. Anais do 6º Encontro do Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004. v. 6.

_____. The passive in 3- and 4-year-olds. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 38, n. 5, p. 435-446, 2009.

Recebido em 21/07/2016. Aceito em 28/09/2016

RESENHA/REVISIÓN/REVIEW

HERDEIROS LINGÜÍSTICOS: O PATRIMÔNIO CULTURAL DOS FILHOS OUVINTES DE PAIS SURDOS



QUADROS, Ronice Muller. *Língua de herança-língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017. 247 p.

Resenhado por:

Sandra Luzia Wrobel Straub*

Universidade do Estado de Mato Grosso

Ana Paula de Souza Pereira**

Universidade do Estado de Mato Grosso

O livro *Língua de herança-língua brasileira de sinais*, de Ronice Muller Quadros (UFSC), foi publicado pela editora Penso, em 2017. A autora é uma importante pesquisadora no âmbito da língua de sinais, tendo como focos de pesquisa a aquisição de língua, o bilinguismo para os surdos, a interpretação, tradução, educação para surdos, entre outros.

O objetivo da obra é discutir as implicações das línguas de herança. Tal conceito é definido como as línguas herdadas pelos filhos de pais imigrantes, indígenas ou surdos. Ao introduzir a temática, a estudiosa apresenta a língua de herança como um patrimônio cultural, transmitida pelos pais e falada no contexto familiar – em contraste com um país monolíngue, de política monolingüística.

* Professora Doutora Adjunta da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso/SINOP. E-mail: sandrastraub@unemat.br.

** Mestranda na linha Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras- Universidade do Estado de Mato Grosso/SINOP. E-mail: souza_anitah@hotmail.com.

Quadros, como em muitos de seus escritos, apresenta a LIBRAS em todos seus aspectos, além de investigar os processos de desenvolvimento linguístico, considerando não só sua estrutura, mas também refletindo sobre aquisição da língua, interação e constituição dos herdeiros linguísticos.

No que concerne à organização, a obra é constituída por seis capítulos, sendo o primeiro intitulado como *Línguas de herança*. Nesse, são citadas as especificidades do termo, bem como os conceitos subjacentes à teoria em questão. Para Quadros, “[...] a língua de herança está diretamente relacionada linguística e culturalmente aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo maior” (p.7); dessa maneira, a língua de herança em um país monolíngue sempre será minoritária.

Por esse prisma, durante o processo de aquisição os herdeiros linguísticos podem passar por diferentes níveis: ora o descendente é fluente na primeira língua (língua dos pais), e em outros momentos pode ter a língua dominante do país como língua primária. Nesse viés, a pesquisadora entende a primeira língua (L1) como aquela que é usada massivamente no dia a dia do falante.

Nessa conjuntura, a constituição da identidade linguística é uma passagem natural; todavia, aprende-se a língua dos pais em casa e vivencia-se a língua portuguesa (LP) nos demais contextos sociais. É importante salientar que, em virtude do vasto convívio extrafamiliar/sociedade, os sujeitos passam a desenvolver com melhor fluência a língua majoritária da nação.

Em vista disso, Quadros, embasada nos estudos de Dorian (1981), discorre também sobre o termo ‘semifalante’. Contrário dos ditos bilíngues, para Quadros os falantes de língua herança podem ser distintos da denominação acima, uma vez que há herdeiros pertencentes a um subgrupo que não têm a fluência da L1, em virtude da ‘obrigação’ de saber a segunda língua (L2). Além disso, Quadros acusa a ‘pobreza de estímulo’ como fator primordial para falta de competência na língua primária do falante de herança, o que, de acordo com ela, tem sido pauta de estudos, já que geralmente os herdeiros desenvolvem as duas línguas simultaneamente – ou pelo menos ‘passeiam’ facilmente pela L1, mesmo quando ‘adormecida’. Desse modo, o que pode contribuir para a estimulação são as comunidades linguísticas, que junto dos pais tornam-se essenciais para a valorização da língua herdada.

O segundo capítulo discorre sobre ‘comunidades linguísticas’ e sua influência e amparo para com os herdeiros linguísticos. A autora é objetiva e descreve como as línguas de herança são representadas, elencando três situações. “[...] 1) uma família em um país que não é seu país de origem, 2) uma comunidade que envolve grupo de famílias e seus descendentes, ou ainda 3) abrange diferentes famílias com línguas diferentes compartilhando uma língua comum [...]”. (p.17).

Para explicar as particularidades das comunidades, Quadros ressalta vários exemplos de línguas distintas, o que ajuda o leitor a compreender a importância desses grupos específicos em diferentes contextos. Ademais, corrobora autores da área ao debater o conceito ‘bilíngue balanceado’, definido como a pessoa que sabe fluentemente duas línguas, “[...] ou seja, fluente em ambas as línguas de forma equilibrada, que contam com conhecimentos e intuição linguística nas duas línguas, falantes ‘nativos’ [...]”. (p. 90). Para que isso aconteça, um dos fatores fundamentais é o reconhecimento de ambas as línguas. Frente a isso, a comunidade, mesmo que local, auxilia diretamente na apreensão dos falantes, destacando os processos culturais e históricos da língua dos pais e estabelecendo um espaço de discussões e confraternizações na língua nativa.

Quadros acentua a língua de sinais, em vista da relevância da comunidade surda na vida tanto dos surdos – como dos CODAS (*Children of Deaf Adults*). Os CODAS são os filhos ouvintes de pais surdos. Na obra, a estudiosa escolheu esse grupo para exemplificar a língua de herança. A autora aponta que na comunidade surda é comum a explicação de ocorrências na sociedade por surdos que possuem fluência na LP, da mesma forma que ajudam os filhos ouvintes no entendimento da cultura surda. Nessa perspectiva, a autora reflete sobre o papel linguístico da comunidade para os familiares ouvintes – no caso, os filhos.

Já no terceiro capítulo, *O caso da Língua brasileira de sinais (LIBRAS): língua de herança?*, são apresentados os processos de aceitação e legitimação da LIBRAS. Nesse viés, a autora traz por meio de uma linguagem simples a instauração da língua de sinais (LS) no Brasil, bem como sua origem francesa e semelhança com outras línguas, buscando, assim, esclarecer que a LS também não é universal. A LIBRAS tem sua própria estrutura gramatical e comunicacional, a única semelhança com outras línguas de sinais estrangeiras é o módulo visuoespacial, “[...] representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja

experiências visuais [...]”. (p.34). Além da elucidação acerca da LIBRAS, a autora evidencia os pesquisadores da área que fizeram e que fazem grandes estudos impulsionadores, mencionando autores como Lucinda Brito (1985), Skliar (1997), Perlin (2005), entre outros da atualidade.

Na segunda parte do terceiro capítulo, Quadros coloca em foco a ‘Transmissão da língua para os filhos ouvintes de pais surdos’, designando mais precisamente o surgimento da sigla CODA, além de ilustrar como os teóricos discutem sobre esse grupo. Por essa ótica, na maioria das vezes, os filhos ouvintes de surdos serão a única geração a herdar a língua, uma vez que a surdez dos pais, em sua maioria, é decorrente de complicações pré e pós-parto, não sendo repassada no código genético.

Quadros frisa que muitos CODAS sentem a desvalorização da LS no meio social, o que influencia na aceitação da língua herdada, já que os herdeiros são, muitas vezes, os intérpretes de seus pais. Nesse sentido, a pesquisadora alerta para a sobrecarga de alguns CODAS que, ainda crianças, são responsáveis pela mediação da família com a sociedade ouvinte, fato que pode criar uma ‘certa’ aversão à LS. Segundo a estudiosa, é nesse momento que a comunidade surda faz a diferença ao dialogar com o núcleo familiar, pois a aprovação da língua de sinais é a aceitação da cultura surda. A autora demonstra para o leitor que não existem receitas prontas: há filhos ouvintes que aceitam e há os que não aceitam, assim como existem filhos surdos, de pais surdos, que optam pela utilização da LIBRAS da oralização ou os dois modos simultaneamente.

Quadros faz uma síntese sobre ‘Os filhos surdos de pais surdos’. Esses, conforme a autora, são considerados os ‘sortudos’, pois terão mais oportunidades de desenvolvimento linguístico, “[...] no entanto, os filhos de pais surdos podem estar em famílias de surdos com diferentes níveis linguísticos”. (p. 74) – o que pode determinar sua fluência na LS, visto que há famílias surdas que usam sinais caseiros/gestuais e não a língua brasileira de sinais.

O quarto capítulo é responsável por mostrar as *Pesquisas com línguas de sinais como língua de herança*, destacando os estudos realizados com os CODAS e seus graus de entendimento da primeira e segunda língua. Quadros destaca, novamente, o modo de aquisição, esquecimento ou apagamento da língua, transitando pelo bilinguismo presente nos falantes herdeiros. Nessa perspectiva, a autora sublinha o período crítico, “[...] ou seja, haveria um período apropriado para o desenvolvimento de uma ou mais línguas”. (p. 85). A pesquisadora ressalta que tal denominação é colocada em jogo quando falamos dos CODAS, já que alguns nessa fase, mesmo convivendo com os pais, não se tornam fluentes na primeira língua. A justificativa para esse fenômeno, segundo a autora, é o tempo de exposição à L1, considerando que período de contato é menor em relação à exposição da L2, devido ao convívio intenso com a sociedade. Desse modo, o herdeiro pode adquirir as línguas com fluências variáveis dependendo do contato com os falantes. É importante evidenciar que mesmo que se torne mais fluente na L2, a primeira língua sempre será ‘guardada’, estando pronta para o uso.

Para demonstrar como os CODAS podem desenvolver as línguas, Quadros remete o leitor a ‘pesquisas com filhos ouvintes de pais surdos: sinalizantes de língua de Herança’. A autora realizou entrevistas com CODAS brasileiros em distintos cenários e afirma que, durante a observação, muitos deles não sabiam identificar qual era a primeira língua. Mas, no decorrer da investigação, verificou que a maioria dos entrevistados utilizava as duas línguas, em maior ou menor escala. Quadros aponta que essas pessoas podem ser chamadas de bilíngues bimodais, “[...] porque as duas línguas apresentam-se com modalidades diferentes (línguas de sinais e língua falada)” (p.105), dependendo da sobreposição de ambas as línguas. Os trechos demarcados das entrevistas possibilitam ao leitor a compreensão do uso da língua por esses herdeiros. Juntamente com as exibições de gráficos e tabelas, as entrevistas ilustram as inferências da primeira e segunda língua no falar/sinalizar desses sujeitos.

Em virtude do módulo de aquisição das línguas, Quadros disserta, no quinto capítulo, sobre *Línguas de herança: políticas linguísticas e a língua brasileira de sinais*. Ela elucida os processos governamentais acerca da aquisição e avaliação da L1 e L2 para os CODAS e enfatiza que desde a Lei 10. 436 de 2002, e, posteriormente, em 2005, com o Decreto 5.626, houve mudanças satisfatórias para a valorização da LIBRAS no Brasil. No entanto, tais evoluções ainda não causaram a implementação de escolas bilíngues para os surdos, o que dificulta o desenvolvimento educacional desse público. Acerca dos falantes herdeiros, a autora frisa que em outros contextos linguísticos a língua herdada é ensinada nas escolas como língua estrangeira (LE). Porém, de acordo com Quadros, a

língua não pode ser mediada dessa maneira, por isso as instituições educacionais precisam buscar alternativas metodológicas para esses casos em específico, pois a língua ensinada como LE para os outros alunos é a L1 ou L2 para os herdeiros.

Embasada em Boon e Polinsky (2014), esclarece os desafios desse ensino, destacando quatro especificidades que devem ser levadas em conta, a saber: “[...] identificar as necessidades do aluno falante/sinalizante de língua herança[...]”; “[...] entender que muitas vezes esse aluno não segue a norma padrão da língua herdada, sendo necessário o respeito a esses dialetos por parte da escola e docentes [...]”; “[...] considerar a diferença de módulo interacional da língua no contexto escolar e a criação de métodos educacionais que auxiliem no desenvolvimento do aluno, visto que esse discente tem particularidades linguísticas distintas dos outros [...]”. (p. 135 e 136). A pesquisadora também dialoga com Isakson (2016), ao refletir que o contato com esses falantes é primordial para a escolha de metodologias adequadas, que respeitem a diversidade linguística, histórica e social dos herdeiros.

Após a explanação teórica, Quadros destaca, no sexto capítulo, o que consideramos muito importante para melhor compreensão de toda a escrita da obra: as ‘biografias: o que os filhos ouvintes de pais surdos contam sobre as línguas, as identidades e as culturas’. A autora traz à luz todas as determinações discutidas nos capítulos anteriores através de seis depoimentos, inclusive dela mesma. Nesse capítulo, os CODAS contam como foi a aquisição da língua dos pais, da segunda língua e convívio com ambas as culturas: ouvinte e surda.

Por meio da narração de Quadros, somos levados a mergulhar em histórias, lembranças e o momento presente da vida dos CODAS entrevistados. É enfatizado, em vários momentos, o difícil reconhecimento da língua na adolescência e como isso influenciou no futuro dessas pessoas. Entretanto, a maioria revela que a língua de herança é a primeira ou a segunda língua, que não há um distanciamento. Muitos afirmam que seguiram a carreira como intérprete e fazem a diferença na sociedade para a comunidade surda. Por esse prisma, podemos citar aqui a própria Ronice Muller Quadros, que realizou inúmeras pesquisas na área da LIBRAS, sendo reconhecida por muitos como a ‘mãe’ dos estudos em uma perspectiva gerativista.

Além disso, alguns dos entrevistados, mesmo que não trabalhem na área, relatam que consideram a língua herdada como parte indissociável de si. Após as biografias, Quadros comenta os processos de identificação linguística dos falantes/sinalizantes herdeiros, aliando as teorias com os depoimentos, o que redundará em um trabalho pedagógico e compreensível para o leitor.

Por fim, destacamos a importância da obra e a recomendamos para leitura, pois aborda um tema relevante para os estudiosos da linguagem, professores e pais que vivenciam essa realidade. Aos acadêmicos e pós-graduandos, a leitura possibilita a apreensão de vários conceitos discutidos na aquisição de línguas, assim como alguns termos específicos da cultura surda. Acreditamos, por fim, que a leitura do livro de Quadros possibilita ao leitor a imersão em um tema desconhecido para a maioria das pessoas, visto que poucas são as discussões a respeito dos CODAS – desconhecendo esse, não só do significado da sigla, mas de todo um contexto linguístico, histórico e social desses herdeiros.

Recebido em 08/03/2018. Aceito em 17/05/2018.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



“SALTEMOS POR LA VENTANA” SURGIMIENTO DE LA REVISTA “VENTANA GAY” DESDE EL PUNTO DE VISTA DE *MANUEL ANTONIO VELANDIA MORA*, UNO DE SUS FUNDADORES*

• **El entrevistado:** El profesor universitario, investigador y amante del arte **Manuel Antonio Velandia Mora**, natural de Colombia, se reconoce como defensor de los DDHH y los derechos sexuales y activista de los derechos de las minorías sexuales. Es graduado en sociología, filosofía, educación y sexología, Doctor en Educación y también, en Enfermería y Cultura de los cuidados. Ha dedicado gran parte su vida al trabajo sobre sexualidades y el Sida/VIH, en consultorías con agencias internacionales y en la sistematización de sus conocimientos con diferentes publicaciones, complementando con los campos de la educación, el trabajo sexual y la comunicación afectiva en salud. Uno de sus principales reconocimientos es hacer parte de la fundación del Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano, que marca un hito histórico de la lucha por los derechos de los homosexuales en Colombia. Actualmente se encuentra viviendo en Alicante-España, país que, desde 2007, le brindó refugio y asilo político tras sufrir un atentado en Bogotá por parte de grupos paramilitares, por su orientación sexual, y de ampliarse a su familia las amenazas de muerte de las que era víctima.

La entrevistadora: **Nelly Andrea Guerrero Bautista**, natural de Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía y formada en Lingüística, en el mismo país. Actualmente es becaria CNPq en la Maestría en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina, en Brasil. En esta maestría, su línea de investigación es Análisis del Discurso, bajo la asesoría del Dr. Atilio Butturi Junior, centrando su interés en los discursos sobre la sexualidad, las homosexualidades y las masculinidades.

La entrevista que aquí se presenta es semi estructurada y se enmarca en un proyecto de investigación de la Maestría en Lingüística (UFSC) en la línea de análisis del discurso. El objetivo es conocer aspectos del surgimiento de la revista “*Ventana Gay*”¹, el contexto social de la época y las percepciones personales desde el punto de vista de Manuel Velandia Mora, uno de sus creadores. La entrevista fue realizada el jueves 11 de enero de 2018, con una duración de 59 minutos, a través de video llamada por *Skype*.

Andrea Guerrero (AG): En primer lugar, quiero agradecerle por la disposición que ha tenido siempre que lo he buscado. ¡Muchísimas gracias!

Quiero saber un poco sobre la revista *Ventana Gay*. Mi investigación de maestría se relaciona con la primera revista gay en Colombia, apuntando a una comparación discursiva con la primera revista gay de Brasil *Lampião da Esquina*; entonces quería, que me comentara sobre el contexto en que la revista fue creada.

Manuel Velandia (MV): Bueno, tal vez habría que decir una cosa y es que la revista *Ventana Gay* fue la primera revista en Bogotá, pero la revista de León Zuleta, salió un tiempo antes en Medellín, era una revista que llegaba a muy poca gente fuera de la Universidad de Antioquia.

AG: ¿Esa es la revista *El otro*?

MV: *El otro* sí. Era una revista que sacaba León Zuleta; tenía una característica muy particular y es que *El Otro* era León, y León hacía la editorial, los artículos, las cartas a los lectores y las respondía (risas). A mí eso me parece genial. Es decir, (risas) todavía sigue siendo una maravilla ser tan transgresor de la comunicación, pero bueno, era que él tenía mucho qué decir; se consiguen algunos números, no todos, es un pesar, no sé de alguien que haya hecho una investigación, creo que incluso de la “*Ventana Gay*” tampoco hay tantos números, yo debo tener como cuatro, cinco o seis, no sé... Yo doné mis archivos en Bogotá y tengo entendido que desaparecieron.

AG: Yo estuve buscando los números y encontré prácticamente todos...

MV: ¿En serio?

AG: Sí, sí

MV: ¡Wow! ¿Y me puedes regalar los PDF's?

AG: Sería por Dropbox, porque son muy pesados...

MV: Sí, sí, sí, claro... y si yo tengo alguno que no tenga, pues se lo mando en seguida.

AG: No, porque los que usted tenía ya me los había pasado, eran cuatro ejemplares.

MV: Ah, bueno sí; perfecto.

AG: Ahí yo encontré las ediciones de todo, hasta la edición número 16, solo la 17 no la tengo.

MV: Pero creo que sacamos 23 números o 24.

AG: No, entonces yo conseguí solo hasta el número 16.

MV: ¡Wow, que maravilla!, felicitaciones.

AG: Gracias

MV: Sí, porque eso le hace la investigación mucho más completa.

¹ *Ventana Gay* es la primera revista colombiana, de distribución masiva y continuada, sobre temática homosexual. Gestada en la época de 1980 y liderada, entre otros, por (en aquel entonces estudiante de sociología y filosofía) Manuel Velandia Mora.

AG: Sí, porque yo ya había entrado en contacto con otra persona, otro investigador... bueno, entonces tengo esos números...

MV: Bueno perfecto, entonces le contesto. Realmente nosotros somos la primera revista en Bogotá de producción continuada, porque León hizo como seis o siete números, yo creo, pero no salían como cada dos meses, sino cuando él podía. Entonces, pues eso dificultaba muchísimo la difusión.

La *Ventana Gay* surge luego de todo el trabajo de creación del *Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano*. Es decir, primero habíamos hecho... bueno, primero León Zuleta se había inventado una mentira, que existía un Movimiento Homosexual Colombiano que tenía 10.000 miembros. Cuando yo me comuniqué con él, me dijo que lamentaba comunicarme que todos los ceros eran falsos, pero que ya éramos dos, ¿sí? (risas)... entonces... pero que, si alguien se comunicaba con él desde Bogotá, le daba mis datos para que se comunicara conmigo. Realmente se comunicó mucha más gente con él, al principio y esas personas que se comunicaron pues, luego se comunicaron conmigo; otros llegaron a partir de las comunicaciones que yo fui haciendo, les contábamos a las personas y se iban acercando.

Entonces nosotros empezamos el *Grupo de Estudio por la Liberación de los Gay, GELC*. Primero, era como un grupo de estudiantes universitarios, luego invitamos como profesores e intelectuales, con los intelectuales fue como un rollo porque venían a sentar cátedra y entonces se armaban unas discusiones que no permitían avanzar muchísimo en otros procesos y también se acercó gente del arte y con ellos hicimos un grupo alterno que se llamaba Heliogábalos. Una de las cosas que nosotros veíamos en ese primer grupo es que... muchísimo de lo que se producía pues no quedaba en memorias digamos, en notas, nunca se publicaba. Una cosa que nos interesaba muchísimo era la despenalización de la homosexualidad.

Nosotros nos reuníamos en la Biblioteca Emmanuel Mounier que queda en Bogotá, todavía creo que queda ahí, como en la calle 46 o 47 entre 16 y 17 y posteriormente nos han echado de ahí por maricas (risas)... pero ya casi llevábamos 5 años...

AG: Esa es una biblioteca que queda en algo católico o algo religioso, ¿no es?

MV: Sí, sí, sí, es una biblioteca de filosofía, pero cristiana, básicamente católica... bueno, y cuando nos echaron de ahí no teníamos un sitio, entonces fuimos al Parque Nacional² y nos reuníamos los sábados; cambiamos la lógica que era muy teórica al principio, porque ya ahí era muy complicado seguir el hilo de ese tipo de conversaciones; empezamos a pensar que era necesario prepararse como líder y entonces hacíamos cursos de teatro, sobre cómo hablar al público y cosas así. Bueno, estando en esa etapa pensamos que es necesario un medio de comunicación y entonces se buscó a una serie de personas que pudieran apoyar económicamente para empezar; se compra una *roto offset*. La composición se hacía de la siguiente manera: escribíamos los artículos, se mandaban a producir los textos (hacer las galeras), luego se cortaban liniecitas de texto (risas) y se pegaban y se hacían las galeras, era muy muy manual; yo hacía también dibujos y fotos... y en primera instancia nos interesaba contar que había otros movimientos en el mundo y que era necesaria la despenalización de la homosexualidad; por eso en los primeros artículos hay bastante sobre eso, pero a mí también me llamaba muchísimo la atención el tema del disfrute de la sexualidad y el arte y... ahhh... simultáneamente con la revista yo empecé a consolidar el *Movimiento de Liberación Colombiano*, por eso desde la revista publicamos el primer manifiesto por los derechos de los homosexuales; posteriormente nos integramos a la Sociedad Colombiana de Sexología, nos interesaba que abordaran el tema de la homosexualidad, yo después llegué a ser vicepresidente. En la revista teníamos una serie de talleres sobre la vivencia de la genitalidad que eran más teóricos, no prácticos, la gente iba y hacía las prácticas y venía y contaba, que son talleres que en este momento todavía serían como muy salidos de marco...

AG: ¿Sobre qué eran los talleres específicamente?

MV: ... Eran para prepararse para la primera penetración (risas)... como tener prácticas orales, bueno como cosas así que fueran útiles, digamos (risas), pero que eran relacionadas con la sexualidad. Y también en muchísimas discusiones que luego se volvían temas para la revista, tenían que ver, por ejemplo, con conocer el movimiento internacional. Nos llamó muchísimo la atención del movimiento norteamericano y el peso que tenía la sociedad matachín, creo que al respecto salieron varios artículos, se hicieron muchos porque era como un grupo subversivo de la izquierda norteamericana...

² Es un parque reconocido de la zona centro de Bogotá.

AG: ¿Y cómo conocieron esos grupos internacionales?

MV: Porque tan pronto nosotros empezamos a comunicar, nos dimos cuenta de que había otros que también comunicaban en otros lugares del mundo, publicaciones que estaban surgiendo más o menos por el mismo momento, por ejemplo, una de las primeras revistas que nos llegó de España, si no estoy mal, se llamaba *Entiendes*, salió en 1987, la publicó el COGAM, *Colectivo Gay de Madrid*. Nos llegaron revistas de Canadá, de allí nos enviaban *The Body Politic* (en esp. *El cuerpo político*) fue una revista mensual canadiense, publicada de 1971 a 1987, y de Estados Unidos, ¿sí? Los movimientos norteamericanos surgieron hacia 1950 y ya previamente había movimientos pequeños en otros lugares del mundo, ya en Alemania habían intentado hacer organizaciones a finales del siglo XIX. Una pregunta que pudiera hacerse es ¿Por qué a mí me interesaba el movimiento homosexual?, porque yo tuve un novio, que fue el primero, él había estado en *Arcadie* un grupo reformista, que jugó un importante papel en la lucha por los derechos de los homosexuales franceses. Fue también una revista homosexual de los años 60 ... *Arcadie* fue realmente la primera revista con la que tuve contacto, que era de la derecha; pero, a mí me sorprendía muchísimo lo que él decía, era... mejor dicho, todo lo que él decía yo pensaba que debería hacerse al contrario (risas). También supimos sobre la primera marcha en Europa, la hizo un grupo de Barcelona, que también nos mandaban cosas.

AG: (Risas)... El polo opuesto...

MV: Sí, sí totalmente, totalmente. Pero él por ejemplo tenía un acercamiento grandísimo al arte, había viajado por diferentes lugares del mundo y tenía una buena colección de arte y de libros de arte, él me iba contando sobre los artistas que eran homosexuales y obras que en otros tiempos habían tocado el tema de la homosexualidad o por lo menos las relaciones entre hombres.

Bueno, entonces digamos que para mí tiene un peso muy específico esa parte del arte, de la sexualidad, del erotismo y la militancia, pero, por ejemplo, para Guillermo Cortés, que también estaba en la revista, tenía mucho más peso la psicología y la ley porque él era psicólogo y abogado, yo como era sociólogo, pues me interesaban más los temas de investigación social, entonces, digamos que eso crea un énfasis en la revista, porque otras personas que se acercan, vienen del derecho y de la psicología...

AG: ¿Es decir que cada uno le aportaba su parte desde su profesión o habían ciertas complicaciones también por eso?

MV: No, no, no, no, nosotros nunca nos separamos, ni nos sacamos los ojos, era muy particular porque nosotros éramos como muy abiertos a los discursos, a entender las diferencias, incluso cuando la revista estaba terminando hay una cosa muy particular en nuestro proceso, y es que empieza a surgir un movimiento anarquista homosexual, y a nosotros nos parece interesantísimo; nosotros les cedemos la revista a ellos, que además son muy jóvenes, y ellos hacen los últimos números...

AG: ¿Quiere decir que los últimos números son de ellos solamente, ya ustedes, los fundadores, no participan?

MV: No, nosotros les regalamos las máquinas, todas las cosas y dejamos que ellos lo hicieran.

AG: ¿Y ahí la revista se acabó?

MV: Sí, creo que salieron como dos o tres números más y se acabó.

AG: Ah, ¿y saben cuáles serían los motivos para acabarla?

MV: Que eran demasiado anarquistas (risas), ¡no claro!, o sea, porque se puede ser anarquista de pensamiento en la lógica de la producción, pero si tú quieres mantener un... un... un medio de comunicación se puede ser anarquista en el diseño, en la concepción, pero hay que tener cierto orden para producir ¿no? Es por eso que sostener la revista era tan complicado, porque, primero nosotros no vendíamos tantos números, muchísimos números los enviábamos de intercambio a otros lugares del mundo, pero era para poder conocer lo que estaba pasando en otras partes; para el intercambio, entonces teníamos que pagar correos que eran costosos, teníamos que pagar arriendo, servicios, esas cosas, y entonces, realmente la revista nunca fue un buen negocio, la revista era un pésimo negocio porque nosotros poníamos dinero todo el tiempo, lo que se recuperaba era... era nada... y eso que nosotros mismos imprimíamos, nos turnábamos de voluntarios para manejar la máquina e imprimir, ganchar, cortar y todo.

AG: ¿Pero la máquina la compraron entre todos?

MV: Sí, sí, sí, la máquina se compró con... con aportes de varias personas, incluso de personas que no estaban en la revista.

AG: Ya... en esas comunicaciones internacionales, ¿con qué países de Latinoamérica o de Suramérica se contactaron?

MV: No, de Latinoamérica no había muchas organizaciones... En Argentina, *Nuestro Mundo*, surge en 1967, fue el primer grupo constituido públicamente bajo una orientación homosexual en América del Sur. Las primeras agrupaciones de los homosexuales brasileños fueron el jornal *Lampião da Esquina* en Rio de Janeiro y la agrupación *SOMOS*, luego surge el movimiento en el Perú; en México se organizan el *Frente de Liberación Homosexual de México*, liderado por Nancy Cárdenas; los *Grupos de los Martes y los Viernes*, el *Grupo-Grupo* y *SEXPOL*, aparecen en 1978, pero cuando surgen esos movimientos fuertes y empiezan a tener como medios de comunicación nosotros ya no tenemos la revista.

AG: Ah, porque por ejemplo algo curioso, que me llamó la atención, es que la revista de Brasil *Lampião da Esquina* surge en 1980 también, más o menos hacia la misma época en que surge la de ustedes...

MV: Bueno, pero es que, yo creo que muchas de las revistas surgen porque es como una necesidad común en los movimientos y las luchas por los derechos civiles. Los avances teóricos y su difusión no se dan en un lugar concreto del mundo, sino que hay como unas necesidades sociales que se vuelven universales y que se empiezan a discutir simultáneamente en diferentes partes. A mí eso siempre me ha sorprendido porque a veces yo me pongo a pensar... ¿y esto nos lo inventamos nosotros o se lo inventaron otros?, ¿cómo sería? Porque cuando me reúno con otra gente... por ejemplo, yo trabajé mucho en el tema de los derechos humanos, entendidos como derechos sexuales y escribí el primer manifiesto y luego, eso fue la base para el manifiesto de... Valencia, en España, producido en un Congreso Mundial de Sexología, pero al mismo tiempo en España había un... un médico gay, muy militante, que estaba trabajando en el tema. Yo empecé prácticamente cinco años antes que él, digamos, yo publiqué cinco años antes que él, pero cuando vinimos al congreso él... él estaba ya publicando.

Cuando se acaba la posibilidad del encuentro en la biblioteca surge la necesidad de la revista. Nosotros seguimos como movimiento y seguimos teniendo reuniones y una de las discusiones que se da, precisamente, es si necesitamos un medio y pensamos que sí, pero el problema es que no tenemos el presupuesto y luego, ya con y desde la revista seguimos discutiendo esos mismos temas, es decir, la revista era solo para contarle el cuento de nuestras discusiones a otra gente.

AG: ¿A ustedes les interesaba que su público fuera exclusivamente homosexual?

MV: No.

AG: Digamos ¿ustedes tenían relación con heterosexuales, con lesbianas, con travestis?

MV: Las lesbianas llegaron casi dos años después de haber empezado la revista, y llegaron porque yo conocí... una chica fotógrafa, que fue novia de una amiga mía, y entonces las invitamos; mi amiga estudiaba bellas artes, y entonces vino con la otra; ~~la~~ una empezó a hacer ilustraciones y la otra, fotografías...

AG: ¿Para la revista?

MV: Sí, para la revista... entonces, ellas en principio no escriben, pero sí participan en la misma producción de los textos.

AG: Y... digamos, si antes no pensaron en esa integración ¿era por desconocimiento o porque les interesaba un público específicamente homosexual?

MV: No... a nosotros no, éramos muy maricas, la necesidad de participación surge porque ellas plantean que la revista es solo para hombres, pero nosotros producíamos para toda la gente, no producíamos solo para los homosexuales. Nosotros pusimos números de la revista en la "Luis Ángel Arango", en la "Biblioteca Nacional"³, lo que pasa es que se los han robado todos...

AG: Sí, porque en la "Luis Ángel Arango" yo encontré, creo, que solo hay un ejemplar, una edición...

³ La biblioteca "Luis Ángel Arango" y la "Biblioteca Nacional", son dos de las bibliotecas más importantes y antiguas de Bogotá. La primera, ubicada en el centro de la ciudad, en la zona de La Candelaria. La segunda, también ubicada en la zona centro, pero en la localidad de Santa Fe.

MV: Por eso yo... yo las llevaba a la "Luis Ángel Arango", las llevaba a la "Biblioteca Nacional", a la Biblioteca de la Universidad Nacional⁴, después llevé a la Biblioteca de la Javeriana, es decir, nosotros teníamos un interés... o yo (risas), tenía un interés que la revista circulara, pero nadie nunca nos dijo que no; es decir, nosotros vendíamos la revista en lugares diversos... por ejemplo en una librería que... que era muy importante en Bogotá, no sé si todavía sigue que es la "Buchholz", era una librería enorme que vendía de todo, y también en la "Librería Nacional", la vendíamos en los kioscos de libros de la Universidad Nacional, y se vendía en algunos kioscos de la carrera séptima, una vía principal de la ciudad... y teníamos algunos suscriptores a nivel nacional, pero, en esos lugares pues supongo que muchos que los compraban eran *gay*, pero estaba disponible para todo el público, o sea que nosotros no pensábamos que los lectores fueran homosexuales.

AG: Y... y en cuanto a la producción, ¿ustedes buscaban que fueran personas homosexuales que puedan mantener tal vez una intelectualidad homosexual, o había una preocupación por lo masculino, o por lo igualitario?

MV: Mmm... A ver... mmm, tal vez nosotros éramos demasiado abiertos (risas)... a ver, lo primero que tiene que entender es que yo me formé un poco con León Zuleta, nosotros teníamos mucha influencia del movimiento francés de la izquierda, del partido comunista, y yo además conocía de la derecha, por mi novio. A través de León Zuleta conocimos el movimiento homosexual francés, el primer libro que nosotros leímos, que además lo leímos en francés y con diccionario fue "*El deseo homosexual*" de Hocquenghem y luego, nosotros a través de Guillermo Cortés empezamos a leer a Foucault, y yo, en la universidad tenía un maestro que había estudiado en Francia que se movía dentro de la antipsiquiatría, entonces mis cursos de psicología eran salidísimos del marco... yo tenía maestros transgresores, pero además lo que yo leía aparte también era muy transgresor. Nosotros, leyendo *El deseo homosexual*, llegamos a la conclusión de que es necesario hacer una lectura sexual-política de la homosexualidad... empezamos a buscar elementos de *Sexpol*, y había gente de *Sexpol* en *Body politic* en Canadá y en los Estados Unidos. Incluso los de *Body politic* nos entrevistaron, yo después me volví a encontrar con ellos por casualidad en... en el Congreso Internacional de Sida de Montreal, al que me invitaron a hablar, yo fui el primer miembro del equipo de salud que habló en el Congreso Mundial de Sida. Nosotros teníamos un discurso que era muy muy avanzado, parte del discurso era que para no tener problemas de tipo sexual con los otros, como de celos de parejas, todo el mundo debería tirar con todo el mundo (risas) y... penetrar y ser penetrado porque entendíamos que la falocracia era una forma de poder que hacía daño, es decir, en el sentido en que es... yo, por lo menos, y León también, digamos... eh... entendíamos que cuando la gente asumía ciertas formas de masculinidad estaba como perpetuando las formas de poder tradicionales; por ejemplo, yo, en el movimiento, antes de la revista, reivindicaba el derecho a ser marica y amanerado, hasta el punto de que en las discusiones la gente se molestaba muchísimo porque decía que eso no era serio, pero yo me hacía más amanerado cuando estaba discutiendo...

AG: Pero aun así habían visto que se rechazaban... ¿los mismos homosexuales rechazaban esos amaneramientos, esos dominados, afeminados...?

MV: Sí, sí, y una cosa que nos daba mucha risa, porque era como una contradicción, era que los que más rechazaban estos amaneramientos de género, precisamente eran los más amanerados naturales (risas), era como un miedo a la exposición.

AG: Como dicen... los más maricas (risas)

MV: Sí, sí, sí entonces yo insistía... y yo decía ese tipo de cosas y lo decía muy de frente a la gente ¿por qué le tiene tanto miedo a la pluma si usted es como una pluma ambulante?, eso no tiene sentido... también, la otra cosa que sí producía muchas contradicciones, pero a pesar de eso lo discutíamos, era que León y yo pensábamos y cuando yo digo [falla en la comunicación] no solo me refiero a lo que discutíamos en Bogotá sino el movimiento a nivel nacional, pensábamos que cambiar la norma no cambiaba la cultura, y que si no cambia la cultura no cambian las relaciones sociales de poder, pero como Guillermo Cortés era abogado y no le gustaba la antipsiquiatría, él era muy clásico, entonces esto generaba muchas contradicciones internas.

AG: Él era psicólogo también ¿no?

MV: Sí, sí, sí, entonces digamos que él era de una posición mucho más clásica de... de los discursos, pero en la práctica él usaba muletas porque había tenido polio cuando niño, entonces digamos que él también era perteneciente a otras minorías excluidas...

⁴ Se refiere a la "Universidad Nacional de Colombia", la universidad pública más importante del país.

Eso tal vez eso nos hacía más abiertos a la no exclusión, a la participación de todos... o sea, nunca se pensó que alguien, por ser amanerado o... no, era más o menos serio en su producción, eso no tenía que ver, porque... incluso teníamos otros compañeros que por principio político eran amanerados también.

Nosotros hicimos cosas desde la revista que eran muy transgresoras, que todavía lo serían: nosotros salíamos por la séptima y por la Jiménez⁵ cogidos de la mano y nos dábamos besos en la boca, en la calle y no éramos novios, era un acto político salir a darse besos por la calle... y cuando estamos con la idea de hacer la revista se empieza ya no solo la discusión de la despenalización de la homosexualidad, tema que continúa con ella, hasta que se logra la despenalización. Desde la revista, nosotros íbamos a los bares, para que nos escucharan los clientes, en los bares bajaban la música, nos daban los micrófonos y nosotros hacíamos cortas arengas políticas... el que más aparecía en los bares y hablando era yo...

AG: Sí. Según lo que yo veo hasta ahora, hay tres personas muy importantes en la revista, que serían el profesor Manuel, León Zuleta y Guillermo Cortés...

MV: Bueno, León Zuleta no es importante en la revista, es importante en el movimiento, León Zuleta nunca tuvo injerencia para nada en la revista... él era un amigo.

AG: ¿Él no hizo parte de la producción?

MV: No, nunca...

AG: Y, yo veo que, sobre todo en las primeras revistas, hay algunos artículos que no tienen autor... ¿cómo era la organización con los autores?

MV: (Risas) Es que era muy horrible que en todas las revistas dijera "Manuel Velandia" o "Guillermo Cortés" (risas); entonces, por ejemplo, algunas cosas las firma "Belial"... y Belial era Guillermo Cortés... otras cosas no le poníamos nombre, sí (risas), porque... porque... bueno...; luego vino otra persona que colaboró con nosotros, esto ya fue en la segunda parte de la revista, que tuvo como tres partes, él era otro abogado, profesor de la *Tadeo*⁶, que se llamaba, no sé si estará vivo, "Víctor Hugo Duque Lemarie"... Junto a él, los tres creamos un grupo centrado en la producción intelectual que se llamaba *Lambda*... y dentro de la revista se anunciaba "*Lambda*".

AG: Sí, sí, yo recuerdo que en las publicaciones se menciona a *Lambda*...

MV: Bueno, la otra cosa es que la primera lesbiana que no escribe para la revista, pero que nos consigue publicidad y que nos la ayuda a vender se llama Liliana Gómez Ángel, digamos que ella fue muy importante por la publicidad y por la consecución del apoyo económico, a través de ella nosotros empezamos a poner publicidad de bares lésbicos... pero las mujeres no se interesaron mucho por la revista...

AG: Sin embargo, en algún número recuerdo haber visto un artículo sobre lesbianismo...

MV: ¡Sí! Sí, sí, sí y los discutíamos con las mujeres, pero no los escribían mujeres...

AG: Ese artículo lo hicieron los hombres...

MV: Sí, o sea, había artículos sobre lesbianismo, pero ellas no tenían como el... el oficio de escribir, digamos, pero, nosotros discutíamos con ellas y... y yo escribía los textos o, generalmente yo, más que Guillermo; luego se los dábamos, para que los leyera y le hicieran comentarios y luego sí se publicaban, o sea, nunca se publicaban directamente, sino que ellas los leían y... y nos comentaban. Liliana era una de las que leían los artículos... bueno, estaba también María Inés Armenta, que fue... que era una estudiante de Bellas Artes y la fotógrafa Yolanda Clavijo.

⁵ La carrera 7ª y la Avenida Jiménez son dos calles de gran importancia y reconocimiento en el centro de Bogotá. Puntos centrales de comercio, diversión y encuentro, por lo cual, siempre hay una gran movilización de personas a cualquier hora del día.

⁶ Se refiere a la Universidad privada "Jorge Tadeo Lozano".

AG: Usted mencionaba antes que la revista tuvo como tres momentos, ¿cuáles serían esos tres momentos?

MV: Bueno, el segundo momento se inicia cuando nosotros nos volvemos un poco más intelectuales, y yo no sé si eso se refleja, pero supongo que sí, que es el momento de “*Lambda*”; es también el momento en el que la revista se vuelve como un poco más bonita, con mejor calidad en la edición y le metemos color a algunos números, que ahí se nota un cambio. Y luego ya, la tercera parte, es cuando la estamos terminando, y se la cedemos a los anarquistas, jóvenes; no nos interesaba tanto que eran anarquistas, sino que eran muy jóvenes.

AG: ¿Y a ustedes les interesaba que siguieran jóvenes en la revista?, ¿que tuviera una perspectiva más juvenil?

MV: Sí... sí, sí, sí

AG: ¿Ustedes percibían en ese momento mucha diferencia entre la homosexualidad juvenil? Y digamos ¿ustedes no se encajaban [mucho en eso]? [Falla en la comunicación]

MV: Bueno, es que la mayoría de los jóvenes, iniciaron su vida como homosexuales cuando ya no era delito... y eso da una connotación totalmente diferente. Es como ahorita, tú le preguntas a los jóvenes en Colombia que son homosexuales, y algunos creen que siempre ha habido derechos, no... no tienen ni idea de que fue delito, que la policía entraba a los bares y sacaba a la gente y nos bañaba con agua fría por allá en Monserrate⁷, no, la gente no tiene consciencia de eso, la gente cree que siempre ha tenido derechos... porque ahora le es más fácil ser homosexual, no había tanta represión, sí hay violencia, por supuesto, pero no como en nuestra época.

AG: Sí. Para hablar un poco sobre esa parte de la persecución, de la violencia... ¿cómo se vivía en esa época? Y ustedes siendo parte de un movimiento que denunciaba, que escribían una revista sobre temática homosexual, ¿cómo se daba esa persecución hacia ustedes? y ¿por parte de quiénes se daba?

MV: Había una idea que yo siempre reiteraba, que la ley tenía tanto peso, pero que aun cuando no se aplicara, creaba miedosos; es decir, yo nunca tuve closet, yo llegué a la homosexualidad como algo natural, digamos (risas), o sea, yo tuve mi primer novio, realmente lo conocí... no sabía que éramos novios, pero fuimos avanzando en el cuerpo y en los afectos, a los seis meses de andar juntos tuvimos la primera relación con penetración; duramos tres años. En esa primera relación lo primero que descubro es que hay movimientos homosexuales en el mundo y que, terrible, los hay de derecha (risas); yo era un estudiante de sociología y de filosofía que además iba a clases de teatro por la noche, entonces yo ya era como un transgresor y él era un hiper-clásico, yo creo que eso fue buenísimo para el movimiento. Él era mayor, cuando nosotros empezamos yo iba a cumplir 17 años y él tenía 49...

AG: Sí, había bastante diferencia...

MV: Él había viajado por todo el mundo, yo nunca había salido de Colombia, salí hasta mucho después, que ya no éramos pareja, él era un sujeto extranjero, que conocía muchos países, hablaba muchas lenguas, en ese momento creo que hablaba 8 o 9 idiomas, tenía una biblioteca buenísima; entonces él me daba muchas lecturas, pero lo más increíble es que me daba lecturas que no eran discursos de la derecha... porque a él le interesaba la filosofía; tenía un amplio repertorio de publicaciones. Él tuvo muchísimo peso, incluso ahora, los conocimientos pesan en mi producción, ahora me doy cuenta de que yo aprendí mucho sobre arte con él y no era consciente que estaba aprendiendo...

AG: Sí, sí, fue de una forma más natural...

MV: ... Aprendí una estética de la fotografía..., la gente me dice: “pero, pero tú empezaste ya desde el principio como haciendo composición y todo...”, yo decía: “es que a mí eso me sale natural”, pero no es que me sale natural, es que a los 17 años veía muchísimo arte...

AG: Y... ¿Y en cuanto a la parte entonces de persecución hacia la revista o hacia los integrantes de la revista?

⁷ “Monserrate” es uno de los cerros orientales más conocidos en la ciudad de Bogotá, con una altura de más de 3.000 msnm. En la cima, se encuentra construida la basílica del Señor de Monserrate, convirtiéndose en uno de los principales atractivos turísticos de la ciudad, tanto para feligreses como para público en general.

MV: Bueno sí, sí, iba para allá... bueno, yo nunca me sentí perseguido. Teníamos compañeros que eran muy amanerados, por ejemplo, uno que era profesor de la Tadeo; él siempre estaba seguro que la policía nos estaba mirando y nos iba a detener, pero nunca detenían a nadie en la calle por marica, realmente solo pasaba en los bares y generalmente no los detenían, iban, les sacaban dinero, los tenían unas horas en la comisaría, los bañaban con agua fría ... bueno, a algunos los policías los ponían a mamárselo, eso sí, pero... pero nunca duramos en la cárcel... ni siquiera dos días en la comisaría, o sea, nunca nadie fue encarcelado, ni le abrieron un caso judicial, ni nada, por ser homosexual; solo nos lavaban con agua fría y nos hacían chantajes económicos, pero sí pasaba que en la libreta militar a algunas personas le habían puesto profesión: homosexual...

AG: ¿A ustedes?

MV: No, a mí no, pero sí conocí personas a las que les había puesto que su profesión era homosexual, por lo general eran muy amanerados. Bueno, otra cosa que yo hice muy temprano, fue acercarme a la explotación sexual comercial desde la investigación, mi primer trabajo en la universidad, yo tenía 16 y pico de años, fue entrevistar a un hombre travesti que trabajaba sexualmente; cuando yo llego a la universidad con mi entrevista, el profesor me dice que los sociólogos deben investigar sobre cosas importantes... bueno, a mí esa exclusión me marcó muchísimo, porque yo pensaba que sí era importante; alguna vez, como 10 años después me encontré al maestro y... y me dijo algo como que: usted es muy conocido en la sociología, algo así. Y yo le dije que gracias a la vida no le había hecho caso y había decidido investigar en cosas que no eran importantes (risas)...

AG: Totalmente...

MV: Sí, sí, sí, porque esa espinita se me quedó ahí para toda la vida (risas) claro, sí es un tema importante...

AG: Sí, claro... ¿y conociendo el contexto de Colombia con los grupos guerrilleros...?

MV: Iba justo para allá... es que los asesinatos de los homosexuales no ocurren en la época de la *Ventana Gay*, ocurren después, porque los primeros asesinatos son del 85... o sea, realmente se supone que sí hay asesinatos... pero el primer caso que está registrado fue en Villavicencio en 1986, de un chico de apellido Marín... entonces eso que llamaron "limpieza social" es posterior.

AG: Ah ok... Y por otro lado, ¿a partir del movimiento de la revista y del movimiento colombiano que ustedes generan ¿surgen otros movimientos?

MV: Uff... Estaba pensando en eso, menos mal que estamos conectados... cuando alguno de nosotros viajaba, en eso yo era el más militante, siempre que iba de vacaciones a algún lado iba a los bares con las revistas y pedía ver al administrador o al dueño, pedía que me dejaran hablar, y así es que llegamos a Bucaramanga, por ejemplo, a Tunja, a Ibagué, Pasto, a otras ciudades; en Bucaramanga se crea como la tercera sede del *Movimiento Homosexual Colombiano*, y es esa adhesión de ciudades, lo que le da la fuerza al *Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano*.

AG: Y... Esos grupos así, esas otras sedes digamos... ¿ya comenzaron a apoyar la revista o ellos creaban sus propias publicaciones?, ¿cómo era?

MV: No, la revista seguía siendo la nuestra, luego hubo otros intentos de revistas, por ahí hay un artículo mío que se encuentra en internet, que cuenta la historia sobre los primeros 20 años del *Movimiento Homosexual*, en él yo nombro las revistas que salieron... hubo una revista, de la que ahora me acuerdo, que se llama *Ellos y su mundo*, era muy muy centrada en el arte y hacía énfasis en el arte griego y temas así... había un pintor que creo que era argentino, de apellido Tassarolo, que salió en la portada de la revista... es decir, este hombre que hacía esta revista la hacía pensando en un "gay set" ¿no? (risas), él tenía acceso a otra población y a muchos homosexuales mayores e intelectuales... que eran como otro grupo, ellos tenían casi todos novios muchachitos, algunos de estrato socioeconómico muy bajo...

AG: Usted podría determinar ¿si en el grupo o la revista mantenía un carácter político específico?

MV: ¿Si pertenecíamos a un grupo político en especial?, no.

AG: ¿Y querían desarrollar alguno?

MV: Decíamos por chiste que todos éramos “sexo-izquierdistas”... sí, a mí la gente me preguntaba: “¿y usted de qué organización política es...?”, yo soy sexo-izquierdista... en sociología la gente se reía muchísimo de eso, yo estaba en el movimiento estudiantil... en el bienestar universitario como representante de los estudiantes y los demás pertenecían a grupos políticos, pero yo era sexo-izquierdista.

AG: Usted se caracterizaba, así por lo que cuenta, por ser bastante militante, ¿los demás integrantes de la revista también lo eran?

MV: Guillermo era muy muy militante en su universidad, él era profesor de la *Católica*⁸, Guillermo tuvo muchos problemas por ser abiertamente homosexual en la Universidad, pero era demasiado buen profesor y a la vez era profesor de psicología y de derecho, entonces no lo echaban porque era demasiado obvio que algo estaba pasando, o si no lo hubieran echado.

AG: Sí, era un complemento muy importante entre psicología y derecho...

MV: Claro... yo creo que otra cosa que influyó para que cuando se acabara la revista, no intentáramos hacer otra revista es... que... que varias de las personas que se fueron acercando a la revista murieron a causa del SIDA...

AG: Uuhhmm... Eso es un detalle importante...

MV: Sí... Bueno, pero eso pasó en los movimientos de todo el mundo... y también nos pasó que gente muy importante del movimiento, cuando pasó la juventud se retractó de ser marica...

AG: Ah ¿En serio?

MV: Sí, sí, volvieron a construirse un perfil menos militante y menos amanerado...

AG: [Falla en la comunicación]

Entonces, digamos, así como para ya ir finalizando... ¿cuál es su impresión así de la revista, de cómo usted pensó la revista cuando la estaba desarrollando y las revistas que usted ve en la actualidad?, ¿hay alguna que se parezca, que mantiene los objetivos que usted quería en su revista?

MV: Bueno yo después intenté hacer otras revistas, de las que salieron uno o dos números, que eran muy parecidas a ese primer esfuerzo de *La Ventana*; luego salió *Acento*, yo participé de *Acento* y allí también perdí dinero... esta revista era un cambio sustancial en cuanto a los que debía ser una revista, porque los discursos no eran tan políticos, eran muy “light” digamos... y... muy comerciales... o sea, el que hacía los artículos más políticos de “*Acento*” era yo (risas)..., pero era como intentando llegar a otros públicos, *Acento* era súper particular porque no se vendía, pero teníamos mucho éxito...

AG: ¿Cómo evaluaban el éxito entonces, si no se vendía?

MV: Eh, en que... todo lo que publicábamos se volvía tema de programas de radio, de televisión y de periódicos... se volvió como una revista que leía gente que no era gay, pero era como una revista más de cultura, se hablaba de qué pasaba en París, qué se está usando en Londres, entonces, claro, no era como una idea muy política de la maricada, pero a mí también me parecía que era importante tratar de comunicarse con ese otro sector, que no era el del gueto de escasos recursos o universitario, sino el que tiene una economía más resuelta, que viaja, que tiene otras necesidades y contarle discursos políticos tenía su encanto...

AG: En ese sentido, *Ventana Gay* ¿sí se puede catalogar como una revista más culta, en un sentido, más política y para un público más popular?

MV: Era una revista intelectual-política, porque, de todas maneras, nuestros artículos eran serios, eran profundos, pero, además, muchos eran transgresores.

AG: Sí, sí, recuerdo de las primeras que leí eran artículos bien... bien densos...

⁸ Se refiere a la “Universidad Católica de Colombia”, de carácter privado.

MV: Sí, no, no, no incluso yo discutía mucho por la densidad del discurso de Cortés porque... yo tengo la tendencia a escribir como para la abuela, sí... y Guillermo escribía como para el rector de la Universidad, entonces, yo le decía a Guillermo que ese no era nuestro público, que nuestro público eran maricas comunes y corrientes, digamos, muchos de los cuales ni siquiera llegaban a la universidad, y que por lo tanto nosotros debíamos ser más sencillos en el lenguaje.

AG: ¿Pero ustedes tuvieron integrantes que no estaban en la universidad?

MV: colaboradores sí, sí, teníamos un colaborador que trabajaba en la plaza de mercado y que nos regaló las flores para la primera manifestación que hicimos, y teníamos otros chicos que eran un poco más jóvenes, pero que no habían podido llegar a la universidad o estaban en los primeros semestres.

AG: Pues, yo creo que así, en general, esto es todo, por ahora... no sé si quiera agregar algo más.

MV: Bueno, que ahora hay muchas revistas virtuales ¿no?

AG: Sí, pero... yo veo que la virtualidad puede generar un poco más “light” el contenido...

MV: Bueno, la otra cosa es que a mí también me interesaba la radio, pero yo iba mucho como colaborador a la radio...

AG: ¿Y alguna cadena en específico?

MV: Ah... Sobre todo a RCN⁹ en “Hablemos de Sexo”, con Marta Lucía Palacios, pues era que Marta Lucía era miembro de la Sociedad Colombiana de Sexología y Lucía Nader, también, pero Lucía estaba en Caracol; ellas son muy amigas, pero realmente no era una competencia, digamos... y yo iba a los programas de las dos, pero más a los programas de Marta Lucía para hablar de homosexualidad, pero también hacía programas sobre SIDA... y luego también empiezo en la televisión... yo incluso hice parte del equipo que producía un programa de televisión, la directora fue Alexandra Uribe, un *Talk Show* que se llamaba *El show del corazón*, yo era el sexólogo, pero también era el entrevistador que salía con la cámara a la calle a hacer entrevistas, es que yo siempre he sido muy militante y me encantaba el contacto directo con el público, también estaba como en la parte de producción del programa: yo editaba mis propias notas, pero también era el que estaba en la calle oyendo a la gente, porque me parecía importantísimo oír a la gente. Logramos un alto *rating*.

AG: ¿Y de qué época, de qué año es ese programa?

MV: Yo no me acuerdo, eso ya lo hicimos con Alexandra Uribe... debió ser... no sé... tal vez podría preguntarle a mi ex mi amor, porque él algún día me dijo... nos, nos llamó muchísimo la atención, porque la cadena nos pagaba muy poco por el programa y nos decían que teníamos muy bajo “*rating*”, y el otro me mostró el estudio general de medios y me dijo, los robaron, porque el programa de ustedes tenía muchísimo seguidor, y además ustedes tenían una cosa muy particular y era que en el cierre del programa donde ustedes hacían lo más importante, todavía les subía el “*rating*”, porque ustedes eran el arrastre del noticiero...

AG: Ah... ¿y qué hacían al final del programa?

MV: ¡Claro!, al final del programa, el *rating* nuestro subía mucho más con la gente que prendía la TV para ver el noticiero, siempre hacíamos las conclusiones y avances del tema siguiente, todas estas cosas que son como el nudo importante, digamos así (risas) y donde ya desatas para unir con el siguiente programa, eso siempre nos subía el “*rating*” casi 8 o 9 puntos siempre... pero nosotros alcanzamos a tener 32 puntos...

AG: ¿Y cuánto duró el programa más o menos?

MV: Yo creo que... duró hasta que no pudimos más (risas), parece un chiste, pero es verdad (risas)... claro, sí... duró hasta que nos dimos cuenta que nosotros éramos un negocio... y ellos se dieron cuenta “que no ganaban”... que ya no podían ganar tanto con nosotros, y entonces empezaron a intentar hacer programas de sexualidad con otra gente, pero no les funcionó.

AG: Pues yo creo profesor que por ahora sería eso...

⁹ Acrónimo de “Radio Cadena Nacional”, es de los canales de radio y televisión más importantes de Colombia.

MV: Bueno...

AG: Listo, listo, muchas gracias.

MV: Y no olvide enviarme los PDFs de las revistas, ¡qué maravilla!, quiero volverla a leer, es que me parece genial volverla a leer...

AG: Sí, a mí me parece sorprendente que usted no tenga los números de la revista...

MV: Lo que pasa es que yo de imbécil y de militante marica, cuando me salí de Colombia buscando el refugio político en España, yo tuve unos días, porque era la navidad y el año nuevo, sí, yo el 17 de enero cumpla 11 años de estar en España, entonces yo he cogido todas estas cosas que pensé que eran importantes, que eran históricas y las llevé a la primera sede en Bogotá para la atención de población LGBT; mi impresión es que alguien cogió esos libros, revistas, vídeos que doné [falla en la comunicación]... he tratado de averiguar quién las tenía y ... [falla en la comunicación], pero ese programa nunca ha dejado de funcionar, lo que quiere decir que se robaron lo que yo di... un libro de mi autoría, yo les llevé de regalo como 100 para que los vendieran y cogieran dinero y... les llevé el televisor, el VHS, yo tenía un televisor multicanal, que permitía hacer lecturas de... de video, de europeo y americano, que eso era top, allá en Colombia eso era un televisor rarísimo, porque me lo habían donado en la embajada del Reino Unido y todo eso se perdió, entonces es una lástima; mi ex me dijo: "ay... no regale el *"Acento"* que a mí esa revista me parece bellísima y yo nunca la compré... porque como usted la tenía en casa, yo la quiero tener... cuando usted vuelva yo se la devuelvo" (risas) ... y por eso se salvó, ¿sí?, entonces es un pesar, porque era una maravilla de archivo... hay una tesis, no sé si la conoces ...la investigación de Tico, denominada *MAGayZINES: 30 años de impresiones diversas*; un trabajo que por su profundidad y seriedad investigativa y metodológica dista substancialmente de un típico trabajo para obtener un título de pregrado... una tesis que habla sobre *Ventana Gay* y *Acento*, como corpus de análisis.

AG: Creo que sí, creo que yo hablé con él incluso... que él trabajó y él tenía algunos ejemplares, pero creo que él está en Australia...

MV: No, no, no, no, Tico está en Bogotá, él trabajó después con juventud en la presidencia de la República y ahora trabaja con la procuraduría...

AG: Ah... no, entonces estoy pensando en otro investigador, que también habló de *Ventana Gay*, pero él está ahorita en Australia y me dijo que los ejemplares que tenía los tenía en Bogotá.

MV: Umhh, no, pero busque esa tesis, porque esa tesis es muy interesante...

AG: ¿Cómo se llama él?

MV: Es el colmo que no me acuerdo de los apellidos completos, espérese un momento... Roberto Alejandro Morales Rubio...

Bueno, la otra cosa es que Tico está haciendo también una tesis de Máster en la que trabaja sobre la Visualización de la historia del movimiento homosexual a partir de la fotografía...

AG: ¡Ay... qué lindo!... Una última pregunta... ¿Quién puso el nombre de *Ventana Gay*?

MV: Yo creo que eso salió de la... de... de una forma ridícula (risas)... porque estábamos hablando de... hagamos una revista para homosexuales y entonces sale en la conversación, "sí, como que sea una ventana a partir de la cual la gente se pueda asomar"... Eh... "al mundo homosexual", y entonces de ahí surge la idea de que se llame *Ventana*; luego yo hice un *slogan* que decía "saltemos por la ventana" (risas), dando la idea de que uno puede salirse de la revista hacia afuera y de afuera hacia dentro ¿no?... y yo hacía chistes de que haganle una ventana al clóset, para que puedan ver el mundo con tranquilidad y cosas así.

AG: Bueno profesor... muchísimas gracias por su tiempo, por sus palabras también y estaremos en contacto entonces.

MV: Con gusto, con gusto en lo que le pueda servir... quedo pendiente entonces de que me envíe los números. Chao pues.

AG: Listo, chao, gracias.

Tras cumplir 11 años de haber llegado a España como exiliado, a los 17 días de enero de 2018, en Alicante, Manuel Velandia se expresa de manera artística con el siguiente poema:

11 años de exilio

*Si te arrepientes alguna vez,
y de eso no estoy muy seguro,
recuerda que no tienes derecho
para decidir sobre la vida de los demás,
que las amenazas de muerte
y otras formas de violencia
no son la mejor manera
para lograr el país que deseas construir;
que todos tenemos derechos
y de hecho, la vida es el más importante de todos;
que si estoy en el exilio
no es porque tú lo decidiste,
sino porque yo opté por otros caminos
para continuar mis luchas;
que en estos 11 años como refugiado
no lograste callarme,
cortarme las alas,
ni reducir mi vida hasta volverme inactivo;
que he sido feliz y sigo siendo productivo,
he alcanzado mis metas,
encontrado nuevos y grandes amigos,
gozado sin reparo el amor
de los hombres que me han querido,
y decidido ser un activista subversivo;
que sigo luchando por la paz,
no pierdo la esperanza por los nuevos caminos,
que tengo más claro que nunca
que los maricas y otras minorías tenemos derechos
y me enorgullece saber que en Colombia
otros siguen mi camino*

Recebida em 14/08/2018. Aceita em 28/09/2018.