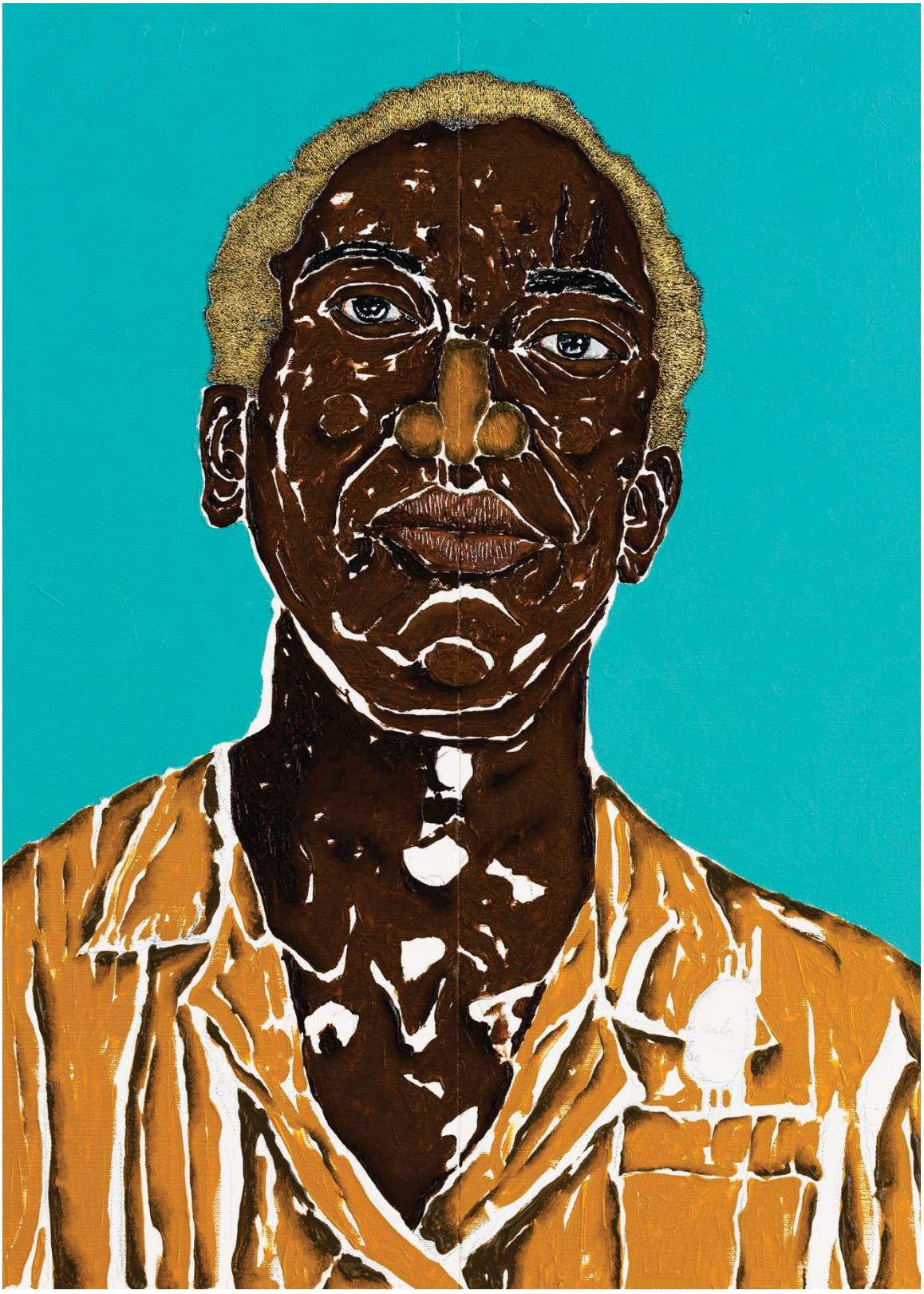
eISSN 1984-8412

FóRUM LINGUÍST!CO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 16 - NÚMERO 4 - OUT./DEZ. 2020



UNIVESIDADE 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 | Luiz Henrique Milani Queriquelli
SUB-CHEFE | Sandra Quarezemin

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

COORDENADORA | Rosângela Pedralli
VICE-COORDENADORA | Ana Cláudia de Souza

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, Florianóplis, SC, Brasil.
https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index 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. 17, n. 4 (2020)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2019 –

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 1984-8412

1. 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 ! C O

VOLUME 17 | NÚMERO 4 | OUT./ DEZ. 2020

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 17 | n.4 | p. 5171-5574 | out./dez.2020

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

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | **Eric Duarte Ferreira, UFFS, Brasil** | 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

Agata Lechner. UFSC, Florianópolis, BR | Aline Aline Francieli Thessing. UFSC, Florianópolis, BR | **Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR** | Anderson Jair Goulart. UFFS, Erechim, BR | **Camila de Almeida Lara. UFSC, Florianópolis, BR** | Igor Valdeci Ramos da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Jéssica Forini Ramon, Universidade Federal de Santa Catarina, BR** | Letícia Berneira Cardozo, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR** | Nathalia Müller Camozzato. UFSC, Florianópolis, BR | **Nelly Andrea Guerrero Bautista , Florianópolis, BR** | Priscila de Souza 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** | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **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** | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **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 Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura . UFSC, Florianópolis, BR** | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee, University of California at Irvine, EUA** | 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** | Marco Jacquemet. University of San Francisco, EUA | **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 | Marígia 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 | Tommaso Milani, University of Gothenburg, Suécia** | 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

Dalton Paula, 'Retratos', óleo sobre tela
Museu Itamar Assumpção

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 5187

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

UMA LEITURA DISCURSIVA DE ESCRITOS SOBRE MATTOSO CÂMARA JR. | *Una lectura discursiva de escritos sobre Mattoso Câmara Jr.* | A discursive reading of writings about Mattoso Câmara Jr. 5192

ROBERTO LEISER BARONAS

A METADISCURSIVIDADE EM NARRATIVAS NO CONTEXTO DA ATROFIA CORTICAL POSTERIOR | *La metadiscursividad de narrativas en el contexto de la atrofia cortical posterior* | The metadiscursivity in narratives in the context of posterior cortical atrophy 5205

CAIO MIRA E KATIUSCIA CUSTODIO

CRONOTOPO PANDÊMICO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS CORPÓREAS: REFLEXÕES INACABADAS | *Cronótopo pandémico y la producción de imágenes corporales: reflexiones sin terminar* | Pandemic chronotope and the bodies image production: unfinished thougths 5221

NÍVEA ROHLING

SUBVERTING THE CHRONOTOPE: THE *DONNIE DARKO* (2001) CASE | *Subvertendo o cronotopo: o caso* Donnie Darko *(2001)* | Subvertiendo el chronotope: el caso *Donnie Darko* (2001) 5238

MARCIA TIEMY MORITA KAWAMOTO

"TEM CONCERTO" PARA A ANGÚSTIA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ANSIOSO E DEPRESSIVO NAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO E DE TIAGO IORC | *"Hay concierto" para la angustia: la constitución del sujeto ansioso y depresivo en las letras de Clarice Falcão y Tiago Iorc* | "Has concert for angust": the constitution of the anxious and depressed subject in the letters of Clarice Falcão and Tiago Iorc 5247

THÂMARA SOARES DE MOURA E FRANCISCO VIEIRA DA SILVA

ULTRAPASSAGEM DE BARREIRA LINGUÍSTICA E COOPTAÇÃO DE MÃO DE OBRA NO SUL DA BAHIA: PRIMEIROS ANOS DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA (1500-1549) | *Superación de la barrera lingüística y cooptación laboral en el sur de Bahia: primeros años de Colonización Portuguesa (1500-1549)* | Overcoming of linguistic barrier and cooptation of labor in the south of Bahia: first years of Portuguese Colonization (1500-1549) 5264

WAGNER ARGOLO NOBRE

A PAISAGEM SÓCIO-LINGUÍSTICA: A POLÍTICA, A DIVERSIDADE E A MIGRAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO | *El paisaje sociolingüístico: la política, la diversidad y la migración en el espacio público* | The sociolinguistic landscape: politics, diversity and migration in the public space 5275

KAROLINA BIELENIN-LENCZOWSKA

ENTRE O SERTÃO E O LITORAL: A TOPONÍMIA NOS TEXTOS DE EULÁLIO MOTTA PUBLICADOS NO JORNAL MUNDO NOVO | *Entre el interior y el litoral: la toponimia en los textos de Eulálio Motta publicados en el periódico Mundo Novo* | Between the sertão and the coast: toponymy in Eulálio Motta's texts published in the newspaper Mundo Novo 5292

IAGO GUSMÃO SANTIAGO E LILIANE LEMOS SANTANA BARREIROS

EMBATES ENTRE VOZES NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE LETRAS: O DISCURSO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO | *Embates entre voces en la restructuración curricular de cursos de letras: el discurso de la interdisciplinariedad en cuestión* | Clashes among the voices in the curricular restructuring of undergraduate language teacher education programs: the discourse on interdisciplinarity under consideration 5311

JOZANES ASSUNÇÃO NUNES

ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: NEGOCIAÇÕES EM TORNO DA ESCRITA DE UM TCC | *Escritura académica en la ecadución técnica integrada a la enseñanza media: negociaciones acerca de la escritura de un TCC* | Academic writing in technical education integrated to high school: negotiations around the writing of a Term Paper 5329

RAFAEL PETERMANN E NEIVA MARIA JUNG

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA E SEU ENSINO NO CONTEXTO DO IsF| *Representaciones discursivas sobre la escritura académica y su enseñanza en el contexto del Programa Idiomas Sin Fronteras – IsF* | Discursive representations of academic writing and its teaching in the context of "The Language Without Borders Program" 5343

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO

VIDEOMONTAGENS DE HUMOR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO | *Montaje de video humor: reflexiones bajo la perspectiva de género* | Humor video montages: some reflections from a gender perspective 5356

LÍGIA MARA BOIN MENOSSI DE ARAÚJO E MARCO ANTONIO ALMEIDA RUIZ

DO QUE SE DIZ AO QUE SE FAZ: ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE UM LD DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS | *De lo que se dice a lo que se hace: análisis de la constitución de un LD de Italiano para Extranjeros* | What you say and what you do: analysis of the constitution of an LD of Italian for Foreigners 5366

JEFERSON EVARISTO

RECURSOS METADISCURSIVOS EM RESUMOS DE TESE: O ESTILO EM TEXTOS ESPECIALIZADOS | *Recursos metadiscursivos en resúmenes de tesis: el estilo en textos especializados* | Metadiscursive resources in thesis abstracts: the style in specialized texts 5381

ANTÔNIO LUCIANO PONTES, DANIEL MARTINS DE CARVALHO E EVERTON CASTRO DE ALMEIDA

O SISTEMA V2 PARCIAL DO PORTUGUÊS CLÁSSICO | *El sistema V2 parcial del Portugués Clásico* | The partial V2 system of Classical Portuguese 5398

ANDRÉ ANTONELLI

INTENSÃO E EXTENSÃO NA DESCRIÇÃO DE CENÁRIOS DO FUTEBOL | *Intensión y extensión en la descripción de escenarios de fútbol* | Intension and extension in description of soccer scenarios 5416

LARISSA MOREIRA BRANGEL E ROVE CHISHMAN

ENSAIO / *ENSAYO* / ESSAY

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO: POTÊNCIAS E DEVIRES PARA AS PRÁTICAS EM ANÁLISE DO DISCURSO | *La cartografía como método: potencias y devenires para las prácticas en el análisis del discurso* | Cartography as a method: forces and becomings for discourse analysis practices 5429

JULIANA SILVA RETTICH

DOSSIÊ / *DOSIER* / DOSSIER

APRESENTAÇÃO / *PRESENTACIÓN* / PRESENTATION 5442

RONICE MÜLLER DE QUADROS

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS | *Documentación de las lenguas de señas* | *Documentation of sign languages* 5444

RONICE MÜLLER DE QUADROS, CHRISTIAN RATHMANN, JOHANNA MESCH E JAIR BARBOSA DA SILVA

INVENTÁRIO NACIONAL DE LIBRAS | *Inventario nacional de Libras* | National inventory of Libras 5457

RONICE MÜLLER DE QUADROS, JAIR BARBOSA DA SILVA, RODRIGO NOGUEIRA MACHADO E CARLOS ROBERTO LUDWIG

***SIGNBANK* DA LIBRAS** | *Banco de Señas de Libras* | *Libras Signbank* 5475

MARIANNE ROSSI STUMPF, ALINE LEMOS PIZZIO, JEFFERSON OSIEL LUCINDA, RONICE MÜLLER DE QUADROS E ONNO CRASBORN

QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2 | *Marco de Referencia de Libras como L2* | Framework of Reference of Libras As L2 5488

ALINE NUNES DE SOUSA, JULIANA TASCA LOHN, RONICE MÜLLER DE QUADROS, LARISSA DIAS, NICOLLY NEVES E GUSTAVO GUSMÃO

ANTOLOGIAS LITERÁRIAS EM LIBRAS | *Antologías Literarias en Libras (Lengua de Señas Brasilera)* | Literary Anthologies in Libras (Brazilian Sign Language) 5505

RACHEL SUTTON-SPENCE, FERNANDA DE ARAÚJO MACHADO, ANNA LUIZA MACIEL E RONICE MÜLLER DE QUADROS

GRAMÁTICA DE LIBRAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS | *Gramática de Libras: cuestiones metodológicas* | Libras Grammar: Methodological Issues 5526

RONICE MÜLLER DE QUADROS, JAIR BARBOSA DA SILVA E MIRIAM ROYER

SOBREPOSIÇÃO DE LÍNGUAS: DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS | *Superposición de lenguas: descripciones lingüísticas* | Blending languages: linguistic descriptions 5543

RONICE MÜLLER DE QUADROS, DIANE LILLO-MARTIN E MARILYN MAFRA KLAMT

PORTAL DE LIBRAS | *Portal Libras* | Libras Portal 5561

RENATA KRUSSER, DANIELA SAITO E RONICE MÜLLER DE QUADROS

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77184

UMA LEITURA DISCURSIVA DE ESCRITOS SOBRE MATTOSO CÂMARA JR.

UNA LECTURA DISCURSIVA DE ESCRITOS SOBRE MATTOSO CÂMARA JR.

A DISCURSIVE READING OF WRITINGS ABOUT MATTOSO CÂMARA JR.

Roberto Leiser Baronas*
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Neste artigo, nos debruçaremos acerca dos escritos sobre Joaquim Mattoso Câmara Jr., considerado pela maioria dos linguistas brasileiros o iniciador da linguística de língua portuguesa no Brasil. Para dar conta dessa empreitada analítica, organizamos a nossa intervenção a partir de dois eixos epistemológicos: a) realizamos uma rápida leitura de algumas passagens capitais do livro *Princípios de Linguística Geral*, buscando mostrar que não se trata apenas de um livro de divulgação científica dos postulados estruturalistas como é costumeiramente designado pelos linguistas brasileiros e b) descrevemos as imagens de autor que são construídas pelos prefaciadores de Mattoso Câmara nos livros desse autor. Esses dois eixos estão ancorados, sobretudo, nos trabalhos de Dominique Maingueneau (2015, 2010), sobre as imagens de autor.
PALAVRAS-CHAVE: Linguística brasileira. Mattoso Câmara Jr. Imagens de autor.

RESUMEN: En este artículo, veremos los escritos sobre Joaquim Mattoso Câmara Jr., considerado por la mayoría de los lingüistas brasileños el iniciador de la lingüística de lengua portuguesa en Brasil. Para dar cuenta de este trabajo analítico, organizamos nuestra intervención a partir de dos ejes epistemológicos: a) hicimos una lectura rápida de algunos pasajes capitales del libro *Princípios de Linguística Geral*, tratando de mostrar que no es solo un libro de divulgación científica de postulados estructuralistas como lo suelen designar los lingüistas brasileños y b) describimos las imágenes del autor que son construidas por los prefacios de Mattoso Câmara en los libros de este autor. Estos dos ejes están anclados, principalmente, en los trabajos de Dominique Maingueneau (2015, 2014), sobre las imágenes de autor.
PALABRAS CLAVE: Lingüística brasileña. Mattoso Câmara Jr. Imágenes de autor.

ABSTRACT: In this article, we will focus on the writings about Joaquim Mattoso Câmara Jr., considered by most Brazilian linguists the initiator of Portuguese language in Brazil. In order to accomplish this analytical task, we have organized our intervention from two epistemological points of view: a) we have made a quick reading of some capital passages of the book Principles of General

* Professor no Departamento de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFMT e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail baronas@ufscar.br.

Linguistics, trying to show that it is not only a book of scientific divulgation of the structuralists postulates as it is usually called by Brazilian linguists, and b) we have described the author's images that are built by Mattoso Câmara's prefaciers in his books. These two axes are anchored, above all, in the works of Dominique Maingueneau (2015, 2010), about author images.
KEYWORDS: Brazilian linguistics. Mattoso Câmara Jr. Author's images.

1 DAS RAZÕES PARA SE (RE)LER O *PRINCÍPIOS DE LINGUÍSTICA GERAL*

Dominique Maingueneau (2010) nos chama a atenção para o fato de que a obra de um autor, independentemente de ser literária ou não, tem uma trajetória que ultrapassa as cercanias do texto e não se restringe simplesmente à correspondência entre especificidades biográficas e elementos de escrita, numa relação de causa e consequência. No entender do pesquisador francês, é preciso ir além e olhar o todo, que extrapola uma simples relação entre cotexto e contexto, visto que permeia as formas de produção e de circulação daquilo que se considera uma obra na sua totalidade. Nesse sentido, quem a edita, quem a prefacia e/ou posfacia, quem a revisa, quem faz a capa, os recursos gráficos utilizados e a recepção da crítica respectiva à instituição literária ou científica na qual ela se inscreve são de suma importância para entendermos determinado autor, principalmente por meio da imagem de autor que se constrói a partir desses elementos. Em suma, não apenas aquilo que é da ordem do cotextual e do contextual, mas também o que é da ordem do paratextual controem um determinado autor.

Joaquim Mattoso Câmara Jr. é apresentado pela grande maioria dos linguistas brasileiros de língua portuguesa de uma maneira geral como um autor estruturalista, ou melhor, como o professor que introduziu, a partir de seu livro *Princípios de Linguística Geral*, os postulados estruturalistas no Brasil. Seu lugar de enunciação, portanto, se restringe a essa cena englobante (MAINGUENEAU, 2006), autor estruturalista. Neste texto, ao analisar prefácios de dois manuais, elaborados por Mattoso Câmara, buscamos compreender o papel dos elementos paratextuais na construção de determinadas imagens acerca desse autor. Cumpre destacar que até o presente momento trata-se de um trabalho inédito no contexto das Ciências da Linguagem praticadas no Brasil.

A pesquisa linguística no Brasil, se comparada com a de outros países como França, Alemanha e Estados Unidos, começou tardiamente. Se, nessas últimas geografias, sobretudo nas duas primeiras, a linguística emerge com força epistemológica no início dos anos vinte do século passado, no caso brasileiro, ela irá emergir somente no início dos anos 40[1]. Essa "decalagem" em relação a outros contextos se deveu basicamente à predominância de então dos estudos de natureza gramatical e filológica, essa última entendida como crítica de textos. Gramática e Filologia eram os grandes inimigos com os quais a nascente Linguística de então teve de pelear. Sobre a mudança de paradigma nos estudos da linguagem, engendrada por Mattoso Câmara, nos diz Uchôa:

> Representa um consenso no mundo acadêmico brasileiro ser a obra de Mattoso Câmara sobre a língua portuguesa, na perspectiva sincrônica, um marco, um patamar, na história do estudo e do ensino da nossa língua, pela nítida mudança de paradigma por ele adotada, um referencial teórico novo, então, entre nós, o estruturalismo, que contrastava de todo com o discurso metalinguístico então dominante no Brasil, identificado como discurso filológico, centrado sobretudo na história da língua e na documentação da língua literária clássica. (UCHÔA, 2004, p. 1)

Foi Mattoso Câmara Jr., com a publicação de seu livro *Princípios de Linguística Geral* (1941), quem inaugurou uma reflexão teórica sobre a linguagem no Brasil. Até então, os estudos gramaticais e filológicos desenvolvidos por Said Ali, Antenor Nascentes, Sousa da Silveira e outros, além e aquém de não terem um caráter mais teórico, não eram aplicáveis a línguas distintas do português. Nesse sentido,

1 A pesquisadora brasileira Cristina Altman em seu texto *Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil,* publicado na Revista Argentina de Historiografia Linguística, em 2009, com base em um corpus de descrição gramatical de línguas americanas, produzido entre os séculos XVI e XIX pelos missionários europeus, a partir de um modelo latino de referência, questiona o fato de que a história da linguística teria efetivamente no caso brasileiro começado com Joaquim Mattoso Câmara. No entendimento dessa autora, as descrições gramaticais dos religiosos europeus deveriam ser também objeto de uma investigação sobre a história da linguística no Brasil. Entendemos que as postulações de Altman, apesar de pertinentes para o campo da historiografia linguística, não o são para o artigo em questão, dado que este não tem um cunho historiográfico e sim discursivo.

> [...] pode-se dizer que a Linguística Teórica passa a ser reconhecida como disciplina acadêmica, entre nós, a partir dos Princípios de Linguística Geral de Mattoso Câmara Jr. e a partir de quando ele assume, em 1948, a docência dela, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, docência que iria exercer até pouco antes de falecer, em 1970. Na verdade foi o primeiro professor a lecionar Linguística regularmente num Curso de Letras do país [...] (UCHÔA, 2005, p. 70)

Conforme já indicado por Uchôa (2005), o livro *Princípios de Linguística Geral: como introdução aos estudos superiores da Língua Portuguesa*, de Joaquim Mattoso Câmara Jr., publicado pela Padrão Livraria Editora, se constitui numa espécie de certidão de nascimento da linguística brasileira. Esse livro está dividido em dezenove capítulos que percorrem desde o objeto de estudo da Linguística até a classificação das línguas. Sua primeira edição é de 1941 e até o presente momento já foi reeditado e revisto sete vezes. A primeira edição conta com um prefácio de Sousa da Silveira. Para além de uma síntese das teorias linguísticas vigentes à época, *Princípios de Linguística Geral* se configura num programa de investigação científica que busca compreender a linguagem não somente nos seus aspectos sistêmicos, como propõe Saussure no Curso de Linguística Geral (vez ou outra neste texto CLG), mas principalmente na sua relação com a cultura e com o estilo individual dos falantes, como se pode ver na figura a seguir:

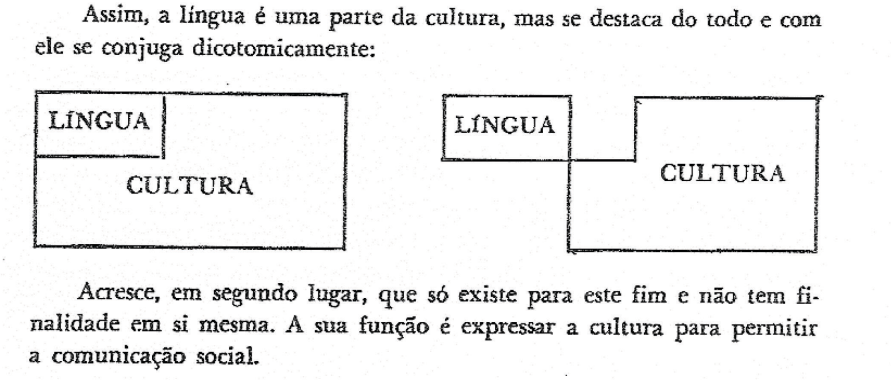


Figura 01: Imagem retirada do livro *Princípios de Linguística Geral*
Fonte: Mattoso Câmara Jr. (1941, p. 21)

Para o pesquisador brasileiro, a linguística propriamente dita, ou o estudo da Língua na acepção saussuriana, não abrange o fenômeno linguístico em sua totalidade. Ficam de lado as intenções de manifestação psíquica e apelo, que os discursos individuais, em regra, carreiam em si e correspondem à expressão. Desse modo, para Mattoso, cada ato de linguagem ou discurso se fundamenta num sistema de representação linguística, que é a língua, e também sistematiza os recursos linguísticos representativos para a manifestação psíquica e o apelo numa estruturação estética, que é o estilo. A língua é, primariamente, coletiva; mas pode ter, secundariamente, peculiaridades individuais, constituindo o idioleto. O estilo parte primariamente de um impulso pessoal, mas há todo um conjunto de coincidências estilísticas na comunidade linguística, constituindo-se o estilo coletivo. Esses aspectos podem ser verificados sumariamente na figura a seguir:

§ 8 LINGÜÍSTICA: SEU OBJETO 29

É o que se pode expressar graficamente no seguinte esquema:

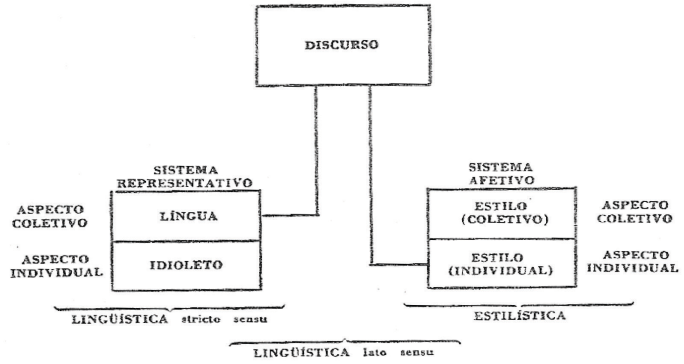


Figura 2: Imagem retirada do livro *Princípios de Linguística Geral*
Fonte: Mattoso Câmara Jr. (1941, p. 29)

No entendimento de Mattoso Câmara Jr., a linguagem humana se distingue da linguagem animal porque é constituída de segmentos articulados entre si e com uma significação permanente. O seu objetivo essencial é a representação, isto é, uma estruturação da experiência, a qual torna compreensível e comunicável; mas há os objetivos correlatos de manifestar estados de alma, sem intento imediato de comunicação, e de empolgar emocionalmente o próximo. Ela é vocal, fundamentada em sons produzidos por um conjunto de órgãos que constituem o aparelho fonador. Não é, entretanto, inerente somente ao organismo humano, mas ao contrário um fato de cultura, concretizando-se em sistemas "arbitrários" de comunicação vocal, ou línguas, que cabe à linguística estudar em seus princípios organizadores. Em relação à cultura integral de uma comunidade humana, a língua é uma de suas manifestações, mas ela se destaca como um microcosmos cultural, que a engloba e a comunica. Assim, a linguística se aproxima e se distingue, ao mesmo tempo, da antropologia cultural ou etnologia, e da psicologia; e as relações, entre elas existentes, condicionam disciplinas intermediárias – a etnolinguística e a psicolinguística. A linguística parte do aspecto, a rigor, coletivo da língua; divide-se em linguística *stricto sensu* e estilística, o que corresponde à língua, como sistema representativo, e ao estilo, como processo de exteriorização psíquica e apelo.

Essa rápida incursão por algumas passagens capitais do livro *Princípios de Linguística Geral*[2] nos mostra que a recepção do programa de pesquisa saussuriana no Brasil (CLG) se dá com Mattoso Câmara numa espécie de cadinho epistemológico em que o linguista brasileiro funde as ideias do próprio F. de Saussure do CLG juntamente com as ideias de Sapir e de Bally. Trata-se de uma tentativa de se trazer novamente à tona questões que foram deixadas de lado por Saussure no CLG, tais como o caráter cultural da língua e o aspecto estilístico dos falantes. Aspectos relativos à subjetividade, sobretudo, que só bem mais tarde, meados dos anos cinquenta do século passado, foram sistematizados por Émile Benveniste, no contexto europeu.

Se, no contexto francês, como nos mostra Puech (2005), o CLG, editado por Bally, Sechéhaye e Riedlinger, é recebido inicialmente com uma repulsa, dado que se trataria de uma perversão do verdadeiro Saussure, que estaria presente somente no Escritos de Linguística Geral – ELG, no contexto brasileiro, em *Princípios de Linguística Geral*, o pensamento saussuriano do CLG é recebido como uma teoria que, embora bem fundamentada cientificamente, carece de ajustes, sobretudo, no tocante às relações entre língua e cultura e língua e estilo dos falantes. Essa "recepção" brasileira implica a construção de um programa de pesquisa totalmente singular, bastante diferente dos programas norte-americano e europeu. Os trabalhos posteriores de Mattoso Câmara, especialmente, os que tomam como objeto a língua oral, a estilística e as línguas indígenas, são bons exemplos da continuação do programa de pesquisa iniciado por Mattoso Câmara em seu *Princípios de Linguística Geral*.

A sucinta análise por nós empreendida do livro inaugural da linguística brasileira nos mostra, mesmo que de maneira indicial, que a linguística em solo brasílico já no seu nascedouro se constitui por um lado como um espaço de produção de conhecimentos e não apenas de reprodução e, por outro, como um posicionamento divergente no campo de estudos da linguagem de então. Com efeito,

[2] Não é nosso objetivo primeiro aqui aprofundar essa discussão de um Mattoso Câmara fundidor (que num mesmo cadinho epistemológico funde as ideias de Saussure do CLG com as de Bally e de Sapir), mas sim apenas apontar que é possível constatar que existe no PLG essa articulação entre Saussure, Bally e Sapir e não apenas uma espécie de resenha do pensamento desses três autores.

como dar conta dessa linguística, que institui novos conhecimentos a partir de determinadas regras, modelos de cientificidade, etc. e, no mesmo processo, se posiciona no campo de estudos da linguagem de então, isto é, como pensar essa instituição discursiva com base em um mirante discursivo?

2 A LINGUÍSTICA COMO INSTITUIÇÃO DISCURSIVA

Dominique Maingueneau em seu livro *La philosophie comme instituition discursive,* publicado em 2015 pela Editora Lambert-Lucas de Paris, apesar de não tomar as ciências da linguagem como *corpora* discursivo de estudos e sim textos da filosofia europeia moderna, nos fornece algumas boas pistas para que se possa compreender também a linguística enquanto uma instituição discursiva. Para esse autor,

> [N]a instituição discursiva se misturam, inextricavelmente, a instituição como ação de estabelecer, processo legítimo de construção, e instituição, no senso comum, de dispositivos que organizam as práticas. O que importa aqui, é que a reversibilidade entre a atividade enunciativa e as estruturas que são tanto a condição e o produto. Se trata, assim, de colocar em evidência uma atividade enunciativa que deve gerenciar sua presença no mundo que ela constrói e no mundo onde ela se constrói, que se desdobra como dispositivo de legitimação da situação de enunciação de onde ela pretende se manifestar. Portanto, não procuramos, como na abordagem estruturalista, uma teoria da "articulação" entre o texto e uma realidade extra-verbal muda: isso seria pressupor a divisão mesmo que procuramos superar. (MAINGUENEAU, 2015, p. 17)[3]

Para Maingueneau, ao refletirmos sobre a instituição discursiva com base numa perspectiva em que não há uma separação radical entre texto e contexto, pois o primeiro é quem faz a gestão do segundo, é possível trabalhar sobre o valor duplo da "instituição": processo de instauração reconhecida e conjunto de aparelhos e de regras estabelecidas. Nesse sentido, por meio do movimento da instituição discursiva, se articulam as *instituições* que dão sentido à enunciação singular (a estrutura do campo, o estatuto da linguística, os gêneros do texto...) e o movimento pelo qual se *institui* o discurso, instaurando progressivamente certo mundo no enunciado e legitimando a cena de enunciação e o posicionamento no campo que torna tal enunciado possível. No entendimento desse pesquisador,

> Cada gesto criador mobiliza, queiramos ou não, o espaço que o torna possível, e tal espaço apenas existe por meio dos gestos criadores que os tornam possíveis. A obra, por meio do mundo que ela configura através da estabelecimento do texto, reflete legitimando as condições de sua própria atividade enunciativa. O papel crucial que deve praticar a "cena da enunciação", que não é restringível nem ao texto, nem à situação de comunicação que poderíamos descrever do exterior. A obra é enunciada através de uma situação que não é um quadro pré-estabelecido e fixo: ela pressupõe uma cena de fala determinada que deve o validar por meio do próprio enunciado. A instituição discursiva é, assim, o movimento pelo qual se passa de um a outro, para se apoiar, a obra e suas condições de enunciação. (MAINGUENEAU, 2015, p. 18)[4]

Para pensar a filosofia como uma instituição discursiva, Maingueneau se concentra em fenômenos que são habitualmente relegados a um segundo plano, por conta de estarem situados numa zona de contato entre o texto e o contexto, articulados em torno do

[3] No original em francês: "Dans l'instituition discursive se mêlent inextricablement l'instituition comme action d'établir, processus de construction légitime, et l'instituition au sens usuel d'appareils qui organisent des pratiques. Ce qui importe ici, c'est la réversibilité entre l'activité énunciative et les structures qui sont à la fois la condition et le produit. Il s'agit ainsi de mettre en évidence une activité énunciative qui doit gérer sa présence à la fois dans le monde qu'elle construit et dans le monde où ele se construit, qui se déploie comme dispositif de légitimation de la situation d'énunciation dont ele prétend surgir. Dès lors, on ne cherche pas, comme dans la démarche structuraliste, une théorie de "l'articulation" entre le texte et une réalité extraverbale muette: cela reviendrait à préssuposer le partage même qu'on cherche à surmonter".

[4] No original em francês: "Chaque geste créateur mobilise, qu'il le veuille ou non, l'espace qui le rend possible. L'ouvre, à travers le monde qu'elle configure en déployant son texte, réfléchit en les légitimant les conditions de sa propre activité énunciative. De lá le rôle crucial que doit jouer la "scène d'énunciation", qui n'est rédutible ni au texte ni à une situation de commmunication qu'on pourrait décrire de l'exterieur. L'ouvre s'énonce à travers une situation qui n'est pas un cadre préétabli et fixe: elle présuppose une scène de parole déterminée qu'il lui faut valider à travers son énoncé même. L'instituition discursive est ainsi le mouvement par lequel passent l'un dans outre, pour s'étayer, l'ouvre et ses conditions d'énunciation".

conceito de "cena da enunciação" e dos três outros que lhe são correlatos: cena englobante, cena genérica e cenografia. Entendemos, no entanto, que para pensar a linguística enquanto uma instituição discursiva é preciso ir além da discussão sobre a cena de enunciação e dos conceitos que lhe são correlatos, buscando pensar também, por um lado, nas imagens de autor, que são construídas pelos próprios autores em suas obras e por autores outros que comentam em prefácios e apresentações as obras dos autores primeiros e, por outro, nos pré-construídos e nos discursos transversos que atravessam essa cena de enunciação.

Para dar conta do anteriormente enunciado, primeiramente é preciso pensar além da divisão estanque entre "contexto" e "texto". O texto não seria simplesmente um objeto definido por consequência de um contexto. Pelo contrário, o texto também gere, administra o contexto: o caráter discursivo do texto não é um *locus* insular, isolado, mas o resultado de uma produção complexa, que é regulada por normas específicas do discurso, definidas sócio-historicamente. Não há uma distinção entre o "eu profundo" do texto e o "eu social" do contexto. No acontecimento da fala, temos a *atividade enunciativa* e a organização textual. A enunciação se dá enquanto representação, mas, acima de tudo, é parte integrante do mundo que representa, funcionando como geradora e gestora da sua própria emergência no mundo como fato e enunciado. O conceito de "cena de enunciação" postulado por Dominique Maingueneau (2008, p.70) ilustra bem essa definição:

> Essa "cena de enunciação" se compõe de três cenas, que propus chamar "cena englobante", "cena genérica" e "cenografia". A cena englobante atribui ao discurso um estatuto pragmático, ela o integra em um tipo: publicitário, administrativo, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero ou a um subgênero do discurso: o editorial, o sermão, o guia turístico, a consulta médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, mas construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética, amigável etc.

Dessa maneira, é difícil pensar os eixos do texto e do contexto fora das cenas de enunciação que garantem a sustentação e emergência de um dado discurso. No mesmo sentido, há algo que envolve a enunciação e não aparece *explicitamente* no enunciado: é o conceito de *ethos*. Não nos referimos ao "*ethos* retórico" de Aristóteles, um componente que leva ao convencimento do público pela percepção de traços do *caráter* do enunciador – virtude, prudência e benevolência[5] –, mas ao *ethos* descrito por Dominique Maingueneau[6], que se define ao mesmo tempo no discurso, internamente, e no que seria um *pré-discurso,* ou as representações prévias do locutor que o destinatário possui, conforme os limites postos pelas cenas de enunciação. Como diz Maingueneau (2008, p.64):

> Além da persuasão pelos argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento. Esse processo é particularmente evidente quando se trata de discursos como a publicidade, a filosofia, a política etc., que – diferentemente dos que decorrem de gêneros "funcionais", como os formulários administrativos ou instrucionais – devem ganhar um público que está no direito de ignorá-los ou de recusá-los.

A partir disso, concebendo o "texto" à luz de um *ethos* da enunciação, podemos compreender o enunciador também por meio das dimensões próprias da autoria. O autor não se reduz a uma *posição*, ou apenas àquele que exerce a função enunciativa do texto em certo momento. No processo de subjetivação das formas do discurso, tem-se comumente a impressão de que a "função autor" se divide entre um "sujeito empírico" e um "nome". Porém, para Maingueneau (2006, p.134), não é suficiente pautar a análise do funcionamento da autoria sobre a dualidade "escritor e enunciador", ou seja, por um princípio "que distingue um 'escritor', um ser de carne e osso dotado de um estado civil, e um 'enunciador', correlato de um texto".

---

5 De acordo com Maingueneau (2008, p.62), a noção de *ethos* na retórica de Aristóteles "[...] designa ora propriedades associadas ao orador enquanto ele enuncia, ora disposições estáveis atribuídas a indivíduos inseridos em comunidades"

6 Como definição mais concisa do conceito de *ethos* para Maingueneau, temos: "- o *ethos* é uma noção *discursiva*; ele se constitui por meio do discurso, não é uma "imagem" do locutor exterior à fala; - o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro; - o *ethos* é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada."

Nesse sentido, caberia abordar a conceituação da autoria de maneira mais ampla, centrando-se sobre três instâncias distintas e não duas que separam formalmente um "sujeito biográfico" de um "sujeito enunciador". Essas instâncias Maingueneau (2006, p.136) define como a *pessoa*, o *escritor* e o *inscritor*:

> A denominação "a pessoa" refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. "O escritor" designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo "inscritor", ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada pelo texto [...] e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... O "inscritor" é, com efeito, tanto enunciador de um texto específico como, queira ou não, o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante.

Ou seja, é possível estudar o funcionamento da autoria a partir do que está no texto como aquilo que reflete o autor: pelos atributos sociais e individuais de um sujeito biográfico, a *pessoa*; pela sua inserção em uma determinada cena englobante, um meio literário, o científico, o *escritor*; e também por meio de uma função estética e/ou didática, o texto em sua cenografia, o *inscritor*. Mas o autor não é a fonte de enunciação dos seus textos, e sim um dos meios pelos quais eles tomam significado. Ao mesmo tempo em que escreve seus textos, o autor não tem autonomia da *gestão* de sua *obra*. Portanto, deve-se considerar a instituição em que se inscreve a obra de um autor e suas regras próprias, no contexto sócio-histórico de produção dos textos.

Por meio da articulação das três instâncias da autoria, mobilizadas isoladamente ou em conjunto por quem organiza a obra de um autor, faz-se importante a compreensão dos meios pelos quais se dá a criação de uma *imagem de autor*. A construção dessa imagem escapa à esfera pura e simples da elaboração ou *escritura* do texto e ultrapassa o que seria a dimensão da "figuração" do autor – como ele se porta no campo do discurso e na cena genérica em que se inscreve: se dá entrevistas, se frequenta círculos políticos, se participa de centros de pesquisa, se assina manifestos, se lidera grupos sociais, se publica blogs na internet ou se se mantém isolado do público, se funda e/ou preside sociedades científicas, se edita e/ou cria periódicos científicos na área, etc. Além dessa dimensão em que *figura* a imagem do autor, existem procedimentos de *regulação* dos textos que são responsáveis por *reescrever* determinada obra na medida em que se criam imagens distintas de um mesmo autor. De acordo com Maingueneau (2006, p.143):

> De modo geral, um manifesto ou um prefácio têm como função principal pôr as obras em conformidade com as normas, seja para mostrar que se seguem as normas existentes ou para propor soberanamente as do autor. Essa função de "regulação" também tem relação com colocar em perspectiva um texto, seu perfil com referência ao que poderíamos chamar de a Opus, isto é, a trajetória de conjunto em que cada obra singular assume um lugar.

A dimensão da regulação constitui-se, portanto, na negociação da imagem do autor, que implica a restrição, a aprovação ou o incentivo a um tipo de circulação, bem como a escolha de prefaciadores e de comentadores diversos para a inserção de sua obra em determinados campos do discurso conforme for conveniente. Em síntese, cria-se uma maneira diferente de ler os textos de um autor por meio de sua imagem. A título de ilustração, Maingueneau nos mostra que é possível ver como gêneros "privados" do discurso, como correspondências do sujeito biográfico, da *pessoa*, passam ao domínio "público" do *autor* pela gestão de sua obra. Surgem assim novos livros, textos inéditos, cartas etc. que são publicados, constituindo uma forma de gerir o contexto da imagem do autor. no processo de construção da imagem do autor, vemos momentos de releituras, de reedições, ou seja, a produção de novas imagens[7] ou recrudescimento de imagens já criadas.

7 A título de exemplo, citamos a descoberta em 2015 de um poema inédito de Machado de Assis por parte do pesquisador do Departamento de Letras da UFSCar, Wilton Marques. O poema inédito "O grito Ipiranga" foi publicado no jornal Correio Mercantil, em 07 de setembro de 1856, mas não havia sido coligido pelos estudiosos de Machado de Assis. A descoberta desse poema com um conteúdo bastante ufanista, de louvação ao Brasil, em um jornal carioca que à época gozava de bastante prestígio, ajuda na construção de uma imagem distinta do autor Machado de Assis, que até então predominava na sua fortuna crítica. Essa nova imagem afeta as três dimensões da autoria (pessoa, escritor e inscritor), proposta por Maingueneau, conforme e atesta a asserção do pesquisador Wilton Marques acerca de sua descoberta: "O texto não chama atenção pela qualidade literária, mas por mostrar um Machado adolescente e em fase de amadurecimento intelectual. Os 76 versos são uma forma de homenagem ao dia da independência, uma forma nacionalista que o escritor logo abandonou. A nova descoberta, ao invés de trazer explicações, levanta ainda mais dúvidas sobre uma época pouco conhecida: a adolescência de Machado de Assis. A grande questão para os machadianos é que não se sabe bem como um jovem intelectual negro, em uma sociedade escravocrata como a brasileira, conseguiu se inserir na intelectualidade brasileira". A entrevista do pesquisador pode ser conferida na íntegra em PROFESSOR... (2015).

Nesse sentido, estabelecidos os diversos princípios que permeiam a criação da imagem de um autor, pode-se analisar como tal fenômeno funciona discursivamente tomando o autor Mattoso Câmara com base nos textos dos prefaciadores e comentadores desse autor[8], nos artigos e em tese e dissertação de autoria de outros linguistas, que discutem o legado deixado por esse autor para a linguística brasileira. Essa descrição/interpretação das imagens construídas acerca do autor Mattoso Câmara nos possibilitará, entre outras questões, entender por que razões, mesmo que Câmara Jr. desde o seu livro *Princípios de Linguística Geral* tenha insistido no caráter subjetivo e cultural da linguagem, seja compreendido por muitos linguistas brasileiros como um autor eminentemente estruturalista.

3 UMA PRIMEIRA ANÁLISE: OS MANUAIS E OS DICIONÁRIOS DE LINGUÍSTICA

Para este texto, com base nos postulados de Maingueneau, centraremos a nossa análise inicialmente nas três instâncias da autoria: pessoa, escritor e *inscritor* e, na sequência, trabalharemos com a imagem de autor. Para tanto, trouxemos os prefácios de dois Manuais de Linguística de Joaquim Mattoso Câmara Jr. publicados em vida. O primeiro a ser publicado foi *Princípios de Linguística Geral* (doravante, vez ou outra, PLG). Trata-se do primeiro trabalho de linguística divulgado em língua portuguesa; sua primeira edição é de 1941 pela Editora Padrão, a edição de 1976 é a que trouxemos para este trabalho. O prefácio dessa obra foi inicialmente escrito por Sousa da Silveira, cujo título é *Prefácio do Dr. Sousa da Silveira à Primeira Edição* e o segundo, intitulado *Notícia sobre os Princípios de Linguística Geral,* é de autoria de Silvio Elia. Trabalharemos aqui com esses dois prefácios.

O terceiro prefácio que mobilizamos foi escrito por Carlos Eduardo Falcão Uchôa, intitulado *Sinopse dos estudos linguísticos no Brasil* e faz parte do livro *Dicionário de Filologia e Gramática referente à língua portuguesa*, publicado pela J.Ozon Editor, em 1970. A primeira edição foi publicada com o título de *Dicionário de fatos gramaticais pelo Centro de Pesquisas da Casa Rui Barbosa*, MEC, Coleção Estudos Filológicos, em 1968. Trabalharemos aqui com a quarta edição. O *Dicionário de Filologia e Gramática* é um dos primeiros dicionários publicados em língua portuguesa e é bastante inovador também para os dias atuais, pois toma como verbetes não apenas conceitos linguísticos ou metalinguísticos, como era de se esperar de um dicionário de uma ciência da linguagem, mas também fatos da língua portuguesa. Há, por exemplo, verbetes como "cochicho, mudanças [linguísticas] e ortoépia".

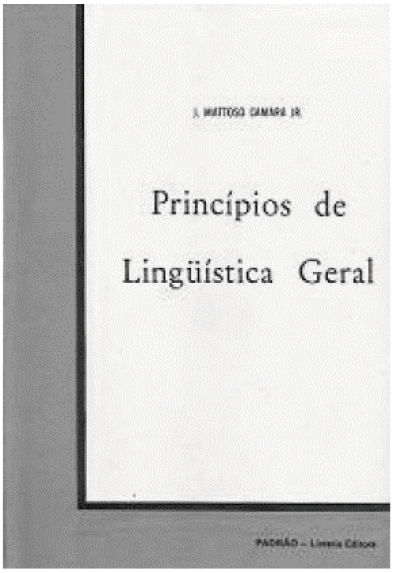


Figura 3: Imagem da capa do livro *Princípios de Linguística Geral*
Fonte: Mattoso Câmara Jr. (1976)

8 Cumpre destacar que, embora as discussões sobre as diferentes dimensões da autoria – pessoa, escritor e inscriptor - tenham sido pensadas por Dominique Maingueneau para dar conta do discurso literário, entendemos que podem ser deslocadas para pensar os escritos sobre Mattoso Câmara Jr.

O prefácio da primeira edição incorporado à sétima edição busca dar destaque não tanto ao PLG em si, mas à carreira de Professor de Mattoso Câmara Jr.

> [...] pelo que observei – erudição comedida, clareza, e segurança na exposição, método no desenvolver e encadear a matéria – recebi a agradável impressão de que fora acertada e feliz a escolha que recaíra no nome do Dr. Mattoso Câmara. A Universidade do Distrito Federal tinha adquirido um ótimo professor. (SILVEIRA, 1941, p. 07)

O prefaciador Sousa da Silveira (1941, p. 07), um dos maiores filólogos brasileiros, entendendo que "[...] as Lições de Linguística do Dr. Mattoso Câmara não deviam limitar-se ao campo restrito da Universidade e sim estender-se fora dela, em benefício de tantos estudiosos, professores e alunos" sugeriu que essas lições fossem publicadas. Essas lições foram inicialmente publicadas na Revista de Cultura, em 1938. Depois de publicadas em Revista e serem ampliadas com um estudo de fonemas e da evolução linguística, tornaram-se em 1941 um livro:

> [...] reunidas em volume, serão lidas e aproveitadas, e o livro que em que elas se contêm ficará constituindo não só uma espécie de cátedra pública em que o douto especialista continua a lecionar, suprindo assim a lacuna universitária, mas também uma advertência às altas autoridades administrativas do ensino, da conveniência de se incluir entre as disciplinas dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia a cadeira de Linguística. (SILVEIRA, 1941, p. 7)

Nesse primeiro prefácio, há um investimento forte por parte do prefaciador na instância do escritor e não na do *inscritor*, como era de se esperar em texto de apresentação de uma obra. As razões para a publicação do PLG estão diretamente relacionadas com o fato de que Mattoso Câmara era um excelente professor e, por conta de seu excelente desempenho docente, seus cursos deveriam ser publicados. Esse sentido é reforçado quando o prefaciador designa o PLG como "[...] uma espécie de cátedra pública em que o douto especialista continua a lecionar, suprindo assim a lacuna universitária".

O segundo prefácio por sua vez escrito por Silvio Elia em 1976, trinta e cinco anos depois da primeira publicação do PLG, embora inicialmente reforce a instância de escritor de Mattoso Câmara, no decorrer do texto, vai privilegiar a instância de *inscritor*:

> O presente livro apresenta, portanto, a Linguística Geral na sua feição estruturalista, E o faz, assim como desejava seu Autor, com segurança de doutrina, equilíbrio científico, e explanação didática. As recentes críticas ao Estruturalismo linguístico na verdade resvalam por este livro. Em primeiro lugar, porque as setas e farpas dos transformacionalistas se dirigiram mais precisamente contra o Estruturalismo bloomfieldiano de cunho mecanicista. Ora, Mattoso Câmara Jr. nunca foi um mecanicista, porque a isso se opunham as origens europeias de sua formação, basicamente humanista. Prova-o, por exemplo, a sua maior inclinação para a teorização de Sapir do que para a de Bloomfield. Em segundo lugar, o transformacionalismo não é tão anti-estruturalista como poderia parecer [...] (ELIA, 1976, p. 5)

Os dois prefácios com investimentos em distintas instâncias da autoria, no caso do primeiro, um investimento maior na instância de escritor, o professor Mattoso Câmara e, no do segundo, na de *inscritor*, o pesquisador Mattoso Câmara, nos mostram por um lado, que o autor não tem a gestão da sua obra e, por outro, que essa gestão que, como dissemos, é exterior ao próprio autor (re)constrói determinadas imagens desse autor. Portanto, há um "percurso" de gestão de determinadas obras de Mattoso Câmara por meio do qual vemos circular imagens distintas de um mesmo autor.

Como vimos na primeira parte deste artigo, ao analisarmos algumas passagens capitais do PLG, constatamos que Mattoso Câmara insistiu no caráter subjetivo e cultural da linguagem indo na contramão do caráter exclusivamente sistêmico da linguagem, proposto pelo estruturalismo. No entanto, o prefácio de Sílvio Elia, embora busque contornar a inscrição estruturalista de Mattoso Câmara no campo dos estudos da linguagem, "[...] ora, Mattoso Câmara Jr. nunca foi um mecanicista, porque a isso se opunham as origens europeias de sua formação, basicamente humanista" (p.?), inscreve taxativamente o PLG nesta escola: "[...] o presente livro apresenta, portanto, a Linguística Geral na sua feição estruturalista, E o faz, assim como desejava seu Autor, com segurança de doutrina, equilíbrio científico, e explanação didática [...]" (ELIA, 1976, p. 06).

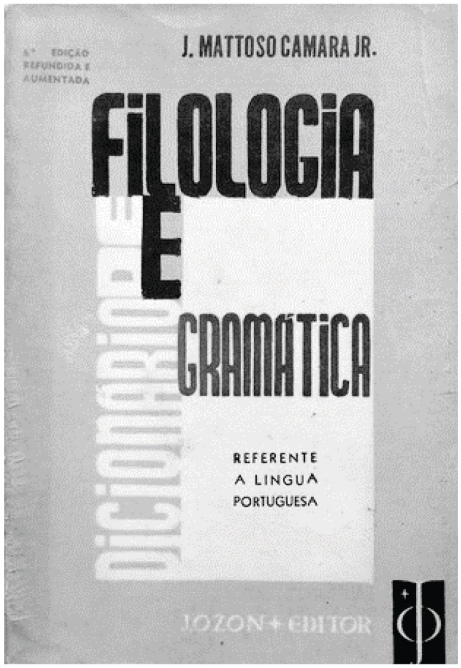


Figura 4: Imagem retirada da capa do livro *Dicionário de filologia e gramática*
Fonte: Mattoso Câmara (1970)

No livro *Dicionário de filologia e gramática*, o prefácio escrito por Uchôa está dividido em duas partes. Na primeira, o prefaciador descreve a história dos estudos linguísticos no Brasil: "Cremos poder dividir a evolução dos estudos linguísticos no Brasil em três grandes fases: a gramatical, a filológica e a linguística propriamente dita" (UCHÔA, 1970, p. 11). Na segunda, inicialmente o autor faz uma biografia de Mattoso Câmara. Na sequência, apresenta uma lista com todas as obras, as traduções, os artigos e as resenhas publicadas por Câmara Jr. até aquela data. São listadas mais de 110 produções bibliográficas.

Uchôa situa Mattoso Câmara Jr. na terceira fase dos estudos linguísticos brasileiros:

> É nesta fase que se fundam as faculdades de Filosofia. E é a ela que pertence Joaquim Mattoso Câmara, não como aluno, mas como mestre consumado, a quem devemos o que de melhor se produziu, entre nós, até hoje, no terreno linguístico, que soube ampliar e demarcar, assinalando rumos e abrindo caminhos que foram sempre se prolongando e alargando até a data em que cessou definitivamente suas atividades. Não possuíamos em nossa língua, até o fim do primeiro semestre de 1941, um compêndio de Linguística. Mattoso Câmara veio atender a essa exigência inadiável, com seus Princípios de Linguística Geral, apresentados como introdução aos estudos superiores da Língua Portuguesa. (UCHÔA, 1970, p. 12)

O prefaciador, ao situar Mattoso Câmara na terceira fase dos estudos linguísticos brasileiros, por um lado, mostra a importância desse autor para a Linguística brasileira, "[...] como mestre consumado, a quem devemos o que de melhor se produziu, entre nós, até hoje, no terreno linguístico" e, por outro, cria a imagem de um autor que durante toda a sua vida acadêmica "[...] soube ampliar e demarcar, assinalando rumos e abrindo caminhos que foram sempre se prolongando e alargando até a data em que cessou definitivamente suas atividades", ou seja, um autor inovador[9]. Essa imagem é reforçada com a afirmação de Uchôa de que "[...] não possuíamos em nossa língua, até o fim do primeiro semestre de 1941, um compêndio de Linguística. Mattoso Câmara veio atender a essa exigência inadiável, com seus Princípios de Linguística Geral" (UCHÔA, 1970, p. 13).

9 Cumpre destacar que essa imagem do autor inovador é retomada 34 anos mais tarde em um texto de Yonne Leite, intitulado *Joaquim Mattoso Câmara Jr.: um inovador*, por ocasião da publicação de uma edição comemorativa do centésimo aniversário de Mattoso na Revista DELTA, volume 20, em 2004. No entanto, o sentido de pesquisador inovador é circunscrito "[...] ao introdutor de um novo paradigma linguístico em nosso país – a linguística estruturalista".

Este prefácio construído por Uchôa mostra que Mattoso Câmara não se resumiu a dar continuação aos estudos linguísticos da época, mas expandiu esses estudos.

> Três influências notáveis sofreu Mattoso Câmara em sua formação: a de Jonathas Serrano...; George Millardet... e Roman Jakobson... Apesar das influências recebidas, Mattoso Câmara soube amoldá-las com seu espírito equilibrado, sem prejuízo da originalidade do pensamento. O que lhe deve a Linguística no Brasil falará de si mesma a sua obra, cujos ensinamentos se projetarão para o futuro, pois essa mesma obra ficará como um marco, entre nós do que foi feito até a sua chegada e o que se virá a realizar posteriormente. Serviu ela também de estímulo aos nossos melhores filólogos que, incentivados pelo seu exemplo, voltaram-se, então, para o campo da Linguística [...] (UCHÔA, 1970, p. 14)

A imagem do autor inovador, que serve inclusive de exemplo para pesquisadores de outros campos, é reiterada pelo prefaciador. Ou seja, o prefaciador indica que, com Mattoso Câmara, inaugura-se a possibilidade de se pensar a linguística brasileira como uma instituição discursiva, que para além e aquém de beber em outras linguísticas, especialmente do ponto de vista epistemológico, propõe uma linguística à brasileira, que constrói objetos, teorias e métodos bastante originais.

4 APONTAMENTOS EM FORMA DE CONCLUSÃO

Ao analisarmos brevemente os prefácios dos livros *Princípios de Linguística Geral* e *Dicionário de Filologia e Gramática: referente à língua portuguesa*, podemos constatar que existe uma verdadeira tensão na gestão dessas obras de Mattoso Câmara Jr. Por um lado, enquanto o prefácio da primeira edição do PLG, escrito por Sousa da Silveira em 1941, investe na imagem do professor Mattoso Câmara, no prefácio da sétima edição, escrito em 1976 por Sílvio Elia, há um investimento na imagem do pesquisador estruturalista Mattoso Câmara. Por outro, o prefácio escrito por Carlos Falcão Uchôa no Dicionário, em 1970, investe na imagem do pesquisador inovador. Nessa tensão de imagens, o sentido de pesquisador estruturalista foi o que predominou e, talvez, explique porque tantos linguistas brasileiros, independentemente do investimento no caráter subjetivo e cultural da linguagem presentes já no PLG, conforme evidenciado na primeira parte deste artigo, concebem Mattoso Câmara como um estruturalista. Cumpre chamar a atenção para o papel dos elementos paratextuais, tais como os prefácios, entendendo-os, por um lado, como sabiamente nos ensina Spivak (1976): o prefácio é uma escrita que celebra uma diferença estabelecida no cerne de sua identidade por estar inserida no ambíguo espaço de duas possíveis leituras – nesse caso a leitura do prefaciador, uma espécie de tradutor, que rearranja/traduz o texto de outrem e a do leitor, que lê o texto prefaciado/traduzido de outra escrita. Essa forma textual, segundo Spivak, deve seguir alguns protocolos bem específicos justamente pelo fato de essa escrita ter de abordar o sujeito biografado e o texto por ele produzido. Esse ininterrupto movimento, que envolve um processo de intermediação entre o sujeito, a obra e o leitor, torna-se uma prática discursiva que se inscreve na ordem da contradição e da ambivalência. E, por outro, trata-se de entendê-los enquanto procedimentos de *regulação* dos textos, sendo responsáveis por *reescrever* determinada obra na medida em que se criam imagens distintas de um mesmo autor.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. F. S. *et al.* Vinte e cinco anos sem Mattoso Câmara Jr. *Estudos Linguísticos*, Taubaté, v.01, n.01, p.07, 1996.

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. *Revista Argentina de Historiografia Linguística*, v. 01, n. 02, 2009. Disponível em: http://rahl.ar/index.php/rahl/article/view/12. Acesso em: 14 nov. 2020

BASILIO, M. A presença de Mattoso Câmara na Linguística brasileira: estudos descritivos em morfologia. *Boletim da ABRALIN*, n. 7, p.06, 1986.

BECHARA, E. J. Mattoso Câmara Jr. *Littera*, Rio de Janeiro, v.57, n.1, p. 08, 1971.

ELIA, S. Notícia sobre os Princípios de Linguística Geral. *In:* MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1976.

CINTRA, G. A fonologia na obra de Joaquim Mattoso Câmara Jr. *Boletim da ABRALIN*, n.12, p 09, 1991.

FONSECA, O. Mattoso Câmara Jr., pioneiro. *Revista de Letras*, Assis, n.16, p.203-210, 1974.

LEITE, Y. O pensamento fonológico de Mattoso Câmara Jr. *Boletim da ABRALIN*, n.7, p. 17-24, 1996.

LEITE, Y. Unidade e diversidade na obra de Mattoso Câmara Jr. *Boletim da ABRALIN*, n.12, p.180-192, 1991.

LEITE, Y. A redescoberta das línguas indígenas brasileiras, o papel de J. Mattoso Câmara Jr. *Estudos Linguísticos*, Taubaté, n, 1 p. 28-35, 1996.

LEITE, Y. Joaquim Mattoso Câmara Jr: um inovador. *DELTA*, São Paulo , v. 20, n. spe, p. 9-31, 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000300004. Acesso em: 14 nov. 2020.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. *La philosophie comme instituition discursive*. Paris: Lambert-Lucas, 2015a.

MAINGUENEAU, D. Discurso e análise do discurso. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015b.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1941.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1976.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: RJ. Ozon Editor, 1970.

NARO, A. J; REIGHARD, J. Bibliografia analítica de Joaquim Mattoso Câmara. *In*: NARO, A. J. NARO, A. J.; REIGHARD, J. *Analytical bibliography of Joaquim Mattoso Câmara Jr*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1972. p. 235-260.

PROFESSOR da UFSCar encontra poema esquecido do autor Machado de Assis. *G1*, 24 mar. 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/03/professor-da-ufscar-encontra-poema-esquecido-do-autor-machado-de-assis.html. Acesso em: 22 jan. 2020.

RODRIGUES, A. D. A obra científica de Mattoso Câmara Jr. Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n.6, p.10, 1980.

SILVEIRA, S. Prefácio do Dr. Sousa da Silveira à primeira edição. *In:* MATTOSO CÂMARA JR., J. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1976.

SPIVAK, G. *Translator's preface*. *In:* DERRIDA J. *Of Grammatology*. Trad. SPIVAK, G. Baltimore/London. The John Hopkins University Press, 1976. p 08.

UCHÔA, C. E. F. Os estudos e a carreira de Joaquim Mattoso Câmara Jr. In: UCHÔA, C. E. F. *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

UCHÔA, C. E. F. Mattoso Câmara Jr. e os estudos linguísticos no Brasil. *Boletim da ABRALIN,* n.7, p.9-15, 1986.

UCHÔA, C. E. F. (org). *Dispersos de J. Mattoso Câmara*: nova edição revisada e ampliada. Parede: Lucerna, 2004.

.

Recebido em 16/09/2020. Aceito em 11/11/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e72980

A METADISCURSIVIDADE EM NARRATIVAS NO CONTEXTO DA ATROFIA CORTICAL POSTERIOR

LA METADISCURSIVIDAD DE NARRATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA ATROFIA CORTICAL POSTERIOR

THE METADISCURSIVITY IN NARRATIVES IN THE CONTEXT OF POSTERIOR CORTICAL ATROPHY

Caio Mira*
Katiuscia Custodio**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: Diante do acentuado envelhecimento da população e a crescente incidência de doenças neurodegenerativas que acometem esse grupo etário, o presente artigo tem como objetivo analisar os elementos de metadiscursividade que estruturam e dão coesividade às narrativas de uma pessoa acometida pela Atrofia Cortical Posterior, uma doença considerada como um subtipo da Doença de Alzheimer, que afeta, dentre outras funções, a linguagem. Para tal empreendimento, esse estudo fundamenta-se no aparato teórico da Análise da Conversação, estudo da narrativa oral e Linguística Textual, com a noção de referenciação e metadiscursividade. As análises demonstram que a participante, apesar dos déficits ocasionados pela patologia, mantém uma atitude ativa durante a interação, narrando histórias em colaboração com o interlocutor, coconstruindo referentes e apresentando elementos que evidenciam a metadiscursividade, monitorando seu fazer comunicativo, a inteligibilidade de sua fala e a compreensão do interlocutor.
PALAVRAS-CHAVE: Narrativas orais. Referenciação. Metadiscursividade. Atrofia Cortical Posterior.

RESUMEN: En vista del marcado envejecimiento de la población y la creciente incidencia de enfermedades neurodegenerativas que afectan a este grupo de edad, este artículo tiene como objetivo analizar los elementos metadiscursivos que estructuran y dan cohesión en las narrativas de una persona afectada por atrofia cortical posterior (en adelante ACP), una enfermedad considerada como un

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

** Mestra em Linguística Aplicada. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: katiusciacustodio@gmail.com.

subtipo de la enfermedad de Alzheimer, que afecta, entre otras funciones, el lenguaje. Para tal propósito, este estudio se estructura teóricamente en el Análisis de la Conversación, el estudio de narrativa oral y la lingüística textual, con las nociones de referencia y metadiscursividad. Los análisis muestran que la participante, a pesar de los déficits causados por la patología, mantiene una actitud activa durante la interacción, narra historias en colaboración con el interlocutor, construye conjuntamente referentes y presenta elementos que evidencian la metadiscursividad, monitorea su actividad comunicativa, la inteligibilidad de su discurso y la comprensión del interlocutor.
PALABRAS CLAVE: Narrativas orales. Referencia. Metadiscursividad. Atrofia Cortical Posterior.

ABSTRACT**:** Faced with the marked aging of the population and the increasing incidence of neurodegenerative diseases that affect this age group, this article aims to analyze the elements of metadiscursivity that structure and give cohesiveness in the narratives of a person affected by Posterior Cortical Atrophy (hereinafter, ACP), a disease considered as subtype of Alzheimer's Disease, which affects, among other functions, language. For such an undertaking, this study is based on the theoretical apparatus of Conversation Analysis, a study of oral narrative and Textual Linguistics, with the notion of referencing and metadiscursivity. The analyzes show that the participant, despite the deficits caused by the pathology, maintains an active attitude during the interaction, narrating stories in collaboration with the interlocutor, co-constructing referents and presenting elements that show metadiscursivity, monitoring her communicative work, the intelligibility of her speech and the understanding of the interlocutor.
KEY WORDS: Oral narratives. Reference. Metadiscursivity. Posterior Cortical Atrophy.

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população mundial é um fenômeno real que demanda planejamento de políticas públicas de saúde, de sustentabilidade financeira dos sistemas previdenciários e, sobretudo, a criação de condições que promovam a funcionalidade, a autonomia e o cuidado com os idosos. Considerando a complexidade desse quadro, na realidade brasileira, existem dados que demonstram o visível aumento da população idosa no país. De acordo com Santos *et al* (2020), as pessoas de 60 anos ou mais compreendiam 10% da população geral em 2010 e a expectativa é de que se alcance o número de 13,7% no ano de 2020 e de 23,8% em 2040.

Diante do aumento da curva de envelhecimento da população brasileira, há a maior incidência das chamadas patologias demenciais nos idosos, dentre as quais destaca-se a Doença de Alzheimer abrangendo de 60% a 70% dos casos (SANTOS *et al*, 2019). Tal patologia, assim como as demais doenças neurodegenerativas que acometem esse grupo etário, não alteram apenas estruturas neurológicas e funções mentais variadas, mas, sobretudo, processos sociocognitivos intrínsecos à linguagem e à interação. Esse quadro afeta não só as funções neurológicas e cognitivas, mas toda a organização simbólica das práticas sociais cotidianas nas quais os indivíduos se envolvem. Levando-se em consideração essas práticas sociais afetadas pelas síndromes neurodenegerativas, talvez a conversação cotidiana seja o primeiro sinal de declínio das funções neurológicas e cognitivas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar os elementos de metadiscursividade que estruturam e dão coesividade nas narrativas de uma pessoa acometida pela a Atrofia Cortical Posterior[1] (doravante, ACP), uma doença considerada por alguns médicos como um subtipo da Doença de Alzheimer, que afeta, dentre outras funções cognitivas, a linguagem.

Cabe retomarmos que a ACP é uma patologia neurodegenerativa, considerada por alguns médicos como um subtipo da Doença de Alzheimer (doravante, DA), visto que a etiologia das duas doenças é a mesma: o acúmulo do peptídeo ß-amilóide que se deposita nos vasos cerebrais, impedindo as sinapses dos neurônios (SERINO et al., 2014). Isso leva a outra semelhança entre as doenças, o diagnóstico definitivo, que somente pode ser obtido em exame *post mortem*, evidenciando a mesma manifestação morfológica entre as duas patologias.

[1] Atrofia Cortical Posterior foi o termo cunhado pelos médicos Benson, Davis e Snyder, em 1988. (BENSON *et al*, 1988).

Todavia, ambas as doenças se diferem em alguns aspectos, sendo um deles a localização. No caso da ACP, a presença microscópica de placas senis e emaranhados neurofibrilares estão predominantemente localizados nas áreas de associação visual e nos lobos parietais enquanto que na DA, o hipocampo e a área entorrinal são principalmente afetados (CASTRILLÓN *et al*., 2010). Isso ocasiona diferenças em relação à apresentação das doenças. Em relação à ACP, há uma melhor preservação da memória episódica e da área da linguagem, em comparação à DA, e uma condição menos favorável nas funções visuoperceptivas, visuoespaciais e práxicas. O sintoma de apresentação mais frequente na ACP é a agnosia visual ou visuoespacial[2] (SERINO *et al*., 2014), o que implica em dificuldades visuais como reconhecer alguém em determinado ambiente, desorientação espacial, inabilidade em utilizar objetos, entre outros. Já os sintomas iniciais manifestados na DA estão relacionados à perda da memória episódica. (WANG *et al*., 2015).

O presente artigo, pautado em uma abordagem sociocognitivista, propõe-se a analisar tal contexto, reconhecendo que linguagem e cognição são indissociáveis e que a interação constitui-se como o *locus* fundamental de análise linguística, visto que configura-se como o elemento central para a compreensão das tarefas interpretativas. A interação assume esse papel fundamental por ser um objeto de análise que requer a mobilização de elementos que abarcam a dimensão discursivo-pragmática da linguagem, os aspectos cognitivos e os fatores situacionais de um evento interativo.

Além disso, as narrativas orais possibilitam constituir uma questão interessante que se torna o ponto norteador deste trabalho: de que forma são mobilizados os elementos linguísticos que marcam a continuidade da história e o monitoramento metalinguístico na interação com uma pessoa acometida pela ACP?

Em uma abordagem médica, Benson *et al.* (1988) foram os primeiros pesquisadores que observaram distúrbios em relação à linguagem em seus pacientes. Posteriormente, outros pesquisadores passaram a investigar os déficits relacionados à linguagem nesse contexto (CAPRILE *et al.,* 2009; MAGNIN *et al*., 2013, WANG *et al.,* 2015; CRUTCH *et al.,* 2017).

Poucas pesquisas procuraram explorar a face discursiva da produção linguística no contexto da ACP. Contudo, já existem estudos na área da Linguística Aplicada que investigam a produção discursiva dessa patologia. Alguns resultados sobre a narratividade podem ser observados no estudo de Custodio (2019), que analisou as narrativas orais cotidianas de uma pessoa acometida pela ACP. A pesquisa demonstrou que a participante, apesar dos déficits linguísticos ocasionados pela doença, utilizava diferentes estratégias linguísticas e discursivas, dentre elas a referenciação, revelando a ativação de estratégias sociocognitivas que possibilitavam a sua participação ativa na interação face a face, superando tais dificuldades.

Outro trabalho recente que discute a construção de objetos de discurso na movimentação narrativa de uma pessoa com ACP é o trabalho de Mira e Custodio (2019). O referido trabalho discute que o uso de estratégias textuais e interacionais pela participante, sobretudo ao contar histórias coconstruídas com o interlocutor, possibilitam a manutenção e progressão do tópico discursivo e sustentam o desenvolvimento da história durante a interação.

2 A NARRATIVA COCONSTRUÍDA NO CONTEXTO PATOLÓGICO

Nossas interações cotidianas são permeadas por narrativas e isso ocorre pelo fato de que as histórias desempenham uma função social. Por meio delas, revelamos quem somos, construímos a nossa identidade, estabelecemos diversas relações e participamos de grupos sociais e comunidades de práticas (LAVE; WEGNER, 1991). Ao contar histórias em nosso cotidiano, atuamos em ações conjuntas nas quais usar a linguagem requer a coordenação de ações individuais (CLARK, 1996).

Considerando a ubiquidade e o significado do fenômeno narrativo em nosso cotidiano, compreendemos que o ato de contar histórias é uma atividade essencialmente interativa. Ao contarmos uma história, não apenas nos comunicamos, mas, sobretudo,

[2] Agnosia visual é a incapacidade de reconhecer objetos, pessoas, cores e símbolos gráficos, apesar da ausência de déficits na visão. A pessoa consegue ver o objeto, porém é incapaz de identificá-lo e nomeá-lo. A agnosia visuoespacial se caracteriza pela negligência da metade esquerda do espaço, por não conseguir identificá-lo. (GUSMÃO *et al*., 2007).

agimos no mundo em interação com os sujeitos com os quais estabelecemos relações. A respeito dessa ação conjunta, Clark (1996, p. 346, tradução nossa) afirma que um exame mais atento da narrativa revela que "essas histórias são parte integrante da conversa, com a audiência participando tanto quanto narradores[3]". Partindo desse pressuposto, as narrativas produzidas no contexto de uma síndrome neurodegenerativa como a ACP constituem-se como um domínio empírico interessante por evidenciar as estratégias interacionais que emergem no quadro de dificuldades linguísticas e interacionais que são causados por essa patologia.

As pessoas que sofrem de alguma doença neurodegenerativa são acometidas pela perda linguística e cognitiva e são desafiadas a registrar novas memórias e acessar memórias passadas. Tais fatos somados à ação de contar histórias, fazem com que as narrativas não apresentem uma organização conforme o esperado, tendo em vista que além de lembrar de eventos passados, a pessoa ainda pode apresentar problemas de acesso lexical, organizar temporalmente os fatos, entre outros. No entanto, Hydén e Örulv (2008) afirmam que essas condições não impedem o indivíduo com DA ou com outra neurodegenerência de engajar-se na ação de narrar e ainda destaca que, ao fazer isso, a pessoa mobiliza sua criatividade a fim de, pela história, coconstruir sua identidade com o interlocutor.

Em termos de organização da narrativa, ainda segundo Hydén (2017), o caráter colaborativo do interlocutor é fundamental pois à medida que o quadro patológico evolui, e, consequentemente o declínio cognitivo, os conhecimentos compartilhados entre os interagentes são elementos fundamentais na manutenção das interações. O *andaimento*[4] torna-se o apoio interacional necessário a fim de facilitar a interação e estabelecer significados conjuntos.

Esse apoio interacional do interlocutor, desempenhando uma atitude colaborativa (cooperando com recursos linguísticos, conhecimentos comuns ou experiências compartilhadas) proporciona as condições necessárias para que a narrativa se concretize durante a atividade discursiva.

Compartilhando da mesma perspectiva de narrativa como colaboração, o modelo de análise de narrativa criado por Ochs e Capps (2001) possibilita uma abordagem que tem como premissa fundamental o fato de que o discurso narrativo constitui um evento de fala contextualizado interativamente. As autoras concebem a narrativa a partir de dimensões que não são sempre manifestadas em uma sequência exata na interação, pois "cada dimensão narrativa estabelece uma série de possibilidades, que são realizadas em performances narrativas particulares (OCHS; CAPPS, 2001, p. 19).

De acordo com esse modelo, as narrativas emergem dentro da atividade discursiva nos mais variados contextos e atendendo a diferentes propósitos. Elas comumente apresentam mais de um narrador ativo, estão relacionadas ao aqui e agora interacional, sendo coconstruídas pelos interlocutores e não apresentam uma estrutura fixa, visto que, por se tratarem de narrativas orais, diferentes atos e gêneros do discurso podem permeá-las.

Assim, em oposição a uma estrutura fixa de análise das narrativas interacionais, as autoras estabelecem cinco dimensões que demonstram um caráter mais fluído da narrativa, considerando sua flexibilidade na cena interacional. Ochs e Capps (2001, p. 19, tradução nossa[5]) afirmam que a narrativa pode ser analisada por um conjunto de dimensões que poderá ser exibido em graus e maneiras diferentes:

Em vez de identificar um conjunto de características distintas que sempre caracterizam a narrativa, mesmo que não sejam elaboradamente manifestas. [...] Cada dimensão narrativa estabelece uma gama de possibilidades, que são realizadas em

[3] "*On closer examination, I am not. These stories are part and parcel of the conversation, with the audience participating as much as the narrators. They are extended joint projects that require coordination and joint commitment".*

[4]Andaimento (*scaffolding*) é um termo cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) ao explicar o processo através do qual uma criança ou aprendiz que ainda não é capaz de agir independentemente pode superar suas dificuldades por meio do suporte interacional de alguém mais experiente, no caso o professor.

[5] *Rather than identifying a set of distinctive features that always characterize narrative, even if not elaborately manifest. […] Each narrative dimension establishes a range of possibilities, which are realized in particular narrative performances. We use these dimensions and their field of possibilities to analyze how different interlocutors shape the telling of narrative and how life events are structured through narrative form.*

performances narrativas específicas. Utilizamos essas dimensões e seu campo de possibilidades para analisar como diferentes interlocutores moldam a narrativa e como os eventos da vida são estruturados através da forma narrativa.

Dessa forma, as autoras definem como as cinco dimensões observáveis nas narrativas orais:

i. Narração (*tellership)*: Diz respeito ao grau de envolvimento do narrador ao contar a história. O narrador pode contar a história sozinho para uma audiência passiva ou pode conarrar com outros interlocutores. Pode utilizar diferentes recursos comunicativos como gestos, olhares, movimentos corporais, entonação, expressão corporal, entre outros.
ii. Historiabilidade (*tellability)*: Diz respeito à relevância da história ser ou não ser narrada em determinado contexto. Narrativas com historiabilidade alta asseguram a atenção dos interlocutores e normalmente podem ser contadas outras vezes.
iii. Encaixe (*embeddedness*): Diz respeito à conexão da narrativa emergente com o discurso circundante. A narrativa isolada é uma entidade em si mesma, não estabelecendo referência ao que está sendo dito. A narrativa encaixada serve ao propósito discursivo operando como um elemento argumentativo, exemplificador, estabelecendo uma comparação, ou seja, está ligada ao tópico discursivo.
iv. Linearidade (*linearity*): Diz respeito à extensão do fato que está sendo narrado, se são eventos cotidianos e, portanto, mais breves, ou histórias de vida, ou seja, eventos mais longos. Também demonstra como a narrativa retrata os eventos: com um início, meio e fim, um desfecho definido, com progressão temporal e causal, ou se apresenta uma não-linearidade.
v. Postura moral (*moral stance*): Diz respeito às avaliações que o narrador faz e que são refletidas na história que conta. As histórias que contamos representam valores, moral, tudo o que julgamos ser um comportamento adequado ou inadequado, aquilo que foge de nossas crenças.

A partir da proposta de Ochs e Capps (2001), como o *continuum* dos elementos da narrativa se alternam de forma não linear na constituição da história, são estabelecidos papéis dinâmicos entre os interlocutores. Nessa perspectiva eminentemente interativa, a narrativa apresenta os traços linguísticos que revelam as estratégias de construção discursiva de fatos, de memórias e de papéis sociais que são continuamente construídos pela participante.

Para esta tarefa, mobilizaremos os marcadores metadiscursivos como uma categoria teórico-analítica a fim de demonstrar a organização das dimensões da narrativa e os processos de produção de sentidos construídos conjuntamente em uma situação conversacional com uma pessoa acometida pela ACP.

3 REFERENCIAÇÃO E METADISCURSO: A REFLEXIVIDADE NA E SOBRE A LINGUAGEM

Linguagem, cognição e interação social é a tríade que sustenta a concepção sociocognitiva na qual embasamos o presente artigo. A perspectiva sociocognitiva considera que: "[...] o processo referencial é melhor caracterizado como interativo. A referência poderia ser tida como aquilo que, na atividade discursiva e no enquadre das relações interpessoais, é construído num comum acordo entre os atores sociais envolvidos numa dada tarefa comunicativa." (MARCUSCHI, 2001, p. 38).

Dessa forma, a referenciação é um processo discursivo por meio do qual os sujeitos ressignificam a realidade, coconstruindo com o interlocutor *objetos de discurso* durante a interação, cujos significados não estão fixos a categorias pré-determinadas, mas são colaborativamente atribuídos de acordo com o contexto ao qual se fixam (MARCUSCHI, 2001).

Diferentemente dos objetos de mundo ou de uma realidade extralinguística, os objetos do discurso que aqui analisaremos, se constroem e se modificam durante a interação e, dessa forma, apresentam uma natureza dinâmica (KOCH, 2004). Essa característica revela uma multiplicidade infinita de significados negociados, dependendo do contexto compartilhado entre os falantes, suas experiências pessoais e seus conhecimentos. De acordo com Koch, na perspectiva sociocognivista, a atividade da referenciação demonstra que:

> Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não postulamos uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua. (KOCH, 2004, p. 57).

A dinamicidade inerente aos objetos de discurso e a possibilidade de (re)construção pelos falantes durante a atividade discursiva conduz a uma reflexão "[...] muito mais pelos processos de construção de sentido na interlocução e muito menos pelos sentidos eventualmente construídos nessa interlocução" (MARCUSCHI, 2001, p. 41). A referenciação é o produto da conexão entre linguagem, cognição e interação, uma atividade dinâmica e intersubjetiva de criar referentes. Por sua vez, a metadiscursividade está ligada à referenciação, pois "[...] diz respeito àqueles momentos reflexivos realizados pelos falantes quando se voltam sobre seu enunciado ou do interlocutor no momento mesmo em que se desenvolve a interação". (MORATO, 2012, p. 48).

A metadiscursividade, segundo Jubran (2005, p. 220) ao demonstrar "a gestão do processo verbal-interativo, tem sido definida como autorreflexividade discursiva, no sentido de que o discurso se dobra sobre si mesmo, constituindo-se como referência de si próprio". Pela metadiscursividade torna-se visível o papel reflexivo dos falantes sobre a linguagem. (MORATO, 2005).

A referenciação metadiscursiva se distingue da referenciação tópica, na medida em que se caracteriza pela autorreflexividade discursiva, em um plano intratópico, delineando "[...] referentes de outra ordem, na medida em que estampa no texto a própria atividade discursiva, o "fazer discursivo" gerador do texto." (JUBRAN, 2009, p. 295). Já a referenciação tópica reflete o processo de construção de referentes ligados ao universo discursivo de que se fala, estabelecidos pela centração, traço básico do tópico discursivo, evidenciando uma progressão tópica, ou seja, uma sequencialidade no plano intertópico. Por meio da metadiscursividade é possível observar os processos linguísticos e cognitivos que são desencadeados e a ênfase que é dada ao sentido no âmbito do enunciado, da enunciação, dos recursos linguísticos, contexto interacional, entre outros (MORATO, 2012).

De acordo com Jubran (2005), há cinco modalidades de metadiscurso que podem ser verificadas em textos falados que instauram referências quanto:

1. À elaboração do texto, em relação à formulação linguística;
2. À estruturação tópica do texto, em relação de progressão textual;
3. Aos coprodutores do texto (locutor e interlocutor) referenciados no texto com o objetivo de assegurar o intercâmbio verbal;
4. Aos papéis discursivos assumidos pelos coprodutores do texto na durante a interação;
5. Ao próprio ato comunicativo em curso estabelecendo negociações como a natureza da interação, a gestão de turnos entre outros.

Diante de todo esse aparato de possibilidades de analisar o uso reflexivo da linguagem em situações de interação, que aqui descrevemos brevemente, apresentaremos os procedimentos metodológicos, e, na sequência, demostraremos em nossos dados os elementos metadiscursivos colocados em jogo na construção e na manutenção de uma narrativa produzida pela participante acometida pela ACP.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é fundamentado no aporte teórico da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986), de perspectiva textual-interativa, dos estudos da Narrativa Oral, especificamente, na abordagem das dimensões da narrativa proposta por Ochs e Capps (2001) e da Linguística Textual, na noção de referenciação (REICHLER-BÉGUELIN, 1988; MONDADA; DUBOIS, 2003; MARCUSCHI; KOCH, 2006) e metadiscursividade (JUBRAN, 2005, 2009). A Análise da Conversação examina a linguagem nas

mais diversas cenas interacionais cotidianas e, para isso, associa-se a outras teorias que viabilizam uma análise e interpretação dos dados profícua (CUSTODIO, 2019). "Esse diálogo interdisciplinar imprime à AC o interesse pela investigação dos procedimentos discursivos e de seus efeitos interacionais no quadro de uma organização discursiva" (MIRA, 2016, p. 135).

Os dados que serão analisados são provenientes do projeto de pesquisa "O tópico discursivo na análise de interações de um Grupo de Apoio aos familiares cuidadores de indivíduos portadores de Doença de Alzheimer[6]", cuja geração de dados compreendeu um período de cerca de 34 meses e, aproximadamente, 48 horas de gravação, em entrevistas mensais, do pesquisador coordenador da pesquisa com a participante do estudo, em uma cidade do sul do país. O critério de seleção deu-se pela significante ocorrência de narrativas durante as interações.

O método de geração dos dados utilizado é a entrevista entendida como um evento de fala (MISLHER, 1986). De acordo com essa concepção, o discurso é construído conjuntamente entre participante e pesquisador durante a entrevista; os significados das perguntas e respostas são coconstruídos na atividade interacional e a análise da entrevista é baseada em teorias do discurso.

Devido a esse aspecto, torna-se fundamental que a pesquisa privilegie um maior espaço de fala ao participante. Na presente pesquisa, foi adotada a entrevista não estruturada (ou entrevista aberta). A escolha por tal procedimento de geração de dados justifica-se na concepção de entrevista como uma construção colaborativa do discurso realizada entre pesquisador e participante, com foco maior no participante, favorecendo um empoderamento do mesmo (MISHLER, 1986), pois conforme afirma Rollemberg (2013), é importante que a voz do participante seja ouvida, além de se deixar perceber que voz é essa, no caso desse estudo, de uma pessoa acometida pela ACP.

Dessa forma, os encontros caracterizavam-se como conversas cotidianas informais, sem definição prévia de assuntos a serem abordados. As entrevistas foram gravadas em meio audiovisual e, posteriormente, eram realizadas as transcrições das mesmas. O sistema de notação utilizado na transcrição dos dados tem como base as notações utilizadas por Marcuschi (1986) e adaptadas por Custodio (2019).

4.1 A PARTICIPANTE

A participante do presente estudo identificada como Joana (nome fictício), é uma mulher de 72 anos, professora universitária aposentada, natural do Rio Grande do Sul. Joana foi diagnosticada com Atrofia Cortical Posterior há cerca de cinco anos, estando, atualmente, em estágio intermediário da doença e ciente de sua condição patológica. A identidade e o anonimato da participante foram preservados durante todo o processo de coleta e transcrição de dados, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado (TCLE)[7].

Como sintomas desencadeados pela ACP, é possível observar a perda de visão, mobilidade reduzida decorrente da perda de visão e, em relação à linguagem, dificuldade de articulação de sons no início de palavras, de acesso lexical, parafasias semânticas e lexicais e repetição de segmentos vocálicos. Do ponto de vista discursivo, a principal característica de sua produção linguística é a repetição de referentes e tópicos durante a interação.

Em sua rotina, a participante recebe o auxílio de cuidadoras para a execução de suas atividades de vida diária, além do apoio dos familiares e profissionais da saúde. Joana procura manter-se ativa, envolvendo-se em diversos tipos de atividades, como exercícios físicos, conversas cotidianas, organização de objetos pessoais e visitas a atividades culturais como cinema, teatro e concertos musicais. Além dessas atividades, são frequentes as viagens e as visitas à casa de familiares e amigos.

Normalmente, durante as interações, Joana inicia os tópicos a serem abordados, comentando fatos do cotidiano, mostrando algum objeto pessoal ao pesquisador como fotos ou lembranças de viagem, ou até mesmo solicitando a leitura de algum material escrito.

[6] O projeto recebe auxílio à pesquisa do CNPQ, obtido através do edital MCTI/CNPQ Nº 01/2016 (Processo Nº 400594/2016-1).

[7] Esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, parecer nº 1.321.556.

Além desses assuntos, a participante também costuma narrar fatos sobre sua antiga rotina como professora de língua inglesa e sobre os lugares nos quais já esteve.

5 ANÁLISE DE DADOS

A interação que será analisada tem como interlocutores Joana e o pesquisador, identificado pelo nome fictício de Fábio e acontece na residência de Joana. Visto que havia passado alguns meses desde a última visita de Fábio, a participante preocupa-se em pontuar como tópicos da interação os principais fatos ocorridos desde então, dentre eles, o mais significativo: a morte do companheiro de Joana.

Assim, a participante inicia a interação falando para Fábio sobre as mudanças em relação à organização das suas cuidadoras, que eram três e passaram a ser quatro. Ela conta que a cuidadora que faz companhia a ela no domingo, a havia acompanhado em uma visita na casa do sobrinho da participante, em razão do Dia dos Pais. Logo em seguida, Joana narra sobre a visita do filho, da nora e das netas que tinham vindo em razão de consultas médicas na cidade. Nesse momento da interação, ela começa a contar como foi a chegada da família.

Excerto 1 – O almoço

1	Joana	aí eles combinaram isso que fosse... eles chegavam e
2		realmente eles ã eles tinham vindo pra fazer o exame de
3		tarde né? então iam almoçar a:qui aí a Elisa ã... quase
4		esperando que elas fossem que eles fossem...aí a gente pode
5		fazer vir aqui...espera Elisa eu disse "espera aí" então eles
6		chegaram aqui e já disseram pra Elisa "tu não vai comprar
7		nada não vai fazer comida... nós vamos ali no XXX ((nome do
8		restaurante)) e vamos almoçar ali"... né? foi ótimo aí
9		então... ele era o casal nós todos almoçávamos ali no
10		restaurante... restaurante bom... assim... e: ã: de comer
11		coisas assim que tu pode fazer ã: escolhas é:... como é que
12		é não é a la carte é...
13	Fábio	onde todo mundo se serve?
14	Joana	isso como é que se diz?
15	Fábio	*Buffet*

Joana inicia relatando a intenção de sua cuidadora, Elisa, de preparar o almoço para as visitas que estavam para chegar. Na linha 5, ela reporta sua própria fala dizendo à cuidadora para esperar e, logo em seguida, reporta a fala do casal (linhas 6 a 8) dizendo que iriam almoçar em um restaurante.

Tannen (2007) denomina as falas reportadas como diálogo construído (*constructed dialogue*). Segundo a autora, ao repetir enunciados já ditos em outro contexto, o locutor os recontextualiza no discurso atual, enquadrando a informação e estabelecendo envolvimento com o interlocutor. O diálogo construído por Joana nessa parte da interação, não traz exatamente as falas da forma como aconteceram, mas justificam sua atitude de não deixar Elisa preparar o almoço: ela sabia que provavelmente o casal iria convidar para almoçar fora.

Nas narrativas orais, Tannen (1986) verificou que é comum as pessoas reportarem um diálogo sem utilizar um verbo metadiscursivo (disse, falou etc.) para introduzi-lo. Neste excerto, podemos verificar as duas formas de construção do formato indireto para o direto: com e sem o uso dos verbos metadiscursivos. Na linha 5, ela inicialmente faz a transição, por meio de pausa e mudança na entonação e depois utiliza o verbo dizer ("espera Elisa" eu disse "espera aí"). Já na construção do diálogo do casal, Joana utiliza o

verbo metadiscursivo dizer e já disseram pra Elisa (linha 6). O diálogo construído por Joana, situa Fábio no contexto da interação e o conduz aos próximos fatos que serão narrados. O acontecimento do almoço atua no relevo informacional, pois a partir dele, serão desencadeadas outras ações.

É possível verificar que na primeira referência ao objeto do discurso *restaurante (*linha 7*),* Joana utiliza o nome fantasia do mesmo e na linha 8 o retoma com o uso do dêitico ali. Sabendo que não se trata de um local conhecido por Fábio, a participante demonstra a intenção de descrever melhor esse referente. Na tentativa de especificar melhor o tipo de restaurante de que se trata, Joana hesita, demonstrando uma dificuldade de acesso lexical e busca o apoio do interlocutor, em uma atitude colaborativa própria da linguagem. Ela recorre ao conhecimento de mundo compartilhado entre ambos e descreve o referente a fim de coconstruí-lo com o interlocutor restaurante bom... de comer coisas assim ã: que tu pode fazer escolhas é: (linhas 10-11) e em seguida por meio de uma relação antonímica como é que não é a la carte é... (linhas 11-12) estabelecendo uma relação de oposição entre restaurantes *a la carte* e *buffet*.

Fábio, atuando colaborativamente com Joana, especifica o referente na linha 13 (onde todo mundo se serve?). Joana confirma a informação e questiona como é que se diz?. Esse questionamento não atua apenas na categorização do referente restaurante, mas demonstra a reflexividade de Joana sobre seu próprio discurso e a preocupação com o sentido correto a ser construído com o interlocutor. É possível observar que essa atitude reflexiva de Joana, ressalta uma das modalidades de metadiscurso classificadas por Jubran (2005, p. 221) na qual são identificadas "referências à elaboração do texto, no que diz respeito à sua formulação linguística, [...] como explicitação de referência a um item lexical". Jubran (2009) esclarece ainda a parentetização, pela característica de se afastar momentaneamente do tópico discursivo a fim de dar algum esclarecimento, muitas vezes pode se ligar a uma função metadiscursiva, como no caso acima verificado no qual Joana demonstra um movimento metalinguístico de descrição, em seguida de relação antonímica e, por fim, pela interpelação ao interlocutor.

Com o estabelecimento do referente *buffet*, a narrativa de Joana terá continuidade e progressão tópica, revelando a dimensão da sua linearidade (OCHS; CAPPS, 2001) como progressiva, conforme veremos a seguir.

Excerto 1 – A catarse

16	Joana	*buffet* isso então ã: almoçamos lá aí então eles
17		foram o André e a Patrícia foram fazer os exames e aí
18		ela já tinha perguntado se a gente podia ficar com as
19		meninas foi o máximo tu não pode imaginar que maravilha
20		porque a... as gurias vieram e a mãe e o pai saíram então
21		por exemplo essa casa aqui pode brincar todo mundo pode
22		sentar brincar e tudo né sabe que a Ana é a mais velha
23		pegou... "vó sabe o que nós vamos fazer? nós vamos fazer o
24		seguinte nós vamos fazer o casamento tu e o Carlos" olha
25		só... a cat caté a catarse da Ana que é a mais velha... A
26		forma como ela pensou ã... ao a homenagem do dessa relação
27		minha e do Carlos... que coisa interessante né aí ela disse
28		assim... pediu pra Elisa uma vi um vestido longo... eu
29		ti botei botou uma coisa assim na cabeça... "vó agora"
30		ela pegou a foto do Carlos... então a gente tava a gente
31		ficou de pé né o...ã: "vó tu aceita o Carlos?"
32		"sim"... aí depois aí "Carlos tu aceita a Joana?" "sim" aí
33		fizeram isso aí depois "agora vó ... deita aí" eu...
34		e a pequena também junto né... "deita nós vamos agora
35		viajar pra *Cancún*... tu vai... é a lua de mel de vocês"
36	Fábio	*Cancún*?

37	Joana	não assim eu digo assim a ideia dessa guria tu entende? né?
38	Fábio	que imaginação

Neste segundo excerto, o primeiro marcador discursivo então (linha 16), fecha a parentetização metadiscursiva e promove a continuidade da narrativa do momento em que havia sido suspensa: no restaurante. Em seguida, Joana utiliza novamente o marcador discursivo aí então (linha 16), dando continuidade à narrativa e passando para um novo tópico. Nas linhas 16 a 19, a participante faz o fechamento das ações ocorridas no almoço e orienta o interlocutor para uma narrativa encaixada. A dimensão do encaixe revela a ligação entre elementos da atividade discursiva e a ação desempenhada pelos falantes na interação, o que no caso da presente narrativa, ocasiona a progressão tópica. Utilizando o marcador discursivo então na linha 20, Joana insere uma narrativa encaixada, a brincadeira com as netas. Na linha 21, Joana estabelece novamente o relevo interacional situando o novo espaço da narrativa (essa casa). Na linha 23-24, ao reportar a fala da neta Ana, "vó sabe o que nós vamos fazer? nós vamos fazer o seguinte nós vamos fazer o casamento tu e o Carlos", Joana conta a brincadeira criada pela neta que se tratava de um de faz-de-conta encenando o casamento da vó com seu companheiro Carlos que havia falecido há algumas semanas antes da presente entrevista. Na ocasião da visita, era a primeira vez que as netas tinham contato com a vó após o acontecido. A narrativa de Joana sobre a brincadeira da neta não remete apenas a uma brincadeira de criança, mas ao falecimento do companheiro e à forma como Ana conduz esse assunto no primeiro momento em que esteve com a vó. Esse é o ponto que destaca a historiabilidade da narrativa, a importância dessa história ser contada no presente contexto interacional.

A partir da linha 23, Joana alterna do discurso indireto para o direto, utilizando-se do diálogo construído para recriar a brincadeira da neta: a cerimônia de casamento. Na linha 25, Joana utiliza a rotulação como estratégia para referir-se à representação criada pela neta (a catarse). A rotulação atua tanto como uma retomada anafórica e uma reinterpretação, agregando novas informações sobre o referente construído e estabelecendo a progressão tópica (JUBRAN, 2006; MARCUSCHI; KOCH, 2006).

Na linha 25, ao construir o referente *catarse* é possível verificar a hesitação na produção fonológica de Joana. De acordo com Marcuschi (2015, p. 50), a hesitação "pode ter motivações discursivas, preservando a fluência, já que a fala, mesmo com hesitações, pode continuar fluente". A hesitação produzida por Joana, mais do que revelar uma dificuldade no âmbito fonológico ou lexical, demonstra uma preocupação com seu próprio discurso, uma correção de aspecto linguístico no âmbito fonético-fonológico (FÁVERO *et al*, 2015).

Na linha 37, Joana avalia a brincadeira da neta e utilizando o marcador discursivo né solicita a avaliação do interlocutor. O desfecho da narrativa ocorre no excerto transcrito a seguir.

Excerto 2 – A homenagem

39	Joana	e é aí então nós dei nós ã:... "deita" era todo mundo
40		tinha que dormir porq a gente ia a: ...a: pequena também né
41		porque ia viajar junto aí então tinha que:... tinha que:...
42		deitar e descansar porque ... "a gente tem que ficar com o
43		cinto fechado não pode fazer" tu entende? elas similaram
44		tudo tu entende? similaram está certo? está certo o que eu
45		disse?
46	Fábio	Simularam
47	Joana	simularam... tudo né... foi eu vou te dizer eu achei a coisa
48		mais ((SI)) tu entende? porque ela fez uma coisa assim
49		espontânea né... e ela foi ã: foi uma home homenagem
50		para o Carlos pra mim foi tu entende porque ela não tinha
51		mais visto a mim tu entende então ela pensou isso tu não
52		achaste uma coisa muito querida?

53	Fábio	nossa e ela tem quantos anos?
54	Joana	ela tem... oito
55	Fábio	nossa oito anos... com essa imaginação toda
56	Joana	tu viste? não e assim sabendo ah de aceitar de não sei o que
57		tudo eu fiquei eu fiquei surpresa essa guria sabe tudo já
58		entende assim claro eles veem eles têm fil filminhos e...
59		sabe? *Ipad* e tudo que é coisa e a gente que fica não sabendo
60		as coisas pra mim é novidade então foi muito muito
61		legal daí então no domingo... eu estava com essa Carmem
62		essa com quem eu fico ã: ... ã: domingo e depois e fico
63		com ela ã: até o ã: segunda né aí naquele domingo é:...
64		a gente ficou um pouco em casa até porque nós estamos
65		arrumando assim tudo que é CD também tudo ordenado tudo
66		é ã: super ã:... ã: sele seleci selecionar tudo
67		organizado entende?
68	Fábio	Uhum

Quanto à dimensão da narração, Joana assume a posição de narradora ativa ao longo de toda a narrativa, colocando-se como narradora principal, interagindo com o interlocutor de forma colaborativa, checando sua compreensão, atenção, solicitando avaliação ou negociando referentes. Quanto à dimensão da linearidade, Joana coconstrói uma narrativa linear e progressiva, sem necessitar de apoio interacional.

Na linha 39, com o marcador discursivo então, Joana retoma a narrativa. Nas linhas 39 a 43, Joana reporta a fala da neta e faz o desfecho da narrativa encaixada. Nas linhas 44-45, a participante demonstra o monitoramento da própria atividade discursiva ao dizer similaram está certo? está certo o que eu disse?.

A solicitação do apoio do interlocutor atua como uma estratégia metadiscursiva por meio da qual "o locutor avalia, corrige, ajusta, comenta a forma do dizer" (KOCH, 2004, p. 120). Novamente, Joana utiliza uma parentetização metadiscursiva, acionando o interlocutor a fim de garantir a inteligibilidade do que é dito. Podemos afirmar que, estando ciente de seu diagnóstico, muitas vezes Joana utiliza tal estratégia como um artifício a fim de coconstruir seu próprio discurso, apoiando-se na atitude colaborativa do interlocutor (CUSTODIO, 2019).

Na linha 47, Joana utiliza a expressão vou te dizer, novamente em atitude metadiscursiva, interpelando Fábio, seu interlocutor, para manifestar apoio frente à avaliação que irá fazer na sequência. Ao concluir que as netas simularam tudo, Joana conduz Fábio para o desfecho dos acontecimentos e mais uma vez manifesta sua avaliação positiva sobre a brincadeira da neta (linhas 47-49), categorizando a ação como uma coisa assim espontânea (linha 48-49).

O referente homenagem que recategoriza a brincadeira na linha 49, atua encapsulando anaforicamente toda a brincadeira criada e promove o encerramento do tópico discursivo, revelando a postura moral de Joana, demonstrando que mais do que apenas uma brincadeira, o ato em si era a forma que a neta encontrou de lidar com o luto da avó.

Nas linhas 48-51, Joana utiliza o termo entende três vezes, justamente quando coconstrói com Fábio o referente homenagem e avalia a brincadeira. Consideramos essa ocorrência uma forma metadiscursiva de "interpelação ao interlocutor com respeito ao entendimento de sua fala, testagem da compreensão do que é dito" (JUBRAN, 2005, p. 223), ou seja, após coconstruir o sentido da história com Fábio, Joana faz a checagem da compreensão do mesmo e se ele compartilha da mesma opinião que ela, até culminar nas linhas 51-52 na pergunta feita diretamente ao interlocutor solicitando sua avaliação: tu não achaste uma coisa muito querida?. Nas linhas que seguem, Joana continua falando sobre as netas e suas experiências que, para ela, podem despertar sua criatividade. Em seguida, a interação prossegue tendo como assunto outros acontecimentos do mesmo dia, após a visita do filho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou como a participante do estudo, acometida pela ACP, sustenta seu fazer comunicativo frente ao interlocutor, verificando a existência de uma autorreflexividade presente em seu discurso e de que forma se materializa textual e interativamente.

Em nossas análises, podemos observar que Joana apresenta um comportamento autorreflexivo ao longo de toda a interação, seja demonstrando uma preocupação em criar o cenário adequado da história que conta, seja garantindo a interpretação correta do interlocutor frente a sua narrativa, seja ainda, procurando termos adequados frente a sua dificuldade de acessar lexicalmente algum termo ou de articular adequadamente alguma palavra devido a sua dificuldade fonológica.

Na interação, Joana utiliza a narrativa, encaixada no discurso em jogo, como uma forma de chamar a atenção do interlocutor, descrever acontecimentos importantes e falar sobre o seu luto. A narrativa da participante demostra todas as dimensões conforme propostas por Ochs e Capps (2001), caracterizando-se como uma narrativa interacional, que emerge naquele contexto e vai se construindo com o interlocutor.

Ao longo de sua narrativa, Joana demonstra, segundo a perspectiva sociocognitiva, o entrelaçamento entre linguagem, cognição e interação, pois ativa os aspectos cognitivos necessários a fim de suprir suas dificuldades de linguagem ocasionadas pela ACP. Podemos constatar tal fato, quando Joana utiliza da metadiscursividade a fim de construir referentes e garantir a inteligibilidade do que está sendo dito.

Ao construir os elementos da narrativa e dos referentes da história, a participante realiza movimentos nos quais o discurso "[...] dobra-se sobre si mesmo, em um movimento auto-reflexivo típico da metadiscursividade, figurando como discurso e objeto de discurso" (JUBRAN, 2003, p. 98). Ao analisarmos a interação da participante sob uma perspectiva sociocognitivista, as estratégias referenciais metadiscursivas podem ser observadas em meio aos déficits que incidem sobre a linguagem e a cognição, a relação entre linguagem, cognição e interação é mantida tendo por base a atitude colaborativa do interlocutor (CUSTODIO, 2019).

Além da referenciação metadiscursiva, a participante também faz amplo uso da referenciação tópica, construindo, categorizando e recategorizando referentes ao longo da interação. Essa atividade garante a progressão tópica à narrativa e a linearidade na sucessão dos fatos narrados.

Outro fato importante de salientar é a atitude colaborativa do interlocutor que promove a interação. De acordo com Hydén (2011, p. 339, tradução nossa), "[...] contar histórias sobre experiências pessoais compartilhadas implica que os narradores devem *colaborar*[8] tanto na narração atual, quanto nos eventos compartilhados, experiências e avaliações desses eventos[9]". Fábio demonstra ao longo da narrativa de Joana a atenção necessária, coconstruindo referentes, compartilhando seu conhecimento, avaliando ou corrigindo quando solicitado. Como percebemos nessa interação analisada, o comportamento colaborativo do interlocutor pode ser a chave para que a pessoa com ACP sustente uma narrativa e participe efetivamente da interação.

A performance narrativa de Joana reflete o papel ativo que as pessoas com ACP podem desempenhar ao se instaurarem como narradoras na interação. Os dados analisados podem contribuir para a desconstrução do estigma social que envolve as condições neurodegenerativas, pois revelam que a negociação dos objetos de discurso realizada por Joana se configura de forma bastante similar às possibilidades de construção textual-interativa de narrativas produzidas fora do contexto da ACP (MIRA; CUSTODIO, 2019).

[8] Grifo do autor.

[9] "*Telling stories about shared personal experiences implies that the tellers must collaborate both in the actual telling as well as in the shared events, experiences, and evaluations of those events*".

Faz-se relevante salientar, também, a importância da narrativa naquele dado contexto. Ao narrar, Joana articula processos cognitivos ao buscar memória de eventos passados, ressignificando-os para o interlocutor, além de monitorar constantemente sua fala a fim de que se torne compreensível. A narrativa escolhida serve como cenário para que Fábio compreenda os últimos acontecimentos e ainda possibilita que Joana tenha voz, demonstrando o sentido sobre si mesma e sobre os últimos acontecimentos marcantes ocorridos.

Os dados também demonstram que não há ausência ou presença incipiente dos elementos metadiscursivos que constituem a narrativa como um texto oral. A metadiscursividade não se apresenta totalmente alterada ou deturpada pelo quadro de perdas cognitivas e linguísticas desencadeado pela ACP. Ainda que de forma limitada a um contexto interacional específico, este artigo visa demonstrar as estratégias metadiscursivas e compensatórias que pessoas como Joana lançam mão para se manter como uma voz ativa nas interações em que contam a própria história ou (re)constroem eventos e fatos do cotidiano (HYDÉN, 2011).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo auxílio-pesquisa obtido por meio do Edital MCTI/CNPq Universal nº 01/2016 (Processo n.º 400594/2016-1). A segunda autora agradece ao Fundo Theobaldo Frantz (Unisinos) pela bolsa de mestrado concedida.

REFERÊNCIAS

BENSON, D. F. *et al*. Posterior Cortical Atrophy. *Archives of Neurology*, v. 45, p. 789-793, 1988.

CAPRILE, C. *et al*. Atrofia Cortical Posterior. perfil neuropsicológico y diferencias com la enfermedad de Alzheimer típica. *Revista de Neurología*, v. 48, n. 4, p. 178-182, 2009.

CASTRILLÓN, J. C.; *et al*. F. Perfíl clínico y cognitivo de la atrofia cortical posterior y sus diferencias con la enfermedad de Alzheimer esporádica tardía y familiar precoz. *Acta Neurológica Colombiana*, v. 26, n. 2, p.75-86, 2010.

CLARK, H. C. *Using language*. New York: Cambridge University Press, 1996.

CRUTCH, S. J. *et al.* Consensus classification of posterior cortical atrophy. *Alzheimer's & Dementia*, v. 13, p. 870-884, 2017.

CUSTODIO, K. A. "*Como é que vou dizer...*": a coconstrução de sentidos nas narrativas orais de uma pessoa com atrofia cortical posterior. 2019. 116f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019.

FÁVERO, L. L. *et al*. Correção. *In*: JUBRAN, C. C. A. S. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 241-256.

HYDÉN, L. C. Narrative collaboration and scaffolding in dementia. *Journal of Aging Studies*, v. 25, p. 339-347, 2011.

HYDÉN, L. C. Storytelling in dementia: collaboration and common ground. *In:* HYDÉN, L. C.; ANTELIUS, E. *Living with dementia*: relations, responses and agency in everyday life. London: Palgrave, 2017. p. 116-135.

HYDÉN, L. C.; ÖRULV, L. Interaction and narrative structure in dementia. *In*: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (org.). *Telling stories:* language, narrative, and social life. Washington D.C.: Georgetown University Press, 2008. p. 149-160.

JUBRAN, C. C. A. S. O discurso como objeto-de-discurso em expressões nominais anafóricas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 44, p. 93-103, 2003.

JUBRAN, C. C. A. S. Especificidades da referenciação metadiscursiva. *In:* KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 219-241.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.

JUBRAN, C. C. A. S. O metadiscurso entre parênteses. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 293-303, set./dez. 2009.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

MAGNIN, E. *et al*. Logopenic syndrome in posterior cortical atrophy. *Journal of Neurology*, v. 260, p. 528-533, 2013.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, p. 217-258, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Hesitação. *In*: JUBRAN, C. C. A. S. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 49-68.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Referenciação. *In:* JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006. p. 351-367.

MIRA, C. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1131-1146, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131/32102. Acesso em: 2 jul. 2019.

MIRA, C.; CUSTODIO, K. A. Contribuições da noção de referenciação para análise da narrativa oral no contexto da atrofia cortical posterior. Revista Investigações, Recife, v. 32, n. 2, p. 01-23, 2019.

MISHLER, E. G. *Research interviewing* – context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MONDADA; L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. *In:* CAVALCANTE, M. M., RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. *In:* KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 243-263.

MORATO, E. M. Referenciação metadiscursiva no contexto das afasias e da Doença de Alzheimer. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 45-54, 2012.

OCHS, E.; CAPPS, L. *Living narrative*: creating lives in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Anaphore, cataphore et memóire discursive. *Pratiques*, v. 57, p. 15-42, 1988.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de construção de significados. *In:* BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. *A entrevista na pesquisa qualitativa* – perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 37-46.

SANTOS, C. S. *et al*. Factors associated with dementia in elderly. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, n.2, p. 603-611, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n2/en_1413-8123-csc-25-02-0603.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

SANTOS, E. N. *et al*. Educação em saúde na comunidade: dialogando sobre o envelhecimento e a Doença de Alzheimer. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research* – BJSCR, v. 27, n. 2, p. 32-36, 2019. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20190704_104549.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

SERINO, J. *et al*. Atrofia Cortical Posterior – uma possível causa para as queixas visuais. *Revista Oftalmologia*, v. 38, p. 219-222, 2014.

TANNEN, D. *Talking voices*: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2007.

TANNEN, D. Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative. *In*: COULMAS, F. *Direct and indirect speech*. Berlim: Mouton, 1986. p. 311-332.

WANG, X-D. *et al*. A pilot study on clinical and neuroimaging characteristics of Chinese Posterior Cortical Atrophy: comparison with typical Alzheimer's Disease. *PLOS ONE*, v. 10, n. 8, p. 1-12, 2015.

Recbido em 14/04/2020. Aceito em 08/10/2020.

ANEXO A - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SINAIS	OCORRÊNCIAS
(SI)	Incompreensão de palavras ou segmentos
Maiúscula	Entonação enfática
:	Prolongamento de vogal e consoante (podendo aumentar de acordo com a duração)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
Comentários do transcritor e designações gestuais	((minúscula))
[apontando o local onde ocorre a sobreposição	Sobreposição
“ “	Leitura de texto

Fonte: Marcuschi (1986); Custodio (2019)

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444

CRONOTOPO PANDÊMICO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS CORPÓREAS: REFLEXÕES INACABADAS

CRONÓTOPO PANDÉMICO Y LA PRODUCCIÓN DE IMÁGENES CORPORALES: REFLEXIONES SIN TERMINAR

PANDEMIC CHRONOTOPE AND THE BODIES IMAGE PRODUCTION: UNFINISHED THOUGTHS

Nívea Rohling*
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: Este artigo, embasado nos estudos bakhtinianos, propõe a emergência de um cronotopo pandêmico em decorrência da crise sanitária global, deflagrada pela proliferação do novo coronavírus, que causa a doença COVID-19. Esse cronotopo caracteriza-se como um espaço-tempo em que se produz um conjunto de discursividades relacionado a esse tema. Buscou-se, ainda, descrever imagens que emergem sobre o corpo e sua relação com o vírus. Para tanto, foram selecionadas algumas imagens fotográficas, publicizadas nas mídias digitais no período do isolamento social. Como síntese, destaca-se que, no interior desse cronotopo pandêmico, emergem microcronotopos que produzem imagens corpóreas, tais como: o hospitalar, o do isolamento social e o da morte. Há ainda uma certa tipologia dos corpos regulada por relações classe-gênero-raça, em uma perspectiva de interseccionalidade, que normatizam os modos de simbolização desse real (o vírus e a doença) pelos corpos.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Cronotopo Pandêmico. Corpo.

RESUMEN: Este artículo está anclado en estudios bakhtinianos y propone la aparición de un cronotopo pandémico debido a la crisis de salud global, desencadenada por la proliferación del nuevo coronavirus, que causa la enfermedad COVID-19. Este cronotopo se caracteriza por un espacio-tiempo en el cual se produce un conjunto de discursividades relacionadas al tema. Se busca aún describir

* Doutora Linguística pela Universidade Federal Santa Catarina (UFSC), Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nivear@utfpr.edu.br .

las imágenes que surgen sobre el cuerpo y su relación con el virus. Para ello, se seleccionaron algunas imágenes fotográficas, publicadas en medios digitales durante el período de aislamiento social. En resumen se destaca que, dentro de este cronotopo pandémico, surgen micro cronotopos que producen imágenes corporales como: el del hospital, el del aislamiento social, el de la muerte. Hay también una determinada tipología de cuerpos reglados por relaciones de clase, género y raza, en una perspectiva de interseccionalidad que estandariza formas de simbolizar este real (el virus y la enfermedad) por los cuerpos.
PALABRAS CLAVE: Discurso. Cronotopo pandémico. Cuerpo.

ABSTRACT: This paper carries out, on a Bakhtinian dialogical principle perspective, the emergence of a pandemic chronotope due to the worldwide sanitary crisis, set off by the new coronavirus 2019-nCov. This chronotope features like a space-time in which is produced a discursiveness set related to this issue. Thus, it was attempted to describe the surfaced images between body and the virus. Therefore, some pictures were selected, published on social media during this lockdown period. Summing up, inside this pandemic chronotope, microchronotopes come out producing bodies images, such as: in the hospitals, the lockdown, and the death. Still, there is a typology of the bodies controlled by the class-gender-race relations, in an intersectionality view, which rules how the real (the virus and the disease) is symbolized by the bodies.
KEYWORDS: Discourse. Pandemic Chronotope. Body.

1 PALAVRAS INICIAIS

A pandemia deflagrada pelo novo coronavírus e que causa a COVID-19[1] desestabilizou os modos de ser e viver a vida social. As rotinas do trabalho, dos afetos, do convívio familiar, da experiência psíquica foram (estão sendo!) afetadas/perpassadas pela emergência de um vírus e pelas implicações de sua violência. Dessa experiência derivam diferentes maneiras de simbolizar, significar e semiotizar esse real que afeta a todos, ainda que de modo distinto. Esse estado de coisas se materializa na linguagem, em que se observa uma vasta produção discursiva em um cronotopo específico, a saber, o espaço-tempo relacionado a essa crise sanitária global. E, no centro desse debate está o corpo, afetado/atravessado pelo vírus e discursivizado nas complexas arenas da comunicação discursiva.Neste contexto de produção discursiva, no presente artigo, proponho a emergência de um cronotopo pandêmico em que se produz um conjunto de discursos que colocam em destaque o tema pandemia e os objetos discursivos relacionados, tais como: vírus, doença, morte e o corpo, sendo este último elemento tematizado nesta reflexão.

Para tanto, na seção inicial, há um detalhamento dos aspectos metodológicos imbricados na análise desenvolvida. Na sequência, a partir do conceito de cronotopo oriundo da leitura bakhtiniana, discuto a emergência de um cronotopo pandêmico. A seguir, discorro sobre a noção de corpo e descrevo o vírus na condição de um dispositivo que está a subjetivar os sujeitos e que, ao mesmo tempo, pode ser tomado como objeto de discurso no contexto de pandemia. Na sequência, apresento a análise de imagens corpóreas, produzidas nesse espaço-tempo na relação do corpo com vírus, aventando a existência de microcronotopos no interior do cronotopo pandêmico. Por fim, seguem considerações finais – sempre provisórias – para fins de acabamento do texto.

2 SOBRE A ANÁLISE EMPREENDIDA: A QUESTÃO DA IMAGEM

A presente análise foi desenvolvida na emergência de um evento particular/singular de impacto global, como dito antes, a pandemia provocada pela COVID-19 (2019-2020), que, no campo discursivo, caracteriza-se como um evento no mundo que se caracteriza como um gatilho para produção de uma série de cadeias enunciativas que tematizam a referida pandemia e seus impactos nas diversas esferas de atividade humana.

[1]De acordo com informações publicadas na página oficial do Ministério da Saúde no Brasil: os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo, em seguida, disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Já COVID-19, por seu turno, é a nomeação da doença causada pelo coronavírus Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/perguntas-e-respostas (BRASIL, 2020).

A partir desse evento singular sem precedentes na contemporaneidade, emergem discursividades constituídas dialogicamente com os discursos anteriores - *já ditos e pré-figurados*. Em outros termos, esse contexto discursivo gerou uma profusão de discursos midiáticos, médicos, no campo da legislação e dos discursos sobre as corporalidades, passíveis de serem investigados e tomados como objeto de análise no campo de estudos discursivos.

Nesse cenário, a linguagem é fundacional na medida em que simboliza esse real complexo e perturbador; a linguagem materializa semioticamente os signos referentes aos objetos no mundo, enfim produz/cria modos de interagir e produzir sentidos mediante ao que está posto como realidade – o real do vírus, da doença.

Dito isso, do ponto de vista teórico-metodológico, nesta reflexão, agencio a noção bakhtiniana de cronotopo, corpo social, signo e discurso. Discurso, neste texto, é concebido como um fenômeno concreto, histórico, ideológico e social, que se realiza na palavra, na vida real no interior das interações discursivas (BAKHTIN, 2015[1930]). Trata-se do conceito de discurso como heterodiscurso, ligado à "[...] concepção bakhtiniana de mundo como acontecimento, de realidade como um processo de formação, como o ser constituindo-se pelo discurso." (BEZERRA, 2015, p. 12), orientado por uma noção da linguagem em que:

> [n]ão tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com processos de centralização sociopolítica e cultural. (BAKHTIN, 2015[1930], p. 40)

Com relação ao aspecto metodológico e recorte de dados, não houve a pretensão de categorizar detalhadamente enunciados específicos sobre o corpo, produzidos nesse cronotopo , e sim mencioná-los/apontá-los na emergência do acontecimento que é quase o da escrita deste texto, anunciando uma potencialidade em termos de agenda de pesquisa.

No entanto, a fim de dar certa materialidade à reflexão proposta sobre as imagens evocadas/suscitadas no cronotopo pandêmico, optei por, além de mencioná-las, pinçar algumas imagens concretas em circulação social que pudessem contextualizar a análise proposta. Se a opção fosse por apenas mencionar tais imagens, certamente o leitor poderia inferi-las, haja vista que, nesse período, há em circulação um saturamento de textos-enunciados de cunho multissemiótico sobre o tema. É importante aqui diferenciar as imagens que emergem como semiose, como linguagem de modo subjetivo no discurso interior e a imagem concreta publicizada – o registro fotográfico em circulação social, por exemplo. Ao analisar imagens sobre corpo, trata-se de imagens simbólicas e que também se mostram na materialidade linguageira.

Assim, com vistas a um adensamento da discussão a opção metodológica foi de analisar imagens publicizadas na rede, para isso, selecionei 06 (seis) imagens/objetos concretos semiotizados em um determinado espaço sociointeracional, a saber: a) 01 imagem representativa da dimensão semiótica do vírus, disponível em um site de imagens; b) 04 fotografias inseridas em uma curadoria da Folha de S. Paulo e c) 01 fotografia inserida em uma matéria jornalística também publicada na Folha de S. Paulo.

Essa seleção foi feita por meio de sites de busca de imagens, na rede, na qual me deparei com uma curadoria de fotografias veiculadas pela Folha de S. Paulo, no período de isolamento social, e que evocam a imagem de corpos e espaços afetados pela pandemia. Como dito antes, dessa curadoria de imagens, foram selecionadas 04 fotografias para compor a presente análise (Cf. figuras 02, 03, 04 e 06). A partir de objetivos editoriais específicos, na esfera do jornalismo, a Folha de S. Paulo produziu uma seleção de registros fotográficos que circularam pelo mundo. Nesse trabalho, o veículo jornalístico compilou imagens de hospitais, retratando o drama nas salas de emergência, a remodelação dos cultos religiosos, o vazio dos espaços públicos em virtude do isolamento social demandado. O autor da curadoria, Diogo Oliva, selecionou fotografias oriundas de várias partes do globo, intitulando-a do seguinte modo: *"Pandemia em fotos"*. A curadoria inicia com o seguinte texto de abertura: *"Imagens mostram o vazio, emocional e físico, provocado por um vírus que mudou a maneira como enxergamos o mundo"* (OLIVA, 2020) Desse modo, o texto verbal, cosntitutivo da curadoria, já anuncia aos interlocutores o impacto das imagens ao retratar situações do espaço-tempo pandêmico.Em síntese, selecionei, para presente discussão, objetos imagéticos que se mostraram significativos do cronotopo pandêmico e que apontaram para produção de sentidos

sobre a corporalidade. O objetivo não foi exaurir a análise das fotografias ou das matérias jornalísticas em que se inserem tais imagens, antes, por meio desses enunciados, busquei discutir os sentidos produzidos, tendo em vista que o vírus é um objeto real que está a subjetivar os sujeitos no que lhe é de mais próximo, naquilo que é o limite do sujeito e o mundo – nos corpos.

Assim, os objetos fotográficos são tomados como enunciados na acepção bakhtiniana, ou seja, como a unidade concreta da situação de interação discursiva e que estão ligados a enunciados outros constituindo uma cadeia ininterrupta de sentidos e valoração. E embora Bakhtin e o Círculo tenham analisado preferencialmente a constituição do discurso nos domínios do campo estético, pode-se também estender tais procedimentos de análise e o próprio conceito de discurso às demais esferas de produção de atividades humanas. Vale destacar que há poucas considerações, na elaboração do Círculo, sobre a imagem. Contudo, em um de seus textos, Bakhtin sinaliza uma abordagem mais ampla das relações dialógicas, "[...] estas [as relações dialógica] são possíveis também entre outros fenômenos [que não sejam verbais/linguísticos] conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria sígnica". E, ainda, "[...] as relações dialógicas são possível entre imagens de outras artes" (BAKHTIN, 2008[1963], p. 211). Desse modo, é possível argumentar que existem relações dialógicas entre outros fenômenos que não sejam estritamente linguísticos e que Bakhtin confere um caráter de enunciado a tais fenômenos, como no caso da fotografia. Ademais, no decorrer do percurso de leitura e recepção dos textos bakhtinianos, já há um conjunto de pesquisas que exploram a potencialidade dos escritos do Círculo para análise da multiplicidade de materialidades semióticas que constituem os enunciados contemporâneos (ROHLING DA SILVA, 2010; ACOSTA PEREIRA, 2012; BARONAS *et al*, 2013; DE PAULA; LUCIANO, 2020). Na visão de Baronas *et al.* (2013), a abordagem dialógica não se volta somente para uma perspectiva interna ou externa da materialidade linguageira, mas na amplitude do "diálogo", o que permite pensar que essa reflexão teórica dimensão multimodal da linguagem, o que inclui também a dimensão verbo-visual nas interações dialógicas entre sujeitos. Já De Paula e Luciano (2020), por sua vez, apostam num olhar tridimencional, uma vez que o Círculo se debruça sobre a palavra, entendida de forma alargada, que se articula e realiza na interrelação das dimensões verbal (semântica), vocal (sonora) e visual (imagética). Dessa forma, a verbivocovisualidade constitui a linguagem em qualquer materialidade enunciada com maior ou menor ênfase, como potencialidade a ser explorada, a depender do projeto arquitetônico autoral demandado (DE PAULA; LUCIANO, 2020).

Além disso, é preciso considerar que, ao se discutir fotografia, está em jogo a "pregnância do real na fotografia" (DUBOIS, 1993), uma vez que não se pode negar o caráter referencial da fotografia no sentido de apontar uma realidade - a fotografia como espelho do real. Mas há também a ideia de fotografia como transformação de um real principalmente pelo fato de que a imagem possui uma dimensão indiciária, sendo dotada de um valor todo singular ou particular (DUBOIS, 1993). A teorização mais recente no campo é de que "[...] a fotografia não é um espelho neutro, mas um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real, como a língua, por exemplo, e assim, também, culturalmente codificada." (DUBOIS, 1993, p. 26).

Tendo, pois, nesta seção descrito aspectos teórico-metodológicos da análise, a seguir apresento a discussão sobre o cronotopo pandêmico.

3 O CRONOTOPO PANDÊMICO

Oriundo do campo da matemática e introduzido na base da teoria da relatividade, o conceito de cronotopo é trazido por Bakhtin para o campo da estética a fim de empreender o discurso romanesco[2]. O autor acentua que os valores cronotópicos constituem-se em uma entrada importante para o entendimento do romance do próprio homem, ou seja, o sujeito no mundo e suas relações de alteridade. Bakhtin chama de cronotopo a interligação essencial das relações de espaço e tempo, em que pese a inseparabilidade do espaço e do tempo. Nessa relação, há um processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais e do homem histórico e real que neles se revela, e esse processo transcorre de modo complexo e descontínuo (BAKHTIN, 2018[1975]).É por meio da porta do

[2] Neste artigo, além das traduções mais comumentemente citadas, utilizo a nova edição de "Teoria do Romance II: As Forma do tempo e do Cronotopo", de tradução de Paulo Bezerra, que compõe um conjunto de novas traduções da obra do Círculo de Bakhtin vertida diretamente do russo para o português. Nas versões anteriores, a discussão sobre cronotopo pode ser lida em "O tempo e o espaço nas obras de Goethe", inserido em "A respeito de problemas da obra de Dostoiévski" (2003[1979]) e "Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica" (1998[1975]).

cronotopo que se realiza qualquer intervenção na esfera dos sentidos; nas relações cronotópicas que se revela uma determinada visão de homem e o seu estudo não pode se dar de forma dicotômica e abstrata - tempo x espaço - já que há uma indissolubilidade de espaço e de tempo. Para o autor, os índices (indícios?) do tempo transparecem e se realizam no espaço e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo (BAKHTIN, 2018[1975]).

A relação espaço-tempo não se trata de mera descrição cronológica, mas antes é um processo em contínua formação no campo do acontecimento (BAKHTIN, 2018[1975]). O tempo que se passa em qualquer espaço não é mero preenchimento espacial; é, sobretudo, movimento e transformação. Por isso Bakhtin (2003[1979]) pondera que é preciso ler os índices do curso do tempo. Tudo aponta para o tempo em movimento, desde as manifestações do tempo na natureza (o movimento do sol, das estrelas, o canto dos pássaros, etc.) até as realizações humanas, que evidenciam as marcas do tempo histórico (a criação das cidades, ruas, obras de arte, técnicas, organizações sociais).

Sobre a dimensão espaço-tempo, Bakhtin escreve: "As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas *distâncias sociais*, que não são superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos) [...] (BAKHTIN, 1998[1975], p. 350).

Bakhtin tece uma profunda análise das grandes séries cronotópicas na história do desenvolvimento do romance, evidenciando a forma como o cronotopo fornece um terreno substancial à imagem-demonstração dos acontecimentos. Isso porque há uma espécie de condensação e objetivação dos espaços nos índices de tempo (BAKHTIN, 1998[1975]).

Nessa explanação, Bakhtin (1998[1975]) discorre sobre o cronotopo da estrada, que marca o deslocamento do homem no espaço e as etapas da vida (parte moço, volta homem); há cruzamentos e intersecções na estrada que decidem a vida desse homem. O espaço-tempo da soleira, por sua vez, caracteriza a crise, ou seja, a mudança de vida, a metamorfose no homem, a decisão que muda a existência. O autor segue descrevendo variados cronotopos em que emergem diferentes imagens: o da perda/obtenção, busca/descoberta, reconhecimento/não reconhecimento, o da sala de visitas na sociedade burguesa, em que se evidencia o entrelaçamento entre o público e o particular, onde há uma associação entre a intriga pessoal e íntima com a intriga política e financeira, do segredo de Estado com o segredo da alcova; há ainda as séries cronotópicas das praças e ruas de Dostoiévski.

Nessa descrição de séries cronotópicas, Bakhtin destaca como mais significativo, no romance, o cronotopo do encontro-despedida, ligado ao da estrada. Pois, de forma fortuita, na estrada há o encontro entre pessoas, representantes de todas as classes, regiões, idade, nacionalidades; a estrada é o lugar em que se cruzam diversos destinos. O encontro é o que melhor evidencia a "[...] unidade indissolúvel (mas sem fusão) das definições de tempo e espaço [...] um caráter elementar, preciso, formal e quase matemático" (BAKHTIN, 20018[1930], p. 28). O motivo do encontro carrega matizes/tons diferentes e concretos; é constituído de tons valorativo-volitivos, isso porque o encontro pode ser desejado ou indesejado, alegre ou triste, às vezes terrível. A depender do contexto, o motivo do encontro assume diferentes expressões verbalizadas. De modo que o cronotopo do encontro é um dos mais universais não só na literatura, mas em outros campos da cultura, assim como em outras esferas da vida. Os encontros, destaca o autor, por vezes, definem diretamente todo o destino de um homem na vida e no seu cotidiano (BAKHTIN, 2018[1975]). Afinal, o que querem os sujeitos senão encontrar o outro? Princípio da alteridade!

Dentro das grandes séries cronotópicas insere-se uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, uma vez que cada tema possui o seu próprio cronotopo (BAKHTIN, 1998[1975]). Esses diferentes cronotopos estão interligados na produção de sentido por meio de relações dialógicas que lhe são inerentes. Assim, "[...] podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas". (BAKHTIN, 1998[1975], p. 357).

Todas essas imagens evocadas por Bakhtin são significativas e provocativas contemporaneamente, pois a concretização do espaço no índice do tempo desvela o tempo da vida humana e o tempo histórico (BAKHTIN, 1998[1975]). O próprio Bakhtin afirma que pretendeu descrever o cronotopo romanesco, mas salienta que há outros a regular diferentes dimensões da atividade humana, ao

mencionar o cronotopo na biologia, por exemplo, afirma que: "[...] entendemos o cronotopo como uma categoria de conteúdo-forma da literatura (aqui não comentaremos o cronotopo em outros campos da cultura)" (BAKHTIN, 2018[1975], p. 11).

Da mesma forma que imagens cronotópicas constroem as *cenas* no texto literário permitem a observação de determinadas produções discursivas da contemporaneidade, cada vez mais complexa, difusa e fluida, para então configurar as relações de espaço que se dão no índice de tempo. Desse modo, partindo do conceito bakhtiniano de cronotopo, é possível aventar a emergência de um cronotopo pandêmico em que se está a produzir uma série de enunciados a ele relacionado em que o corpo toma um lugar relevante? E quais imagens corpóreas esse cronotopo pandêmico produz/evoca?

Orientada por essa concepção de cronotopo como uma relação indissociável entre tempo e espaço, em que emergem imagens e uma certa visão de sujeito é evidenciada, é que proponho a existência de um cronotopo pandêmico. Este cronotopo se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espraiou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo, é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se pode mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária.

Nesta seção, abordei a noção de cronotopo na acepção bakhtiniana e propus a emergência de um cronotopo pandêmico, em que há uma extensa e densa produção e circulação de discursividades relacionadas à crise sanitária e que produz também uma multiplicidade de imagens corpóreas. A seguir, focalizo a relação entre vírus e a subjetivação dos corpos por meio de imagens produzidas nesse espaço-tempo.

4 O VÍRUS E A SUBJETIVAÇÃO DOS CORPOS

Inseridos no cronotopo pandêmico estão em relação o vírus e os corpos. Antes, porém, de discorrer a relação corpo e as imagens evocadas, é preciso focalizar o vírus. Qual seu papel? Qual o seu lugar nesse cronotopo ~~pandêmico~~? Certamente é um lugar de destaque, tendo em vista que pode ser compreendido como um dispositivo particular que organiza em torno de si uma série de discursividades outras. Para tanto, dispositivo aqui é concebido como "[…] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes." (AGAMBEN, 2009, p. 13).

Ademais, o vírus pode ser considerado também como objeto de discurso, que é tematizado, valorado, dito todos os dias nos enunciados – nos noticiários, nos grupos de conversas on-line etc. Retomo aqui que, na visão de Bakhtin/Volochínov (1926, p. 9), "[...] o enunciado é concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação". O enunciado é a expressão e o produto da interação de três participantes, a saber: o falante (autor), o interlocutor (leitor, contemplador, espectador, ouvinte) e o tópico (herói, tema, o quê ou quem da fala) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1926). Nessa descrição dos participantes da interação é possível conceber o vírus como o tópico ou herói no interior do cronotopo pandêmico. Em suma é o grande tema!

O vírus como um objeto real e concreto carrega em si um caráter sígnico interessante. Em termos de linguagem verbal é nomeado nas conversas cotidianas como *corona, coronavírus, vírus*, constituindo objeto de discurso. E, ainda, revela-se como um signo imagético do ponto de vista semiótico, como mostra a imagem a seguir:

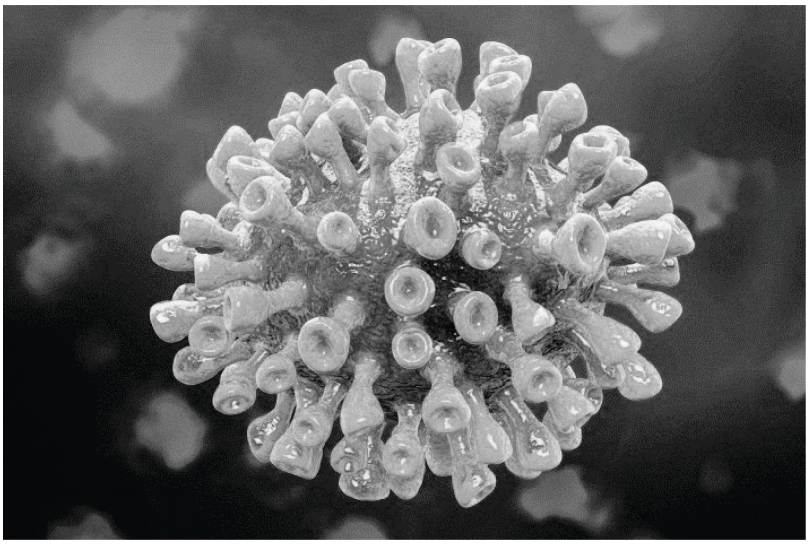


Figura 1: Representação semiótica do vírus
Fonte: Stockphoto (2020)

Tem circulado em sites de notícias representações materiais do vírus a partir de imagens semióticas construídas no discurso médico-científico sobre esse grande tema. São imagens às vezes na cor verde, outras lilás, azul, rosa etc., numa forma arredondada e apresentando tentáculos. É possível dizer se trata de uma imagem estética que carrega beleza e singularidade, embora produza uma ação violenta nos corpos humanos.

Na condição de dispositivo, o vírus é algo externo que está a subjetivar os corpos das pessoas de várias maneiras e de modo intenso. É no próprio corpo que se sente o seu poder de acesso e penetração. Em texto recente, Judith Butler (2020) discorre sobre o fato de que o vírus não pertence a nenhum corpo que o contrai. É um objeto externo e autônomo. Não é uma posse e nem um atributo, ainda que se diga que fulano ou ciclano tem o vírus. Butler (2020) afirma que, pelo contrário, o vírus chega de outro lugar, submete a pessoa ao seu jugo, transfere-se a um orifício ou superfície corpórea pelo toque ou respiração, toma o corpo como hospedeiro o vírus pousa até entrar em outra criatura – é o corpo-vetor!

No cronotopo pandêmico, estão em contato tenso e intenso o vírus e o corpo, o que gera uma série de desdobramentos e produz outros pequenos cronotopos.

Já no tocante à temática do corpo, nos estudos discursivos, é preciso tomá-lo como um objeto social, concreto, como discursividade no campo da coletividade. Portanto, não no âmbito individual e biológico. Butler, no livro seminal *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, afirma que "[...] o corpo só ganha significado no discurso no interior das relações de poder" (BUTLER, 2017, p. 162). São essas relações históricas, sociais e culturais que dão sentido e inscrevem os corpos numa certa ordem de discursos (FOUCAULT, 1996).

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, evidencia-se também uma noção de corpo que transcende as relações psicofísicas, para além do aparato biológico, de um objeto científico, a "coisa muda" das ciências exatas. O corpo é dotado de axiologia, atravessado ideologicamente a partir de uma posição singular desse corpo no mundo. Já nos textos filosóficos da década de 1920 – na Filosofia do ato – Bakhtin apresenta conceitos importantes para análise da atividade estética, mas que se mostra produtivo nesta reflexão. Conceitos como *exotopia, excedente de visão, alteridade e ato responsável* (BAKHTIN, 2010) mostram-se potentes quando se questiona: como eu vejo o corpo do outro? Como o outro vê o meu corpo na relação de excedente de visão? Assim, a alteridade como constitutiva do acabamento da identidade, das imagens do corpo são aspectos potentes do ponto de vista da análise.

Ademais, é na obra da *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais (1993)*, que a noção de corpo é mais substantiva ao passo que Bakhtin descreve o corpo grotesco por meio das imagens apresentadas na obra de Rabelais no contexto satírico da Idade Média, no conjunto de outras categorias como o riso, a carnavalização, a praça pública. A satisfação de

certas necessidades (a comida, a bebida, o sexo), bem como as partes do corpo que são descritas em suas minúcias: o ventre, os genitais, o falo, enfim as partes baixas, estão intimamente ligados ao espaço-tempo da cultura cômica medieval.

Bakhtin (1993) aponta, na Cultura Popular, que o grande corpo social satírico e grotesco medieval é inseparável do mundo, ele é movência, é um corpo em que o nascimento e morte não são absolutos, são fases em movimento. Há corpos em movimento; o corpo se evidencia como um elo com o mundo da vida, de renovação, comunhão na festa do carnaval – na praça pública. Desse modo, o contexto de Rabelais é pulsante em termos de imagens do corpo – o corpo grotesco – que transgride limites e se distancia da ideia de corpo estético e belo dos clássicos. O corpo grotesco se situa no cronotopo da Cultura Popular da idade média na obra satírica-cômica de Rabelais em que o espaço é a praça pública, as festividades do carnaval. Dessa forma, trata-se de um espaço-tempo potente em produzir imagens corpóreas no espaço público.

Repisando que não se trata, neste texto, de um corpo biológico e individual, nem de um corpo estático – nem de um corpo da cultura helenística clássica moldada na perspectiva do belo. Antes, o foco recai sobre um corpo social, marcado pela historicidade e coletividade, inscrito em um determinado cronotopo – o pandêmico – e que produz uma certa subjetividade.

Ao discutir as imagens corpóreas no cronotopo pandêmico, vale lembrar que os corpos já são subjetivados por uma série de dispositivos dentro de uma biopolítica do corpo, tais como os aparatos tecnológicos, a economia que rege os corpos saudáveis para o trabalho, para o consumo, para o sexo etc. Agora, nesse espaço-tempo que estou chamando de cronotopo pandêmico, tem sido subjetivado intensamente por uma doença, por um vírus específico, a saber o novo coronavírus. O que promove um deslocamento dos corpos que antes eram para o prazer, para o trabalho, para o afeto, e assumem também o *status* de corpos-vetores de doença, corpos doentes, corpos assintomáticos, corpos imunes, corpos infectados, corpos isolados, corpos expostos etc.

É possível, dessa forma, aventar um atravessamento axiológico diferente para os corpos de sujeitos que estão em lugares sociais distintos, constituindo uma certa tipologia dos corpos que normatiza os modos de simbolizar esse real concreto - o vírus/a doença. Há corpos mais ou menos suscetíveis à doença, os idosos, os sujeitos com comorbidades. Enfim, tem-se uma gradação no tocante ao modo dos corpos contraírem e reagirem ao vírus de modo mais ameno ou de forma violenta. E, ainda, há corpos que "merecem" uma UTI, afinal pagam um plano de saúde, e outros não; a outros se nega uma cerimônia fúnebre e são "jogados" numa vala comum; os que são depositados e aguardam em caminhões frigoríficos até serem cremados ou enterrados; corpos doentes expostos nos hospitais; corpos em isolamento social e outros não. Essa tipologia de corpos evoca imagens distintas de diferentes sujeitos nesse espaço-tempo pandêmico.

Tal economia dos corpos é gerenciada por saberes e relações de poder que produzem uma série de cadeias enunciativas que se colocam a falar sobre esse cronotopo pandêmico. Tais discursos interessam aos analistas de discurso ao passo que emerge uma gama de léxico, de expressões nominais referenciais que se caracterizam como signos – tais como: corpo, morte, doença, vacina, negacionismo, crise sanitária, curva da pandemia, mitigação da pandemia, platô, imunidade de rebanho, contaminação etc. Os sujeitos vão produzindo signos que fazem sentido dentro desse cronotopo ~~pandêmico~~ e, ainda, alguns signos significam no recorte pandemia no Brasil.

Esse conjunto de léxico [signos] é produzido no interior das *esferas de atividades humanas*, isso porque é:

> No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. (VOLÓCHINOV, 2017[1930], p. 94)

As esferas de atividades humanas são o *nascedouro* dos enunciados; são responsáveis por organizar os enunciados de forma a promover o funcionamento discursivo e refratar a realidade. Segundo Grillo (2006, p. 147), "[...] é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto de sentido, enunciado/enunciado, enunciado/co- enunciadores". Em outros termos, os enunciados não são produzidos em um vácuo social, são, antes de tudo, gerados no interior de determinada esfera de atividade

humana e são balizados pelas finalidades de cada esfera. Assim, as esferas de atividades humanas são um *lugar* de coerções e contingências na constituição dos enunciados, que *nascem* nas interações discursivas; desse modo, elas são moventes, dinâmicas e complexas.

Além de ser um lugar de coerções e contingências discursivas, as esferas são também um lugar de produção de sentidos, de significação das interações entre os sujeitos nas diversas atividades em que participam e, por isso, as esferas são constituídas no bojo das ideologias. Na contemporaneidade, é possível aventar que os limites dessas esferas da criação ideológica estão cada vez mais borradas e em intersecção. Os modos de produzir e comunicar conhecimento hoje, na cultura digital, impuseram às esferas mais estabilizadas (oficiais), que sempre lutaram para estarem afastadas das ideologias do cotidiano, dialoguem e se contraponham/se choquem com o discurso corrente. Trata-se de uma arena entre os campos que tentam manter o domínio ou controle da narrativa nesse espaço-tempo pandêmico – o discurso médico, científico, jornalístico, etc.

No caso do cronotopo pandêmico, as esferas especializadas produzem diferentes narrativas – são discursos médicos, científicos, político-partidários, de organizações como OMS, jornalísticos, o discurso da economia – daí deriva a dicotomia saúde pública x economia no contexto pandêmico brasileiro, por exemplo. Esses discursos, produzidos nas esferas especializadas, estão em diálogo contínuo e tenso com os discursos do cotidiano, refiro-me aqui à noção de ideologias oficiais e ideologias do cotidiano Volóchinov (2017[1930]). Esses enunciados advindos do discurso médico-científico, no espaço-tempo pandêmico, são atualizados no cotidiano – por meio de enunciados de memes, orientações de prevenção, espraiados nos debates em aplicativos de conversa nos grupos de família, na esfera íntima, ou no âmbito do trabalho. Todos esses discursos vão subjetivando/clivando os corpos e regulando aspectos como prevenção e cuidados dos sujeitos no tocante à doença.

A seção seguinte detalha a análise de imagens corpóreas, produzidas no cronotopo pandêmico.

5 AS IMAGENS CORPÓREAS NO CRONOTOPO PANDÊMICO

A fim de refletir sobre as imagens corpóreas produzidas no cronotopo pandêmico, como dito antes, selecionei fotografias, concebidas como enunciados imagéticos, que circularam de modo expressivo nas mídias digitais. Esses enunciados fotográficos, no processo interacional, evocam imagens de corpos enfileirados nas UTIs de hospitais; corpos isolados nos apartamentos; espaços para corpos em covas coletivas, aqui o corpo está presumido; presença/ausência de corpos em espaços públicos comuns – que estão no isolamento, proibidos ou limitados ao uso. Assim, há pequenos cronotopos inseridos nesse espaço-tempo em que novas imagens são constituídas e criam sentidos distintos e diferentes visões de homem.

Assim, foi possível observar, no interior do cronotopo pandêmico, os seguintes microcronotopos: a) do isolamento social; b) hospitalar; e c) da morte.

A partir das imagens fotográficas a seguir, discorro sobre os sentidos produzidos nas imagens evocadas nesses microcronotopos.



Figura 2: Imagens do microcronotopo do isolamento social

Fonte: Oliva (2020)

Dentre as imagens corpóreas veiculadas à exaustão, no interior do espaço-tempo pandêmico, estão às que se referem ao isolamento social. Nesse microcronotopo, tem-se diferentes visões de sujeitos: há os corpos no âmbito do privado que estão distanciados/em isolamento, que podem ser tomados como corpos protegidos; os produtivos, no caso do *home office*; e outros em profundo lócus de doença mental e angústia. Há também os corpos que não podem se isolar – àqueles a quem não é dado a oportunidade/privilégio do confinamento. E, ainda, há o *não corpo* – o vazio/a ausência de corpos nas ruas/nos espaços públicos desertos. Os espaços públicos que antes comportavam corpos em movimento e fervilhamento, agora estão esvaziados[3]; estão interditados de estarem nos espaço públicos – nas ruas, praças, parques, museus etc.Dizer que há um microcronotopo do isolamento social é considerar, em um primeiro plano, os corpos que mantêm a distância (exotopia?) de outros em espaços privados. Em outras palavras, o vírus – dispositivo que se impõe e causa a doença – exige o distanciamento dos corpos para que se evite a contaminação. Essa distância requerida em situação de pandemia recebe nomeações distintas de acordo com a intensidade, tais como: *isolamento social, distanciamento social, quarentena* e *lockdown*[4]. Léxicos estes que já existiam anteriormente no saber médico-científico, mas que emergem como recorrentes e importantes nesse cronotopo, sendo necessárias explicações didáticas sobre essas diferenças de sentido pelas esferas de referência para a população em geral.A figura 2 refere-se à imagem de corpos confinados nos apartamentos de uma metrópole, situados pela fotolegenda da seguinte forma: *"Isolados, moradores do edifício Copan, no centro de São Paulo, aparecem como se estivessem confinados em caixas coloridas."*. Essa fotografia é representativa de tantas outras imagens em circulação social sobre o isolamento/confinamento dos sujeitos em suas casas e apartamentos.

No cronotopo aventuresco, Bakhtin (2018[1975]) descreve o espaço do aprisionamento e cárcere que pressupõem cerceamento e isolamento do herói em determinado lugar. Essa imagem de cárcere é muito responsiva ao cronotopo pandêmico em que alguns

[3] Refiro-me ao isolamento social ocorrido no início da pandemia no Brasil em março de 2020. Em cada localidade do país, a abertura se deu de maneira específica – de forma mais ou menos rígida.

[4] A página da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresenta uma explicação, de modo acessível, à população sobre as diferenças. Segundo a página: *Distanciamento social* é a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus. *Isolamento,* por sua vez, é uma medida que visa separar as pessoas doentes (sintomáticos respiratórios, casos suspeitos ou confirmados de infecção por coronavírus) das não doentes, para evitar a propagação do vírus. Já *quarentena,* é a restrição de atividades ou separação de pessoas que foram presumivelmente expostas a uma doença contagiosa, mas que não estão doentes (porque não foram infectadas ou porque estão no período de incubação). Quando as medidas de distanciamento social, isolamento e quarentena individual forem insuficientes, pode ser necessário o *bloqueio total* (também chamados de contenção comunitária, quarentena comunitária ou *lockdown*, em inglês). Esta medida é uma intervenção aplicada a uma comunidade, uma cidade ou uma região, com o objetivo de restringir a interação entre as pessoas e interromper qualquer atividade por um curto período de tempo, com exceção de saídas para atividades básicas como comprar mantimentos ou remédios. Em sua vigência ninguém tem permissão para entrar ou sair do perímetro isolado (UFRGS, 2020).

corpos estão isolados e outros não. O isolamento/confinamento é tido como um privilégio no espaço-tempo pandêmico, mas também pode ser experienciado como uma prisão do ponto de vista subjetivo na relação entre os corpos, privados do convívio social. Desse modo, o dispositivo real produz relações simbólicas e subjetivas no tocante aos discursos sobre os corpos, afetados pelo vírus.

No microcronotopo do isolamento social não há uma homogeneidade. Existe uma tipologia de corpos que estabelece diferentes sentidos no interior do microcronotopo do isolamento. Por exemplo, é possível observar o modo como o vírus subjetiva os corpos de mulheres e homens brancos de classe média alta que, no isolamento, estão protegidos, cuidando dos seus corpos (o cuidado de si e autocuidado são discursos correntes). Nesse microcronotopo, esses corpos dispõem de tempo, de espaço e de possibilidade para se dedicarem às dietas *light*, a novas receitas culinárias, ao cotidiano *fitness*; são corpos fazendo yoga na sala com um professor on-line, nas práticas de leitura, ou acompanhando séries televisivas.

No microcronotopo do isolamento social, há também uma parcela de corpos que estão no seu trabalho home office ou teletrabalho e se revelam nas telas dos computadores por meio de aplicativos de teleconferência em contextos de trabalho remoto e até em reuniões familiares. Vale destacar que o trabalho em casa já se revelava uma tendência no mundo corporativo, que foi aligeirada pela pandemia, sendo, pois, um processo "previsível" nas relações de trabalho contemporâneas cada vez mais frágeis e destituídas de vínculo. O trabalhador, no microcronotopo do isolamento social, ao desenvolver suas atividades em casa precisa agenciar os tempos e negociar os espaços físicos da casa para poder trabalhar e realizar as demais atividades cotidianas. Aqui tem-se um outro aspecto atravessando as relações no âmbito do trabalho, o do teletrabalho acelerado e forçado no limite pelo cronotopo pandêmico. Essa realidade é simbolizada diferentemente pelos sujeitos dentro de suas condições de trabalho, que são também distintas. O que pode ocasionar comodidade para alguns, pode ser um grande esforço cognitivo e que fonte de exaustão para outros. As esferas da vida íntima e do trabalho se misturam/são borradas numa relação nem sempre justa e saudável. De modo geral, do ponto de vista do trabalhador o que se ouve é que se trabalha mais, os prazos são mais curtos, há uma busca insana pela produtividade etc. Empregadores, por seu turno, argumentam que se pode agora cortar alguns benefícios como auxílio alimentação e transporte, uma vez que o trabalhador está em home office, sem considerar obviamente que há redução de custos das empresas que gastam menos com energia, materiais de expediente etc. Obviamente, o capitalismo não dorme em serviço! Enfim, é uma arena de luta de classes tensionada no cronotopo pandêmico.

O *home office*, ocasionado no isolamento social, também altera a lógica do encontro com as pessoas. Retomo aqui a descrição de Bakhtin sobre o motivo do encontro, cronotopo fundacional nas relações contemporâneas e que estabelece uma relação com a ideia de contato, nisso que chamamos de cultura digital[5] (RÜDIGER, 2011). Os encontros na cultura digital, que foram acentuados no isolamento social em virtude da pandemia, se dão via rede. Os encontros estão enclausurados nas telas dos smartphones ou notebooks, sejam síncronos ou assíncronos; são cada vez mais fluidos e borrados nas suas fronteiras em termos de relações interpessoais e hierarquias, bem como no que respeita aos tempos e aos espaços. Nos aplicativos de mensagens "encontramos" ou entramos em contato com pessoas oriundas de diferentes espaços sociais, da esfera do trabalho, da esfera íntima, da acadêmica etc. Os agenciamentos e enfrentamentos da vida contemporânea passam por esses encontros cada vez mais mediados por aparatos tecnológicos. Não obstante, é preciso não cair no lugar comum na consideração dicotômica de que o virtual e real são mundos paralelos, refiro-me à ideia de viver a *vida on x vida off*, digital x analógico. Antes, trata-se de uma relação de *continnum* em que os artefatos tecnológicos são também produções humanas e estão a subjetivar os sujeitos.Sobre as interações via telas no âmbito do digital, não há como não mencionar o encontro da aula remota no microcronotopo do isolamento social. A aula on-line (ou remota) imposta a professores, alunos e familiares, de modo abrupto, traz deslocamentos, rupturas, incertezas, frustrações de toda ordem. É preciso considerar que o encontro, na aula on-line, já existia antes, porém se acentuou na emergência do cronotopo pandêmico como a única possibilidade para viabilizar as práticas de ensino-aprendizagem, no Brasil, após ser decidido pelo recesso das aulas em meados de março de 2020.

Dito isso, retomo as imagens que emergem do cronotopo do isolamento social. Tais imagens vêm encampando a *hashtag #fiqueemcasa*. São imagem de corpos protegidos, presos nas telas que se mostram tanto na publicação em perfis pessoais em redes

[5] O termo 'Cultura Digital' aqui está relacionado à noção de Cibercultura (RÜDIGER, 2011), nas quais a comunicação e a própria informação assumem papel central nas práticas contemporâneas.

sociais, como em propagandas e telejornais em veículos televisivos tradicionais de mídia. A partir da imagem desses corpos protegidos em seus apartamentos, suas varandas, nas telas dos computadores, emerge o discurso do "autocuidado", o discurso de "vamos sair bem dessa", "sairemos mais fortes", "sairemos mais humanizados", "menos consumistas", "vai passar", "fique em casa" etc. Trata-se de uma série de enunciados produzidos em função (em relação com?) do corpo protegido no interior do microcronotopo do isolamento social.

Ademais, na imagem do corpo protegido no isolamento social emerge a temática do tempo que compõe o cronotopo. Como dito antes, na análise bakhtiniana, está em tela a relação indissociável entre o tempo e espaço. A exemplo do romance aventuresco grego, o tempo se caracteriza como uma heterotemporalidade ou uma simultaneidade casual de fatos, ou seja, são acontecimentos que se dão num tempo. Este tempo, por sua vez, está ligado a um espaço que é medido pela distância ou proximidade (BAKHTIN, 2018 [1975]).

No isolamento social, os sujeitos tentam "preencher" o tempo, pois há tempo "livre" em casa a ser "preenchido", isso porque a vida moderna se constituiu num movimento frenético de preenchimento temporal por via de atividades/tarefas. Desse modo, como dito antes os corpos isolados e protegidos se põem a experimentar novas receitas culinárias, aulas de on-line de yoga, pilates, ginástica, alguns tentam retomar práticas manuais antigas como pintar, bordar ou produzir as próprias máscaras em casa. Também há o tempo para a leitura, exibem-se as bibliotecas das casas nas inúmeras *lives* de artistas ou especialistas, cuja temática é a própria pandemia e a experiência de estar em isolamento. Em suma, há toda uma estratégia de preenchimento do tempo no interior do isolamento social, ou seja, do confinamento, do "cárcere".

Não obstante, o vírus como dispositivo – e objeto discursivo – também atravessa/cliva os corpos negros, periféricos, de moradores de rua, comunidades tradicionais, dos trabalhadores que não estão isolados e protegidos pelas telas, que precisam sair para trabalhar, usam o transporte público e estão junto de muitos outros corpos. Nesse caso, emergem enunciados outros, "se precisar sair, se proteja", "use máscara", "lave as mãos". Sobre esses corpos, que precisam sair para trabalhar, são produzidos discursos outros, que justificam esse não isolamento, porque o capital não pode parar, a economia não pode parar. Afinal "os corpos também morrem de fome sem dinheiro"! O capitalismo vai se reinventando inclusive no contexto de pandemia.

Não se trata de lançar aqui um juízo de valor sobre tais enunciados. E sim, do ponto de vista da análise, tentar identificar e descrever esses discursos que emergem no cronotopo pandêmico e disputam a centralidade da narrativa no interior de relações de poder e inseridos em uma lógica do consumo.

Outra discursividade emergente nesse cronotopo pandêmico, e que remete à tipologia dos corpos, é que "o vírus é democrático porque atinge a todos sem distinção de raça, classe, gênero". No entanto, os desdobramentos da crise sanitária põem em xeque essa narrativa ao se levar em conta quem está morrendo mais, quem está mais exposto, quem está protegido, quem tem mais acesso aos recursos/equipamentos de saúde. Assim, é possível observar, nos corpos em isolamento social ou não, uma clivagem de classe, gênero e raça, que remete à interseccionalidade discutida no feminismo contemporâneo. As opressões em termos de raça, gênero e classe vão delineando esse rearranjo dos corpos e subjetividade face à pandemia. De modo que o cronotopo pandêmico está numa relação dinâmica com outros cronotopos, discursividades outras nele (re)produzidas. Além dos pequenos cronotopos produzidos no interior do espaço-tempo pandêmico (o hospitalar, o isolamento social, o da morte), há ainda os sistemas de opressão, muito presentes na nossa sociedade, como o machismo, a homofobia, o racismo, as relações de classe, que estão atravessando o cronotopo pandêmico e sendo acentuados nele. Isso se revela nos debates atuais sobre a pandemia que apontam: o corpo negro é o que mais morre em virtude do vírus; o aumento da violência doméstica nesse período; a dificuldade de populações periféricas no acesso aos recursos médicos e condições de prevenção à contaminação e também o caso da população indígena, que tem sido duramente afetada.

Inserido no microcronotopo do isolamento social, no espaço privado, além dos corpos que estão no confinamento de suas residências, e até mesmo dos que não podem estar em isolamento, há também uma outra imagem emblemática, a da rua – do espaço público vazio.



03.abr.2020 - Vista aérea da Avenida Paulista, em São Paulo, vazia durante quarentena na pandemia do coronavírus

Figura 3: Imagens corpóreas – o microcronotopo do isolamento social 2
Fonte: Linder (2020)

Tem sido recorrente a publicização de imagens dos espaços públicos das grandes cidades vazias. Cidades que eram tomadas por uma grande quantidade de pessoas em circulação, no início da quarentena estavam desertas, como, por exemplo, famosa Avenida Paulista em São Paulo (Cf. figura 3). Trata-se de uma fotografia inserida em uma matéria jornalística, publicada pelo Portal de notícias UOL e tem como legenda: "*Vista aérea da Avenida Paulista, em São Paulo, vazia durante a quarentena na pandemia do coronavírus*".

O microcronotopo do isolamento social se revela então de modo privado/íntimo no caso dos corpos isolados/confinados, mas evidencia-se também na ausência desses corpos no espaço público, e que foram interditados, pelo dispositivo do vírus, que é transmitido via contato físico. O espaço público é o externo, que está vazio e produz sentidos muito intensos no contexto pandêmico.



Figura 4: Imagens corpóreas – o microcronotopo hospitalar 1
Fonte: Olivo (2020)

Relacionado aos corpos que não podem estar em isolamento social, destacam-se os corpos no recorte do espaço-tempo hospitalar, ou seja, no atendimento dos aparelhos médicos, em que estão dispostos os corpos de pacientes e dos profissionais da saúde. A figura 04 refere-se aos corpos cansados/extenuados dos profissionais da saúde no espaço hospitalar. A esses sujeitos tem sido dado destaque em marcas corporais como, por exemplo, àquelas nos rostos dos profissionais pelo uso intenso dos EPIs. Também tem sido apontado o cansaço de plantões exaustivos de trabalho, o isolamento mais rígido desses sujeitos, privando-os do convívio dos familiares, uma vez que estão em contato direto com corpos doentes/contaminados. No microcronotopo hospitalar, os sentidos relacionados a esses sujeitos/corpos são de força e resiliência. Os trabalhadores da saúde são reconhecidos, no cronotopo pandêmico, como aqueles que lutam contra a morte cotidianamente, são heróis humanos. Por isso, no microcronotopo hospitalar emergem enunciados de agradecimento aos profissionais que estão na linha de frente no combate à pandemia. Há um conjunto lexical relacionado semanticamente à guerra, remetendo ao combate ao vírus: "vamos vencer esse inimigo", "estamos numa guerra conta um inimigo invisível", "guerreiros e guerreiras da saúde".

Ademais, inserido no espaço-tempo hospitalar, estão os corpos doentes/contaminados que demandam internação, como retratado na figura 05[6].



Figura 5: Imagens corpóreas - microcronotopo hospitalar 2

Fonte: Balthazar (2020)

No microcronotopo hospitalar, os corpos de pacientes acometidos pela doença e que necessitam de um leito numa UTI e de um respirador mecânico são os afetados de modo mais violento pelo vírus. É o lugar que ninguém deseja, é o lugar de maior enfrentamento na crise, onde se luta de modo intenso pela vida. Nesse recorte de espaço-tempo está o corpo contaminado/doente - mais que isso – trata-se do corpo afetado violentamente pelo dispositivo do vírus. Mas ao ser atacado de modo mais virulento, é uma vaga de UTI que se deseja e se torna a luta da família. Essa vaga não é uma garantia para todos de modo igualitário. Por isso a necessidade do isolamento social para não sobrecarregar o sistema de saúde público e privado, o que mostra que um pequeno cronotopo está intimamente ligado ao outro.

Na figura 6, por sua vez, é apresentada a imagem de covas abertas caracterizando o espaço reservado para sepultar os corpos mortos, que foram vencidos pelo vírus.

[6] Vale destacar que essa imagem está inserida em uma matéria jornalística, portanto não compõe a curadoria da Folha de S. Paulo como as anteriores aqui apresentadas.



Figura 6: Imagens corpóreas - o microcronotopo da morte
Fonte: Olivo (2020)

As covas, por seu turno, estão sendo abertas/preparadas por outros corpos de trabalhadores, que não estão protegidos no isolamento social. Nessa imagem há uma memória de futuro/de morte, marcado pela ausência do corpo que ainda não está ali, mas estará. A lógica é: muitas covas serão abertas porque muitos morrerão! Também se pode pressupor alguns corpos sepultados que estão cobertos de flores, ali a morte está presentificada, de modo presumido/concluído. A fotolegenda situa esse espaço, *"Em São Paulo, funcionários do cemitério de Vila Formosa abrem novas covas devido ao número crescente de mortos decorrente da evolução da pandemia na cidade."*.

Assim, o microcronotopo da morte é o espaço-tempo dos corpos vencidos pelo vírus, de vidas que foram interrompidas no cronotopo pandêmico, que atravessou [está atravessando] a todos, mas não da mesma forma. Como dito, até mesmo na ausência dos corpos, a imagem evoca a presença da morte e da ausência dos corpos vivos. Há aqui a ausência de subjetividade nessas covas enfileiradas, nas quais os corpos serão enterrados sem a presença de familiares e amigos, sem seguir os rituais de despedida próprios da cultura da maioria da população brasileira. Há, então, envolvido uma rede de outros sujeitos enlutados que sofrem por não poder estar ali e não sepultar os seus mortos.

O microcronotopo da morte está ligado ao início dessa reflexão quando foi tematizada a relação corpo individual e social. No momento da revisão desse artigo para publicização já são mais de 190.000 (cento e noventa mil) mortos no Brasil[7]. Número este, muitas vezes, naturalizado; tornam-se corpos individuais ao serem tomados somente como números. Tanto é assim que o jornalismo tenta, muitas vezes, construir a narrativa da pessoa para sensibilizar seus interlocutores a fim de pensar de modo coletividade. Por exemplo, em um dos telejornais de maior audiência de televisão brasileira, durante a cobertura da pandemia, são ditos nomes de pessoas que perderam sua vida e conta-se fatos sobre elas e, ao final, diz-se que determinada pessoa faz parte do número de vidas perdidas e que ela é uma pessoa singular, um rosto – um corpo que fará falta a outros corpos. Ademais, ao longo do cronotopo pandêmico, que ainda não se fechou, todos os dias são publicizadas, pelo jornalismo televisivo, radiofônico e mídias digitais, imagens de corpos nos hospitais, de covas, do isolamento social (ou seu relaxamento na fase de abertura). Em suma, há discursos jornalísticos/midiáticos que evocam a noção de corpo como coletividade para despertar uma certa consciência coletiva sobre a crise sanitária global, que produz morte e afeta a todos de um modo ou de outro – seja no interior do microcronotopo do isolamento social, hospitalar ou da morte.

[7] Foi criado um consórcio de veículos de imprensa, formado por *O Globo, Extra, G1, Folha de S. Paulo, Uol e O Estado de S. Paulo,* para informar e atualizar a população acerca dos números de mortes causadas pela COVID-19.

6 DAS (IN)CONCLUSÕES

Para fins de síntese, neste texto, busquei desenvolver as seguintes reflexões: a) propor a emergência de um cronotopo pandêmico – que se caracteriza pelo espaço-tempo decorrente da pandemia da COVID-19, em que se produz um conjunto de discursividades relacionado a esse tema; b) considerar que, a partir dele, emergem microcronotopos que estão em relação dialógica constitutiva; c) observar alguns sentidos produzidos a partir da subjetivação dos corpos no cronotopo pandêmico e sua relação com o vírus – sendo este dispositivo e o grande tema/objeto de discurso na contemporaneidade.

Todos esses aspectos abrem espaço para uma agenda de pesquisa que permite um inventário dessas imagens cronotópicas em que se acentuam a relação discurso – corpo no contexto de pandemia, e tantos outros estudos possíveis envolvendo as práticas discursivas no cronotopo pandêmico. Mas vale ponderar sobre a posição ética dessa pesquisa na relação com o mundo da vida. Em que medida tais reflexões podem contribuir no âmbito do humano em um mundo extremamente dolorido, machucado pela perda, pela morte, pelo luto, pela miséria, pela violência, pelas injustiças sociais causadas/asseveradas em virtude do vírus/da doença?

Ajustar as lentes analíticas a partir de um olhar sensível, solidário e problematizador das injustiças, das opressões que se asseveram nesse cronotopo pandêmico pode ser um caminho potente nos debates na Linguística Aplicada transgressiva e no campo de estudos do discurso.

Ressalto, por fim, a obra de Bakhtin e seu Círculo como um pensamento potente para orientar a análise de enunciados verbo-visuais, produzidos em exaustão, no cronotopo pandêmico, em virtude de seu poder de impactar as pessoas e sensibilizá-las ao pensamento coletivo e participativo. Além disso, o conceito fundacional de dialogismo possibilita uma conversa com a filosofia contemporânea, que está se fazendo na emergência dos acontecimentos, a fim de pensar o homem, seu tempo e suas relações no mundo afetado pela vírus/doença. Ademais, conceitos como alteridade, ato ético, responsividade, cronotopo estão no limite do que é vivenciado contemporaneamente e podem sinalizar algumas respostas na reflexão sobre a linguagem na dimensão da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online*: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In:* AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outro ensaios.* Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BALTHAZAR, R. Falta de informação sobre UTIs prejudica combate ao coronavírus. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 jun. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/falta-de-informacao-sobre-utis-prejudica-combate-ao-coronavirus.shtml. Acesso em: 7 jul. 2020.

BARONAS, R. L.; ARAUJO, L. B. M.; PONSONI, S. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.8, n.2, p. 24-42, jul./dez. 2013.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N..*Discurso na vida e discurso na arte* (sobre a poética sociológica). Trad. Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética* – a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I* – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance II* – As formas do tempo e do cronotopo. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018 [1975].

BEZERRA, P. Prefácio. *In*: BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I* – A estilística. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930]. p. 7-13.

BRASIL. Ministério da Saúde. Perguntas e respostas. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/perguntas-e-respostas . Acesso em: 20 jun. 2020.

BUTLER. J. *Problemas de gênero:* feminismo e subversão da identidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. Traços humanos na superfície do mundo. *N-1 Edições*. Trad. André Arias e Clara Barzaghi. Disponível em: https://n-1edicoes.org/042. Acesso em: 30 maio 2020.

DE PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos* (SP), v. 49, n. 2, p. 706-722, jun. 2020. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691. Acesso em: 7 jul. 2020.

DUBOIS, P. *O ato fotográfico e outros ensaios.* Campinas (SP): Papirus Editora, 1993.

GRILLO, S. V. de Camargo. Esfera e Campo. In: BRAIT, B. *Bakhtin:* conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso.* São Paulo: Loyola, 1996.

LINDER, L. Quarentena reduziu pela metade transmissão da covid-19 no Brasil, diz estudo. *UOL, Deutschewelle*, 25 jul. 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/07/25/quarentena-reduziu-pela-metade-transmissao-da-covid-19-no-brasil-diz-estudo.htm . Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVA, D. Pandemia em fotos, Folha de São Paulo (on-line), São Paulo, 2020. Disponível em: https://arte.folha.uol.com.br/mundo/2020/pandemia-em-fotos/covid-19/. Acesso em 27 jun. 2020.

ROHLING DA SILVA, N. Fotografia: um enunciado complexo e multifacetado. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 13, p. 1-14, 2010.

RÜDIGER, F. *Cibercultura e pós-humanismo.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

STOKPHOTO. Disponível em: https://stockphoto.com/search.php?q=+v%C3%ADrus. Acesso em: 23 jul. 2020.

UFRGS. *Qual a diferença de distanciamento social, isolamento e quarentena?,* 18 set. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/telessauders/posts_coronavirus/qual-a-diferenca-de-distanciamento-social-isolamento-e-quarentena/. Acesso em: 27 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017[1930].

Recebido em 24/11/2020. Aceito em 29/12/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e70764

SUBVERTING THE CHRONOTOPE: THE *DONNIE DARKO* (2001) CASE

SUBVERTENDO O CRONOTOPO: O CASO *DONNIE DARKO* (2001)

SUBVERTIENDO EL CHRONOTOPE: EL CASO *DONNIE DARKO* (2001)

Marcia Tiemy Morita Kawamoto[*]
Instituto Federal de Santa Catarina | *Campus* Gaspar

ABSTRACT: This paper analyzes the film *Donnie Darko* (2001) by director and screenwriter Richard Kelly through the theoretical perspective of Mikhail Bakhtin's (1981) chronotope. The latter defines it as an intermingling between temporal and spatial relations, artistically assimilated in literature (BAKHTIN, 1981), but in this study it is applied to film studies. Gilles Deleuze's (1986, 1989) concepts of movement-image and time-image also contribute to the analysis. The film presents sequences of chronotope disruption, which are associated to the main's characters mental state. Film techniques as parallelism, superimposition and ellipsis contribute to this break in the time and space association. Lastly, the analysis discusses Garret Stewart's (2007) proposal that the digital cinema contributes to a disruptive cinematography, especially in relation to time-space constructions.
KEYWORDS: Film studies. Chronotope. Science fiction.

RESUMO: Este artigo analisa o filme *Donnie Darko* (2001) do diretor e roteirista Richard Kelly através da perspectiva teórica do cronotopo de Mikhail Bakhtin (1981). Este último define-o como um entrelaçamento entre relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas na literatura (BAKHTIN, 1981), mas neste estudo é aplicado aos estudos de filmes. Os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo de Gilles Deleuze (1986, 1989) também contribuem para a análise. O filme apresenta sequências de interrupção cronotópica, que estão associadas ao estado mental do personagem principal. Técnicas de cinema como paralelismo, superposição e elipses contribuem para essa ruptura na associação de tempo e espaço. Por fim, a análise discute a proposta de Garret Stewart (2007) de que o cinema digital contribui para uma cinematografia disruptiva, especialmente em relação às construções de espaço-tempo.
PALAVRAS-CHAVE: Estudos cinematográficos. Cronotopo. Ficção científica.

[*] Possui graduação em Letras (Português/Inglês) - Licenciatura plena pela Universidade Estadual de Maringá (2009), mestrado (2012) e doutorado em Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016) com doutorado sanduíche na University of St. Andrews. Atualmente é Professora do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar. E-mail: marcia.tiemy@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo analiza la película *Donnie Darko* (2001) del director y guionista Richard Kelly a través de la perspectiva teórica del cronotopo de Mikhail Bakhtin (1981). Quien lo define como una mezcla entre relaciones temporales y espaciales, asimiladas artísticamente en la literatura (BAKHTIN, 1981, p. 84), pero, en este trabajo, se aplica a los estudios cinematográficos. Los conceptos de Gilles Deleuze de imagen-movimiento (1986) e imagen-tiempo (1989) también contribuyen al análisis. La película presenta secuencias de interrupción cronotópica, que están asociadas al estado mental del personaje principal. Las técnicas cinematográficas como paralelismo, superposición y elipsis contribuyen a esta ruptura en la asociación del tiempo y el espacio. Por último, el análisis discute la propuesta de Garret Stewart (2007) de que el cine digital contribuye a una cinematografía disruptiva, especialmente en relación con las construcciones espacio-temporales.

PALABRAS CLAVE: Estudios cinematográficos. Cronótopo. Ciencia ficción.

1 INTRODUCTION

Donnie Darko (2001) is a science-fiction film that subverts the chronotope time-space. The subversion of the time through space is in the core of the science-fiction genre, in which time traveling, parallel realities, alternative realities are some of the results. In this sense, the time travel machine becomes the utmost symbol; it appears in numerous science-fiction movies, such as George Pal's *The Time Machine* (1960), Robert Zemeckis's *Back to the Future* (1985), and J.J. Abrams's *Star Trek* (2009). Other films use different resources to time travel; Evan (Ashton Kutcher) in Eric Bress and J. Mackye Gruber's *The Butterfly Effect* (2004) has a diary in which just by reading it, he goes back to the past; Lola (Franka Potente) from Tom Tykwer's *Run Lola Run* (1998) is somehow trapped in time and keeps returning to the same period; finally, Donnie (Jake Gyllenhaal) from Richard Kelly's *Donnie Darko* actually sees the future and through a time void is capable of going back in time.

Bakhtin (1981, p. 84) defines chronotope as the essential intermingling between temporal and spatial relations, which are artistically assimilated in literature. This definition is associated with literature because Bakhtin (1981) did not discuss films in particular, but his idea can be applied to film studies. This way, the term chronotope encompasses both time and space as inseparable aspects understood in dialogical relation. As he puts it: "time as the fourth dimension of space" (1981, p. 84). Einstein's Theory of Relativity inspired such ideas about the intrinsic relation between time-space. A simplified explanation is that time can only be measured concerning movement, and movement only exists in space; consequently, time and space cannot be dissociated.

Classic and hegemonic treatments of time-space in fiction represent the chronotope within a logical order of events. Even when the plot is not chronologic – with flashbacks, flashforwards, stories *in media res* or *ultimas res* – its final organization can be arranged within a logical sequence of events. The interaction between time and space is relevant because, according to Bakhtin (1981), the meaning is only realized through the chronotope, through a temporal and spatial expression. Most important may be the notion that the chronotope in itself may be the generator of meaning in the plot (BAKHTIN, 1981). This paper looks at the relation time-space in this sense of meaning generator.

Deleuze's concepts of movement-time (1986) and time-image (1989) are also relevant to this discussion. Different from Bakhtin (1981), Deleuze (1989) directed much of his theory to the cinema, and especially to the relation between time and image. His theories (1988) dialogue with the philosopher Henry Bergson and how the latter applied Albert Einstein's ideas on relativity to the philosophy of time. A brief explanation of Bergson's (1911) notion is that time only exists in relation to movement, and movement only exists in space; consequently, time and space cannot be dissociated (VASCONCELLOS, 2006). The bound between time-space leads Deleuze to two notions in relation to the cinema: the movement-image (1986) and the time-image (1989). The first describes the classic cinema and does not constitute a direct image of time. The second is predominant in modern cinema, and time is no longer subordinated to movement; a direct image of time is possible (VASCONCELLOS, 2006). This break with movement, in my understanding, does not necessarily imply a detachment from space, which, in a way, would invalidate Bakhtin's (1981) argument. I instead propose that Deleuze's (1989) pure time unveils a new conscience in relation to time, and space, in film. The modern

cinema, to use his terminology, shades a new light to time, bringing it to the foreground; time becomes not only the channel through which the story will flow but also meaning in itself.

One of the reasons for this transition from movement-image to time-image is a crisis in the narrative cinema, which comes with a denial to used clichés, as Vasconcellos explains (2006). Susan Hayward (2000, p.10) writes that in art cinema[2] "Film-makers are seeking to question film-making practices and the standardization of genres," and when they question classic forms of film-making, "[…] codes of time and space are deconstructed through the use of jump cuts and asynchronism between image and sound, causing the spectator to feel disorientated".

This paper argues that *Donnie Darko* problematizes the issue of time-space in its plot and that this problem reflects in the film composition through filmic techniques such as parallelism, ellipses, and camera angles. In doing so, it challenges classic and hegemonic representations of time-space; at the same time, that it follows a tradition in the genre of science fiction. Moments of ambiguity and uncertainties, when the chronotope is disrupted, seem to prevail when the main character – Donnie Darko – is suffering from disorientation.

The plot in itself challenges the relation time-space, as it creates a loop in time. Donnie is saved from a jet engine that falls right into his bedroom by a giant bunny called Frank. The latter informs him that the world is going to end in 28 days, 6 hours, 42 minutes, and 12 seconds; the end of the world is the end of Donnie's world when he dies. During this almost month, the troubled boy goes through a series of events – he meets Gretchen, they time travel in a Halloween party, Frank is, in fact, his sister's friend, he is wearing a bunny costume, and ends up running over Gretchen, Donnie shots Frank, and the former goes back in time so that neither Gretchen nor Frank die – all these events culminate with his death. Donnie dies when he goes back in time to the moment in which the engine felt in his room. At the same time, Donnie is a teenager who is going through psychiatric treatment and has to take medication. These pills cause delusions, which contribute to a plot that suggests a state of confusion and inconsistency.

In the time loop, Donnie acquires a kind of superpower; he can see the future. Literally, as a physical projection that indicates people's path. Therefore, the film implies that Donnie may choose his path, as he can see the future. Furthermore, his school teacher explains that "if we were able to see our destinies manifest themselves visually, then we would be given a choice to betray our chosen destinies. The mere fact that this choice exists would make all pre-formed destiny come to an end", but then as Donnie responds, "Not if you travel within God's channel" (01:00:06), and this is what he does. The boy sees his bleak future, but still, he travels within the path that he sees, which to him is the jet engine that falls on his bedroom.

The first sequence of Donnie's sleepwalking reveals his relation to Frank and a disruption in the chronotope. The sequence begins with Donnie in the bathroom in front of the mirror about to take his pills. The medicine's effect seems to be instantaneous. After he takes them, the sequence has a fade-out, an ellipse, and the shot moves to his father, turning a lamp on and waking up in the middle of the night. The fade-out and the ellipse imply that after taking his pills, Donnie loses track of time and space; his consciousness fades away, and the camera no longer follows his subjectivity, until Frank appears. While Donnie's father, Eddie (Holmes Osborne), is watching television, due to insomnia, the clock hits midnight. There is a cut to an explicit reference to the date "October 2, 1988," followed by Frank's gruff voice calling "Wake up." The shot moves to a lower angle focusing on Donnie's window from the outside; its lights are turned on. The angle indicates Frank's point of view of the boy's bedroom, as the former is calling him from the outside, but the viewer will only discover this later on when Donnie leaves the house. In the next shot, we see Donnie answering Frank's call and waking up. Then, he follows the giant bunny's call, and the camera follows Donnie's subjectivity again.

[2] Here I use them in a loose and broad way, understanding that much of what Deleuze (1989) refers to as the modern cinema can be associated with the idea used by Hayward for art cinema. Both terms denominate a cinematic construction that renders problematic classic and hegemonic views in relation not only to the chronotope but to the many aspects are involved in a film.

When Donnie is leaving his room, the angle is low (see Picture 1), and Donnie is walking towards the camera. At the end of this shot, Donnie passes by the camera, and the focus changes from him to his room ceiling, where the jet engine will fall. Within a cinematic technique, framing, the film foreshadows its plot; that the engine will fall right where Donnie should be sleeping. In continuation, he is going down the stairs, and the angle cuts from low (in the room) to high (in the stairs, see Picture 2); then, while he is walking in the kitchen, there is an eye-level angle (see Picture 3). These three different angles suggest Frank's ubiquitous presence as if his voice does not come from a specific source, but from everywhere, which closely analyzed may suggest that indeed this voice comes from Donnie's mind, and which exposes the relationship between the boy and the bunny.



Picture 1: Low angle camera



Picture 2: High angle camera



Picture 3: Eye angle camera



Picture 4: Out of frame

As Donnie walks towards the camera, he is framed in an extreme close-up (see Picture 4), which destabilizes the framing. In doing so, the film conveys Donnie's emotional instability through another cinematic technique. In other words, as he is sleepwalking, he is not conscious, and it is almost as he will bump into the camera. His movement takes him out of focus in an awkward framing. Such a technique also highlights the presence of the camera as an omniscient viewer, a character in itself, or maybe Frank. This correlation between the character's emotional state and the framing also humanizes the spectator's view in the sense that the viewer "feels" the character's feelings through the film composition.

In this same sequence, the focus varies from Frank's omniscient presence to Donnie's point of view and subjectivity. After the extreme close-up, the shot is no longer on Donnie, but on his subjectivity. The spectator sees through his point of view. Therefore, the focus is on the house front door and the living room's arch, while the camera, which was fixed in the previous shots, moves slowly forward. It tilts upward and focuses on the ceiling chandelier in an entirely subjective angle from Donnie's perspective. Then, the camera tilts down to the door again, and we see somebody, most probably Donnie, leaving, and the door is already closing. There is

a temporal mismatch between the camera's apparent subjectivity and the appearance of Donnie, which indicates his unstable state of insomnia. The mismatch disorientates the spectators by showing the character's own disorientation.

This sequence continues with Donnie outside the house, the superimposition between him and Frank again suggests a relation between them. The film shows a medium close-up on Donnie's face; he is looking in the camera's direction with a shifty look and a sarcastic smile as if he knows something that the spectator does not yet. His image is gradually superimposed with Frank's, and another superimposition brings the focus back to Donnie (see Picture 5). These superimpositions point that Frank and Donnie might be the same character. This correlation between them would also be explained by how Frank incentives the boy to destroy his school, pluming and to burn Cunningham's house. Furthermore, the giant bunny may also be a future projection of Donnie, which would be explained by the theme of time traveling and by how Frank predicts the end of the world in the exact time in which Donnie shall die.



Picture 5: Superimposition

In order to emphasize Donnie's sleep-walking, a comparison between Donnie's and his father's waking up shots is provided and evinces their different states of mind. Both shots are part of the same sequence. Eddie wakes up first, but he has insomnia; he looks at a watch and sighs as if he is frustrated for having lost his sleep. Then, the troubled boy awakes, but he does not really look awake; it seems like he is a somnambulist. His facial features are changed, he moves slowly, his eyes are partially open, he acts dumbly, his head is low, he is not actually looking to where he is walking. This state of somnambulist is repeated in other scenes in which he sees Frank, as when he goes to the movies with Gretchen (01:05:55) or when he is hypnotized by his psychiatrist (01:21:10).

The photograph of these somnambulism shots also reveals Donnie's state of mind. As the images above show, when Donnie is sleepwalking, what predominates in the shot is hard lighting with a little fill light. It suggests a noir science-fiction film, as Janet Staiger's explanation on future noir science-fiction. This lighting creates a strong contrast between the dark and bright parts, and defined shadows, such as the bars from the curtains (picture 1) and stairs (picture 2). In addition, these bars imply an entrapment, as if Donnie could not escape his sleepwalking or even his tragic destiny. The shadows highlight a feeling of unstableness since they are distorted images of objects. In this sense, the shadows correlate to a state of dreaming in which reality is twisted in an uncanny, or non-natural, way. This supernatural aspect is emphasized by the dark parts, which point to the hidden, dangerous, forbidden.

The sequence in which Donnie and Gretchen go to the movies problematizes time and positions time as a generator of meaning, as Deleuze conceptualized in the time-image (1989). During the film exhibition, Frank appears to Donnie while Gretchen is sleeping. The camera focuses on the movie screen that exhibits a piece of wood beating an entrance; the pacing of this sound reminds the strikes of a clock. There is a cut to a close-up on Donnie's left profile, he slowly turns his face to this side, smiles, and the camera opens to a medium shot in which he and Frank are facing each other. He asks why Frank is wearing a bunny suit, and Frank repeats his question. This repetition again indicates that Frank may be Donnie's double, his conscience, or even his future conscience.

In the sequence, Frank asks Donnie to look at the movie screen. The camera opens to an extreme long shot. A clock with a pendulum is on the screen, a light hits the screen, which gradually opens a hole on it (see Picture 6). Then the movie on the screen shows a woman sitting, and the pendulum superimposed to her, which foregrounds how the subject of time and time measurers are always present along with the film. Frank informs that this light distorting the movie screen is a portal. The hole on the screen dissipates, and Cunningham's house appears. Donnie leaves the movie theater to burn this house down.

The portal appears on the screen, similar to a film projection. It comes from behind the spectators, which are only Donnie and Frank, and is projected into the screen. It actually superimposes over the screened film. This projection of a time portal on the screen implies that films might be a way to travel through time. A film becomes a time portal. The metanarrativeness of this scene shows that a film spectator might go to different periods within a film and that, in a way, the spectator's time-space is also disrupted when watching a film. In other words, he is not only sitting at the movies, but he is also going to different places and at different times.



Picture 6: Screenshot

After Donnie leaves the cinema, the sequence uses parallelism between his sister's presentation with the group Sparkle Motion and Donnie burning Cunningham's house. The girls are wearing silver tights, heavy make-up, and their dance is eroticized. Their presentation begins at an average speed, but then it is shown in slow-motion. It is ironic how Sparkle Motion is shown in slow-motion. More ironic is the association between Donnie's sparkle motion, the fire, and the girls' dancing. Furthermore, the girls reduced speed contrasts with how fast the fire spreads. Even more ironic might be how the public praises the girls, and, in a way by correlation and parallelism, they praise the fire in Cunningham's house. As a result of the combination of these two events, space is compressed into one time; two happenings are occurring during one instance since the spectator watches two spaces together.

This parallel sequence also suggests the contrast between what is praised and what is condemned by society. In burning the house, Donnie exposes that Cunningham is a pedophile. The latter has a child pornography "dungeon," but ironically, he is the host in the girls' presentation. Hence, Donnie's "spectacle" – burning the house – has to be hidden, as he covers himself with his hood, while the sexualization of 10-year-old girls is publicly praised, which shows hypocrisy in the way Cunningham will later be condemned by his

pedophilia. Then, Donnie goes back to the movie, Gretchen is awakening. She asks how long she slept; he answers the "whole movie" (01:11:49), which normalizes the plot's temporality again. The parallelism ends when the characters are watching the movie's credits. This temporal construction exemplifies, again, time as a generator of meaning, as Bakhtin proposed.

The sequence in which Donnie invades the school highlights a meaningful ellipse. He is sleeping on the couch, and it is night. The shot cuts to a surrealistic image of a wall and lockers in the middle of an ocean as if this is Donnie's dream. Then, Frank calls him and incentivizes him to flood the school by breaking a water pipe. A dissolve transits the shots between Frank in his living room and Donnie walking with an axe through the school's corridor, which also suggests the dream-like state of this sequence. At the school corridor, Frank is in the back but out of focus, while Donnie is in the foreground, which indicates that the former's influence over the latter. After Donnie's first blow on the pipe, the sequence cuts to a close-up of himself sitting on the couch in the same position he was before the school shot. This ellipse implies that he was actually delusional or daydreaming, but the actual inundation of the school will show differently. The ellipse also communicates Donnie's disorientation and confusion. Since the film follows his subjectivity, this sudden transitions and wipes are reflections of his unstable state of mind. Furthermore, the disruption of time-space is evident; his apparently "dream" causes a jump into space, from the school to the couch.

Deleuze's (1989) idea about a pure time can broadly dialogue with *Donnie Darko*. More than pure, actually, time is physical. Donnie sees time, or at least sees the path through which people will go; he sees the future. The path is a liquid looking spiral that anticipates people's movements. Thus, time becomes a physical material. Donnie actually enters in one of these spirals. The frames give his face a close-up, and his eyes are distorted with an animation resource to show that he sees into the future. Then, the camera travels forward inside the spiral and reaches a blue sky, accompanied by his teacher Karen's (Drew Barrymore) voice saying "cellar door" (01:27:40). The portal is the cellar door. Her line anticipates that once he enters the portal, he will die.

Garret Stewart (2007) presents a revealing perspective on time and digital cinema. He analysis American science fiction films and European humanistic ones, focusing on the treatment of time. His argument is that both genres provide similar views on time, in which time is not spatialized, and exemplify Giles Deleuze's (1989) idea of pure time, of duration. According to this scholar, the digital cinema would be able to do so because it no longer depends on the materiality of the filmstrip. Therefore, they detach the literal movement of the frames from time and space. He names this "framed time." In Stewart (2007, p.2) words:

> Increasingly, the temporal transit (mechanical) of the image, frame by frame, gives way to its temporal transformation (electronic) within the frame. This is obvious enough. What is not, or not without some further reflection, is the frequency with which the latter phenomenon is not only facilitated but inscribed by specific film plots of great time travel. […] Framed time is a narrative inflection as well as a psychic topography operating across various genres. Its effect draws on the new cultural dispensation of virtual space and time as much as on any specific digital instrumentation.

Donnie Darko's psychological breaks exemplify Stewart's (2007) idea of *temptation*,[3] When a character time travels, the time tunnel from the movie also exposes Stewart's (2007) cartography[4], which he prefers to narratology. The former happens when the influence of the special effects in the film's narrative, its plot: the story and the technology merge.

Lastly, the plot also constructs a time disruptions. Although Donnie is able to see the future, his path is already marked, and he will not change it. The jet engine that falls in his room, and posteriorly kills him, illustrates this doomed and inescapable path. The first time Donnie sees Frank is also the night in which the jet engine will fall in his room. Frank prevents Donnie from dying by calling him outside. Nevertheless, by the end of the film, the spectator discovers that this mysterious engine falls from a plane in which Donnie's mother and little sister are, but this plane is in the future; 28 days, 6 hours, 42 minutes, and 12 seconds after its engine falls in Donnie's bedroom. In this future, the plane enters into a space wormhole, and the engine goes back in time. Thus, an event from

[3] Garrett Stewart's (2007, p.205) term to time travel.

[4] Stewart (2007, p.22) explains that "[i]n this book, then, it is the writing on narrative's graphic effects, either lexical or filmic or now electronic, their category of study (rather than the writing in and by them of screen effects), that the term narratography is meant to help focus". Narratology maps as in 2D, narratography charts as in 3D, which means that the latter is more sociological and culturally driven, considering technological and formals aspects as well.

the future – the plane dismemberment – is essential to trigger his course – dying – into the future. He travels through time with the vessel that will kill him, the jet engine. When the future hits the past, it destabilizes the present and provides Donnie with the superpower to see the future, as Gretchen observes his name is that of a superhero (00:28:02). Despite this power, Donnie has to follow his path so that Gretchen or Frank may not die; his future is in returning to the past.

In sum, *Donnie Darko*'s plot challenges classic and hegemonic time-space representations by portraying a subject view of a disturbed teenager through disruptive events. The expected effect of this arrangement is to expose Donnie's state of mind. Many science fiction movies use the theme of time in their plots. Since to problematize, time is already a way to disturb the chronotope, many science fictions detach it from space and subvert a fixed relation between time and space. A more precise definition might be that the sub-genre of time traveling science fiction movies explores the chronotopical subversion, like *Donnie Darko*.

REFERENCES

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 84-85; 243-258.

BERGSON, H. *Creative evolution*. Arthur Mitchell Trans. New York: The Modern Library, 1911.

DELEUZE, G. *Bergsonism*. 1966. Brooklyn, NY: Zone Books, 1988.

DELEUZE, G. *Cinema 1:* the movement-image. Hugh Tomlinson and Barbara Habberjam Trans. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

DELEUZE, G. *Cinema 2: The time-image.* Hugh Tomlinson and Robert Galeta Trans. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

DONNIE DARKO. Dir. Richar Kelly. Twentieth Century Fox, 2001.

HAYWARD, S. *Cinema Studies: The Key Concepts*. London and New York: Routledge, 2000.

STEWART, G. *Framed Time:* towards a postfilmic cinema. Chicago and London: University of Chicago Press, 2007.

VASCONCELLOS, J. *Deleuze e o cinema*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2006.

Received in December 19, 2019. Approved in April 30, 2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e70800

"TEM CONCERTO" PARA A ANGÚSTIA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ANSIOSO E DEPRESSIVO NAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO E DE TIAGO IORC

HAY CONCIERTO" PARA LA ANGUSTIA: LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ANSIOSO Y DEPRESIVO EN LAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO Y TIAGO IORC

HAS CONCERT FOR ANGUST: THE CONSTITUTION OF THE ANXIOUS AND DEPRESSED SUBJECT IN THE LETTERS OF CLARICE FALCÃO AND TIAGO IORC

Thâmara Soares de Moura*
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francisco Vieira da Silva**
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Universidade Federal Rural do Semi-Árido

RESUMO: Considerando que o transtorno de ansiedade e a depressão engendram os discursos contemporâneos e, consequentemente, também atuam na modulação das subjetividades atuais, este trabalho objetiva investigar como ocorre a constituição dos sujeitos que enunciam, ansiosos e/ou depressivos, em letras de músicas de Clarice Falcão (álbum *Tem conserto*), bem como de Tiago Iorc (álbum *Reconstrução*). Para tanto, selecionou-se um *corpus* composto por trechos de duas músicas dos respectivos álbuns. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de *corpus*, com abordagem qualitativa, o qual se embasa, teoricamente, nos postulados foucaultianos (FOUCAULT, 1992, 2008), bem como em outros autores, como Bauman (2005), Giddens (2002) e Caponi (2013). Isso posto, identificou-se que a posição de sujeito que enuncia nas letras,

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela respectiva instituição. Integrante do grupo de pesquisa Discurso com Foucault (Dis.com.fou). E-mail: thamarasoaresmoura@gmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto A da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

imprime, poeticamente, os efeitos provenientes dos transtornos de ansiedade e depressivo por meio de uma escrita de si, que resulta numa constituição de si que reflete um sujeito angustiado, exausto e desmotivado.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Transtorno de ansiedade. Depressão. Escrita de si. Subjetividade.

RESUMEN: Teniendo en cuenta que el trastorno de ansiedad y la depresión engendran discursos contemporáneos y, en consecuencia, también actúan en la modulación de las subjetividades actuales, este trabajo tiene como objetivo investigar cómo se produce la constitución de los sujetos que enuncian, ansiosos y/o depresivos en las letras de canciones de Clarice Falcão (álbum *Tem Conserto*), así como de Tiago Iorc (álbum *Reconstrução*). Para este propósito, se seleccionó un corpus, que consiste en extractos de dos canciones de los respectivos álbumes. Metodológicamente, es un estudio descriptivo-interpretativo, con un enfoque cualitativo, que se basa, teóricamente, en postulados foucaultianos (1992, 2008), así como en otros autores, como Bauman (2005), Giddens (2002) y Caponi. (2013). A partir de esto, se identificó que la posición del sujeto que enuncia en las letras imprime, poéticamente, los efectos que surgen de los trastornos de ansiedad y depresión a través de una escritura de sí, lo que resulta en una constitución de sí que refleja un sujeto angustiado, agotado y desmotivado.
PALABRAS CLAVE: Discurso. Trastorno de ansiedad. Depresión. Escritura de sí. Subjetividad.

ABSTRACT: Considering that anxiety disorder and depression engender contemporary discourses and, consequently, also act in the modulation of current subjectivities, this study aims to investigate how the constitution of the respective enunciating, anxious and depressive subjects occurs in lyrics by Clarice Falcão (album *Tem Conserto*), as well as Tiago Iorc (*Reconstrução* album). For this purpose, a corpus was selected, consisting of excerpts of two songs from the respective albums. Methodologically, it is a descriptive-interpretative study, with a qualitative approach, which is based, theoretically, on Foucauldian postulates (1992, 2008), as well as other authors, such as Bauman (2005), Giddens (2002) and Caponi (2013). That said, it was identified that the position of the subject who enunciates in the letters, poetically, prints the effects arising from anxiety disorders and depression through a self-writing, which results in a constitution of the self that reflects a distressed subject, exhausted and unmotivated.
KEYWORDS: Discourse. Anxiety disorder. Depression. Self-Writing. Subjectivity.

1 PRIMEIRAS NOTAS...

Muito ainda se discute sobre o "Mal do Século XVIII" nos discursos literário e médico, no período que compreende ao Romantismo oitocentista: os amores impossíveis, a mulher idealizada e a temível tuberculose. Os poetas, muitas vezes acometidos dessa (até então) incurável doença, imprimiam em seus versos toda a languidez e a fantasia existentes em seu ser, pois, enclausurados do mundo – e da vida – tinham na escrita uma forma de expurgar, mesmo que momentaneamente, o fardo de suas moléstias e, assim, conectar-se com a realidade idealizada. Não obstante, temos no século XXI um cenário similar.

É certo que os tempos são outros: as relações socioeconômicas, políticas, científicas e médicas aperfeiçoaram-se, apropriando-se de tecnologias e técnicas que propiciaram uma melhor e maior qualidade/expectativa de vida para os sujeitos. Em contrapartida, ao contemplar a construção social contemporânea, indaga-se: será que as sociedades se modernizaram a tal ponto que pudessem, realmente, excluir toda e qualquer ameaça, estabelecendo, assim, a felicidade e o progresso propostos inicialmente pelo Iluminismo e que, atravessando séculos, chegam aos dias atuais? Será que, mesmo diante de tanto desenvolvimento, ainda compartilhamos de algum "Mal do Século"? São questões complexas como estas que movem as grandes discussões entre os diversos campos do saber e pensadores contemporâneos, tais como Bauman (2005) e Courtine (2013), entre tantos outros.

Conforme as últimas estatísticas elaboradas por órgãos da saúde mundial, o transtorno de ansiedade e a depressão são as psicopatologias que mais incapacitam os sujeitos nos tempos hodiernos. No Brasil, os índices já indicam que 9,3% da população sofre com a ansiedade patológica, enquanto que outros 6% sofrem com o transtorno depressivo, conforme os últimos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017). Esse panorama, por sua vez, é decorrente das novas dinâmicas socioeconômicas e tecnológicas da contemporaneidade, que acabam por esgotar psicofisiologicamente os sujeitos (THEISIEN, 2015). Como consequência a esse cenário, é possível destacar que os males do século atual são a depressão e a ansiedade.

Isso posto, e, considerando que, na contemporaneidade, tais psicopatologias engendram os discursos e, consequentemente, modulam subjetividades, surge o seguinte questionamento: como se constroem discursivamente os sujeitos que sofrem com os transtornos de ansiedade e a depressão, nos tempos hodiernos, mais especificamente, nas letras de músicas que discursivizam as respectivas psicopatologias? Partindo de tal problemática, este trabalho tem como objetivo investigar a constituição dos sujeitos ansiosos e depressivos no século XXI por meio de letras de músicas, pois, de modo comparativo, são essas materialidades que mais se aproximam das questões composicionais e estilísticas dos poemas oitocentistas, na medida em que também apresentam traços de escrita de si como processo catártico.

Assim sendo, escolheu-se como *corpus* de análise alguns trechos das letras da música *Minha Cabeça*, da cantora e comediante Clarice Falcão, bem como da letra de *Desconstrução*, do cantor Tiago Iorc. Adotou-se como critério de coleta as letras de músicas que tematizassem o transtorno de ansiedade e depressivo em suas materialidades, de modo que imprimissem tanto o *modus operandi* dos transtornos, como também evocassem a reflexão acerca da influência das redes sociais enquanto principal provocadora dessas psicopatologias no contexto "sociopsíquico" atual.

Além disso, justifica-se a escolha das referidas psicopatologias na construção das análises sob dois argumentos: primeiro, (a) os índices que envolvem os transtornos de ansiedade e de depressão são crescentes em todo o mundo, o que reverbera, também, nos discursos; e, por fim, (b) os estudos lacanianos inserem tanto a depressão como o transtorno de ansiedade no grupo das angústias, uma vez que em ambas apresentam "um sinal de desordem" e/ou "um afeto preso a uma representação" (CASTILHO, 2007, p. 326), o que justifica uma abordagem conjunta de tais patologias.

Esta investigação insere-se no âmbito estudos discursivos foucaultianos, ancorando-se, nos postulados de Foucault (1992, 2008, 2017, 2018, 2019), na medida em que esse teórico oferece as bases conceituais utilizadas neste trabalho, tais como o discurso, o enunciado, o biopoder, a biopolítica, a norma e o sujeito; além de outros autores como Bauman (2005), Giddens (2002), Caponi (2013), que expandem as discussões envolvendo a constituição dos sujeitos e do corpo na contemporaneidade. Metodologicamente falando, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo, que segue uma abordagem qualitativa. Assim, por abordar uma temática em emergência nas práticas discursivas, e compreendendo que os corpos ansioso e depressivo são pouco estudados nesse viés teórico, este trabalho visa contribuir para o arcabouço teórico da referida área, de modo que possa servir de aporte para futuras investigações.

Portanto, para melhor compreensão, será trilhado o seguinte percurso de leitura: três tópicos teóricos, iniciando com (a) "Conhecendo as 'cifras' da teoria foucaultiana: conceituações necessárias", que tece discussões acerca das três fases de pesquisa (arqueológica, genealógica e da constituição de si), bem como alguns conceitos-chave da teoria foucaultiana (discurso, enunciado, formação discursiva, entre outros); (b) "Afinando os instrumentos: discussões introdutórias sobre biopolítica, corpo e identidade", que, de cunho mais geral e histórico, relaciona os manejos da biopolítica nas modulações das identidades; e, por fim, o tópico (c) "Passando o som: emoções patológicas e a constituição de si na pós-modernidade", que aprofunda as discussões acerca da relação entre corpo, biopolítica e as emoções na constituição de si na contemporaneidade. No tópico seguinte, intitulado (d) "Nas batidas dos transtornos depressivos e ansiosos: a constituição de si nas letras de Clarice Falcão e Tiago Iorc", tem-se a investigação em torno das materialidades das letras de músicas de Clarice Falcão e Tiago Iorc, seguido das conclusões, "Últimas notas".

2 CONHECENDO AS "CIFRAS" DA TEORIA FOUCAULTIANA: CONCEITUAÇÕES NECESSÁRIAS

Diferentemente dos objetivos e dos procedimentos utilizados nas investigações de certas perspectivas da historiografia (estudos "lineares" e "evolutivos" dos processos históricos), Foucault interessou-se em refletir (e construir) uma história dos sujeitos a partir da observação das (des)continuidades dos acontecimentos e dos discursos. Para isso, buscou compreender como os saberes e os poderes vão se transformando ao longo do tempo, sem se preocupar em identificar a gênese que propiciou a emergência de determinado discurso, mas, sim, focalizando o percurso descontínuo dos acontecimentos discursivos por meio de uma espécie de escavação, para, então, compreender os dizeres e os poderes que modulam a subjetividade dos sujeitos em determinados momentos históricos (FOUCAULT, 2008).

No entanto, a opção metodológica construída por Foucault (2008) em torno dos saberes, dos poderes e da subjetividade não se deu de uma só vez, pois foram se constituindo ao longo da sua trajetória científica: num primeiro momento, o autor preocupou-se em compreender como o sujeito é objetivado a partir das ciências, isto é, dos saberes, suscitando, portanto, a fase *arqueológica*. Nesta, propunha-se "escavar" os acontecimentos e os discursos para identificar os saberes que os constituíam. Posteriormente, Foucault intencionou compreender como o sujeito era objetivado por micropoderes – que reúnem os saberes e os poderes – de determinada época histórica, ficando conhecida, portanto, como fase *genealógica*. Por fim, o autor questionou como ocorrem os processos de subjetivação a partir das técnicas de si, da governamentalidade, entre outros.

Partindo do exposto, e considerando os objetivos de investigação desta pesquisa, os próximos percursos de leitura e análise debruçar-se-ão na última fase foucaultiana, que concerne à subjetivação, muito embora se considere, também, o método arquegenealógico para o mapeamento de tais acontecimentos discursivos. Assim, para uma melhor compreensão de alguns conceitos elaborados por Foucault (2008) e utilizados no decorrer desta pesquisa, faz-se necessário discutir mais profundamente os discursos, os enunciados e as formações discursivas.

Muito comumente, nas práticas discursivas cotidianas, se associa a palavra discurso a atos de fala pública ou a pronunciamentos frente a um grupo de falantes. No entanto, o conceito de discurso nos estudos de Foucault ultrapassa esse entendimento. Em seu texto *Análise do Discurso: os sentidos e suas movências*, Gregolin (2001) – calcando-se em alguns apontamentos foucaultianos –, afirma que o discurso pode ser entendido como um produto dos jogos de sentido provenientes do meio sócio-histórico e que não pode ser confundido com uma representação simbólica do real. Estando além, então, do nível da palavra (escrita, oral etc.), é por meio deste que os desejos de verdade, os saberes, os poderes e as ideologias podem ser alocados, possibilitando que alguns mecanismos de controle e de coerção social possam ser exercidos de forma sutil e eficaz.

Sob essa perspectiva de controle e coerção, Foucault (2014) afirma que, em todas as sociedades, funcionam determinados mecanismos de organização, limitação e controle, a saber: (a) os *mecanismos de exclusão externos*, que são responsáveis pelos processos de interdição, de separação e pela emergência das vontades de verdade de um determinado período sócio-histórico; (b) os *mecanismos de exclusão internos*, que são os que auxiliam no controle da própria constituição dos discursos; e (c) os sistemas de *rarefação*, que limitam a circulação dos discursos. É importante destacar, ainda, que esses processos ocorrem de maneira conjunta nas práticas discursivas cotidianas. Assim, para que os sujeitos sejam aceitos nessa ordem do discurso, precisam obedecer a estes pré-requisitos. Caso contrário, serão excluídos (FOUCAULT, 2014).

Muito embora os discursos não possam ser confundidos com os signos linguísticos, eles se materializam no que Foucault (2017, p. 105) denominou de *enunciado*, que pode ser compreendido como "uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço". Em outras palavras, enunciado é a unidade básica (o átomo) do discurso, que dá condições de existência aos discursos, de modo a mediar as relações entre os elementos discursivos e os signos linguísticos. Este se dá a partir de quatro propriedades: (a) referencial, que faz referência ao objeto associado; (b) posição do sujeito, que pode ser enunciado por sujeitos que, a *grosso modo*, "comungam" desses conteúdos; (c) domínio associado, em que um mesmo enunciado pode se correlacionar, dialogicamente, a outros enunciados; e (d) materialidade repetível, que concerne a enunciados materializados nos escritos, nos ditos etc.

Por sua vez, ao conjunto de enunciados e discursos que apresentam regularidades entre si, Foucault (2017) denominou de formação discursiva:

> No caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...]. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). (FOUCAULT, 2017, p. 47, grifos do autor)

É, portanto, a partir da relação entre os elementos que compõem as formações discursivas (objetos, tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas) que se define o que pode ou não ser dito em determinado tempo e espaço. Partindo disso, vale destacar que tais regularidades não são homogêneas, e, sim, dispersas entre si (FOUCAULT, 2017).

Mediante as breves considerações tecidas acerca das teorias foucaultianas, é oportuno voltar o olhar para as discussões que envolvem a constituição dos sujeitos nos tempos hodiernos.

3 AFINANDO OS INSTRUMENTOS: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE BIOPOLÍTICA, CORPO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Para alguns autores como Bauman (2005), Giddens (2002) e Foucault (2018), dentre outros, a Modernidade é compreendida como um momento iniciado a partir da Revolução Industrial, mais especificamente por volta do final do século XVIII e início do XIX, que modificou não só as relações econômicas (com a instauração do Capitalismo), mas, também, as relações sociais, políticas, filosóficas e científicas da Europa. A exemplo de ilustração, pode-se citar tanto a emergência dos postulados de Darwin no que concerne à evolução biológica, bem como as ideias iluministas, marcando um momento em que o cientificismo e o biológico ganhavam cada vez mais espaço no cenário transformacional dos saberes e dos poderes da época (SIBILIA, 2002).

Sobre tais mudanças, Foucault (2018) argumenta em seu livro *História da sexualidade I: a vontade de saber* que, com a inserção desse novo modo[1] de articular a produção, instauraram-se novos comandos sociais que regulamentavam o controle dos sujeitos ao poder soberano por meio da articulação de *disciplinas*, isto é, de práticas de controle (técnicas de exame, observação e confissão) disseminadas pelas instituições e sistemas de segurança na sociedade (prisão, escola, hospital etc.).

Foi, portanto, nessas *sociedades disciplinares,* como denominou Foucault (2018), que o poder passou a assegurar que os corpos fossem modulados a partir de uma dupla articulação de docilidade-utilidade ao sistema: (a) deveriam ser dóceis e obedientes, de modo que houvesse a diminuição das forças políticas, ao passo que deveriam ser também (b) úteis em termos econômicos, tendo, por sua vez, as forças de produção maximizadas para render lucros à máquina capitalista. Desse modo, o Estado passou a ser responsável por administrar a vida dos sujeitos. Para que a produção exponencial fosse atingida, algumas estratégias médico-políticas em prol da "maximização da vida" foram adotadas, fazendo, portanto, dos cuidados com o corpo e com a saúde o meio principal para se potencializar essas forças.

Esse novo modo de administrar, com foco na vida e na saúde, foi denominado, pelo autor, de *biopoder,* ou seja, uma instância de poder que visa a "administração dos corpos e a gestão calculista da vida" (FOUCAULT, 2018, p. 150), sendo guiada pela premissa de "fazer viver" os que seguem as suas predicações e se enquadram nos ideais de corpo saudável, e "deixar morrer" os que, por algum motivo, representam riscos para a espécie. A biopolítica, por sua vez, emerge nesse ínterim como sendo um conjunto de estratégias e de tecnologias do biopoder em que se investem técnicas e saberes específicos para o controle e a modulação do corpo, tais como a elaboração dos controles de natalidade, mortalidade, os cuidados com as condições de saúde/vida em geral, dentre tantos outros.

Desse modo, compreende-se que a condição (de produção) humana, nas "garras" do biopoder e das biopolíticas, limitou-se aos processos biológicos tanto do indivíduo (homem-corpo), como da espécie (homem-espécie). Na contemporaneidade, todavia, identifica-se uma reconfiguração da biopolítica em virtude do crescente desenvolvimento tecnológico e da virtualização das relações[2]. Sendo assim, Caponi (2013, p. 98), ao comentar os postulados de Castiel (2007), afirma que as estratégias biopolíticas contemporâneas centram-se "nas promessas de um saber médico e psiquiátrico obcecado por antecipar os riscos" para garantir,

[1] Para Foucault (2018), nas sociedades soberanas, o poder estava nas mãos dos Soberanos, que, por sua vez, detinham a escolha de "fazer morrer e deixar viver", isto é, tinham o poder sobre a vida e sobre a morte dos súditos.

[2] Essa reconfiguração social e tecnológica das relações sociais, em que o poder soberano é cada vez mais controlador e virtual, embora sutil e difuso, foi denominado por Deleuze (1996) de *sociedade de controle.* Este se embasa na prerrogativa de "sujeito autônomo", em que é responsável pelo cuidado de si e pela manutenção da saúde e do corpo. Desse modo, o Estado, por sua vez, não mais assegura o controle e a proteção sobre a vida dos sujeitos.

assim, a plenitude da vida e a manutenção do bem-estar por meio das prevenções e/ou intervenções cada vez mais precoces, que extingam a dor e o sofrimento humano. Logo, conforme Giddens (2002), os riscos são mais considerados na modernidade do que em outras épocas por causa das previsões estatísticas e das especializações.

Partindo, portanto, das considerações tecidas, torna-se possível afirmar que o corpo é o elemento central das ações da biopolítica. Desse modo, vale sistematizar algumas discussões que o envolve. Para Giddens (2002, p.95):

> O corpo é um objeto em que todos temos o privilégio de viver ou somos condenados a viver; fonte das sensações de bem-estar e de prazer, mas também das doenças e das tensões. Entretanto, como foi destacado, o corpo não é só uma entidade física que "possuímos", é um sistema de ações, um modo de práxis, e sua imersão prática nas interações da vida cotidiana é uma parte essencial da manutenção de um sentido coerente de auto-identidade. Podem ser distinguidos diversos aspectos do corpo com relevância especial para o eu e a auto-identidade. A aparência corporal diz respeito a todas as características da superfície do corpo, incluindo modos de vestir e de se enfeitar, que são visíveis pelo indivíduo e pelos outros, e que são normalmente usados como pistas para interpretar as ações. A postura determina como a aparência é usada pelo indivíduo dentro dos ambientes genéricos das atividades cotidianas; é como o corpo é mobilizado em relação às convenções constitutivas da vida diária.

Assim, o corpo e o ambiente são elementos que se constituem e se relacionam de forma mútua e indissociável. É sob este mesmo pensamento que Ortega (2008) defende que o corpo é fenomenológico, pois age e sofre a ação no ambiente. Nesse sentido, o autor complementa que, ao citar a ideia de corpo, não se deve associar o físico e a mente como entidades distintas, uma vez que "não existe uma clivagem entre o corporal e o mental (salvo em certas patologias). [...] Mental e físico não são entidades metafísicas distintas, mas manifestações do mesmo corpo em ambientes diferentes" (ORTEGA, 2008, p. 206). Além disso, é importante acrescentar que a corporeidade não é apenas um invólucro isento de significações, mas também comporta as subjetividades (isto é, as identidades) construídas em determinadas épocas ou período através de *fisiognomonias*, ou seja, a partir das "[...] maneiras de dizer e formas de ver o corpo humano: semiologias da exterioridade, da aparência, do involucro corporais" (COURTINE, 2013, p. 48).

Nos tempos atuais, por exemplo, o corpo e a subjetividade são constituídos a partir das prerrogativas da biopolítica contemporânea, em que os ideais de saúde e corpo perfeito são constantemente buscados. Partindo do exposto, deve-se destacar que esses ideais exigem dos sujeitos uma série de condutas que se baseiam nas bioasceses, isto é, uma reformulação das antigas asceses religiosas que exigiam uma espécie de resistência dos sujeitos a partir de renúncias e distanciamentos de certas práticas sociais consideradas impuras, para, assim, "santificar a alma" (CASTELLANO, 2012). Tais ideais e predicações bioascéticas, por sua vez, norteiam a *norma* da contemporaneidade, uma vez que: "A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar [...] que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra." (FOUCAULT, 2018, p. 212-213) .

Em outras palavras, a norma é o que predefine as configurações e regras socialmente aceitas, sejam elas voltadas ao corpo, aos comportamentos, aos níveis de saúde etc., considerando os saberes, os poderes e a(s) vontade(s) de verdade(s) de determinada época histórica. É, portanto, a partir da norma que se pode predefinir e classificar o que é *normal/anormal* em uma sociedade. Nesse sentido, os sujeitos/corpos normais seriam aqueles que estão inclusos nos ideais de saúde, enquanto que os anormais seriam os que fogem à norma, apresentando-se doentes, deficientes ou comportando qualquer outra anomalia que os impossibilitem de produzir adequadamente.

Focalizando, portanto, o olhar para a ideia de anormalidade nos manuais de psiquiatria e de psicologia, Huffman, Vernoy e Vernoy (2003, p. 530-531, grifos dos autores) comentam que:

> Uma definição largamente aceita sobre **comportamento anormal** são padrões de emoção, pensamento e ação considerados patológicos (doentes ou desordenados) por uma ou mais de uma das seguintes razões: raridade estatística, incapacidade ou disfunção, angústia pessoal ou violação das normas. [...] Desse modo,

> comportamento anormal só pode ser compreendido nos termos relativos à cultura no qual ele está inserido. Acrescente-se a isso o fato de que há também sintomas *ligados à cultura* que são encontrados unicamente em culturas particulares, e *sintomas culturalmente universais*, que são encontrados em todas as culturas.

Como se pode compreender, a medicina está intimamente ligada aos princípios históricos tanto da sistematização da norma, como do olhar e o controle sobre o corpo. Partindo do exposto e compreendendo que os sujeitos que sofrem com os transtornos de ansiedade e a depressão, objeto de estudo desta pesquisa, são socialmente incluídos no conjunto da anormalidade (pois as dinâmicas psicofisiológicas dessas patologias impossibilitam o desempenho exigido pelas relações neoliberais vigentes), faz-se necessário aprofundar as discussões no que concerne aos conceitos de saúde e de patologia mediante as normas contemporâneas.

Canguilhem (2018) discute, em seu ensaio intitulado *O normal e o patológico*[3], que a noção de patologia e saúde se faz a partir da análise individual da normalidade do próprio sujeito. Assim, não há um ponto exato que separe o normal do patológico, nem mesmo outro pode servir de reflexo exato para definir, em termos quantitativos, os estados de saúde e de doença de um sujeito. Contudo, o autor comenta que, para melhor sistematizar o conceito e os estudos médicos, se realiza uma generalização média: enquanto a doença estaria num estado abaixo (*hipo*) da normalidade, a saúde estaria num estado acima (*hiper*) da normalidade individual (CANGUILHEM, 2018).

Além disso, o autor ainda acrescenta que as patologias são, pois, uma luta do corpo para voltar ao estado de normalidade do sujeito. Vale destacar que, mesmo nos estados de doença, o sujeito ainda obedece a uma norma, só que, agora, a uma norma definida pela doença. Assim, nas palavras do autor, "o doente é doente por só poder admitir uma norma. [...] O doente não é anormal por ausência de norma, e sim por incapacidade de ser normativo" (CANGUILHEM, 2018, p. 129). Partindo das discussões tecidas, emerge a compreensão de que, se a doença muda a personalidade do sujeito, esta também é subjetivante. Isso ocorre porque os sintomas das doenças passam a ganhar significações (isto é, passam a ser os signos clínicos da doença), contribuindo para a constituição da subjetividade (COURTINE, 2013).

Desse modo, é oportuno retomar as discussões que envolvem "[...] o externalismo das bioasceses, [*que*] ao deslocar a cultura da identidade, deixa a porta aberta para descrições alternativas do psiquismo e ressalta a importância da corporeidade na formação da subjetividade" (ORTEGA, 2008, p. 50), podendo-se observar, portanto, novas reconfigurações da forma de se visualizar e compreender o corpo e as identidades, abrindo espaço, também, para deficiências, transtornos neurológicos e singularidades. Porém, em detrimento das normas biopolíticas citadas anteriormente, os anormais devem ser medicalizados[4] para voltar a constituir o conjunto dos normais, desencadeando, eventualmente, um novo processo de subjetivação.

Além do mais, como consequência aos processos medicalizadores, Ortega (2008) alerta que os sujeitos passam a não saber lidar com a dor, pois o sofrimento é um dos principais elementos que devem ser suprimidos na contemporaneidade. Assim, estados de sofrimento não são mais vistos como um sintoma fisiológico, inerente ao ser humano, mas, sim, como uma patologia passível de medicalização, instaurando, portanto, uma *cultura de anestesia sensorial*. Isso posto, convém discutir mais profundamente no tópico seguinte acerca das relações existentes entre as emoções e a constituição de si dos sujeitos que sofrem com algumas psicopatologias, a exemplo do transtorno de ansiedade e da depressão.

4 PASSANDO O SOM: EMOÇÕES PATOLÓGICAS E A CONSTITUIÇÃO DE SI NOS TEMPOS HODIERNOS

Como visto no tópico anterior, é por meio do corpo que a constituição de si – isto é, a constituição da existência social – se reflete e refrata. Esses processos de constituição são modulados por saberes, poderes e vontades de verdade que atravessam e singularizam o corpo (FOUCAULT, 2008). Assim, o modo de se vestir, de se comportar, os gostos musicais, os eventos frequentados, os posicionamentos ideológicos, entre outros, configuram-se como as diversas maneiras de existir e de se relacionar na sociedade.

[3] O seguinte ensaio resultou da reedição da tese de doutorado de medicina desenvolvido por Canguilhem, em 1946 e intitulada *Le normal et le pathologique*.
[4] Medicalização angaria o significado de medicamento, isto é, o fármaco que agencia a cura.

Isso posto, Hall (2006) elenca o sujeito contemporâneo como o produto da modernidade tardia, que, em decorrência dos processos de integração e de trocas sociais, como a globalização, encontra-se deslocado e fragmentado mediante a sua subjetividade. Esse processo de marcação fluida e fragmentada se iniciou com a transformação das bases sociais após a Revolução Industrial, uma vez que o Estado deixou de oferecer a base para a proteção, os cuidados e, consequentemente, para a constituição de si. A responsabilidade sobre essa constituição, portanto, migrou das mãos do Estado para o sujeito, sendo este construído como consequência das próprias escolhas (BAUMAN, 2005). É, portanto, por esse motivo que as subjetividades contemporâneas, conforme o autor, são caracterizadas por um caráter líquido, flutuante, disperso, formando uma rede de conexões.

Assim, entende-se que a relação entre a unificação *versus* a fragmentação de si na modernidade é controversa, mas se completa, uma vez que: "Uma pessoa pode fazer uso da diversidade a fim de criar uma auto-identidade distinta que incorpore positivamente elementos de diferentes ambientes numa narrativa integrada. Assim, uma pessoa cosmopolita é precisamente aquela que consegue ficar à vontade numa variedade de contextos." (GIDDENS, 2002, p. 176).

Partindo disso, Bauman (2005) comenta, ainda, que há sempre uma luta entre as subjetividades individuais e as impostas pelos outros. Essa polaridade, por sua vez, suscita a problemática de que "[...] se os nossos esforços fracassarem, por escassez de recursos ou falta de determinação, uma outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos" (BAUMAN, 2005, p. 45). Em outras palavras, compreende-se que, apesar de as escolhas individuais serem flexíveis, os padrões de subjetividade impostos pela sociedade, isto é, pelo outro, possuem caráter inflexível. Desse modo, compreende-se que, se as lutas para a manutenção e "originalidade" da subjetividade individual falharem, o outro angaria o poder de aprovar ou rejeitá-la.

Portanto, é esse "padrão de subjetividade imposto" que ocasiona a emergência de estereótipos e estigmas nas relações sociais (BAUMAN, 2005), tais como os estigmas e os discursos que se constituem em volta dos sujeitos que sofrem com os transtornos de ansiedade e a depressão, por exemplo. Assim, ao serem classificados como corpos anormais por apresentarem-se patologicamente infelizes, apáticos e, consequentemente, à margem das exigências do neoliberalismo, são, por vezes, estereotipados como loucos, inúteis e fracos. Logo, ao identificar as exigências de manutenção não só do corpo físico, mas também do mental, é possível denotar que as discussões que envolvem o âmbito das emoções ganham destaque crescente nas dinâmicas do capitalismo.

A felicidade, por exemplo, é "o alfa e o ômega da existência" (FREIRE FILHO, 2010, p. 13), isto é, o objeto almejado na contemporaneidade, pois é o indicador de que os corpos estão aptos e saudáveis à produção para a máquina capitalista. Desse modo, esse sentimento galga patamares muito maiores do que um simples sentimento de bem-estar biológico. Assim sendo, no neoliberalismo, felicidade não é visualizada apenas como uma "possibilidade" de ser desencadeada mediante os momentos de realização, nem mesmo estaria atrelada à ideia de "cortesia dos deuses", à sorte, ao destino ou a algum tipo de recompensa, nas palavras do autor. Mais do que isso: ser feliz chega a ser uma obrigação; um imperativo que deve ser desenvolvido compulsoriamente, em que os sujeitos, por sua vez, são os únicos responsáveis por estabelecer e pôr em prática as estratégias para alcançá-la. Desse modo, mais do que *estar*, os sujeitos devem *ser* felizes.

Sob esta concepção, Birman (2010, p.44) afirma que:

> Pelos registros do corpo e da ação se constituíram os critérios para conceber a felicidade e os fracassos para o sujeito, para que este possa atingir esta condição na contemporaneidade. Enfim, seria pelo corpo e pela ação que o imperativo de ser feliz se constituiria hoje. Nesta perspectiva não é certamente um acaso que as terapias orientadas pelas neurociências, assim como as terapias cognitivo-comportamentais, tenham-se disseminado na atualidade, pois pretendem de maneira pontual trazer de volta rapidamente o indivíduo para a performance e para o exercício da autonomia, num coquetel bem temperado, voltado para a elevação da autoestima. São sempre o corpo e a ação os alvos preferenciais nestas intervenções terapêuticas, visando relançar o sujeito em direção à ação e à performance.

Paradoxalmente, essa mesma atmosfera de obrigatoriedade em ser feliz gera, por vezes, sentimentos de incapacidade e, consequentemente, culmina no desenvolvimento das psicopatologias depressão e transtorno de ansiedade. Além disso, esse estado de insegurança, em sua origem, é provocado, também, pelo processo de liquefação do Estado, em que os sujeitos passaram a ser os responsáveis pelo cuidado de si, isso é, responsáveis pela autorregulação e pelo autoescrutínio da própria vida e saúde (FOUCAULT, 2018). É esse processo que justifica a crescente procura por manuais de autoajuda, pois trazem dicas que orientam o sujeito a maximizar a performance no que concerne aos comportamentos (regras de etiqueta, educação emocional etc.), ou relacionados à vida *fitness*, por exemplo. Em suma, compreende-se que tanto o caráter fluido e mutacional das subjetividades contemporâneas, como o ambiente de insegurança podem causar a sensação de "vazio emocional" nos sujeitos (BAUMAN, 2005).

Sob essas considerações, Giddens (2002) elenca três características principais que caracterizam o ser ontologicamente inseguro: (a) perder a sagacidade de estar vivo; (b) medo paralisante e obsessivo dos riscos, com possíveis ameaças para a sua existência; e (c) perda da confiança em si, pois o "[...] o auto-escrutínio dessa forma é obsessivo; seu resultado enquanto experiência é, como nos outros casos, uma sensação de que a espontaneidade viva de si se tornou uma coisa morta, sem vida" (GIDDENS, 2002, p. 55). É, portanto, por englobarem essas três características, que se discutirá com mais afinco sobre as psicopatologias depressão e o transtorno de ansiedade:

(a) A depressão é uma psicopatologia que provoca uma série de disfunções emocionais, psíquicas e físicas no organismo de um paciente acometido por ela. Ao contrário do que se compreende, o *modus operandi* da depressão pode se dar em dois níveis, que se alternam entre a euforia e a tristeza intensa: o *Transtorno Depressivo Maior* – engloba a depressão comumente conhecida, em que predomina a tristeza intensa – e o *Transtorno Depressivo Menor* – que concerne à bipolaridade, em que predomina a euforia. De modo geral, os documentos da área médico-psiquiátrica acreditam que esses transtornos são fruto dos desequilíbrios nos neurotransmissores Serotonina e Noradrenalina (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003). Considerando, ainda, que o objeto de estudo desta pesquisa se limita ao transtorno de depressão maior, faz-se necessário voltar o olhar mais especificamente para essa psicopatologia, tendo como base os postulados de Huffman, Vernoy e Vernoy (2003, p.545, grifos dos autores). Assim:

> Pessoas que sofrem de transtorno depressivo maior, contudo, podem sentir depressão contínua e duradoura sem que se possa identificar um motivo ou evento claramente causador da depressão. Além disso, essa tristeza é mais intensa, interferindo em suas funções e habilidades básicas e nas sensações de prazer ou interesse pela vida. Pessoas clinicamente deprimidas são tão profundamente tristes e desanimadas que frequentemente têm problemas para dormir, são mais propensas a perder (ou ganhar) peso e podem sentir-se tão cansadas que não conseguem ir ao trabalho ou à escola, nem mesmo pentear o cabelo ou escovar os dentes. Elas podem dormir durante todo o dia e toda a noite, têm problemas de concentração e sentem-se tão profundamente culpadas e tristes que podem até pensar em suicídio. Esses sentimentos não têm causa aparente e podem ser tão severos que o indivíduo perde o contato com a realidade.

(b) O transtorno de ansiedade, por sua vez, se configura como uma espécie de antecipação das ameaças através dos pensamentos de perigo, sendo estimulada pelo medo. Indivíduos que sofrem de transtorno de ansiedade tendem a apresentar comportamentos de fuga e esquiva de seus pensamentos, além de vigilância e controle constante em suas relações com o ambiente social (DSM-V, 2014). Partindo disso, pode-se elencar os principais tipos de transtorno de ansiedade, conforme a OMS (2002), o DSM-V (2014), Dalgalarrondo (2008): ansiedade generalizada, Transtorno do Pânico, fobias, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA), quadros induzidos por medicamento e Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). Quanto aos fatores que fazem emergir o transtorno, podem ser de cunho: (a) biológico, pois pode ter resposta genética, bioquímica ou cerebral conturbado; (b) aprendido por estímulos e associações externas; e (c) falhas ou distorção no processo cognitivo, que faz com que os sujeitos intensifiquem ou diminuam a proporção dos acontecidos (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003).

Partindo, então, da compreensão de que tais transtornos suscitam sofrimentos que chegam a diminuir e/ou, até mesmo, incapacitar a força de produção dos indivíduos, alguns procedimentos de ordem biopolítica são desenvolvidos objetivando medicalizar esses corpos para auxiliar no reingresso das produções (CAPONI, 2013). Tais tratamentos podem ser feitos a partir de ações medicamentosas da classe dos ansiolíticos e dos antidepressivos, bem como terapêuticos, tais como a escrita terapêutica, a biblioterapia, entre outros. Em função do escopo deste estudo voltar-se para a constituição dos sujeitos ansiosos e depressivos nas

letras de músicas, as discussões a seguir aprofundar-se-ão na escrita terapêutica, de modo a construir pontes sobre as discussões filosóficas e científicas que se debruçam sob a temática.

Assim sendo, a escrita terapêutica, de acordo com Figueiras e Marcelino (2008), é um instrumento terapêutico que os psicólogos e psiquiátricas utilizam para proceder as psicoterapias. Consiste na escrita dos sentimentos para a expurgação das sensações suscitadas pelos diversos transtornos pelos próprios pacientes, em que eles se tornam os responsáveis pelo cuidado de si e, consequentemente, pela medicalização. Nesse sentido, Foucault (1992) reflete que, "[...] como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos*" (FOUCAULT, 1992, p. 134, grifos do autor). Em outras palavras, é uma prática reflexiva em si que modula a subjetividade dos sujeitos.

Partindo do exposto, e aproximando tais acepções à escrita terapêutica, pode-se compreender que a escrita faria o papel do outro no processo de elaboração da materialidade, uma vez que promove uma espécie de objetificação da "alma" ao obter o alívio consequente à exteriorização dos pensamentos e dos sentimentos provenientes aos transtornos de ansiedade e depressão, materializando, por fim, a subjetividade desse corpo psíquico nos escritos (FOUCAULT, 1992).

Vale destacar, ainda, que tais narrativas, em grande parte, são caracterizadas como confessionais, uma vez que se trata da confissão do ambiente psíquico do doente. Desse modo, Foucault (2018) entende os discursos da confissão como uma tecnologia que agencia a verdade e o poder em uma série de práticas e instituições, tais como a justiça, a medicina, a educação, entre outros. Assim, "[...] os problemas e as suas soluções são narrativizados em termos de relações confessionais" (SACRAMENTO, 2018, p. 133). Essas relações de confissão das dores, denominadas por Sacramento (2018) de *Cultura do testemunho do trauma,* por sua vez, auxiliam na constituição dos sujeitos confessantes.

No caso da escrita das letras de música, objeto de estudo desta investigação, esse ato de confissão articulado ao processo terapêutico da escrita de si embasam as composições artísticas. Essas, por sua vez, não somente tematizam a ansiedade e a depressão, mas, também, agenciam um processo catártico das dores dos sujeitos, ao passo que deixam entrever, nos corpos, a inserção dos poderes e das vontade(s) de verdade(s) das tecnologias (isto é, estratégias) médicas, no agenciamento das terapias. Mediante as considerações apresentadas, é oportuno voltar o olhar para a constituição de si dos sujeitos ansiosos e depressivos, mais especificamente, nas letras musicais de Clarice Falcão (*Minha cabeça*) e de Tiago Iorc (*Desconstrução*), que também sofrem com os transtornos de ansiedade e depressão.

5 NAS BATIDAS DOS TRANTORNOS DEPRESSIVOS E ANSIOSOS: A CONSTITUIÇÃO DE SI NAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO E TIAGO IORC

Como visto anteriormente, os discursos engendrados pelos transtornos de ansiedade e depressivos, ao serem inseridos na ordem do discurso biopolítico (mais especificamente no grupo da anormalidade), passam a subjetivar os corpos por meio dos signos clínicos das psicopatologias, de modo que são levados a obedecerem a uma nova norma, a da doença, fazendo emergir novas singularidades (CANGUILHEM, 2018; COURTINE, 2013). É partindo, portanto, dessa concepção que se dará a análise de duas músicas (*Desconstrução*, de Tiago Iorc, e *Minha cabeça*, de Clarice Falcão), de modo a identificar como o sujeito ansioso e depressivo se constitui a partir de tais letras. Vale ressaltar, ainda, que, conforme os relatos dos próprios cantores, seja nas redes sociais ou a partir de entrevistas, esses afirmam que sofrem com os transtornos supracitados (MELHOR ESTIMA 2019; CORREIO DO POVO, 2019).

Isso posto, as músicas representam uma espécie de escritos que narrativizam os traumas consequentes ao transtorno por meio dos testemunhos, como pode ser identificado, a seguir, nos excertos da música *Desconstrução*, de Tiago Iorc:

Desconstrução

Quando se viu pela primeira vez
Na tela escura de seu celular
Saiu de cena pra poder entrar
E aliviar a sua timidez
Vestiu um ego que não satisfez
Dramatizou o vil da rotina
Como fosse dádiva divina
Queria só um pouco de atenção
Mas encontrou a própria solidão
Ela era só uma menina

Abrir os olhos não lhe satisfez
Entrou no escuro de seu celular
Correu pro espelho pra se maquiar
Pintou de dor a sua palidez
[...]
No passatempo de prazeres vãos
Viu toda a graça escapar das mãos
E voltou pra casa tão vazia
[...]
Fez de sua pele sua sina
Se estilhaçou em cacos virtuais
Nas aparências todos tão iguais
Singularidades em ruína

Entrou no escuro de sua palidez
Estilhaçou seu corpo celular
Saiu de cena pra se aliviar
Vestiu o drama uma última vez
Se liquidou em sua liquidez
Viralizou no cio da ruína
Ela era só uma menina
Ninguém notou a sua depressão
Seguiu o bando a deslizar a mão
Para assegurar uma curtida

(LETRAS.MUS.BR, 2019)

Essa música está incluída no álbum visual *Reconstrução*, lançado no ano de 2019. O álbum foi composto durante o ano sabático em que Iorc, diagnosticado com depressão, resolve se distanciar das redes sociais e dos holofotes midiáticos. Posto isso, vale destacar que o sujeito empírico/autor não se confunde com a posição sujeito que enuncia na materialidade acima destacada. De modo geral, os treze clipes que compõem o álbum apresentam narrativas que se interconectam linearmente, de modo que, se assistidas do primeiro ao último clipe, o espectador pode contemplar em cada audiovisual o prosseguimento da narrativa (como ocorre usualmente num longa-metragem) e, consequentemente, a (des)construção da personagem (MELHOR ESTIMA, 2019).

Desconstrução, por sua vez, é a canção que abre o álbum, tendo a depressão como temática principal. Nessa canção, em particular – e, apesar do sujeito que enuncia narrar em terceira pessoa, sob a dramatização de uma personagem feminina –, é possível

identificar traços dos acontecimentos de vida do cantor durante os meses que passou afastado das mídias. Em termos gerais, a posição que enuncia na letra suscita a discussão acerca das dinâmicas de adoecimento por meio das mídias sociais digitais, responsáveis por grande parte do desgaste psicológico dos sujeitos, na contemporaneidade. Nessa dinâmica, os sujeitos tentam se enquadrar em padrões inatingíveis de perfeição e felicidade (disseminados por figuras influentes na mídia), e que, a partir do olhar do outro (seguidores), vão se constituindo virtualmente para corresponderem a tais imposições (BIRMAN, 2010; FREIRE FILHO, 2010).

Atentando-se, particularmente, para as dinâmicas visuais e sonoras do clipe[5], tais materialidades, ao unirem-se aos sentidos da letra, provocam efeitos que enriquecem o teor melancólico da narrativa, uma vez que: (a) os sons "vagarosos" do violão e de pequenas batidas remetem à tristeza e ao *tiktak* dos relógios, como numa bomba prestes a explodir, em paralelismo com o estopim da depressão; (b) aliado à apresentação visual e cenográfica em que se vê apenas a personagem e o seu respectivo reflexo num espelho iluminado por luzes encontradas, geralmente, em camarins de espetáculos e telenovelas, tendo o seu entorno sob a cor preta, que pode ser, analogamente, comparado à vida externa ao virtual e ao ambiente psíquico sombrio e triste na medida em que se afiguram como sombras resultantes do ofuscamento das "luzes midiáticas".

Essa dinâmica entre os espelhos e a luminosidade podem ser interpretadas com uma espécie de *showbiz* da vida particular, intensificado no trecho "Dramatizou o vil da rotina / Como fosse dádiva divina". Além do mais, emerge a interpretação de que as redes sociais possibilitam uma fuga da realidade, fantasiando um cenário heterotópico em que problemas com a família e desempenhos sociais com a introspecção, por exemplo, são silenciados, ("Saiu de cena pra poder entrar / E aliviar a sua timidez / Vestiu um ego que não satisfez"). Logo, sujeitos tentam suprir, eventualmente, as carências de afeto, de atenção e as fragilizações psicológicas (como pode ser confirmado no excerto "Queria só um pouco de atenção / Mas encontrou a própria solidão"), e acabam "comprando" a falsa ideia de se estar acompanhado por meio da exposição e da "interação".

Em suma, o conjunto de tais acepções anteriormente elencadas pode justificar, portanto, a escolha do termo *Desconstrução* para compor o título da música, de modo que, ao ser posto como o clipe que abre o álbum, faz emergir efeitos de sentido que buscam explicar/representar, na narrativa, a causa e o percurso que fizeram o sujeito que enuncia tentar, de certa forma, desconstruir a sua subjetividade "originária", falseando-a com uma nova personagem (feliz, bonita, extrovertida) para se enquadrar nas imposições sociais, fato esse que afetou a sua saúde psíquica e culminou no estado depressivo da personagem.

Em contrapartida, essa busca constante por satisfazer as vontades do outro geram sensações de insegurança e de frustração, como se pode identificar na materialidade, tanto por tentarem se enquadrar constantemente em padrões corporais de beleza e felicidade inatingíveis, como também pelo receio de não serem aceitos, culminando, portanto, num "vazio emocional" e existencial dos sujeitos, conforme discorre Bauman (2005). Aliado a esse vazio, a miríade de informações tende a desencadear diversas psicopatologias, a exemplo da depressão e dos transtornos de ansiedade, uma vez que os sujeitos, em termos biopsíquicos, não estão preparados para absorver e nem lidar com tais dinâmicas dos meios virtuais. Sob essa compreensão, identificam-se as emoções típicas da depressão (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003) nos excertos que tematizam a tristeza ("No passatempo de prazeres vãos / Viu toda a graça escapar das mãos"), o cansaço ("voltou pra casa tão vazia") e o possível suicídio ("Estilhaçou seu corpo celular / Saiu de cena pra se aliviar / Vestiu o drama uma última vez / Se liquidou em sua liquidez").

Esses sintomas, ao mudarem a personalidade do sujeito, se constituem em signos clínicos que corroboram para a constituição de si do sujeito que enuncia, na medida em que os sintomas psíquicos e físicos que emergem da depressão passam a angariar significações e modulam a subjetividade, como postula Courtine (2013). Nesse sentido, o sujeito que enuncia passa a ser constituído como um sujeito apático, exausto e desmotivado, pois tanto o ambiente disperso das mídias como os das práticas sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade, por sua vez, geram sujeitos ontologicamente inseguros e em constante sofrimento, que culminam na falta de interesse em estar vivo e na perda da confiança em si (GIDDENS, 2002).

[5] Ainda que o foco não seja analisar os clipes, ao longo deste tópico, se faz algumas referências a essas materialidades audiovisuais com o intuito de situar o leitor em relação às condições de emergência das músicas.

Para não serem alocados no grupo da anormalidade e, por sua vez, não serem excluídos das práticas sociais, os sujeitos passam a fingir felicidade a qualquer custo, como pode ser identificada no trecho "Abrir os olhos não lhe satisfez [...] / Correu pro espelho pra se maquiar / pintou de dor a sua palidez", que mostra uma felicidade forçada, dolorosa ("Viralizou no cio da ruína / Ninguém notou a sua depressão"), o que acaba intensificando, paradoxalmente, a sensação de frustração e infelicidade da depressão. Como consequência dos imperativos biopolíticos (da felicidade, da saúde e do corpo perfeitos), os sofrimentos suscitados pelas dinâmicas da própria doença passam a ser encarados como patologias que devem ser eliminadas por meio da medicalização dos sintomas, uma vez que prejudicam a performance de produção desses sujeitos (CAPONI, 2013). Assim, os principais métodos utilizados no tratamento da depressão são voltados para a administração medicamentosa (antidepressivos, no caso da depressão; ansiolíticos, para o transtorno de ansiedade) e/ou para instrumentos terapêuticos, como, por exemplo, a escrita terapêutica.

Partindo do exposto, e considerando que a escrita terapêutica, ao propiciar a purificação das sensações negativas por meio escrita de si, objetiva (ao passo que subjetiva) os sujeitos aos moldes biopolíticos (FOUCAULT, 1992), é oportuno compreender como se constituem os modos objetivação e subjetivação propiciados pelas narrativas a partir da confissão do trauma emergentes aos transtornos de ansiedade e da depressão, por meio de alguns enunciados da música *Minha cabeça*, de Clarice Falcão:

Minha Cabeça

Minha cabeça não é
Flor que se cheire
Não é, minha parceira
Não faz nada que eu peço

Minha cabeça repete
As mesmas coisas
Repete, as mesmas coisas
Até, não ter mais coisa

[...]

Só quem consegue calar
Tudo aqui dentro, arrumar
Tudo aqui dentro, é você

[...]

Minha cabeça me faz
Crer que eu sou doida
E aí, me deixa doida
Vê só, a ironia

Minha cabeça não quer
Calar a boca
Se quer, por um segundo
Pra eu ouvir os outros

[...]

Minha cabeça alguém chuta
Minha cabeça alguém mata

Minha cabeça alguém soca
Minha cabeça alguém corta
Minha cabeça alguém cala
Minha cabeça alguém tira
Minha cabeça alguém troca
Minha cabeça alguém corta

(VAGALUME, 2019)

A música *Minha cabeça* é uma composição que pode ser encontrada no álbum *Tem conserto*, terceiro trabalho lançado aos 29 anos da cantora e comediante Clarice Falcão. Ao todo, são nove músicas que versam entre a temática da ansiedade e da depressão e tematizam as crises da cantora e comediante, que sofre com as crises desde os 16 anos. Diferentemente dos outros álbuns (*Monomania* e *Problema Meu),* que são envolvidos pelo humor, *Tem conserto* aborda uma linha mais séria e, nas palavras de Clarice, mais "honesta" sobre si mesma durante as crises (CORREIO DO POVO, 2019).

Apesar de a cantora e comediante sofrer com ambos os transtornos, na materialidade da música são mais nítidas as dinâmicas da ansiedade patológica, na medida em que tematiza, por meio dos enunciados, os pensamentos repetitivos e acelerados, a tensão, o desgaste psicofisiológico pelo adiantamento e/ou interpretação amplificada dos acontecimentos, sintomas típicos dos transtornos (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003). Nesse ínterim, é importante ressaltar que, assim como ocorre na materialidade anterior, a posição-sujeito que enuncia, nessa materialidade, não se confunde com o sujeito empírico/autor.

Já sobre os elementos audiovisuais do respectivo clipe, ocorrem efeitos de sentido similares aos do videoclipe de *Desconstrução*, uma vez que a disposição tanto do cenário (em tons de branco – de modo a representar a *psiqué* –, em que a cantora veste roupas da mesma cor, que lembram camisas de força e que reforçam a ideia social da loucura atrelada aos transtornos), como dos efeitos de vídeo (que multiplicam tanto a figura da cantora, como, também, as vozes que, analogamente, ecoam na *psiqué* do sujeito), corroboram a intensificação dos sintomas que marcam os transtornos de ansiedade, retratadas na letra da música.

Assim, sendo enunciada na primeira pessoa do singular, é possível identificar, na materialidade supracitada, uma escrita de si que narrativiza as dinâmicas do próprio transtorno de ansiedade, como, por exemplo, (a) a repetição dos pensamentos a partir das iterações dos termos "minha cabeça", "repete", "as mesmas coisas" ao longo de todas as estrofes da música; (b) bem como, na última, a partir da repetição dos versos "minha cabeça alguém...", completada pela alternância das palavras "chuta", "mata", "soca", "corta", "cala", "tira", "troca", suscitando a compreensão de que os transtornos como o ansiedade, são incontroláveis nas crises e maltratam o corpo físico e mental (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003).

Isso posto, a partir dos trechos "Só quem consegue calar / Tudo aqui dentro, arrumar / Tudo aqui dentro, é você", emerge os efeitos de sentido de que, metaforicamente, só quem consegue "calar" os sintomas provenientes aos transtornos são os psicofármacos e/ou a própria ação da escrita terapêutica no momento em que o sujeito compõe a música e/ou se modaliza quimicamente. Todavia, considera-se que o sujeito enunciador se refere à ação da própria escrita terapêutica, uma vez que é a ação mais aparente na materialidade pela própria constituição do gênero.

De toda forma, pode-se compreender que, ao desempenhar tais práticas, ocorre uma objetivação do corpo, isso é, um adestramento de si por meio do olhar do outro que obedecem aos imperativos biopolíticos instrumentados pela escrita, visto que é por meio dessa ação que o sujeito enunciador pode controlar as inúmeras vozes que ecoam em seu pensamento (FOUCAULT, 2018; SACRAMENTO, 2018). Em contrapartida, ao objetivar o corpo, a escrita oportuniza a modulação da subjetividade por meio dos processos de medicalização, de modo que esses corpos são, eventualmente, recuperados e voltam a ser incluídos na ordem do discurso biopolítico (FOUCAULT, 1992).

Todavia, esse processo de medicalização por meio da escrita terapêutica agencia o que Sacramento (2018) denominou de *confissões dos traumas*, neste caso consequentes aos transtornos, em que os sujeitos expõem os sintomas e as sensações que os

angustiam, como pode ser encontrado nas estrofes: "Minha cabeça não é / Flor que se cheire / Não é, minha parceira / Não faz nada que eu peço" e "Minha cabeça repete / As mesmas coisas / Repete, as mesmas coisas / Até, não ter mais coisa". Desse modo, são essas confissões possibilitadas pela escrita de si (FOUCAULT, 1992) que a terapia e, de modo consequente, a medicalização estabelecem.

Tais narrativas, por sua vez, auxiliam na constituição do sujeito: "Minha cabeça me faz / Crer que eu sou doida / E aí, me deixa doida / Vê só, a ironia". Nesses excertos, é possível identificar não somente a voz do sujeito enunciador, mas também as vozes que ecoam na sociedade e que, embasadas no discurso da anormalidade, tendem a excluir os sujeitos que sofrem com os referidos transtornos. Assim, o sujeito enunciador passa a se reconhecer, no produto da escrita em particular, por meio dos estereótipos e estigmas do louco, do inútil e do fraco, socialmente difundidos, como se pode identificar nos excertos da materialidade supracitada (BAUMAN, 2005).

No entanto, vale apontar que, considerando a escrita como um produto do processo de medicalização em que os sujeitos expurgam (e imprimem na materialidade) os pensamentos que os afligem, considera-se restrita a interpretação de que esses sujeitos se constituem subjetivamente sob a égide do louco, do fraco etc. Mais do que uma subjetividade baseada em estereótipos, os sujeitos que sofrem com os transtornos de ansiedade e depressão se constituem em torno dos conceitos de resistência e luta contra os sintomas dos respectivos transtornos, apesar da constante exaustão e da angústia que estas psicopatologias provocam.

6 ÚLTIMAS NOTAS

Ao longo das reflexões anteriormente delineadas, compreendeu-se que, em virtude das dinâmicas biopolíticas e da valorização do somático, na contemporaneidade, a identidade dos sujeitos se materializa no próprio corpo, tanto físico como psíquico. Não obstante, os sujeitos que sofrem com os transtornos de ansiedade e depressão também têm no somático-psíquico novas formas de existir a partir da norma e dos signos emergentes da doença. Interessando-se, portanto, em compreender como se dá a constituição de si dos sujeitos ansiosos e depressivos, em termos discursivos, e, tendo como *corpus* as letras das músicas de Tiago Iorc (*Desconstrução*) e de Clarice Falcão (*Minha Cabeça*), convém condensar os resultados identificados.

Assim sendo, pode-se compreender que a posição-sujeito que enuncia nas letras das músicas supracitadas exprime as sensações provenientes do transtorno por meio de uma escrita de si que agencia as confissões de tais traumas e, consequentemente, a objetificação das suas "almas". Logo, ao escrever as angústias e medos, a posição-sujeito que enuncia acaba por expurgar as sensações. A escrita terapêutica, nesse momento, possibilita o adestramento de si, uma vez que funciona como o olhar do outro nesse processo de autocontrole. Como consequência, são tais narrativas, de cunho poético e dramático, que auxiliam na constituição de si. Desse modo, passam a se reconhecer, nas materialidades, como sujeitos angustiados, exaustos e desmotivados, mas que lutam constantemente por medicalização.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIRMAN, J. Muitas felicidades?! O imperativo de ser feliz na contemporaneidade. *In:*
FREIRE FILHO, João (org.). *Ser feliz hoje*: reflexões sobre o imperativo da felicidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 27-48.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico.* Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

CAPONI, S. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. *In:*

CAPONI, S. *et al*. *A medicalização da vida como estratégia biopolítica*. São Paulo: LiberArs, 2013. p. 85-99.

CASTELLANO, M. Cultura da autoajuda: o "surto do aconselhamento" e a bioascese na mídia. *E-Compós*, Brasília, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.30962/ec.685 Acesso em: 2 nov. 2019

CASTILHO, P. T. Uma discussão sobre a angústia em Jacques Lacan: um contraponto com Freud. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, v. 19, n. 2, p. 325-337, 2007.

CORREIO DO POVO. *Em novo disco, Clarice Falcão se expõe e aborda temas como ansiedade e depressão:* Lançado nas plataformas digitais, "Tem Conserto" é um trabalho pessoal, intimista introspectivo. 2019. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/arteagenda/em-novo-disco-clarice-falc%C3%A3o-se-exp%C3%B5e-e-aborda-temas-como-ansiedade-e-depress%C3%A3o-1.347130. Acesso em: 18 nov. 2019

COURTINE, J.-J. Ler o corpo na Idade Clássica: uma formação discursiva. *In: Decifrar o corpo:* pensar com Foucault. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 47-80.

FALCÃO, C. *Minha cabeça*. Vagalume. 2019. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/minha-cabeca.htmlacesso. Acesso em: 26 Nov. 2019

FOUCAULT, M. *A escrita de si. In*: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160;

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Traducido por Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008.

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

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito:* curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma annus Muchail. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE FILHO, J. O anseio e a obrigação de ser feliz hoje. *In:* FREIRE FILHO, J. (org.). *Ser feliz hoje:* reflexões sobre o imperativo da felicidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 13-26.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade.* Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GREGOLIN, M. do R. V. *Análise do discurso:* os sentidos e suas movências. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUFFMAN, K.; VERNOY, M.; VERNOY, J. *Psicologia.* Coordenação da tradução: Maria Emília Yanamoto. Revisão técnica: Agostinho Minicucci. São Paulo: Atlas, 2003.

IORC, T. *Desconstrução*. Letras.mus.br. Disponível em: https://www.letras.mus.br/tiago-iorc/desconstrucao/. Acesso em: 26 Nov. 2019.

MELHOR ESTIMA. *Tiago Iorc aborda depressão em novo álbum.* 2019. Disponível em: http://www.melhorestima.com.br/depressao/tiago-iorc-depressao-novo-album/. Acesso em: 18 nov. 2019

ORTEGA, F**.** *O corpo incerto:* corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACRAMENTO, I. A era da testemunha: uma história do presente. *Revista Brasileira de História da Mídia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 125-140, 2018.

SIBILIA, P. Biopoder. *In*: SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico:* Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relune Dumará, 2002. p. 157-202.

THEISEN, C. Ansiedade: sintoma social contemporâneo. 2015. 44 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Departamento de Humanidade e Educação, Universidade Regional do Noroeste, Santa Rosa, 2015. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3309 Acesso em: 10 jun. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Depression and Other Common Mental Disorders:* Global Health Estimates. Geneva: World Health Organization, 2017.



Recebido em 22/12/2019. Aceito em 05/04/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e70800

HAS CONCERT FOR ANGUST: THE CONSTITUTION OF THE ANXIOUS AND DEPRESSED SUBJECT IN THE LETTERS OF CLARICE FALCÃO AND TIAGO IORC

TEM CONCERTO" PARA A ANGÚSTIA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ANSIOSO E DEPRESSIVO NAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO E DE TIAGO IORC

HAY "CONCIERTO" PARA LA ANGUSTIA: LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO ANSIOSO Y DEPRESIVO EN LAS LETRAS DE CLARICE FALCÃO Y TIAGO IORC

Thâmara Soares de Moura*
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Francisco Vieira da Silva**
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Universidade Federal Rural do Semi-Árido

ABSTRACT: Considering that anxiety disorder and depression engender contemporary discourses and, consequently, also act in the modulation of current subjectivities, this study aims to investigate how the constitution of the respective enunciating, anxious and depressive subjects occurs in lyrics by Clarice Falcão (album *Tem Conserto*), as well as Tiago Iorc (*Reconstrução* album). For this purpose, a corpus was selected, consisting of excerpts of two songs from the respective albums. Methodologically, it is a descriptive-interpretative study, with a qualitative approach, which is based, theoretically, on Foucauldian postulates (1992, 2008), as well as other authors, such as Bauman (2005), Giddens (2002) and Caponi (2013). That said, it was identified that the position of the subject who enunciates in the letters, poetically, prints the effects arising from anxiety disorders and depression through a self-writing, which results in a constitution of the self that reflects a distressed subject, exhausted and unmotivated.
KEYWORDS: Discourse. Anxiety disorder. Depression. Self-Writing. Subjectivity.

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela respectiva instituição. Integrante do grupo de pesquisa Discurso com Foucault (Dis.com.fou). E-mail: thamarasoaresmoura@gmail.com.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto A da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: francisco.vieiras@ufersa.edu.br.

RESUMO: Considerando que o transtorno de ansiedade e a depressão engendram os discursos contemporâneos e, consequentemente, também atuam na modulação das subjetividades atuais, este trabalho objetiva investigar como ocorre a constituição dos sujeitos que enunciam, ansiosos e/ou depressivos, em letras de músicas de Clarice Falcão (álbum *Tem conserto*), bem como de Tiago Iorc (álbum *Reconstrução*). Para tanto, selecionou-se um *corpus* composto por trechos de duas músicas dos respectivos álbuns. Metodologicamente, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de *corpus*, com abordagem qualitativa, o qual se embasa, teoricamente, nos postulados foucaultianos (FOUCAULT, 1992, 2008), bem como em outros autores, como Bauman (2005), Giddens (2002) e Caponi (2013). Isso posto, identificou-se que a posição de sujeito que enuncia nas letras, imprime, poeticamente, os efeitos provenientes dos transtornos de ansiedade e depressivo por meio de uma escrita de si, que resulta numa constituição de si que reflete um sujeito angustiado, exausto e desmotivado.
PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Transtorno de ansiedade. Depressão. Escrita de si. Subjetividade.

RESUMEN: Teniendo en cuenta que el trastorno de ansiedad y la depresión engendran discursos contemporáneos y, en consecuencia, también actúan en la modulación de las subjetividades actuales, este trabajo tiene como objetivo investigar cómo se produce la constitución de los sujetos que enuncian, ansiosos y/o depresivos en las letras de canciones de Clarice Falcão (álbum *Tem Conserto*), así como de Tiago Iorc (álbum *Reconstrução*). Para este propósito, se seleccionó un corpus, que consiste en extractos de dos canciones de los respectivos álbumes. Metodológicamente, es un estudio descriptivo-interpretativo, con un enfoque cualitativo, que se basa, teóricamente, en postulados foucaultianos (1992, 2008), así como en otros autores, como Bauman (2005), Giddens (2002) y Caponi. (2013). A partir de esto, se identificó que la posición del sujeto que enuncia en las letras imprime, poéticamente, los efectos que surgen de los trastornos de ansiedad y depresión a través de una escritura de sí, lo que resulta en una constitución de sí que refleja un sujeto angustiado, agotado y desmotivado.
PALABRAS CLAVE: Discurso. Trastorno de ansiedad. Depresión. Escritura de sí. Subjetividad.

1 FIRST CHORDS....

Much is still discussed about "The malady of the 18 century" in literary and medical discourses, in the period that includes 19th century Romanticism: the impossible love, the idealized woman and the fearful tuberculosis. The poets, often affected by this (until then) incurable disease, imprinted in their verses all the languor and fantasy existing in their being, since, cloistered from the world - and from life - they had in their writing a way of purging, even if momentarily, the burden of their illnesses and, thus, connect with the idealized reality. Nevertheless, we have a similar scenario in the 21st century.

It is certain that the times have changed: the socio-economic, politics, scientific and medical relations had been perfected, appropriating technologies and techniques that has allowed a better and greater life quality/expectancy for people. On the other hand, when contemplating contemporary social construction, it is asked: did societies modernize themselves to such an extent that they could really exclude any and all threats, thus establishing the happiness and progress initially proposed by the Enlightenment, until the current days? in face of development, still we share of some "Malady of the century"? These are complex questions as those that move the great quarrels between diverse fields of knowledge and contemporary thinkers, such as Bauman (2005), Courtine (2013), among others.

According to the latest statistics developed by world health agencies, anxiety disorder and depression are the psychopathologies that most incapacitate individuals in today's times. In Brazil, the indexes already indicate that 9.3% of the population suffers from pathological anxiety, while another 6% suffer from depressive disorder, according to the latest data from the World Health Organization (WHO, 2017). This panorama, in turn, is due to the new socioeconomic and technological dynamics of contemporary times, which end up exhausting the subjects psychophysiologically (THEISIEN, 2015). As a consequence of this scenario, it is possible to highlight that the maladies of the current century are depression and anxiety.

That said, and, considering that, in contemporary times, such psychopathologies engender discourses and, consequently, modulate subjectivities, the following question arises: how do subjects who suffer from anxiety disorders and depression are constructed discursively in modern times, specifically, in the lyrics of songs that discursive the respective psychopathologies?

Starting from such problematic, this work aims to investigate the constitution of anxious and depressive subjects in the 21st century by means of song lyrics, because, in a comparative way, these artistic materialities are close to the compositional and stylistic questions of 19th century poems, insofar as they also present traces of self-writing as a cartographic process.

Therefore, some excerpts from the lyrics of the song *Minha Cabeça,* by the singer and comedian Clarice Falcão, as well as the lyrics *Desconstrução*, by the singer Tiago Iorc, were chosen as the *corpus* of analysis. It was adopted as a collection criteria the song lyrics that addressed the anxiety and depressive disorder in its materialities, so that they would impress both the *modus operandi* of the disorders, and also evoke the reflection about the influence of social network as the main provocateur of these psychopathologies in the current "socio psychic" context.

In addition, the choice of the referred psychopathologies in the construction of the analyzes is justified under two arguments: first, (a) the indices involving anxiety and depression disorders are increasing worldwide, which also reverberates in the discourses; and, finally, (b) Lacanian studies include both depression and anxiety disorder in the group of anxieties, since both show "a sign of disorder" and/or "an affection attached to a representation" (CASTILHO, 2007, p. 326) (our translation), which justifies a joint approach to such pathologies.

This investigation falls within the scope of Foucault's discursive studies, anchoring itself in Foucault's postulates (1992; 2008; 2017; 2018; 2019), insofar as this theorist offers the conceptual bases used in this work, such as discourse, the statement, biopower, biopolitics, the norm and the subject; in addition to other authors such as Bauman (2005), Giddens (2002), Caponi (2013), who expand the discussions involving the constitution of subjects and the body in contemporary times. Methodologically speaking, it is a descriptive-interpretative study, which follows a qualitative approach. Thus, by addressing an emerging theme in discursive practices, and understanding that anxious and depressive bodies are poorly studied in this theoretical bias, this work aims to contribute to the theoretical framework of that area, so that it can serve as a contribution for future investigations.

Therefore, for better understanding, the following reading path will be followed by: three theoretical topics, starting with (a) "The 'Chords' of Foucauldian theory: required conceptions", in which discussions about the three phases of research (archaeological, genealogy, and self-constitution), as well as some key concepts of Foucault's theory (discourse, statement, discursive formation, among others); (b) "Tuning the Instruments: introductory discussions on biopolitics, body, and constitution of the subject", which, in a more general and historical nature, relate the handling of biopolitics in the modulations of identities and, finally, the topic (c) "Soundchek: pathological emotions and the self-constitution nowadays", which deepens the discussions about the relationship between body, biopolitics, and emotions in the self-constitution in contemporary times. In the next topic, entitled "In the Beats of Depressive and Anxious Disorders: the self-constitution in Clarice Falção and Tiago Iorc song lyrics", the investigation proceeds around the materialities of the lyrics of songs by Clarice Falcão and Tiago Iorc, followed by conclusions, "Last chords".

2 THE 'CHORDS' OF FOUCAULDIAN THEORY: REQUIRED CONCEPTIONS

Unlike the objectives and procedures used in investigating certain perspectives in historiography ("linear" and "evolutionary" studies of historical processes), Foucault was interested in reflecting (and building) a history of the subjects from the observation of (dis)continuities of events and discourses. To this end, it sought to understand how knowledge and power are transformed over time, without worrying about identifying the genesis that led to the emergence of a particular discourse, but rather focusing on the discontinuous path of discursive events through a kind of excavation, to then understand the sayings and powers that modulate the subjectivity of subjects in certain historical moments (FOUCAULT, 2008).

However, the methodological path developed by Foucault (2008) around knowledge, power, and subjectivity did not happen all at once, as they were constituted along his scientific trajectory: at first, the author was concerned to understand how the subject is objectified from the sciences, that is, knowledge, raising therefore, the *archaeological* phase. In this one, The author proposed to "dig" the events and the discourses to identify the knowledge that constituted them; later, Foucault to understand how the subject was objectified by micro-powers - which bring together knowledge and power - from a certain historical era, known as the

genealogical phase; finally, he questioned how the processes of subjectification occur in the techniques of the self, governmentality, among others.

Based on the above, and considering the research objectives of this study, the next paths of reading and analysis will focus on the last Foucauldian phase, which concerns subjectivation, although the archegenealogical method is likewise approached for mapping the discursive events analyzed in this work. Thus, for a better understanding of some concepts developed by Foucault (2008) and used in the course of this research, it is necessary to discuss more deeply on the discourses, and discursive formations.

Very commonly, in everyday discursive practices, the word discourse is associated with acts of public speech or pronouncements in front of a group of speakers. However, the concept of discourse in Foucault's studies goes beyond this understanding. In her text *Análise do Discurso: os sentidos e suas movências*, Gregolin (2001) - based on some Foucauldian notes -, states that the discourse can be understood as a product of the games of meaning coming from the socio-historical environment and it can be confused with a symbolic representation of the real. Beyond the level of the word (written, oral, etc.), it is through this process that the will to truth, knowledge, power, and ideologies can be allocated, allowing that some mechanisms of control and social coercion can be exercised in a subtle and effective way.

Under the perspective of control and coercion, Foucault (2014) states that, in all societies, certain mechanisms of organization, limitation, and control work together, namely: (a) *External exclusion mechanisms* are responsible for the processes of interdiction, separation and by the emergence of the wills to truth of a given socio-historical period; (b) *The internal exclusion mechanisms* are those that help to control the very constitution of the discourses; (c) *Rarefaction* systems limit the circulation of discourses. It is also important to highlight that these processes occur jointly in everyday discursive practices. Thus, for the subjects to be accepted in this order of discourse, they need to obey these prerequisites. Otherwise, they will be excluded (FOUCAULT, 2014).

Although the discourses cannot be confused with linguistic signs, they are materialized in what Foucault (2017, p. 105) called the *statement*, which can be understood as "a function that crosses a domain of possible structures and units and that makes them appear, with concrete content, in time and space"[1]. In other words, a statement is the basic unit (the atom) of the discourse, the conditions of existence to the discourses, in order to mediate the relations between the discursive elements and the linguistic signs. This occurs from four properties: (a) referential, which refers to the associated object; (b) the subject's position, which can be enunciated by subjects who "share" these contents; (c) associated domain, in which the same statement can correlate, dialogically, with other statements; and (d) repeatable materiality, which is related to statements materialized in the writings, sayings, etc.

In turn, to the set of statements and discourses that present regularities among themselves, Foucault (2017) called discursive formation:

> In the circumstance that among the objects, types of enunciation, concepts, thematic choices, if a regularity can be defined (an order, correlations, positions and functioning, transformations), we will say, by convention, that it is a *discursive formation* [...]. We will call *formation rules* the conditions to which the elements of this division are subject (objects, modes of enunciation, concepts, thematic choices). (FOUCAULT, 2017, p. 47, emphasis added, our translation)

It is, therefore, from the relationship between the elements that make up the discursive formations (objects, types of enunciation, concepts, thematic choices) that what can or cannot be said in a given time and space is defined. Based on this, it is worth to highlight that such regularities are not homogeneous but rather dispersed among themselves (FOUCAULT, 2017).

Through the brief considerations raised on Foucauldian theories, it is helpful to look again at the discussions that involve the constitution of subjects in modern times.

[1] Our translation.

3 TUNING THE INSTRUMENTS: INTRODUCTORY DISCUSSIONS ON BIOPOLITICS, BODY, AND CONSTITUTION OF THE SUBJECT

For some authors such as Bauman (2005), Giddens (2002), Foucault (2018), among others, Modernity is understood as a moment that started with the Industrial Revolution, more specifically around the end of the 18th century and the beginning of the 19th, which changed not only economic relations (with the establishment of Capitalism), but also the social, political, philosophical and scientific relations in Europe. As an illustration, we can mention both the emergence of Darwin's postulates with regard to biological evolution, as well as Enlightenment ideas, marking a time when the scientism and the biological were gaining more and more space in the transformational scenario of knowledge and of the powers of the time (SIBILIA, 2002).

About these changes, Foucault (2018) argues in his book *History of sexuality*: *the will to knowledge* that, with the insertion of this new way of articulating production[2], new social commands were established to regulate the control of subjects to sovereign power through the articulation of *disciplines*, that is, control practices (examination, observation, and confession techniques) disseminated by Institutions and security systems in society (prison, school, hospital, etc.).

It was, therefore, in these *disciplinary societies*, as Foucault (2018) called them, that power started to ensure that the bodies were modulated from a double articulation of docility-utility to the system: (a) they should be docile, obedient, in a way that there should be a decrease in political forces, while they should also be (b) useful in economic terms, having, in turn, the forces of production maximized to yield profits to the capitalist machine. In this way, the State became responsible for managing the subjects' lives. In order for exponential production to be achieved, some political-medical strategies in favor of "maximizing life" were adopted, making body and health care as the main means to enhance these forces.

This new way to manage, with a focus in the life and health, was called, for the author, the biopower, that is, an instance of power able that aims at the "administration of the bodies and the calculating management of the life"[3] (FOUCAULT, 2018, P. 150), being guided for the premise "to make living" the ones that follow its predications and fit in the ideals of the healthful body, or "to leave dying" the ones that, for some reason, represent risks for the species. Biopolitics, in turn, emerges in the meantime as a set of strategies, that is, biopower technologies in which specific techniques and knowledge are invested for the control and modulation of the body, such as the elaboration of birth controls, mortality, care for health/life conditions in general, among many others.

In this way, it is understood that the human (production) condition, in the "claws" of biopower and biopolitics, was limited to the biological processes of both the individual (man-body) and the species (man-species). In contemporary times, however, a reconfiguration of biopolitics is identified due to the growing technological development and the virtualization of relations[4]. Consequently, according to Caponi (2013, P. 98), when commenting the postulates of Castiel (2007), affirm that the contemporaries biopolitics strategies are centered "in the promises of a medical and psychiatric knowledge obsessed with anticipating the risks"[5], to guarantee, thus, the fullness of life and the maintenance of well-being through preventions and/or interventions that are increasingly precocious, that mitigate the pain and the human suffering. Hence, according to Giddens (2002), risks are considered more in modern times than at other times because of statistical predictions and specializations.

Therefore, starting from the woven considerations, it becomes possible to affirm that the body is the central element of biopolitical actions. Thus, it is worth systematizing some discussions that involve it. For Giddens (2002):

> The body is an object in which we are all privileged to live or condemned to live; source of feelings of well-being and pleasure, but also of illness and tension. However, as highlighted, the body is not just a physical entity that

[2] For Foucault (2018), in sovereign societies, power was in the hands of the Sovereigns, who, in turn, had the choice to "make them die and let them live", that is, they had the power over the lives and deaths of subjects.
[3] Our translation.
[4] This social and technological reconfiguration of social relations, in which sovereign power is increasingly more controlling and virtual, although subtle and diffuse, was called by Deleuze (1996) as a control society. This control is based on the prerogative of "autonomous subject", in which he is responsible for the self-care and the maintenance of health and body. In this way, the State, in turn, no longer ensures control and protection over the subjects' lives.
[5] Our translation.

> we "own", it is a system of actions, a mode of praxis, and its practical immersion in the interactions of everyday life is an essential part of maintaining a coherent sense of self-identity. Several aspects of the body can be distinguished with special relevance to the self and self-identity. Body appearance concerns all characteristics of the body surface, including ways of dressing and garnishing, which are visible to the individual and others, and which are normally used as signs to interpret actions. Posture determines how the appearance is used by the individuals inside the generic environments of everyday activities; it is how the body is mobilized in relation to the constitutive conventions of daily life. (GIDDENS, 2002, p. 95, our translation)

Thus, the body and the environment are elements that constitute and relate to each other in an inseparable way. It is under this same thought that Ortega (2008) defends that the body is phenomenological, as it acts and suffers the action in the environment. In this sense, the author adds that, when citing the idea of the body, the physical and the mind should not be associated as distinct entities, since "there is no cleavage between the corporal and the mental (except in certain pathologies). [...] Mental and physical are not distinct metaphysical entities, but manifestations of the same body in different environments" (ORTEGA, 2008, p. 206). In addition, it is important to add that corporeality is not only an envelope without meaning, but also includes subjectivities (that is, identities) constructed at certain times or periods through *physiognomies*, that is, from "ways of saying and ways of seeing the human body: semiologies of exteriority, appearance, body wrapping"[6] (COURTINE, 2013, p. 48).

In the current times, for example, the body and the subjectivity are constituted from the prerogatives of the contemporary biopolitics, where the ideals of health and perfect body are constantly searched. Based on the above, it should be noticed that these ideals require from the subjects a series of behaviors that are based on bioasceses, that is, a reformulation of the old religious asceses that demanded a kind of resistance of the subjects based on renunciations and distances from certain social practices considered impure, for, thus, "to sanctifier the soul" (CASTELLANO, 2012). Such bioascetic ideals and predictions, in turn, guide the norm of contemporaneity, since: "The norm is what can be applied both to a body that wants to be disciplined and to a population that wants to be regulated [...] that extends from organic to biological, from the body to population, through the double game of discipline technologies, on the one hand, and regulatory technologies, on the other." (FOUCAULT, 2018, p. 212-213, our translation).

In other words, the norm is what pre defines the socially accepted configurations and rules, whether they are focused on the body, behaviors, health levels, etc., considering the knowledge, power, and will(s) to truth(s) of a certain historical period. It is, therefore, based on the norm that one can preset and classify what is normal/abnormal in society. In this sense, normal subjects/bodies would be those that are included in the ideals of health, while abnormal ones would be those that escape the norm, presenting themselves as sick, disabled, or having any other anomaly that makes it impossible to produce properly.

Therefore, focusing on looking at the idea of abnormality in the psychiatry and psychology textbooks, Huffman, Vernoy and Vernoy (2003) comment that:

> A widely accepted definition of abnormal behavior is patterns of emotion, thought, and action considered pathological (sick or disordered) for one or more of the following reasons: statistical rarity, disability or dysfunction, personal distress, or breach of norms. [...] In this way, abnormal behavior can only be understood in terms related to the culture in which it is inserted. In addition to that, there are also culturally-bound symptoms, which are those related to a particular culture, culturally universal sympoms, which are found in every cultures. (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003, P. 530-531, emphasis by the authors, our translation)

As it can be understood, the medicine is closely related to the historical principles both on the systematization of the norm, as on the look, and on the control of the body. Based on the above and understanding that the subjects who suffer from anxiety disorders and depression - the object of study in this research - are socially included in the set of abnormalities (since the psychophysiological dynamics of these pathologies make the performance required by the current neo-liberal relations impossible), it is necessary to deepen the discussions regarding the concepts of health and pathology through contemporary norms.

[6] Our translation.

That said, Canguilhem (2018) discusses, in his essay entitled *The normal and the pathological*[7], that the notion of pathology and health is based on the individual analysis of the subject's own normality. Thus, there is no exact point that separates the normal from the pathological, nor can another serve as an exact reflection to define, in quantitative terms, the health and disease states of a subject. However, the author comments that, to better systematize the concept and medical studies, a common generalization is carried out: while the disease would be in a state below (*hypo)* of normality, health would be in a state above (hyper) of individual normality (CANGUILHEM , 2018).

In addition, the author also adds that pathologies are, therefore, a struggle of the body to return to the subject's normal state. It is worth noting that, even in states of illness, the subject still obeys a rule, only now, a rule defined by the illness. Thus, in the words of the author, "the sick person is sick for only being able to admit a norm. [...] The patient is not abnormal due to the absence of a standard, but due to the inability to be normative"[8] (CANGUILHEM, 2018, p. 129). Starting from the discussions woven, the understanding emerges that, if the disease changes the subject's personality, this, too, is subjectivating. This is because the symptoms of the diseases start to grasp meanings (that is, they become the clinical signs of the disease), contributing to the constitution of subjectivity (COURTINE, 2013).

In this way, it is opportune to resume the discussions that involve "the externalism of bioasceses, [which] by displacing the culture of identity, leaves the door open for alternative descriptions of the psyche and emphasizes the importance of corporeality in the formation of subjectivity"[9] (ORTEGA, 2008, p. 50), therefore, it is possible to observe new reconfigurations of the way of visualizing and understanding the body and identities, opening space, also, for deficiencies, neurological disorders, and singularities. However, to the detriment of the aforementioned biopolitical norms, abnormals must be medicalized[10] in order to return to constituting the set of normals, eventually triggering a new process of subjectification.

Furthermore, as a consequence of medicalization processes, Ortega (2008) warns that the subjects do not know how to deal with pain, as suffering is one of the main elements that must be suppressed in contemporary times. Thus, states of suffering are no longer seen as a physiological symptom, inherent to the human being, but, rather, as a pathology subject to medicalization, thus establishing a culture of *sensory anesthesia*. That said, it is advisable to discuss more deeply in the next topic about the relationships between emotions and the self-constitution of subjects who suffer from some psychopathologies, such as anxiety disorder and depression.

4 SOUNDCHEK: PATHOLOGICAL EMOTIONS AND THE SELF-CONSTITUTION NOWADAYS

As seen in the previous section, it is through the body that the self-constitution - that is, the constitution of social existence - is reflected and refracted. This constitution process is modulated by knowledge, powers and will to truth that cross and singularize the body (FOUCAULT, 2008). Consequently, the way of dressing, behaving, musical preferences, frequented events, ideological positions, among others, they are configured as the different ways of existing and relating in society.

Therefore, Hall (2006) lists the contemporary subject as the product of delayed modernity, which, due to the processes of integration and social exchanges, such as globalization, is displaced and fragmented through its subjectivity. This process of fluid and fragmented marking began with the transformation of social bases after the Industrial Revolution, since the State stopped offering the basis for protection, care, and, consequently, for the self-constitution. The responsibility on this constitution, therefore, migrated from the hands of the State to the subject, being this one constituted as a consequence of choices made by themselves (BAUMAN, 2005). It is, hence, for this reason that contemporary subjectivities, according to the author, are characterized by a liquid, floating, dispersed character, forming a network of connections.

[7] The following essay resulted from the reissue of the doctoral thesis of medicine developed by Canguilhem, in 1946, and entitled *Le normal et le pathologique.*
[8] Our translation.
[9] Our translation.
[10] Medicalization grasps the meaning of medication, that is, the drug that acts as a cure.

Thus, it is understood that the relationship between unification *versus* the self fragmentation of modernity is controversial, but complete, once: "A person can make use of diversity in order to create a distinct self-identity that positively incorporates elements of different environments into an integrated narrative. Thus, a cosmopolitan person is precisely the one who manages to be comfortable in a variety of contexts" (GIDDENS, 2002, p. 176, our translation).

Based on this, Bauman (2005) also comments that there is always a struggle between individual subjectivities and those imposed by others. This polarity, in turn, raises the problem that "if our efforts fail, due to scarcity of resources or lack of determination, another identity, intrusive and unwanted, can be embedded in the one that we choose and build ourselves"[11]. (BAUMAN, 2005, p. 45). In other words, it is understood that, although individual choices are flexible, the standards of subjectivity imposed by society, that is, by the other, have an inflexible character. In this way, it is understood that, if the struggles for the maintenance and "originality" of individual subjectivity fail, the other obtains the power to approve or reject it.

Therefore, it is this "imposed subjectivity pattern" that causes the emergence of stereotypes and stigmas in social relations (BAUMAN, 2005), such as the stigmas and discourses that are formed around subjects who suffer from anxiety disorders and depression, for example. Thus, when they are classified as abnormal bodies because they are pathologically unhappy, apathetic, and, consequently, outside the demands of neoliberalism, they are, sometimes, stereotyped as crazy, useless, and weak. Therefore, when identifying the maintenance requirements not only of the physical body but also the mental, it is possible to denote that the discussions which involve the scope of emotions gain increasing prominence in the dynamics of capitalism.

Happiness, for example, is "the alpha and the omega of existence"[12] (FREIRE FILHO, 2010, p. 13), that is, the object desired in contemporary times, because it is the indicator that the bodies are fit and healthy for production in the capitalist machine. In this way, that feeling goes much higher than a simple feeling of biological well-being. Thus, in neoliberalism, happiness is not seen only as a "possibility" to be triggered through the moments of fulfillment, nor would the idea of "courtesy of the gods", luck, fate or some type of reward, in the words of the author. More than that: being happy becomes an obligation; an imperative that must be compulsorily developed, in which the subjects, in turn, are solely responsible for establishing and putting into practice the strategies to achieve it. So, more than ***being***, the subjects ***must be*** happy. Under this conception, Birman (2010) states that:

> Through the records of the body and the action, the criteria were established to conceive happiness and failures for the subject, so that he can achieve this condition in contemporary times. In short, it would be through body and action that the imperative to be happy would be constituted today. In this perspective, it is certainly not a case of therapies oriented by neurosciences, such as cognitive-behavioral therapies, if they are disseminated nowadays, since they intend that the punctual way quickly brings the individual back quickly to a performance and to the exercise of capacity, in a cocktail well seasoned, aimed at increasing self-esteem. The body and action are always the preferred targets in these therapeutic interventions, aiming to relaunch the subject towards action and performance. (BIRMAN, 2010, p. 44, our translation)

Paradoxically, this same atmosphere of being obliged to be happy generally generates feelings of incapacity and, consequently, culminates in the development of psychopathologies, depression, and anxiety disorder. In addition, this state of insecurity, in its origin, is also caused by the State's liquefaction process, in which the subjects became responsible for self-care, that is, responsible for the self-regulation and self-scrutiny of their own life and health (FOUCAULT, 2019). It is this process that justifies the growing demand for self-help manuals, as they bring tips that guide the subject to maximize performance in terms of behaviors (etiquette, emotional education, etc.), or related to *fitness life*, for example. In short, it is understood that both the fluid and mutational character of contemporary subjectivities, as well as the environment of insecurity, can cause the feeling of "emotional emptiness" in the subjects (BAUMAN, 2005).

Under these considerations, Giddens (2002) lists three main features that characterize the being ontologically insecure: (a) Losing the wit to be alive; (b) Paralyzing and an obsessive fear of risks, with possible threats to their existence; (c) Loss of self-confidence,

[11] Our translation.
[12] Our translation.

because "self-scrutiny in this way is obsessive; its result as an experience is, as in other cases, a feeling that the living spontaneity of itself has become a dead thing, without life"[13] (GIDDENS, 2002, p. 55). It is, therefore, because they encompass these three characteristics, that the psychopathologies of depression and anxiety disorder will be discussed deeper:

(a) Depression is a psychopathology that causes a series of emotional, psychological and physical dysfunctions in the body of a patient affected by this disease. Contrary than what is understood, *the modus operandi* of depression can occur on two levels, which alternate between euphoria and intense sadness: *Major Depressive Disorder* - encompasses commonly known depression, in which intense sadness predominates - and the *Minor Depressive Disorder* - concerning to bipolarity, which predominates euphoria. In general, documents in the medical-psychiatric area believe that these disorders are the result of imbalances in the neurotransmitters of Serotonin and Noradrenaline (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003). Considering, therefore, that the object of analysis of this research is limited to the major depression disorder, it is necessary to look more specifically at this psychopathology, based on the postulates of Huffman, Vernoy and Vernoy (2003). Thus:

> People who suffer from a major depressive disorder, however, may experience continuous and lasting depression without being able to identify a reason or event clearly causing the depression. In addition, this sadness is more intense, interfering with their functions and basic skills and the feelings of pleasure or interest in life. Clinically, depressed people are so deeply sad and discouraged that they often have trouble in sleeping, they are more likely to lose (or gain) weight, and may feel so tired that they cannot go to work or school, or even brush their hair or teeth. They can sleep all day and night, having trouble to concentrate and feel so deeply guilty and sad that they can even think about suicide. These feelings have no apparent cause and can be so severe that the individual loses contact with the reality. (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003, p. 545, our translation)

(b) Anxiety disorder, in turn, is configured as a kind of anticipation of threats through thoughts of danger, stimulated by fear. Individuals who suffer from anxiety disorder tend to exhibit avoidance of their thoughts, in addition to constant vigilance and control in their relationships with the social environment (DSM-V, 2014). From that perspective, the main types of anxiety disorder can be listed, according to the WHO (2002), the DSM-V (2014), Dalgalarrondo (2008): generalized anxiety, panic disorder, phobias, Obsessive Compulsive Disorder (OCD), Racing Thoughts (RT), medication-induced conditions, and post-traumatic stress disorder (PTSD). As for the factors that cause the disorder to emerge, these can be of nature: (a) biological, as it may have a troubled genetic, biochemical or cerebral response; (b) learned by external stimuli and associations; (c) flaws or distortion in the cognitive process, which causes the subjects to intensify or decrease the proportion of what happened (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003).

In view of this understanding of such susceptible disorders that they receive and/or even incapacitate a production force of individuals, some biopolitical procedures are subject to medical objectification of these bodies to aid production return (CAPONI, 2013). Such procedures can be done based on actions of medications in the class of anxiolytics and antidepressants, as well as therapeutics, such as therapeutic writing, bibliotherapy, among others. In accordance with the scope of this study, we focus on the constitution of anxious and depressed subjects in song lyrics, the following discussions will deepen in therapeutic writing, in order to build bridges over the philosophical and scientific discussions that focus on the thematic.

As such, therapeutic writing, according to Figueiras and Marcelino (2008), is a therapeutic instrument that psychologists and psychiatrists use to carry out psychotherapies. It consists of the writing of feelings to purge the sensations caused by the various disorders by the patients, in which they become responsible for self-care and, consequently, for medicalization. In this context, Foucault (1992) reflects that, "[…] as an element of self-training, writing has, to use an expression found in Plutarco, an *ethopoietic* function: it is an operator of the transformation of truth into ethos" [14](FOUCAULT, 1992, p. 134,). In other words, it is a reflexive practice in itself that modulates the subjects' subjectivity.

[13] Our translation.
[14] Our translation.

Based on the above, and bringing such meanings closer to therapeutic writing, it can be understood that writing would play the role of the other in the process of elaborating materiality, since it promotes a kind of objectification of the "soul" by obtaining relief resulting from externalization from thoughts and feelings arising from anxiety and depression disorders, finally materializing the subjectivity of this psychic body in the writings (FOUCAULT, 1992).

It is worth mentioning that such narratives are, in large part, characterized as confessional, since it is the confession of the patient's psychic environment. Thereby, Foucault (2018) understands confession discourses as a technology that agency truth and power in a series of practices and institutions, such as justice, medicine, education, among others. Thus, "the problems and their solutions are narrativized in terms of confessional relations" (SACRAMENTO, 2018, p. 133). These relations of confession of pain, referred by Sacramento (2018) as *Culture of the testimony of trauma,* which in turn, help in the constitution of confessing subjects.

In the case songwriting process, the object of study of this investigation, this confession act articulated to the therapeutic process of self-writing underlies artistic compositions. These, in turn, not only focus on anxiety and depression, but also bring about a cathartic process of the subjects' pains, while they reveal the insertion of the powers and the will to truth in the bodies medical technologies (that is, strategies), in the management of therapies. Based on the considerations presented, it is opportune to look again at the self-constitution of anxious and depressed subjects, more specifically, in the musical lyrics of Clarice Falcão (*Minha Cabeça*) and Tiago Iorc (Desconstrução), who also suffer from the respective disorders.

4 IN THE BEATS OF DEPRESSIVE AND ANXIOUS DISORDERS: THE SELF-CONSTITUTION IN CLARICE FALÇÃO AND TIAGO IORC SONG LYRICS

As we have, seen before, the discourses created by anxiety and depressive disorders start to subjectify bodies through the clinical signs of psychopathologies when inserted in the order of biopolitical discourse (more specifically in the abnormality group), so that they are taken to obey a new norm, that of disease, making rise new singularities (CANGUILHEM, 2018; COURTINE, 2013). Therefore, it is based on this conception that two songs will be analyzed: *(Desconstrução (Deconstruction)*, by Tiago Iorc, and *Minha Cabeça (My Head),* by Clarice Falcão), in order to identify how the anxious and depressed subject is constituted based on such song lyrics. It is also worth mentioning that, according to the singers' own reports, either on social networks or from interviews, they claim that they suffer from the aforementioned disorders. (MELHOR ESTIMA, 2019; CORREIO DO POVO, 2019)

That said, the songs represent a kind of writing that narrates the traumas resulting from the disorder through testimonies, as can be identified, below, in the excerpts of the song *Desconstrução*, by Tiago Iorc. The original lyrics are presented below side by side with a translation into English:

Desconstrução	**Deconstruction**
Quando se viu pela primeira vez	When she saw herself for the first time
Na tela escura de seu celular	In the dark screen of her cell phone
Saiu de cena pra poder entrar	She left the scene so that she could enter it
E aliviar a sua timidez	And relieve her shyness
Vestiu um ego que não satisfez	She put on an ego that didn't satisfy her
Dramatizou o vil da rotina	She acted out her wretched routine
Como fosse dádiva divina	As if it were a divine gift
Queria só um pouco de atenção	She just wanted a bit of attention
Mas encontrou a própria solidão	But she found pure loneliness
Ela era só uma menina	She was just a girl
Abrir os olhos não lhe satisfez	Opening her eyes didn't satisfy her
Entrou no escuro de seu celular	She entered the darkness of her cell phone
Correu pro espelho pra se maquiar	She ran to the mirror to make herself up

Pintou de dor a sua palidez	She covered up her paleness with pain
[...]	[...]
No passatempo de prazeres vãos Viu toda a graça escapar das mãos E voltou pra casa tão vazia	In her pastime of vain pleasures She saw all joy slip from her hands And she returned to her home, so empty
[...]	[...]
Fez de sua pele sua sina Se estilhaçou em cacos virtuais Nas aparências todos tão iguais Singularidades em ruína	She made her destiny with her skin She shattered herself into virtual shards All so alike in appearance Singularities in ruin
Entrou no escuro de sua palidez Estilhaçou seu corpo celular Saiu de cena pra se aliviar Vestiu o drama uma última vez Se liquidou em sua liquidez Viralizou no cio da ruína Ela era só uma menina	She entered the darkness of her paleness She shattered her cellular body She left the scene to relieve herself She put on the show one last time She liquidated herself in her liquidity She went viral in the thick of her ruin She was just a girl
Ninguém notou a sua depressão Seguiu o bando a deslizar a mão Para assegurar uma curtida	No one noticed her depression She followed the herd by sliding her thumb All to ensure a like

(LETRAS.MUS.BR, 2019)

This song is included in the visual album *Reconstrução* (Reconstruction), released in 2019. This album was composed during the sabbatical year in which Iorc, diagnosed with depression, decided to distance himself from social network and the media spotlight. Having said that, it is worth noticing that the empirical/author subject should not be confused with the subject position who enunciates in the materiality highlighted above. In general, the thirteen clips that compose this album present narratives that interconnect linearly, so that, if they are watched from the first to the last clip, the viewer can contemplate in each audiovisual the continuation of the narrative (as usually occurs in a feature-film) and, consequently, the (de)construction of the character (MELHOR ESTIMA, 2019).

*Desconstrução (*Deconstruction), in turn, is the song that opens the album, with depression as the main theme. In this song, in particular, it is possible to identify traces of the singer's life events during the months he spent away from the media - despite the subject who enunciates narrating in the third person, under the dramatization of a female character. In general terms, the position who enunciates in the lyrics raises the discussion about the dynamics of illness through digital social media, responsible for a great part of the psychological stress of the subjects, in contemporary times. In this dynamic, the subjects try to fit into unattainable standards of perfection and happiness (disseminated by digital influencers), and which, from the perspective of the other (followers), are constituted virtually to correspond to such impositions (BIRMAN, 2010; FREIRE FILHO, 2010).

Paying particular attention to the visual and sound dynamics of the clip[15], such materialities, when merging with the senses of the lyric, cause effects that enrich the melancholic content of the narrative, since (a) the slow sounds of the guitar and small beats refer

[15] Although the focus is not on analyzing the clips, throughout this topic, some references are made to these audiovisual materials to situate the reader about the emergence conditions of the songs.

to the sadness and the clock's tick-tock, as in a bomb ready to explode, in parallel with the trigger of depression; (b) combined with the visual and scenographic presentation in which only the character and his reflection can be seen in a mirror illuminated by lights, the one usually found in dressing rooms for shows and soap operas, having its surroundings in black, which can be, similarly, compared to life external to the virtual and to the dark and sad psychic environment insofar as they appear as shadows resulting from the glare of the "media lights".

This dynamics between mirrors and luminosity can be interpreted as a kind of showbiz of private life, intensified in the stretch "She acted out her wretched routine / As if it were a divine gift"[16]. Furthermore, the interpretation emerged that social networks allow an escape of reality, fantasizing a heterotopic scenario in which problems with the family and social performances such as introspection, for example, are silenced (She left the scene so that she could enter it / And relieve her shyness / She put on an ego that didn't satisfy her"[17]). Soon, eventually, subjects try to supply the lack of affection, attention and psychological weaknesses (as can be confirmed in the excerpt "She just wanted a bit of attention / But she found pure loneliness"[18]), and often end up having the false idea of being accompanied by exposure and interaction.

To briefly summarise, the set of these meanings listed above may justify the choice of the term *Desconstrução* (Deconstruction) to compose the title of the song. In this way, when it is placed as the clip that opens the album, it brings out the effect of meaning that seek to explain/represent, in the narrative, the cause and the path that made the subject who enunciates try, in a certain way, to deconstruct his original subjectivity, falsifying it with a new character (happy, beautiful, outgoing) to fit the social impositions. This fact affected his psychic health and culminated in the depressed state of the character.

On the other hand, this constant search for satisfying the will of the other generates feelings of insecurity and frustration, as we can identify in the materiality, both because they try to constantly fit into unattainable body standards of beauty and happiness, as well as the fear of not being accepted, culminating, therefore, in an emotional and existential emptiness of the subjects, as Bauman (2005) says. Allied to this emptiness, the myriad of information tends to trigger several psychopathologies such as depression and anxiety disorders, once, in biopsychic terms, the subjects are not prepared to absorb or deal with such dynamics of virtual media. Under this understanding, we identified the typical emotions of depression (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003) in the excerpts that focus on sadness *("In her pastime of vain pleasures / She saw all joy slip from her"[19]*), tiredness ("*And she returned to her home, so empty"[20])* and the possible suicide ("*She shattered her cellular body / She left the scene to relieve herself / She put on the show one last time / She liquidated herself in her liquidity"[21]*)

These symptoms, when changing the subject's personality, constitute clinical signs that corroborate the self-constitution of the subject who enunciates, insofar as the psychological and physical symptoms that emerge from depression start to acquire meanings and modulate subjectivity, as postulated by Courtine (2013). In this sense, the subject who enunciates becomes constituted as an apathetic, exhausted, and unmotivated subject. Both the dispersed environment of the media and those of contemporary social, political and economic practices, these, in turn, generate subjects that are ontologically insecure and constantly suffering, which culminate in the lack of interest in being alive, and in the loss of self confidence (GIDDENS, 2002).

In order not to be allocated to the abnormality group and, in turn, not to be excluded from social practices, the subjects start to pretend happiness at any cost, as can be identified in the excerpt *"Opening her eyes didn't satisfy her [...] / She ran to the mirror to make herself up / She covered up her paleness with pain*", which shows a forced and painful happiness (*"She went viral in the thick of her ruin / No one noticed her depression")*, which ends up intensifying, paradoxically, the feeling of frustration and unhappiness of depression. As a consequence of biopolitical imperatives (happiness, health and perfect body), the sufferings caused by the dynamics of the disease itself are seen as pathologies that must be eliminated through the medicalization of symptoms, as they impair production performance of these subjects (CAPONI, 2013). Thus, the main methods used in the treatment of depression

[16] "Dramatizou o vil da rotina / Como fosse dádiva divina".
[17] "Saiu de cena pra poder entrar / E aliviar a sua timidez / Vestiu um ego que não satisfez".
[18] "Queria só um pouco de atenção / Mas encontrou a própria solidão".
[19] "No passatempo de prazeres vãos / Viu toda a graça escapar das mãos".
[20] "voltou pra casa tão vazia".
[21] "Estilhaçou seu corpo celular / Saiu de cena pra se aliviar / Vestiu o drama uma última vez / Se liquidou em sua liquidez".

are aimed at drug administration (antidepressants for depression and anxiolytics for anxiety disorder) and/or for therapeutic instruments, such as, for example, therapeutic writing.

Building on the above, and considering that the therapeutic writing objective, while subjective, the subjects to the biopolitical molds by providing the purification of negative sensations through self-writing (FOUCAULT, 1992); it is opportune to understand how the objectification and subjectification modes provided by the narratives are constituted from the confession of trauma emerging to anxiety and depression disorders, through some statements from the song Minha Cabeça, by Clarice Falcão. The original lyrics are presented below side by side with a translation into English:

Minha Cabeça	***My Head***
Minha cabeça não é	*My mind isn't*
Flor que se cheire	*A flower to be smelled, isn't*
Não é, minha parceira	*My partner, doesn't*
Não faz nada que eu peço	*Do anything that I ask*
Minha cabeça repete	*My mind repeats*
As mesmas coisas	*The same things, repeats*
Repete, as mesmas coisas	*The same things, until*
Até, não ter mais coisa	*There's nothing to repeat*
[...]	*[...]*
Só quem consegue calar	*The only one who can shut down*
Tudo aqui dentro, arrumar	*Everything inside here, organize*
Tudo aqui dentro, é você	*Everything inside here, it's you*
[...]	*[...]*
Minha cabeça me faz	*My mind makes me*
Crer que eu sou doida	*Believe that I'm crazy,*
E aí, me deixa doida	*And then, it leaves me crazy*
Vê só, a ironia	*Look at that, the irony*
Minha cabeça não quer	*My mind doesn't want to*
Calar a boca	*Shut up*
Se quer, por um segundo	*Not even for a slight second*
Pra eu ouvir os outros	*So I can listen to other people*
[...]	*[...]*
Minha cabeça alguém chuta	*My head someone kicks*
Minha cabeça alguém mata	*My head someone kills*
Minha cabeça alguém soca	*My head someone punches*
Minha cabeça alguém corta	*My head someone cuts*
Minha cabeça alguém cala	*My head someone shut up*
Minha cabeça alguém tira	*My head someone takes it*
Minha cabeça alguém troca	*My head someone changes*
Minha cabeça alguém corta	*My head someone cuts*

The song *Minha Cabeça* is part of the album *Tem conserto (there is repair)*, the third work released at the age of 29 by the singer and comedian Clarice Falcão. Altogether, nine songs dealing with the theme of anxiety and depression and discuss crises of the singer and comedian who has suffered from these crises since she was 16 years old. Unlike the other albums (*Monomania* and *Problema Meu*, which are involved in humor) "*Tem conserto*" addresses a more serious line and, in Clarice's words, more honest about herself during the crisis period (CORREIO DO POVO, 2019).

Although the singer and comedian suffer from both disorders, in the materiality of the song, the dynamics of pathological anxiety become clearer through the statements, insofar as the repetitive and accelerated thoughts, the tension, the psychophysiological exhaustion are themed by the advance and/or amplified interpretation of the events, symptoms typical of the disorders (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003). In the meantime, it is important to note that in this materiality, as in the previous materiality, the subject position who enunciates is not to be confused with the empirical subject/author.

As for the audiovisual elements of the respective clip, there are effects of meaning similar to those of the *Desconstrução* (Deconstruction) video clip, since both the layout of the scene (in shades of white - to represent the psyche - and the singer's clothes, also in color white, resemble straitjackets and that reinforce the social idea of madness linked to disorders), as well as the visual effects (which multiply both the figure of the singer and the voices that, similarly, echo in the subject's psyche), corroborate the intensification of the symptoms that mark anxiety disorders, evident in the lyrics.

Thus, being enunciated in the first person singular, it is possible to identify, in the aforementioned materiality, a self-writing that narrativizes the dynamics of the anxiety disorder, for example, (a) the repetition of thoughts from the iterations of the terms "*my mind", "repeats", "the same things"* throughout all the verses of the song; (b) as well as, in the last, from the repetition of the verses "*my head, someone…*", completed by the alternation of the words "*kicks*", "*kills*", *"punches"*, *"cuts"*, "*shut up"*, *"takes it"*, "*changes",* raising the understanding that disorders such as anxiety are uncontrollable in crises and mistreat the physical and mental body (HUFFMAN; VERNOY; VERNOY, 2003).

That said, from the excerpts *"The only one who can shut down / Everything inside here, organize / Everything inside here, it's you"*, emerges the effects of meaning that, metaphorically, only those that can "*shut up*" the symptoms caused by the disorders are the psychotropic drugs and/or the action of therapeutic writing at the moment the subject composes the music and/or chemically modalizes herself. However, it is considered that the subject who enunciates refers to the action of therapeutic writing since it is the most apparent action in materiality by the very constitution of the genre.

Anyway, it can be understood that, when performing such practices, there is an objectification of the body, in other words, a training of the self through the eyes of the other that obey the biopolitical imperatives instrumented by writing, since it is through this action that the enunciating subject can control the countless voices that echo in his thinking (FOUCAULT, 2018; SACRAMENTO, 2018). By contrast, when objectifying the body, writing allows the modulation of subjectivity through medicalization processes, so that these bodies are eventually recovered and are included again in the order of biopolitical discourse (FOUCAULT, 1992).

However, this process of medicalization through therapeutic writing brings about what Sacramento (2018) called confessions of trauma, in this case, consequent to disorders, in which the subjects expose the symptoms and sensations that distress them, as can be found in the stanzas:"*My mind isn't / A flower to be smelled, isn't / My partner, doesn't / Do anything that I ask"* and "*My mind repeats / The same things, repeats / The same things, until / There's nothing to repeat"*. In such way, it is these confessions made possible by the self writing (FOUCAULT, 1992) that therapy and, consequently, medicalization are established.

Such narratives, in turn, help in the constitution of the subject: *"My mind makes me / Believe that I'm crazy, and them / It leaves me crazy, look at that / The irony"*. In these excerpts, it is possible to identify not only the voice of the enunciating subject, but also the voices that echo in society and that, based on the discourse of abnormality, tend to exclude the subjects who suffer from these disorders. Thus, the enunciating subject comes to recognize, in the product of writing in particular, through the stereotypes and

stigmas of the crazy, the useless and the weak, socially disseminated, as can be identified in the excerpts of the aforementioned materiality (BAUMAN, 2005).

However, it is worth pointing out that, considering writing as a product of the medicalization process in which the subjects purge (and imprint on materiality) the thoughts that afflict them, the interpretation that these subjects are subjectively constituted under the umbrella is considered to be restricted. the crazy, the weak, etc. More than a subjectivity based on stereotypes, the subjects who suffer from anxiety and depression disorders are built around the concepts of resistance and fight against the symptoms of the respective disorders, despite the constant exhaustion and anguish that these psychopathologies cause.

5 LAST CHORDS

Throughout the reflections previously outlined, it was understood that, due to the biopolitical dynamics and the valorization of the somatic, in contemporary times, the identity of the subjects is materialized in the body itself, both physical and psychic. Nevertheless, the subjects who suffer from anxiety disorders and depression also have new ways of existing in the psychic somatic from the norm and the emerging signs of the disease. Therefore, being interested in understanding how the self-constitution of anxious and depressive subjects takes place, in discursive terms and having as *corpus* the lyrics of the songs by Tiago Iorc (*Desconstrução*) and Clarice Falcão (*Minha Cabeça*), it is convenient to condense the results identified.

For this reason, it can be understood that the subject-position that enunciates in the lyrics of the songs mentioned above expresses the feelings arising from the disorder through a self-writing that agency the confessions of such traumas and, consequently, the objectification of their "souls". Then, when writing the anxieties and fears, the subject position that enunciates ends up purging the sensations. Therapeutic writing, at this moment, enables the training of the self, since it functions as the look of the other in this process of self-control. As a consequence, it is such narratives, poetic and dramatic, that help in the self-constitution.

REFERENCES

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BIRMAN, J. Muitas felicidades?! O imperativo de ser feliz na contemporaneidade. *In:* FREIRE FILHO, João (org.). *Ser feliz hoje*: reflexões sobre o imperativo da felicidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 27-48.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico.* Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

CAPONI, S. Classificar e medicar: a gestão biopolítica dos sofrimentos psíquicos. *In:* CAPONI, S. *et al. A medicalização da vida como estratégia biopolítica.* São Paulo: LiberArs, 2013. p. 85-99.
CASTELLANO, M. Cultura da autoajuda: o "surto do aconselhamento" e a bioascese na mídia. *E-Compós*, Brasília, v. 15, n. 1, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.30962/ec.685 Acesso em: 2 nov. 2019

CASTILHO, P. T. Uma discussão sobre a angústia em Jacques Lacan: um contraponto com Freud. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, v. 19, n. 2, p. 325-337, 2007.

CORREIO DO POVO. *Em novo disco, Clarice Falcão se expõe e aborda temas como ansiedade e depressão:* Lançado nas plataformas digitais, "Tem Conserto" é um trabalho pessoal, intimista introspectivo. 2019. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/arteagenda/em-novo-disco-clarice-falc%C3%A3o-se-exp%C3%B5e-e-aborda-temas-como-ansiedade-e-depress%C3%A3o-1.347130. Acesso em: 18 nov. 2019

COURTINE, J.-J. Ler o corpo na Idade Clássica: uma formação discursiva. *In: Decifrar o corpo:* pensar com Foucault. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 47-80.

FALCÃO, C. *Minha cabeça*. Vagalume. 2019. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/clarice-falcao/minha-cabeca.htmlacesso. Acesso em: 26 Nov. 2019

FOUCAULT, M. *A escrita de si. In*: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160;

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo*. Traducido por Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires: Paidós, 2008.

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

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito:* curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma annus Muchail. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1:* a vontade de saber. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE FILHO, J. O anseio e a obrigação de ser feliz hoje. *In:* FREIRE FILHO, J. (org.). *Ser feliz hoje:* reflexões sobre o imperativo da felicidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 13-26.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade.* Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GREGOLIN, M. do R. V. *Análise do discurso:* os sentidos e suas movências. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUFFMAN, K.; VERNOY, M.; VERNOY, J. *Psicologia.* Coordenação da tradução: Maria Emília Yanamoto. Revisão técnica: Agostinho Minicucci. São Paulo: Atlas, 2003.

IORC, T. *Desconstrução*. Letras.mus.br. Disponível em: https://www.letras.mus.br/tiago-iorc/desconstrucao/. Acesso em: 26 Nov. 2019.

MELHOR ESTIMA. *Tiago Iorc aborda depressão em novo álbum.* 2019. Disponível em: http://www.melhorestima.com.br/depressao/tiago-iorc-depressao-novo-album/. Acesso em: 18 nov. 2019

ORTEGA, F**.** *O corpo incerto:* corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACRAMENTO, I. A era da testemunha: uma história do presente. *Revista Brasileira de História da Mídia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 125-140, 2018.

SIBILIA, P. Biopoder. *In*: SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico:* Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relune Dumará, 2002. p. 157-202.

THEISEN, C. Ansiedade: sintoma social contemporâneo. 2015. 44 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Departamento de Humanidade e Educação, Universidade Regional do Noroeste, Santa Rosa, 2015. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3309 Acesso em: 10 jun. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Depression and Other Common Mental Disorders:* Global Health Estimates. Geneva: World Health Organization, 2017.

Received in December 22, 2019. Approved in April 5, 2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e67691

ULTRAPASSAGEM DE BARREIRA LINGUÍSTICA E COOPTAÇÃO DE MÃO DE OBRA NO SUL DA BAHIA: PRIMEIROS ANOS DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA (1500-1549)[1]

SUPERACIÓN DE LA BARRERA LINGÜÍSTICA Y COOPTACIÓN LABORAL EN EL SUR DE BAHIA: PRIMEROS AÑOS DE COLONIZACIÓN PORTUGUESA (1500-1549)

OVERCOMING OF LINGUISTIC BARRIER AND COOPTATION OF LABOR IN THE SOUTH OF BAHIA: FIRST YEARS OF PORTUGUESE COLONIZATION (1500-1549)

Wagner Argolo Nobre*
Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO: Neste artigo, temos como principais objetivos a explicitação de como se deu a ultrapassagem de barreira linguística e a cooptação inicial de mão de obra para os engenhos de produção de açúcar, durante o início da colonização portuguesa no Brasil, com ênfase para a região sul da Bahia e para o período compreendido entre 1500 e 1549. Como objetivo secundário, procuramos ressaltar a importância do desenvolvimento, no âmbito da ciência linguística, da disciplina de *história social da linguagem* (BURKE, 1995), já que investiga um dos principais aspectos de uma língua: seu papel social, exercido por seus falantes em suas relações interpessoais cotidianas – dimensão digna de nota –, na medida em que o caráter bem sucedido das relações linguísticas iniciais, entre povos distintos, pode ser determinante para interações sociais menos deletérias, assim como produzir consequências importantes sobre a formação de uma identidade nacional.
PALAVRAS-CHAVE: História linguística. História social. Brasil colonial. Sul da Bahia.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivos principales hacer explícito cómo se superó la barrera lingüística y la cooptación inicial de mano de obra para los ingenios azucareros durante el comienzo de la colonización portuguesa en Brasil, con énfasis en la

[1] Artigo oriundo da Tese de Doutorado *História linguística do Sul da Bahia (1534-1940)*, orientada pela Drª Tânia Lobo, da Universidade Federal da Bahia, e defendida em 2015, na mesma Universidade. Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES-PDSE. A todos, deixo meu agradecimento.

* Doutor (2015), Mestre (2011) e Licenciado (2008) em Letras, pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: wagner.argolo@gmail.com.

región sur de Bahía y en el período comprendido entre 1500 y 1549. Como objetivo secundario, buscamos resaltar la importancia del desarrollo, en el ámbito de la ciencia lingüística, de la disciplina *historia social del lenguaje* (BURKE, 1995), ya que investiga uno de los principales aspectos de una lengua: su papel social, desempeñado por sus hablantes en sus relaciones interpersonales cotidianas –una dimensión notable–, ya que el carácter exitoso de las primeras relaciones lingüísticas entre diferentes pueblos puede ser determinante para interacciones sociales menos perjudiciales, así como tener consecuencias importantes para la formación de una identidad nacional.
PALABRAS CLAVE: Historia lingüística. Historia social. Brasil colonial. Sur de Bahia.

ABSTRACT: In this article, we have as main objectives the explanation of how it has been through the overcoming of the linguistic barrier and the initial cooptation of labor for the sugar mills ocurred during the beginning of the Portuguese colonization in Brazil, with emphasis on the southern region of Bahia and for the period between 1500 and 1549. As a secondary objective, we seek to emphasize the importance of the development, within the scope of linguistic science, of the discipline of *social history of language* (BURKE, 1995), since it investigates one of the main aspects of a language: its social role, exercised by its speakers in their daily interpersonal relations – a noteworthy dimension – to the extent that successful character of early linguistic relations between distinct peoples can be determinant for less deleterious social interactions, as well as having important consequences on the formation of a national identity.
KEYWORDS: Linguistic history. Social history. Colonial Brazil. South of Bahia.

1 INTRODUÇÃO

Quando o tema de trabalhos sobre a história linguística do Brasil é o percurso social que a língua portuguesa começou a traçar aqui, no início do Período Colonial, principalmente a partir de 1532, é comum encontrarmos cenários impressionísticos, como aquele que nos transmite a ideia de que a língua portuguesa, logo que aportou na costa sul baiana, em 1500, na boca de quatro grumetes da frota de Pedro Álvares Cabral, imediatamente espalhou-se como rastilho de pólvora entre os autóctones, por ser a língua de um povo num estágio evolutivo mais avançado, em detrimento da língua predominante da costa, o tupinambá.

Entretanto, como veremos neste artigo, o cenário linguístico do século XVI foi bastante diverso. Indo além, podemos afirmar, com segurança, que a fácil ultrapassagem da barreira linguística, por parte dos portugueses recém-chegados, deu-se, justamente, pelo fato de terem adotado o tupinambá como língua de comunicação supra-étnica, tornando-se bilíngues em português, como primeira língua, e tupinambá, como segunda língua.

É neste contexto linguístico que tem início a colonização do Brasil, feita de forma pontual, num primeiro momento, a partir de 1500, através das expedições *guarda-costa*, e de forma intensa, num segundo momento, a partir de 1532, com a chegada de Martim Afonso de Souza a São Vicente, no atual estado de São Paulo, quando começa o processo que culminará na fundação das Capitanias Hereditárias, dois anos depois, em 1534. A ultrapassagem da barreira linguística, levada a termo com a adoção da língua tupinambá pelos portugueses, foi, justamente, o principal fator que possibilitou as negociações com os índios da costa, nos primeiros 34 anos, no intuito de se obter mão de obra indígena escravizada para os trabalhos iniciais nos engenhos de produção de açúcar. De início, com a conivência dos próprios tupinambás, que disponibilizavam alguns de seus prisioneiros indígenas, capturados nas guerras inter-tribais, para negociá-los como escravos com os portugueses, mantendo, porém, o controle sobre a oferta desses prisioneiros, preservando-se a bilateralidade das relações.

A partir da fundação das Capitanias Hereditárias, entretanto, a aliança militar bilateral transformar-se-ia num processo de dominação unilateral, que teria como resultado a escravização em massa dos tupinambás, sem qualquer reconhecimento de sua autoridade tribal secular, principalmente a partir do momento em que os engenhos de produção de açúcar, que demandavam um grande contingente de mão de obra, são fundados no intuito de incrementar e sedimentar o processo de colonização do Brasil, necessidade que se acentua depois que o comércio de especiarias com a Índia começa a apresentar seus primeiros sinais de desaquecimento.

Lidando com esses dois importantes temas – a maneira como se ultrapassou a barreira linguística inicial e o início da imposição de um domínio colonial, incluindo a escravização dos povos dominados como forma de cooptação de mão de obra –, este artigo procura lançar luzes sobre aspectos pertinentes tanto para linguistas quanto para historiadores, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma nova disciplina que emerge, nos últimos anos, no *locus* situado entre a ciência linguística e a ciência histórica, ou seja, a *história social da linguagem*, como bem salientou o historiador inglês, Burke (1995, p. 26), afirmando ainda ser, este, "um campo promissor para a cooperação interdisciplinar".

Bessa Freire (2004, p. 21) – entre historiadores, um dos pioneiros deste campo no Brasil – já afirmava que "[...] esse novo campo ainda não foi suficientemente explorado [...]", em seguida asseverando que "A historiografia brasileira tem se dedicado, com sucesso, aos aspectos administrativos, políticos e econômicos sem incorporar, no entanto, a trajetória histórica das línguas ou a evolução de suas funções como objeto de preocupação e de análise".

Além disso, o autor deixa bastante clara a importância do desenvolvimento da disciplina de *história social da linguagem*, ao destacar seu descontentamento por observar a pouca relevância que vem sendo dada ao tema, "[...] embora sem ele não seja possível compreender o processo de interação conflituosa entre índios e colonizadores, ou revelar determinados componentes das matrizes formadoras da nacionalidade" (BESSA FREIRE, 2004, p. 21).

Entretanto, quando observamos essa relação interdisciplinar do ponto de vista dos linguistas, tanto brasileiros quanto portugueses, que trabalham com a história do português brasileiro e do português europeu, a relevância de aspectos típicos da ciência histórica – como os administrativos, políticos e econômicos – já vem tendo seu peso devidamente reconhecido há décadas, como se pode constatar, por exemplo, na *História da língua portuguesa*, escrita pelo brasileiro Serafim da Silva Neto no início da década de 1950 e já tão conhecida e citada pelos linguistas portugueses que também lidam com a história de sua língua-mãe. É o que podemos perceber claramente em trechos da referida obra, a exemplo deste em que expõe as seguintes reflexões: "Se a língua é um fenômeno social que só existe entre os homens e para eles, é imperativo e justo que se faça a história do instrumento através daqueles que o dominam" (1957, p. 10). Daí afirmar, sobre seu livro, que "[...] nele a história entra como o painel que dá realidade aos fatos. Afinal, e em última análise, a história de uma língua consiste numa história dos contactos a que estão sujeitos os que a falam: e isso nos leva à história política e administrativa" (SILVA NETO, 1957, p. 10).

2 O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO E AS PRIMEIRAS INTERAÇÕES LINGUÍSTICAS

Nos séculos que precederam a chegada dos portugueses à costa atlântica sul-americana, os tupinambás/tupis/tupiniquins (essas são as denominações mais recorrentes para os povos falantes da língua então majoritária na costa do Brasil) partiram para a dominação territorial de toda a faixa costeira, escrevendo mais um capítulo das constantes guerras autóctones pré-coloniais, com o objetivo de dominar as regiões com as melhores condições ecológicas para a manutenção da vida.

Quando os portugueses iniciaram a colonização efetiva do Brasil, já em 1532, mas principalmente a partir de 1534, quando são oficialmente fundadas as capitanias hereditárias, os tupinambás/tupis/tupiniquins ainda estavam terminando de expulsar para o sertão as últimas etnias inimigas, nomeadamente as que falavam línguas do tronco Macro-Jê (COUTO, 1998). Tal processo de dominação, entretanto, já estava consolidado: "Nos últimos séculos [...], índios de fala tupi, bons guerreiros, se instalaram, dominadores, na imensidade da área [...], ao longo de toda a costa atlântica [...]" (RIBEIRO, 2004 [1995], p. 29).

O domínio dos tupinambás/tupis/tupiniquins[2], entretanto, quando ainda estava recentemente consolidado no âmbito da realidade autóctone da América do Sul, foi interrompido por um elemento externo e completamente estranho ao que conheciam: o pequeno contingente português que chegava com a intenção de implantar uma colônia de exploração agrícola, com vistas a inserir sua

[2] Ribeiro (2004 [1995]) afirma que os índios que dominaram a costa atlântica do Brasil falavam uma mesma língua. Métraux (1948) faz afirmação semelhante e acrescenta que, no que se refere à etnia desses autóctones, o termo "tupinambá" era o mais recorrente, por isso aplicando-o para designar todos os índios da costa. Dentro da mesma lógica, estenderemos a generalização da denominação também à língua, chamando-a, igualmente, daqui para a frente, de "tupinambá", seguindo Rodrigues (1986).

produção no mercado internacional europeu, e a transformá-la numa grande fonte de mão de obra escrava indígena e de pedras e metais preciosos: "Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas", ao mesmo tempo em que articulava "[...] os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros" (RIBEIRO, 2004 [1995], p. 30).

Por causa da dominação costeira dos tupinambás, quando os portugueses iniciaram a colonização do litoral brasileiro, havia cerca de um milhão destes índios habitando a região (população numericamente semelhante à de Portugal inteiro no período), distribuídos em tribos com cerca de 300 a 2 mil pessoas, falando uma língua comum, também conhecida como tupinambá (RIBEIRO, 2004 [1995]).

Não podemos deixar de ressaltar, entretanto, que qualquer estimativa demográfica sobre o Brasil, em seus primeiros 250 anos, será sempre um "terreno movediço", pois os dados empíricos para esse fim, quando existem, são esparsos, incompletos e indiretos, permitindo apenas inferências a esse respeito. Isto porque, até 1760, não foram levadas a termo contagens – quer gerais, quer regionais – da população brasileira; e, no que se refere a recenseamentos eclesiásticos, há uma grande incerteza quanto a refletirem o total das populações recenseadas (cf. MATOS, 2013). Esses são os motivos que levaram Marcílio, em *A população do Brasil colonial* (2004), a ser enfática no que se refere a estimativas demográficas situadas nos dois primeiros séculos da colonização do Brasil, afirmando ser este período conhecido, na demografia histórica, como *fase pré-estatística*.[3] Desse modo, informa-nos que, sem dados, "[...] não há demografia, e no caso do Brasil não há praticamente nenhuma informação estatística referente aos primeiros 250 anos de sua existência. Toda informação útil existente para o estudo da população é incompleta, indireta e somente em casos excepcionais serializada". Por causa disso, "[...] não se pode fazer qualquer análise demográfica realmente elaborada com base nesse tipo de informação". Daí afirmar que esta "[...] é a chamada *fase pré-estatística* dos estudos sobre a população brasileira. Durante esse período, não foi feita nenhuma contagem por cabeça, nem numa base geral ou regional nem mesmo setorial". E encerra a questão, afirmando que "[...] não se pode dizer se os registros das igrejas (batismos, casamentos e atestados de óbito), mesmo quando mantidos com regularidade, deram conta de toda a população. O pior, porém, é que mesmo estes raramente chegaram intatos à posteridade" (MARCÍLIO, 2004, p. 311).

Assim, é tendo em mente o que lemos nos trechos extraídos de Marcílio (2004) que devemos encarar os dados demográficos estimados por Hemming (1987) para os territórios que viriam a compreender as Capitanias de Ilhéus e do Espírito Santo, consideradas em conjunto, quando os portugueses chegam ao Brasil em 1500. Segundo o autor, esses dois territórios somariam uma população de 160 mil autóctones – nesse caso, considerando-se a região costeira das capitanias, principalmente tupinambás. Com relação à Capitania de Porto Seguro, nenhum dado é apresentado.

Como dissemos, Hemming apresenta a estimativa demográfica da Capitania de Ilhéus em conjunto com a estimativa demográfica da Capitania do Espírito Santo. Por essa razão, só podemos chegar a um número para a Capitania de Ilhéus, isoladamente, se – considerando que as referidas capitanias tinham aproximadamente a mesma extensão costeira (como visualmente se constata em mapas das capitanias hereditárias) – dividirmos os 160 mil índios, nomeadamente da costa das Capitanias de Ilhéus e do Espírito Santo, por dois, para obter a média de 80 mil autóctones por capitania.

Outra estimativa para o século XVI que, dentro desse "terreno movediço", podemos fazer – nesse caso, tanto para os tupinambás da Capitania de Ilhéus quanto para os tupinambás da Capitania de Porto Seguro – tem sua base em Anchieta (1584), na sua *Breve informação do Brasil*, e em Ribeiro (2004 [1995]), no seu clássico *O povo brasileiro*. Isto porque, ao referir-se ao fato de uma só língua ser a utilizada em quase 800 léguas de costa, desde o Maranhão até São Paulo, Anchieta permite que façamos o cálculo, extremamente simples, de dividir os um milhão de tupinambás da costa – falantes dessa "uma só língua" –, estimados por Ribeiro, pelo número de capitanias hereditárias – 15 ao todo –, delimitadas no primeiro momento da colonização, iniciada efetivamente na década de 1530, como já foi dito. Vejamos o que diz o jesuíta:

[3] A partir de 1760, devido às Reformas Pombalinas, elaboram-se recenseamentos com alguma sistematização nas cidades, vilas e municipalidades do Brasil. Porém, em muitos casos, ou não foram feitos ou, se o foram, não exprimiram a realidade local. Mesmo assim, os dados começam a existir, razão pela qual essa data inicia a *fase proto-estatística*. Em 1872, é realizado o primeiro recenseamento geral, iniciando a *fase estatística* no Brasil (Marcílio 2004).

Desde o rio do Maranhão, que está além de Pernambuco para o norte, até a terra dos carijós, que se estende para o sul, desde a Lagoa dos Patos até perto do rio que chamam de Martim Afonso, em que pode haver 800 léguas de costa [...], há uma só língua. (ANCHIETA, 1584 *apud* ALTMAN, 2003, p. 60)

Feita a conta (1.000.000/15), temos, como resultado, a média de 66.666 tupinambás por capitania, que, no caso das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro, cremos poder ser arredondados para 80 mil, visto que as referidas capitanias eram das maiores da colônia, atingindo, assim, números próximos, no que se refere à Capitania de Ilhéus, aos que extraímos dos dados de Hemming (1987), relativos à mesma capitania – reforçando, por conseguinte, o raciocínio exposto. Desse modo, o diminuto contingente português que chegou ao Sul da Bahia ter-se-ia visto imerso num contingente de cerca de 160 mil tupinambás – mais do que 10% da população de Portugal.

Se tivermos em mente as palavras de Anchieta, escritas logo na capa de sua *Arte de Gramática*, quando afirma que descreve a "língua mais usada na costa do Brasil" (ANCHIETA, 1595) – ou seja, usada pelos tais um milhão de tupinambás –, é possível compreender a razão de os portugueses, no momento em que deram início à colonização do Brasil, terem considerado mais viável adquirir a língua tupinambá do que tentar impor a língua portuguesa a esses índios.

O contingente tupinambá era numericamente muito superior ao de portugueses, fato que, apesar de não impedir a imposição de uma língua, torna, entretanto, sua imposição, através de meios militares e mesmo catequéticos, muito mais dificultosa, principalmente no caso em questão, em que eram os portugueses os que estavam em território estranho, o que se constituía em fator de vulnerabilidade, ao menos nas primeiras décadas, enquanto o território ainda não se tornava conhecido. Além disso, o imenso contingente tupinambá, além de ser numericamente superior e de estar em seu território, já possuía uma língua comum, não havendo qualquer necessidade de adquirir um novo código de intercomunicação. Muito pelo contrário, tal necessidade afigurou-se para os portugueses.

Além disso, no século XVI, o português era uma língua ainda utilizada quase apenas na Europa, consequentemente passível de categorizar aspectos socioculturais e naturais europeus, e não desta região do Novo Mundo ainda por ser devassada.

Por fim, os jesuítas, que chegaram em 1549 – juntamente com Tomé de Sousa, vindo para implantar o primeiro Governo-Geral do Brasil –, adotaram como política linguística o aprendizado da língua dos povos que buscariam catequizar, e não o contrário. Tal política tinha como finalidade facilitar a interação com os povos recém-contactados, com vistas a obter melhores resultados, em termos de catequese, desses povos. É o que deixa claro o trecho de *Tratados da terra e gente do Brasil*, escrito pelo jesuíta Cardim em 1583, o que atesta o enraizamento dessa situação linguística na costa brasileira, ao longo das primeiras décadas do século XVI:

> Em toda esta província [referindo-se ao Brasil como um todo] há muitas nações de diferentes línguas, porém uma é principal que compreende algumas dez nações de índios: estes vivem na costa do mar, e em uma grande corda do sertão, porém são todos estes de uma só língua ainda que em algumas palavras discrepam e esta é a que entendem os portugueses; é fácil, e elegante, e suave, e copiosa, a dificuldade dela está em ter muitas composições; porém dos portugueses, quase todos os que vêm do Reino e estão cá de assento e comunicação com os índios a sabem em breve tempo, e os filhos dos portugueses, assim homens como mulheres, principalmente na Capitania de São Vicente [onde efetivamente começou a colonização do Brasil, como dissemos], e com estas dez nações de índios têm os Padres comunicações por lhes saberem a língua, e serem mais domésticos e bem inclinados. (CARDIM, 2009 [1583], p. 200)

3 A FUNDAÇÃO DAS CAPITANIAS DE ILHÉUS E DE PORTO SEGURO

Até a fundação das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro, as relações entre portugueses e tupinambás, que já existiam desde 1500, através das expedições *guarda-costa*, tinham sido harmônicas, devido à instituição social tupinambá denominada *cunhadismo* ou *cunhadaço*, através da qual portugueses amasiados com índias dessa etnia tinham garantidos os favores de seus cunhados – assim como de praticamente toda a parentela da mulher –, que incluíam obrigações guerreiras, políticas e sociais. Desse modo, alianças entre portugueses e tupinambás foram estabelecidas nesse primeiro momento.

Essas alianças eram aproveitadas pelos portugueses como uma forma de conseguir mão de obra indígena gratuita. Isto porque os tupinambás, além de viverem em estado de guerra constante entre si, também estavam em guerra constante contra os índios tapuias, expulsos para o sertão.

Dessa maneira, através dos tupinambás aliados, os portugueses obtinham os chamados "índios de corda", ou seja, índios de tribos inimigas que eram capturados, com o intuito de serem devorados em rituais antropofágicos, mas que, em vez disso, eram entregues aos portugueses para serem escravizados. A historiadora Paraíso (1993, p. 183) informa-nos que "Os conflitos entre os grupos Tupi eram comuns e igualmente o eram entre estes e os Macro-Jê" e que "Estas oposições e estado de guerra constante foram usados pelos colonos no estabelecimento de alianças, obtenção de mão de obra, através da aplicação da regra Tupi de Cunhadaço, e na obtenção de 'Índios de corda'".

Os tupinambás, por sua vez, consideravam os portugueses importantes aliados nas guerras contra seus inimigos, tanto os de mesma língua, quanto os de línguas do tronco Macro-Jê: "Também os íncolas viam nos colonos a possibilidade de obterem aliados poderosos contra os seus inimigos tradicionais [...]" (PARAÍSO, 1993, p. 183). Percebemos, portanto, que Paraíso (1993), neste artigo intitulado *De como se obter mão de obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII*, e Ribeiro (2004 [1995]), em seu livro *O povo brasileiro*, concordam no que se refere ao *cunhadismo* ou *cunhadaço* como prática cultural tupinambá que facilitou a formação das alianças iniciais com os portugueses, fato que aponta para a pertinência dessas afirmações.

Ainda nesse período das alianças iniciais, anterior à fundação da Capitania de Ilhéus, já havia casos em que navios portugueses enviavam índios cativos para Portugal. Porém, por não ser uma prática sistemática e pelo fato de os tupinambás acreditarem que existia uma "terra sem males", além das águas, perto do sol nascente, chamada Maíra, essas escravizações pontuais não deviam gerar conflitos, pois os cativos – ignorando que esta era sua nova condição – acreditavam estar indo para o lugar sonhado, e não para onde estava sua perdição. Como não havia maneira de os que ficaram saberem do resultado final da viagem, ficava a crença de que, para aqueles que tinham ido, uma graça tinha sido alcançada (PARAÍSO, 1993).

O Brasil passou a ser visto pelos portugueses como uma chance de angariar mais poder diante dos demais reinos europeus, devido às riquezas naturais que havia aqui, mas que não havia em Portugal. Somando-se isto à ideia de formar no novo território uma nova nobreza, de enriquecer facilmente sem grandes investimentos e à visão negativa que se tinha sobre os trabalhos manuais, temos algumas motivações que podem explicar a pretensão, que viria a concretizar-se, de escravizar os índios encontrados na costa sul da Bahia, para serem utilizados como mão de obra nas primeiras plantações de cana e nos primeiros engenhos de produção de açúcar a serem erigidos brevemente: "Carentes de grandes capitais para investir, os colonos viam no trabalho indígena a grande solução, principalmente por sua abundância e a exigência de baixos investimentos para sua obtenção" (PARAÍSO, 1993, p. 181).

Com a fundação das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro, a escravidão indígena tornou-se um processo legal e de caráter sistemático – registrada, inclusive, em regimentos de sesmarias –, tanto no que se refere a sua utilização como mão de obra local quanto no que se refere a seu envio para a escravização em Portugal, estabelecendo-se, inclusive, um limite pré-definido de cativos que poderiam ser enviados para Lisboa e isenções fiscais a quem não desrespeitasse tal limite, embora não se tenha notícias da maneira como acontecia a escravização dos índios na metrópole lusa. Com maiores detalhes, Paraíso (1993, p. 185) informa que esse processo "[...] já estava agora legalmente instituído, como se pode observar, por exemplo, no Regimento da Sesmaria concedida a Pero de Góes [...]", dentro do qual constava a permissão para "[...] enviar 'dezessete peças de escravos' por ano nos navios que mandasse a Portugal, além de poder 'cativar gentios para seu serviço e dos navios' e vendê-los em Lisboa", além da informação de que "Caso não ultrapassasse a cota anual, estaria, inclusive, liberado do pagamento da siza".

Quanto a limites de cativos para o trabalho nas primeiras plantações de cana do Sul da Bahia, não nos parece ter havido um pré-estabelecido, a não ser o da capacidade guerreira individual de cada donatário e sesmeiro para subjugar e cativar.

Nem todas as obras que utilizamos, na escrita deste artigo, apresentam informações setorizadas, estabelecendo uma fronteira entre processos que tiveram lugar na Capitania de Ilhéus e processos que tiveram lugar na Capitania de Porto Seguro. Isto porque tal

fronteira é resultado de uma divisão exógena, vinda da Europa, e de caráter meramente político e econômico, sem qualquer consideração de cunho cultural sobre o que se dividia. Dessa maneira, há processos envolvendo índios (a exemplo do processo de cooptação de mão de obra), principalmente tupinambás, que aconteceram nas duas capitanias, mas que, na prática, davam-se da mesma forma, como se fossem um único território.

No momento em que, para os índios tupinambás, o Sul da Bahia era um único território, pois, como foi dito, a divisão em capitanias era de origem europeia, a busca por sua mão de obra poderia ocorrer em qualquer um dos lados do rio Jequitinhonha (fronteira delimitada pelos portugueses entre a Capitania de Ilhéus e a de Porto Seguro), tendo os portugueses de ir buscá-los nos pontos da costa em que estivessem, fosse ele qual fosse. Assim, a divisão inicial entre as duas capitanias, provavelmente, não foi de grande relevância no que se refere à imposição de limites territoriais onde pudesse ser feita a obtenção de mão de obra – até porque era difícil controlar as fronteiras de um território de mais de quinhentos quilômetros de costa –, sendo mais adequado falar em "Sul da Bahia", no que se refere à cooptação de mão de obra na primeira metade do século XVI.

Possivelmente, é esta a razão pela qual Paraíso (1993), ao tratar da forma como se obtinha a mão de obra indígena nas capitanias em questão, o faz sem uma divisão exata entre as duas, tratando o Sul da Bahia, em grande parte do texto, como um todo único. Enfim, se as capitanias eram distintas, os índios eram os mesmos, demandando o mesmo tipo de ação por parte dos portugueses.

Vilhena, cronista baiano do século XVIII, também permite raciocínio semelhante, ao tratar com seu interlocutor, Filopono – que não se sabe se era real ou fictício –, no início da Carta Décima-Quinta, das notícias que começaria a dar sobre a Capitania de Porto Seguro, fazendo referências à Capitania de Ilhéus (descrita na Carta Décima-Quarta, imediatamente anterior):

> Logo que te fiz aquela remessa cuidei em prontificar, e ordenar as notícias mais exatas da comarca de Porto Seguro [no final do século XVIII, as capitanias do Sul da Bahia já tiveram seu *status* administrativo modificado para o de comarcas] confinante com aquela de Ilhéus, seguindo de Norte a Sul, *cujas notícias são pelos mesmos motivos igualmente interessantes*. (VILHENA, 1969 [1798-1799], p. 517, grifo nosso)

4 O DESVELAR DA DOMINAÇÃO E A "ESCRAVIDÃO NA PRÓPRIA TERRA"

Com a fundação das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro, chega o momento em que se desfazem as ilusões e se iniciam os conflitos entre portugueses e tupinambás, pois, com a sistematização do cativeiro, os índios perceberam que os portugueses, na realidade, não buscavam relações simétricas de aliança, mas a dominação do território: "Agora já não se tratava de ilusão da viagem para a Terra sem Males, além do grande rio. Era o aldeamento e sedentarização forçados e a escravidão na própria terra" (PARAÍSO, 1993, p. 186).

Ademais, com o incremento da atividade açucareira, ocorrido no momento inicial, houve o crescimento da demanda por mão de obra, fazendo com que os portugueses exigissem, cada vez mais, a entrega dos "índios de corda", ou seja, daqueles que seriam devorados nos rituais de antropofagia. Este fato, além de gerar reações negativas por parte dos que tinham capturado os índios destinados ao banquete, gerava reações negativas por parte dos próprios índios que seriam banqueteados. Não podemos nos esquecer das palavras de Fausto, em *Fragmentos de história e cultura tupinambá*, quando diz que, para os guerreiros desta etnia, "O estômago do inimigo era a sepultura ideal" (FAUSTO, 1992, p. 392).

Desse modo, ao livrar os tupinambás do ritual antropofágico e escravizá-los, os portugueses os submetiam a duas humilhações: a de ser escravo e a de não poder mais usufruir da morte honrosa. Os seguintes trechos de Paraíso (1993, p. 186) também são bastante contundentes a esse respeito, ao afirmar que "[...] a crescente consciência da unilateralidade dos direitos, só garantidos aos portugueses, e dos deveres cobrados aos índios começa a despertar sua consciência de que a suposta aliança [...] não se constituía numa unidade ordenadora das relações". Assim, "O desrespeito à lógica interna de sua sociedade levava-os a questionar os benefícios da suposta aliança, principalmente quando a emergente necessidade de mão de obra passou a exigir que os cativos, destinados aos rituais antropofágicos, fossem entregues aos portugueses", provocando reações "[...] tanto dos captores quanto dos capturados".

Outro fator que veio a agravar os conflitos foi a incompatibilidade entre o modo de divisão do trabalho tupinambá e o modo de divisão do trabalho português. Isto porque, para os tupinambás, as atividades de plantação eram incumbência das mulheres, cabendo aos homens a derrubada das matas e as queimadas. Entretanto, era justamente para a atividade de plantação que os portugueses mais desejavam a mão de obra masculina tupinambá. Como se negavam a exercer tais atividades, mais atritos ocorriam, pois o colonizador não conseguia compreender a recusa à realização das atividades de plantação, vendo nisso uma manifestação da preguiça, e não um choque entre as concepções tupinambá e portuguesa de como se deveria dividir o trabalho entre homens e mulheres. Assim, Paraíso (1993, p. 188) afirma que, "Enquanto os colonos desejavam o concurso da mão de obra masculina para as atividades agrícolas, os homens aceitavam realizar, apenas, as tarefas de derrubadas e queima". E continua, afirmando que "As demais atividades, por serem atribuídas às mulheres, eram rejeitadas, o que não era compreensível ou aceitável pelos colonos".

Como questão também fulcral, a minar as relações entre tupinambás e portugueses, estava o fato de a produção tupinambá ter finalidade comunitária e de contribuir para a formação de alianças, e não para o acúmulo de bens. E, para somar-se a este choque, ainda havia o fato de que, para atingir-se o nível de produtividade exigido pelos portugueses, os índios tinham de utilizar o máximo de seu tempo executando as tarefas impostas pelos colonos, não sobrando o tempo de que precisavam para estabelecer as relações inter-tribais tradicionais – o que incluía as alianças guerreiras e as próprias guerras em si, para vingar ancestrais, além dos rituais de antropofagia daí decorrentes, e que tanta satisfação e honra traziam para vencedores e vencidos.

Como uma tentativa de romper estes obstáculos culturais de forma menos drástica, partiu-se para a formação de aldeamentos coloniais, ainda antes da chegada dos jesuítas, nas áreas das próprias tribos originais, aos quais diversos índios eram integrados forçosamente. Essa forma de cooptação de mão de obra, entretanto, modificou-se à medida que os colonos começaram a transferir índios das áreas originais de suas tribos, para áreas que fossem mais convenientes para suas atividades de produção mercantil. Tais medidas, além de tornarem mais cômodo o acesso à mão de obra dos índios, deixavam-nos mais vulneráveis à imposição do sistema de produção econômico português (PARAÍSO, 1993, p. 187).

Pouco depois, chegariam, com Tomé de Sousa, os jesuítas, que viriam a assumir o controle dos aldeamentos, passando a exercer, como aliás veio a acontecer nas demais regiões da colônia onde atuaram, o papel de cooptadores de índios para servir de mão de obra, que, concentrados nos aldeamentos jesuíticos, eram separados e distribuídos para trabalhar como escravos para os colonos e para a Coroa, embora a justificativa para a dominação fosse a expansão da fé dos católicos.

5 O SUL DA BAHIA E SUA CONFIGURAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO SÉCULO XVI

Diferentemente do que pode ter ocorrido com os escravizados africanos no ambiente das plantações de cana de açúcar, principalmente do Recôncavo Baiano (para nos restringirmos apenas ao atual estado da Bahia), as plantações de cana de açúcar do início da colonização das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro certamente não se constituíram em espaços favoráveis à formação de *pidgins* e *crioulos.*[4] Estes termos, por sua vez, referem-se a línguas derivadas daquelas dos povos dominadores, que se formam em ambientes de extrema violência, como os da escravidão, inicialmente como segunda língua da população adulta subjugada (estágio de *pidgin*), tornando-se a primeira língua da geração seguinte (estágio de *crioulo*), composta pelos filhos desses adultos. No estágio inicial de *pidgin*, apresentam muitas lacunas estruturais, devidas ao processo de transmissão linguística irregular que as gerou. No estágio mais avançado de *crioulo*, depois de nativizadas pela nova geração, têm essas lacunas completamente preenchidas por mecanismos gramaticais novos, oriundos da Gramática Universal, presente no cérebro humano, acessada no momento de aquisição da linguagem por crianças em seus primeiros anos de vida (BAXTER; LUCCHESI, 2009; LUCCHESI, 2012; HOLM, 2000).

Desse modo, tal diferença de contextos linguísticos ocorreu, porque este tipo de língua, inicialmente precária, surge como uma maneira de ultrapassar a barreira da falta de comunicação, já que o contingente que o utiliza é composto por falantes de diversas

[4] O caso da antiga colônia Leopoldina, atual Helvécia, distrito da cidade de Nova Viçosa, no Sul da Bahia – onde houve a pidginização e a posterior crioulização do português, em contato com línguas africanas –, só veio a configurar-se três séculos depois, a partir de sua fundação em 1818. Mesmo assim, situa-se no *hinterland*, e foi parte de um contexto sociolinguístico muito específico em relação ao restante da região (para maiores informações a esse respeito, cf. Lucchesi, 2012).

línguas ininteligíveis entre si, restando, como única língua disponível a todos, a do dominador. Esta, por sua vez, torna-se a língua-alvo, que os dominados são obrigados a adquirir sem qualquer sistematização e com acesso limitado a suas estruturas, donde a transmissão linguística irregular que a transforma numa língua distinta tanto daquela do dominador quanto daquelas dos dominados, mantendo, porém, grande parte do léxico da língua do dominador, da qual derivou, sendo, por isso, chamada de *língua lexificadora* (BAXTER; LUCCHESI, 2009; LUCCHESI, 2012; HOLM, 2000).

No caso das plantações de cana de açúcar do Sul da Bahia, tal barreira linguística já havia sido ultrapassada, pois a quase totalidade dos índios escravizados sabia falar a mesma língua supra-étnica autóctone, o tupinambá, por serem nativos da região, na qual já haviam estabelecido suas relações sociais há séculos. Em tal situação, quem se viu na contingência de ter de adquirir um novo código de comunicação, para poder estabelecer as primeiras relações sociais, foram, justamente, os colonizadores portugueses, tendo o tupinambá se tornado a língua-alvo. Ademais, o acesso a suas estruturas linguísticas era extremamente abundante, pelo fato de seus falantes constituírem o maior contingente demográfico, permitindo que os portugueses, mesmo sem um processo sistemático de aprendizado, adquirissem o tupinambá de forma plena, não abrindo caminho para processos de pidginização e de crioulização, mas, sim, para o bilinguismo português-primeira língua/tupinambá-segunda língua, por parte dos colonos lusitanos recém-chegados. Desse modo, até por uma questão prática, era mais vantajoso, para os portugueses, adquirir o tupinambá como segunda língua, principalmente se considerarmos que, ao o adquirir, estariam aptos para interagir linguisticamente ao longo de quase toda a vasta e rica costa brasileira.

Essa situação demográfico-social propícia ao bilinguismo prolongar-se-ia, nas Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro, durante quase todo o Período Colonial, começando a alterar-se em favor da língua portuguesa, apenas, a partir de 1760, devido – em menor grau – às Reformas Pombalinas e – em maior grau – ao início da prosperidade da lavoura cacaueira na região.

6 CONCLUSÃO

Neste artigo, abordamos, na *Introdução*, o fato de ter sido o tupinambá a língua que possibilitou a interação social entre portugueses e índios dessa etnia, principalmente, nos primeiros 50 anos de colonização da costa brasileira, no século XVI, constituindo-se, isto, no principal argumento para apontarmos o caráter impressionístico de trabalhos linguístico-históricos que desconsideram tal cenário, transmitindo a ideia distorcida de que a língua portuguesa teria começado a alastrar-se sobre este território no exato momento em que os primeiros grumetes portugueses pisaram no solo sul-baiano em 1500. Em seguida, ressaltamos o quanto a elucidação dessa questão, assim como a do mecanismo de cooptação de mão de obra indígena para o trabalho escravizado, pode lançar luzes sobre o desenvolvimento da disciplina de *história social da linguagem*, como proposta por Burke (1995).

Logo após, na seção *O início da colonização e as primeiras interações linguísticas*, procuramos explicar – através de projeções demográficas e do depoimento de gramáticos e de cronistas coloniais, como Anchieta e Cardim – o porquê de ter prevalecido a situação linguística apontada na *Introdução*, fechando a seção com o importante testemunho deixado por Cardim no seu *Tratados da terra e gente do Brasil*.

Dando sequência ao artigo, na seção intitulada *A fundação das Capitanias de Ilhéus e de Porto Seguro*, afirmamos que, superada tal barreira linguística, os contatos inter-étnicos puderam aprofundar-se, de modo a que fosse estabelecida uma aliança supostamente bilateral entre portugueses e tupinambás, através da qual os tupinambás forneciam parte de seus prisioneiros, capturados nas guerras inter-tribais, como escravos para os portugueses, em troca de apoio militar a ser utilizado nas referidas guerras que já travavam há séculos com os tapuias, que expulsaram para os sertões brasileiros.

Já na seção *O desvelar da dominação e a "escravidão na própria terra"*, observamos que, com o avançar da colonização e o início da implantação dos primeiros engenhos de produção de açúcar no Sul da Bahia, o vertiginoso aumento da necessidade de cooptação de mão de obra, não mais suprida pelo sistema de aliança adotado inicialmente, teve como corolário o seu abandono, por parte dos portugueses, e o avanço militar sobre os tupinambás, com intuito de escravizá-los massivamente para o trabalho no eito dos

engenhos açucareiros, selando, assim, o fim do que era considerada, pelos tupinambás, uma aliança militar bilateral, e fazendo aparecer a dura realidade colonial, até então não explicitada.

Por fim, na seção *O Sul da Bahia e sua configuração sociolinguística no século XVI*, tratamos do fato de, em sua região costeira, não termos tido a formação de *pidgins* e *crioulos*, pois, de acordo com o que expusemos ao longo do artigo, teria prevalecido a situção sociolinguística de bilinguismo, que não envolve a interrupção do uso e da transmissão geracional da língua do povo dominado, condição para a formação de *pidgins* e *crioulos*.

E, para finalizar o artigo como um todo, retomamos, nesta *Conclusão*, um tema colocado na *Introdução*, com base no historiador Bessa Freire (2004): a importância do desenvolvimento, na ciência linguística e na ciência histórica, da disciplina de *história social da linguagem*. Como vimos, o historiador afirma que a compreensão de dinâmicas sociolinguísticas permite a elucidação de cenários tradicionalmente abordados na ciência histórica, a exemplo das interações militares altamente violentas, que costumam ocorrer nos primeiros contatos entre povos distintos nas expansões coloniais, e de processos que contribuem para a compreensão da formação de uma nova nacionalidade.

Tendo em mente o que foi exposto até aqui, constatamos que Bessa Freire tem razão, pois foi, justamente, a fácil ultrapassagem da barreira linguística inicial que possibilitou a interação relativamente pacífica entre portugueses e tupinambás, ao permitir a negociação da aliança militar supostamente bilateral, estabelecida na primeira metade do século XVI. Portanto, compreender como se deu tal ultrapassagem de barreira linguística é crucial para compreendermos o caráter relativamente pacífico e menos chocante das relações iniciais entre esses povos, oriundos de realidades tão distintas, no referido período.

A ultrapassagem da barreira linguística inicial, ao romper a dificuldade de socialização que a ininteligibilidade linguística mútua causa, facilitou, outrossim, a implementação da prática cultural tupinambá denomiada *cunhadismo* ou *cunhadaço*, abrindo as portas para o processo de miscigenação entre portugueses e índias, dando origem a uma população cada vez maior de mamelucos. Como sabemos, com base em Ribeiro (2004 [1995]), seria justamente essa miscigenação, ocorrida nas primeiras cinco décadas de colonização, que abriria as portas para a formação do amálgama étnico que viria a – depois de introduzida a matriz africana, a partir de 1549 – compor a identidade nacional brasileira.

Por isso, o desenvolvimento da disciplina de *história social da linguagem* é de fundamental importância para a abertura de novos caminhos de pesquisa no âmbito da ciência histórica. Tal empreitada, inclusive, já contaria com muitos passos previamente dados, pois não são poucos os trabalhos de linguística histórica, escritos tanto no Brasil quanto em Portugal (cf. MATTOS E SILVA, 2004 e CASTRO, 2006, respectivamente), que abordam aspectos administrativos, políticos e econômicos como variáveis explicativas da formação histórica de uma língua num determinado território.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. *In*: BESSA FREIRE, J. R.; ROSA, M. C. (org.). *Línguas gerais:* política linguística e catequese na América do Sul no período colonial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. p. 57-83.

ANCHIETA, J. de. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: Oficina de Antônio de Mariz, 1595.

LUCCHESI, D., BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. *In:* LUCCHESI, D., BAXTER, A., RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 101-124.

BESSA FREIRE, J. R. *Rio Babel:* a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

BURKE, P. *A arte da conversação*. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: UNESP, 1995.

CARDIM, F. *Tratados da terra e gente do Brasil*. São Paulo: Hedra, 2009 [1583]. p. 200.

CASTRO, I. *Introdução à história do português*. Lisboa: Colibri, 2006.

COUTO, J. *A construção do Brasil*. Lisboa: Cosmos, 1998.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 381-396.

HEMMING, J. *Amazon frontier:* the defeat of the Brasilian indians. Cambridge University Press, 1987.

HOLM, J. *An Introduction to Pidgins and Creoles*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Linguística Galega*, Santiago de Compostela, v. 4, p. 45-65, 2012.

MARCÍLIO, M. L. A população do Brasil colonial. *In:* BETHELL, L. (org.). *História da América Latina:* América Latina Colonial, v. II. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros e Magda Lopes. São Paulo: EDUSP / Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. p. 311-338.

MATOS, P. T. de. Population censuses in the Portuguese Empire (1750-1820): research notes. *Romanian Journal of Population Studies*, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2013.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.

MÉTRAUX, A. The Tupinamba. *In:* STWEARD, Julian (org.). *Handbook of south american indians*. Washington: Government printing office, 1948. p. 95-139.

PARAÍSO, M. H. B. De como se obter mão de obra indígena na Bahia entre os séculos XVI e XVIII. *Revista História*, p. 179-208, 1993.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [1995].

RODRIGUES, A. *Línguas brasileiras*: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA NETO, S. da. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Presença, 1957.

VILHENA, L. dos S. *A Bahia no século XVIII*. Salvador: Editora Itapuã, 1969 [1798-1799].

Recebido em 21/09/2019. Aceito em 08/11/2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e72231

A PAISAGEM SÓCIO-LINGUÍSTICA: A POLÍTICA, A DIVERSIDADE E A MIGRAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO

EL PAISAJE SOCIOLINGÜÍSTICO: LA POLÍTICA, LA DIVERSIDAD Y LA MIGRACIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO

THE SOCIOLINGUISTIC LANDSCAPE: POLITICS, DIVERSITY AND MIGRATION IN THE PUBLIC SPACE

Karolina Bielenin-Lenczowska*
Universidade de Varsóvia | Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: No presente artigo, discute-se o conceito acerca da paisagem linguística. Combinando os métodos etnográficos com os linguísticos, visa-se fornecer uma imagem mais completa de dois lugares diversos: a da cidade suburbana de Varsóvia e a de uma colônia habitada por descendentes de migrantes poloneses no Brasil. Argumenta-se que a análise dos aspectos materiais do espaço público observados nestas regiões, bem como os provenientes dos encontros etnográficos, nos permite entender melhor a visibilidade e a invisibilidade dos vários grupos em questão. Por outro lado, nos permite também observar diversas práticas de comunicação formais e informais e reconhecer o espaço limitado para expressar a diversidade linguística e étnica, acessível para aqueles que habitam o município. Além disso, acredita-se que a análise da comunicação escrita é insuficiente, porque alguns grupos estão presentes mais auditivamente do que visualmente.
PALAVRAS-CHAVE: Diáspora. Migração. Paisagem. Etnografia. Espaço público.

RESUMEN: En este artículo se discute el concepto de paisaje lingüístico. Combinando métodos etnográficos y lingüísticos, el objetivo es proporcionar una imagen más completa de dos lugares diferentes: la de la ciudad suburbana de Varsovia y la de una colonia habitada por descendientes de inmigrantes polacos en Brasil. Se argumenta que el análisis de los aspectos materiales del

*Karolina Bielenin-Lenczowska - antropóloga social e linguista, professora do Instituto de Etnologia e Antropologia Cultural da Universidade de Varsóvia e professora visitante no Departamento de Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Ela realiza pesquisas etnográficas e sociolinguísticas sobre migração e diáspora.E-mail: k.bielenin@gmail.com.

espacio público observados en estas regiones, así como los que surgen de los encuentros etnográficos, permite comprender mejor la visibilidad e invisibilidad de los distintos grupos en cuestión. Por otro lado, también nos permite observar diferentes prácticas de comunicación formales e informales y reconocer el espacio limitado para expresar la diversidad lingüística y étnica, accesible a quienes habitan el municipio. Además, se cree que el análisis de la comunicación escrita es insuficiente, porque algunos grupos están presentes más de forma audible que visual.
PALABRAS CLAVE: Diáspora. Migración. Paisaje. Etnografía. Espacio público.

ABSTRACT: In this paper, I discuss the concept of Linguistic Landscape. Combining ethnographic and linguistic methods, I try to provide a more complete picture of two diverse neighbourhood: in a suburbian town of Warsaw, and in a village inhabited by descendents of Polish migrants in Brazil. I argue that the analysis of both the material dimensions of the public space observed while walking through the neighbourhood and the ethnographic encounters, enables us to understand the visibility and invisibility of the various groups better. It also allows us to observe formal and informal communication practices and recognize the limited space for expressing one's linguistic and ethnic diversity, which is available to those inhabiting the municipality. Moreover, I argue that the analysis of written communication is insufficient, because some groups are present more audially than visually.
KEYWORDS: Diaspora. Migration. Landscape. Ethnography. Public space.

1 INTRODUÇÃO

Os espaços públicos constituem tanto os espaços geográficos como os instrumentos de poder. Pierre Bourdieu, em *Language and Symbolic Power*, escreve que a língua oficial de um estado está intimamente ligada às suas instituições. Esta língua não só é exigida por ocasião de eventos oficiais e em todos os espaços públicos (escolas, administração pública, instituições políticas etc.), mas também, sendo uma língua oficialmente normalizada e unificada, domina todas as outras formas e práticas linguísticas presentes em determinado lugar (BOURDIEU, 1991, p. 45-46).

Um dos conceitos que permitem a análise de práticas linguísticas no espaço público e indexam as diferenças e as hierarquias sociais é o conceito da "paisagem linguística". Este conceito já está bem enraizado no campo da sociolinguística e, apesar de muitas observações críticas, ainda constitui uma fonte inspiradora de pesquisa, conforme mencionado por Woldemariam e Lanza (2015, p. 172): "[...] como várias formas de linguagem e discurso são exibidas em espaços públicos indexam diversas ideologias e identidades, além de lutas pelo poder e contestações".. Numa investigação acadêmica quanto à vitalidade etno-linguística e à sinalização, realizada no Canadá, os pesquisadores canadenses Rodriguez Landry e Richard Bourhis, pela primeira vez, definiram o conceito da paisagem linguística e comentaram que "[...] a linguagem de sinais de trânsito público, os cartazes publicitários, os nomes de ruas, os nomes de lugares, as marcas registradas e os sinais públicos nos edifícios, todos estes elementos, em conjunto, formam uma paisagem linguística de um determinado território, região ou cidade" (LANDRY; BOURHIS, 1997, p. 25, tradução minha)[1].

Em geral, a principal tarefa da pesquisa relativa à paisagem linguística é refletir a situação sociolinguística da área. Para tal efeito, pretende-se descrever a diversidade linguística e cultural, refletir o grau de uso de determinadas línguas e ligar estes fenômenos à política da linguagem e a um senso de identidade linguística.

Inicialmente, a pesquisa de campo quanto às paisagens linguísticas foi conduzida por sociolinguistas, sobretudo nas grandes cidades, e focou-se na análise qualitativa e quantitativa da presença da(s) língua(s) escrita(s) no espaço público. Os elementos que foram analisados são os sinais que se enquadram nos conceitos "de cima para baixo" e "de baixo para cima" (*top-down* e *bottom-up*, respectivamente). Os primeiros deles pertencem à política no que toca ao idioma local e que estão com mais frequência

[1] No original: "The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration".

relacionados ao multilinguíssimo da cidade ou da região, ou, inclusive, ao desenvolvimento do turismo (ou seja, nomes de ruas, sinais de trânsito). As placas *bottom-up* são colocadas pelos próprios moradores locais ou por pessoas que administram os negócios a nível local, e estas placas incluem nomes de lojas e de restaurantes, os grafites e diversos anúncios (BEN-RAFAEL; SHOHAMY; AMARA; TRUMPER-HECHT, 2006). A pesquisa realizada até agora tem se preocupado principalmente com a identidade e a transformação do espaço da cidade, além de prestar mais atenção às tensões e conflitos entre a língua dominante e as línguas minoritárias.

Na presente pesquisa, pretendemos analisar a paisagem linguística de pequenos municípios e aplicar as teorias desenvolvidas pelos estudiosos que combinam os métodos etnográficos com a linguística, juntando assim a "segunda onda" de pesquisa sobre paisagem linguística (BLOMMAERT, 2016). Portanto, optamos por usar o termo "sócio-linguístico" em vez de apenas "linguístico". Convém assinalar que, no presente artigo, liga-se também o conceito de paisagem linguística ao conceito de paisagem cultural, definido na Antropologia Social por sua relação com a vida social e cultural das pessoas que moram em um determinado local; suas memórias, narrativas e conceituações locais do espaço (cf. HIRSH; O'HANLON, 1995). Ao mesmo tempo, consideramos a pesquisa sobre uma paisagem sonora bastante inspiradora (cf. SAMUELS *et al*., 2010). Estamos convencidos de que a investigação acerca das práticas linguísticas utilizadas no espaço público deve concentrar-se não apenas na linguagem escrita, mas também na comunicação falada.

Na presente análise, adotamos um conceito de "análise etnográfica da paisagem linguística", cunhada por Jan Blommaert e Ico Maly (2014), os quais definem os espaços públicos como áreas sociais impermanentes e como instrumentos de poder. Também consideramos de grande relevância a abordagem da Jackie Jia Lou que analisa as relações e as práticas sociais quanto ao uso de diferentes linguagens e dialetos (JIA LOU, 2016). Os estudos sobre o multilinguismo nos espaços urbanos também fornecem uma nova perspectiva, na qual são mapeadas as áreas de atividades dos migrantes, incluindo as práticas linguísticas deles (GOGOLIN; SIEMUND; SCHULZ; DAVYDOVA, 2013). Portanto, o objetivo da pesquisa em questão é descobrir não apenas a presença e a disseminação de diversos idiomas e dialetos, mas também as possíveis ligações com as comunidades e os bairros determinados, as práticas organizacionais de diferentes grupos e as relações entre eles (BLOMMAERT; MALY, 2014, p. 3 e 22). Consideramos relevante entender "[...] o relacionamento entre as práticas urbanas multilíngues e instituições relativamente monolíngues, mesmo nas áreas urbanas em que as altas porcentagens da população são influenciadas pelas culturas diferentes" (BRECKNER; PEUKERT; PINTO, 2013, p. 213, tradução minha)[2].

À vista disso, convém explicar agora o conceito de paisagem linguística, discutindo os dois exemplos: o caso da Polônia, na pequena cidade de Raszyn, localizada perto de Varsóvia; e o caso relativo ao sul do Brasil, no município de Mallet. Embora aparentemente não seja possível comparar ambos os exemplos, visto que no caso da cidade polonesa de Raszyn abordaremos a questão dos imigrantes contemporâneos da Índia ou da Ucrânia, enquanto no caso do Brasil a questão está ligada à terceira ou quarta geração de migrantes das terras polonesas, acreditamos que os dois exemplos nos permitem discutir como podemos estudar a paisagem sociolinguística e quão útil pode ser este conceito tanto para a linguística quanto para a antropologia.

Os dados que apresentaremos ao longo desta investigação provêm da combinação de vários métodos, como as particularidades da antropologia cultural e as de caráter mais linguístico. Utilizamos os métodos etnográficos clássicos, ou seja, as entrevistas formais e informais (em polonês, português e inglês), a observação participante acompanhada pelas notas de campo, bem como a análise de materiais visuais. É também de grande relevância acompanhar os interlocutores e observar as atividades deles com o objetivo de avaliar a forma como eles percorrem e reconhecem os diferentes elementos do espaço (SZABÓ; TROYER, 2017), "[...] ver os sinais como índices de relações sociais, interesses e práticas" (BLOMMAERT; MALY, 2014, p. 4, tradução minha)[3], bem como perceber "[...] como as várias formas de linguagem e discurso exibidas nos espaços públicos indexam diversas ideologias e identidades" (WOLDEMARIAM; LANZA, 2015, p. 172, tradução minha).[4] A pesquisa realizada em Raszyn, durante o período de 2017-2018,

[2] No original: "[...] the relationship between multilingual urban practices and more or less monolingual institutions even in those urban areas where high percentages of the population are influenced by different cultures."

[3] No original: "[...] see signs as indices of social relationships, interests and practices."

[4] No original: "How various forms of language and discourse displayed in public spaces index diverse ideologies and identities."

fez parte do projeto "Domesticar o espaço entre os migrantes e os refugiados. A antropologia da mobilidade em torno de Varsóvia", da Universidade de Varsóvia. Os integrantes do projeto, as organizadoras Karolina Bielenin-Lenczowska e Helena Patzer e um grupo de onze estudantes, passaram cerca de cinco semanas em Raszyn e seus arredores. Neste artigo, usamos os dados retirados de oito entrevistas e conversas que foram conduzidas em polonês e inglês, além de fotografias tiradas por Helena Patzer. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho do entrevistado, sendo elas gravadas e, em seguida, transcritas, ou propriamente anotadas. Além disso, foram conduzidas diversas conversas informais e também foram feitas as observações no pátio do templo *sikh*. Convém acrescentar que também foram regularmente anotadas todas as observações e conversas no diário de campo (cerca de vinte páginas de manuscrito). O diário mantém-se em polonês.

A pesquisa em Rio Claro e os seus arredores, por sua vez, está sendo realizada a partir de 2015 até este momento[5]. No campo, Karolina Bielenin-Lenczkowska passou cerca de três meses conversando com as pessoas, participando de diversas festividades, serviços, andando pelos campos com os proprietários das terras e acompanhando as suas atividades diárias, além de participar das refeições junto com os moradores. Durante a estadia no campo, havia uma possibilidade de morar na casa dos descendentes poloneses. Dessa forma, foi possível realizar mais de trinta entrevistas, tanto estruturadas como não estruturadas, tanto com as mulheres, quanto com os homens. A faixa etária dos interlocutores compreende as pessoas nascidas entre as décadas de 1930 e 1990. Para este fim, foi usado o método de entrevistas biográficas, em particular aquelas com os elementos de biografias linguísticas (NEKVAPIL, 2003; GOCZYŁA FERREIRA, 2019). A maioria das conversas foi realizada nas casas dos interlocutores. Além das entrevistas, foram observadas as suas atividades cotidianas, por exemplo, o trabalho na roça e a preparação de refeições. Às vezes, havia uma oportunidade de ajudar-lhes, sobretudo na cozinha. Como parte dessas observações, tudo foi anotado em um diário, tendo como base as notas de campo (cerca de quarenta páginas de um manuscrito; em polonês). Além disso, foi criada uma documentação fotográfica.

2 CASO 1: RASZYN, POLÔNIA

Acreditamos que a Polônia continua sendo um país de emigração mais do que um país de imigração. Porém, há algum tempo, sobretudo a partir da entrada da Polônia na União Europeia, nota-se cada vez mais imigrantes. O grupo mais numeroso é constituído pelos ucranianos oriundos tanto da parte ocidental da Ucrânia, quanto da parte leste deste país, em particular depois da anexação da Crimeia e do conflito em Donbas (2014-2015) (KINDLER, 2011; JÓŹWIAK, PIECHOWSKA, 2017). Os habitantes da parte oriental da Ucrânia são falantes de língua russa, enquanto os do oeste falam ucraniano. Os dois idiomas parecem semelhantes com o polonês, embora o ucraniano seja mais parecido, razão pela qual estes migrantes aprendem o polonês muito rápido. Acontece que, pelo sotaque diferente, é possível notar que eles não são da Polônia – sendo o motivo da exclusão do idioma – mas logo após a chegada, eles conseguem arranjar um emprego. A maioria das mulheres trabalha no setor de serviços domésticos (como faxineiras ou babás) ou em lojas e restaurantes. Os homens, por sua vez, geralmente trabalham no canteiro de obras, muitos deles também são motoristas da UBER. Nas pequenas cidades, muitos ucranianos e muitas ucranianas trabalham no setor agrícola.

O estudo de caso apresentado neste artigo foi realizado em um município suburbano de Varsóvia, chamado Raszyn, habitado por um número considerável e crescente de migrantes oriundos de vários países: Índia, Turquia, Ucrânia, Vietnã e outros. Tal como muitas outras áreas suburbanas, é uma zona semirrural, com um número significativo de pessoas envolvidas no setor agrícola. Porém, por outro lado, é o lar para várias pequenas empresas. O Raszyn é um caso singular na Polônia, pois, desde os anos de 1990, continua atraindo uma população migrante, em parte devido ao fato de estar próximo ao maior centro comercial asiático da Polônia, Wólka Kosowska (PIŁAT, 2013). Atualmente, no município, se nota um aumento do número de migrantes que vivem nesta região, principalmente aqueles provenientes da Índia e de outros países do sul da Ásia, mas também da Ucrânia. No entanto, a situação é muito dinâmica e está sujeita a alterações resultantes da mudança da política de migração, da mudança do mercado de trabalho e das possibilidades que surgem para os migrantes em outros lugares.

[5] Pesquisa em 2015 e 2016 frealizada graças à bolsa de pós-doutorado *"Fellow Mundus"* implementada na Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento da Antropologia.

Embora para muitos dos novos moradores o subúrbio seja principalmente um local apenas para dormir, pode-se observar que os migrantes alteram-no e reorganizam-no de várias maneiras diferentes, deixando assim os traços de sua presença no espaço público. Entre várias iniciativas tomadas pelos migrantes, se nota uma grande quantidade de pequenos estabelecimentos, como restaurantes étnicos e lojas de comida oriental, os quais estão sendo instalados naquela área. Os filhos dos migrantes frequentam as escolas locais (infantis e fundamentais), constantemente desafiando as instituições em questão e fazendo com que estas tenham que repensar as suas práticas cotidianas. Os elementos que, de uma maneira significativa, contribuem para esta diversidade étnica e linguística, são os vários lugares de culto que foram construídos para atender as necessidades das comunidades migrantes na área. Entre esses locais, destaca-se o *Sikh Gurdwara* (o maior templo em toda a Europa Central e Oriental) que está presente no município desde 2009, localizado ao lado de uma casa de oração muçulmana; enquanto os dois templos budistas vietnamitas, uma sala de oração muçulmana e um templo hindu e um *hare-krishna* atuam nas aldeias vizinhas.

Em geral, as instituições e o setor de serviço na Polônia ainda não se adaptaram linguisticamente à sociedade que está cada vez mais diversa. A Polônia é oficialmente um país monolíngue e o domínio linguístico (BOURDIEU, 1991) do idioma polonês está presente em todas as esferas da vida social (cf. GOGOLIN; SIEMUND; SCHULZ; DAVYDOVA, 2013). Além disso, tal como nos países europeus mais etnicamente diversos, por exemplo a Alemanha, na Polônia, uma das medidas de integração de imigrantes é o conhecimento da língua do Estado e, conforme mencionado por Breckner, Peukert e Pinto (2013, p. 213, tradução minha): "[...] as manifestações escritas e orais do potencial multilíngue dos imigrantes [...] não são levadas em consideração ou são intencionalmente ignoradas"[6]. Raszyn não é uma exceção: em todas as secretarias do estado apenas se fala polonês e se exige que os migrantes compareçam com seus próprios tradutores, sendo estes, às vezes, enviados pelas ONGs, no caso de não entenderem o polonês. O mesmo acontece também nos serviços públicos, como nos da saúde e da educação, onde somente se usa polonês, e que têm pouca flexibilidade linguística. Conforme foi observado, a língua vietnamita e inglesa são as duas línguas mais usadas (faladas), embora os habitantes do município também sejam indianos, turcos, nepaleses, ucranianos, bielorrussos, russos e de outras origens. Estes dois idiomas servem para qualquer informação que não seja divulgada em polonês: o vietnamita para a comunidade local de migrantes da primeira, segunda e terceira geração do Vietnã; e o inglês para todos os demais.

Via de regra, o município não oferece sinais de *top-down* em outro idioma que não seja o polonês. Convém assinalar que não se trata de uma comunidade bilíngue ou multilíngue, como aquelas da fronteira entre a Polônia e Bielorrússia ou Polônia e Alemanha. No entanto, a visibilidade de algumas comunidades, especialmente daquelas já estabelecidas, é bastante alta. Um desses grupos bem mais visíveis e reconhecidos é a comunidade vietnamita, sendo considerada o maior grupo de migrantes da Ásia na Europa Central e Oriental (SZYMAŃSKA-MATUSIEWICZ, 2016). Outro grupo visível neste município são os turcos. Estes têm seus próprios espaços formais e os seus estabelecimentos: lojas de *kebab*, padarias, mercearias, barbeiro e varejista. Os migrantes da Índia e do Paquistão também constituem um dos grupos mais visíveis no espaço municipal, principalmente devido à homogeneidade racial da população majoritária na Polônia.

O momento em que realizamos a presente pesquisa foi muito particular, foi quando o número de migrantes do sul da Ásia, principalmente da Índia, estava aumentando bastante rápido entre 2017 e 2018. Quando naqueles anos se chegava ao município em questão, era possível enxergar os indivíduos ou grupos de origem indiana (entre eles os *sikhs*), sobretudo os homens, que andavam pelas ruas, faziam as compras ou apenas passeavam. Naquela época, percebia-se inclusive longas filas de pessoas que esperavam uma refeição em frente ao templo *sikh*, durante as celebrações de domingo.

Andando pelas ruas deste município suburbano extremamente diverso em termos étnicos, pode-se notar facilmente as diversas lojas e estabelecimentos, cujos proprietários são os migrantes. Na área onde foi realizada esta pesquisa, notamos que as placas foram escritas principalmente em polonês e inglês, porém também incluem os elementos estrangeiros, como fontes, palavras, bandeiras e outros símbolos. Os estabelecimentos observados tinham nomes específicos, apontando para sua forma estrangeira e uma etnia determinada.

Os sinais eram bastante simples, porém destacavam-se pela forma com que sublinhavam o caráter étnico ou oriental do negócio,

[6] No original: "Written and oral manifestations of the multilingual potential of immigrants [...] are not taken into consideration or are intentionally ignored".

sendo mostrado nas fontes utilizadas, na referência ao país de origem, nas listas de produtos "exóticos" ou na imagem geral do "Oriente". Ao referir-se ao termo "oriental", revela-se uma prática interessante de domesticar a diferença e, ao mesmo tempo, criá-la. Ao se autodeterminarem de "orientais", os donos de restaurantes e lojas se referem à imagem estereotipada da Ásia e do Oriente Médio: uma imagem de paraíso, baseada em cores, conceitos de autenticidade e naturalidade. Por outro lado, o mesmo termo "oriental" cria distância e estabelece fronteiras – eles e nós, eu e o Outro.

Convém observar que a referência ao "Oriente" varia, dependendo da percepção coletiva acerca dos grupos determinados no país de origem, ou seja, a sua presença longa ou curta na Polônia, a visibilidade ou a invisibilidade no espaço público ou a presença estabelecida na cultura popular polonesa. Se olharmos para os restaurantes vietnamitas, podemos encontrar uma referência clara à "cozinha oriental" ou ao "gosto especial da Ásia" (Imagem 1[7]), uma versão caseira do "Oriente", tanto na decoração dos bares quanto na comida que eles servem, sendo essa adaptada aos gostos e hábitos alimentares poloneses. Nota-se que os donos desses lugares servem pratos que não são caros, mas que aparentam ser elegantes e extraordinários. As lojas indianas, por sua vez, são relativamente caras e atendem, sobretudo, os clientes da Índia e de outros países asiáticos, bem como os poloneses interessados na cultura indiana ou na cozinha oriental. Observa-se que estes migrantes divulgaram seus negócios como *Desi Bazaar. Kolorowy smak Indii* (Bazar Desi. O sabor colorido da Índia), *Little India*, *Asian & Polski Sklep* (loja asiática e polonesa) e *Sklep Indyjski India Foods* (*Indian Shop India Foods*). Nas placas, lemos os produtos vendidos na loja, que são propriamente discriminados, indicando ainda quais deles são autênticos, vindos "diretamente" da Índia, isto é, *masalas*, especiarias e arroz *basmati* (Imagem 2).

Outros restaurantes evidentemente "orientais", que são administrados por imigrantes, são os bares de *kebab*. Estes servem uma refeição rápida e atendem às classes média e baixa. Os bares de *kebab* também atraem os homens jovens, devido a um conceito da masculinidade fortemente ligado à comida, sobretudo à carne (ENGESET-POGRANICZNA, 2018). Os estabelecimentos de *kebab* também pertencem a migrantes de diferentes origens, por exemplo, Bengali, turco, egípcio ou libanês, sendo todos conhecidos como "turcos" por causa do estereótipo positivo dos turcos, em oposição aos árabes (BUCHOWSKI, 2016). A conexão com o Oriente Médio é visível nas decorações de interiores (mosaicos, fotografias, utensílios de mesa em exibição) e, às vezes, tal ligação pode ser encontrada nos nomes dos restaurantes.

Visto que muitos migrantes do sul da Ásia ou de outras regiões não falam polonês, um problema que eles têm que enfrentar constantemente é o da exclusão linguística no mercado de trabalho. É por isso que eles, assim como os outros grupos de migrantes, se envolvem em práticas econômicas informais e atuam no setor informal. Convém notar também a maneira como são divulgadas as informações sobre os empregos ou outros trabalhos remunerados informais entre os indivíduos excluídos da comunicação em língua polonesa. Assim sendo, entre os indianos, as informações são passadas no templo *sikh*, bem como nas lojas de comida indiana. Entre os grupos menores, privados de uma representação das instituições formais, as informações também podem circular via redes de migrantes e, às vezes, de um país para outro (por meio de ligações diaspóricas e pela mídia).

Os salões de beleza constituem outro nicho étnico que integra esta investigação. O "barbeiro turco" está localizado na rua principal do município e o seu serviço é divulgado em três idiomas (polonês, inglês e turco) (Imagem 3). Em uma entrevista com uma mulher ucraniana que trabalha lá como cabeleireira, descobrimos que ela é especializada em corte feminino e seus clientes são tanto poloneses como estrangeiros. Os homens que chegam ao estabelecimento também têm várias origens étnicas e são atendidos por um funcionário turco especializado em cortar e aparar a barba dos homens. É possível encontrar também os salões de beleza informais, como aquele anunciado por meio de um pôster manuscrito e de uma fotocópia divulgados em inglês, chamado *BK Indian Beauty Parlour* (Imagem 4). O anúncio indica os serviços oferecidos, o horário de funcionamento (aberto todos os dias das 10 às 17 horas), o número de telefone e a localização (a mesma rua onde está localizado o templo *sikh*). Além disso, informa que o salão trabalha também aos domingos, dia em que a comunidade indiana se reúne no templo localizado na sua vizinhança.

Um novo fenômeno é uma maior cooperação entre vários grupos: nomeadamente, os homens e as mulheres ucranianos costumam trabalhar como vendedores, empregados de mesa ou outros funcionários "da linha de frente" nos estabelecimentos comerciais, cujos proprietários são outros migrantes menos fluentes em polonês. Um exemplo disso, conforme observado, foi o da

[7] As imagens estão no anexo deste texto.

ucraniana que trabalhava no barbeiro turco como cabeleireira. Observamos que, quando estes grupos de migrantes trabalham em outras empresas étnicas, servem de intermediários entre os proprietários estrangeiros e os clientes poloneses. Embora a maioria dos ucranianos fale polonês, eles ainda são considerados estrangeiros pelo seu sotaque – chamado "oriental" – e muitas vezes discriminados por causa disso. Por outro lado, são vistos, cada vez com mais frequência, como mais "familiares" do que os outros estrangeiros.

Se olharmos para a sinalização pública e privada nas ruas do município, os ucranianos estão, na maior parte, escondidos em termos linguísticos. A única exceção são os anúncios *bottom-up* para os empregos divulgados em postes de sinalização e em quadros de avisos e anúncios de serviços de transferência de dinheiro ou serviços móveis, às vezes escritos em ucraniano ou em russo (foto 5). No entanto, o ucraniano e o russo estão presentes auditivamente na paisagem sonora da cidade: as duas línguas podem ser ouvidas no transporte público, nos locais de trabalho ou nas ruas.

Portanto, podemos afirmar que os sinais no espaço público não necessariamente refletem sempre a presença de falantes de um idioma. Se assim fosse, reconheceríamos que praticamente não há ucranianos em Raszyn ou, em geral, na Polônia. Enquanto isso, conforme mencionado, eles constituem o maior grupo de migrantes. Vale perguntarmo-nos se tal atitude significa que o conceito da paisagem socio-linguística não é útil. Acreditamos que não. Na próxima seção do presente artigo, analisaremos um outro exemplo, do sul do Brasil, o qual constitui o tema das nossas pesquisas realizadas na comunidade dos brasileiros de origem polonesa.

3 CASO 2: RIO CLARO DO SUL, BRASIL

presente investigação aborda o tema acerca dos descendentes de maior onda de migração dos poloneses que é datada dos anos de 1890-1891, e na literatura é denominada como a "febre brasileira". Os poloneses colonizaram três estados do sul do país, isto é, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, porém, é no Paraná onde moram mais descendentes dos poloneses. A emigração ou colonização da Polônia para o Brasil está relacionada com as mudanças econômicas e políticas, tanto na Europa como nas Américas ocorridas na segunda metade do século XIX. A partir dos meados da década de oitenta do século XIX, até aos meados da década de noventa, havia uma crise agrária (chamada da crise dos grãos), em consequência dos grãos mais baratos vindos dos Estados Unidos e do Canadá, que inundaram os mercados da Europa Ocidental. Escreve o historiador polonês Adam Walaszek: "Nas últimas décadas do século XIX cerca de dois terços da população rural oriunda das terras sob ocupação austríaca e prussiana, bem como um terço daquelas sob ocupação russa foram forçados a procurarem as atividades fora da sua própria aldeia" (WALASZEK, 2001, p. 13, tradução minha)[8]. Ao mesmo tempo, as pessoas começaram a migrar de uma forma maciça com fim de trabalharem na agricultura (Dinamarca, Alemanha, Áustria) e na indústria (Alemanha, Áustria, Estados Unidos, Canadá) ou com objetivo de se fixarem no território de outro país (Argentina, Brasil) (WALASZEK, 2001, p. 13). Consequentemente, houve uma queda dos preços dos grãos na Europa. No Brasil, por sua vez, após a abolição, havia uma necessidade urgente de contratar mão-de-obra para trabalhar nas plantações de café e também na agricultura, lembrando que, naquela época, este país passava pelo processo de modernização. O governo do Brasil, para acalmar os plantadores de café que mais sofreram nesta crise, assinou um contrato com três empresas privadas, as quais deviam trazer cinquenta mil pessoas da Europa. Além disso, acreditava-se que os imigrantes poderiam "branquear" a população brasileira. Nota-se que, em 1890, a cada quatorze milhões de pessoas, cerca de dois milhões eram negras (MAZUREK, 2006, p. 33-34). Os camponeses poloneses vinham para o Brasil junto com os emigrantes da Alemanha e da Itália, e se dirigiam para o sul, onde recebiam a terra e arranjavam trabalho como agricultores. Estima-se que, na virada dos anos 80 e 90 do século XIX, desembarcaram no Brasil entre quarenta e oitenta pessoas do Reino da Polônia.

Atualmente, estamos realizando as pesquisas etnográficas e sociolinguísticas no estado do Paraná, sobretudo no município do Rio Claro do Sul (BIELENIN-LENCZOWSKA, 2018). Convém explicar que se trata de uma grande aldeia com algumas colônias, que é habitada, em grande maioria, por descendentes de poloneses e – em parte menor – por ucranianos. Os poloneses que vieram

[8] No original: "W ostatnich dekadach XIX wieku około dwóch trzecich ludności wiejskiej zaborów austriackiego i pruskiego, a także jedna trzecia zaboru rosyjskiego zmuszone było poszukiwać zajęcia poza własną wsią."

para Rio Claro nos finais do século XIX (1890 e depois em 1896), em grande parte eram camponeses analfabetos oriundos de várias aldeias do Congresso da Polônia e, posteriormente, da ocupação austríaca (DEINA, 1990). Em apenas poucas casas, encontramos alguma documentação daquela época, por exemplo, os livros de oração, as fotografias ou as imagens sagradas. A maioria dos habitantes não tem nenhum conhecimento sobre as origens dos seus ancestrais – sabem apenas que estes vinham da Polônia, mas na documentação oficial figuravam como os cidadãos da Áustria ou Rússia.A região de Rio Claro ainda continua como uma aldeia agrícola, que integra a aldeia central de Rio Claro e cinco colônias, numeradas de 1 a 5. Na colônia n. 5 vivem principalmente os descendentes de ucranianos, enquanto nas outras, os de poloneses. A própria vila de Rio Claro é etnicamente mista, porém, notamos aqui uma maioria significativa de descendentes poloneses. Há uma estrada de terra que leva às colônias, contudo a viagem de carro de Mallet demora uma hora, apesar de estar localizada a menos de trinta quilômetros. As casas ficam a uma distância considerável da estrada e, se você quiser entrar em uma delas, deve ficar em frente ao portão e bater palmas forte. Ao ouvir este sinal, os anfitriões saem de casa e os convidam para entrar. Convém acrescentar que eles se cumprimentam em polonês: "dzień dobry" (bom dia), pela manhã; e "dobry wieczór" (boa noite), à tarde.

Ao olharmos para a paisagem cultural e sonora de Rio Claro, podemos logo perceber que esta região foi fortemente transformada pelos seus habitantes. Os migrantes que vieram para o sul do Brasil e que levaram consigo as suas famílias, colonizaram estas regiões e desenvolveram a agricultura. Cada família recebeu ou comprou um lote de terra (dez alqueires, ou seja, 25 ha), que cultivaram para seus próprios fins. Não há dúvida de que o grande desafio era, conforme mencionam os descendentes de imigrantes e tal como lemos nos registros das fontes, a terra teve que ser bem preparada para o cultivo, mas os colonos não tinham as ferramentas nem possuíam as habilidades para trabalhar em um ambiente novo e em um clima tão diferente. Muitos deles trouxeram consigo sementes de plantas e tentaram revitalizar as plantações da mesma forma como o faziam no seu país de origem, isto é, plantar trigo, centeio, lúpulo, beterraba ou batata. É claro que hoje em dia as mudanças globais afetam principalmente a agricultura – as monoculturas de soja e tabaco estão cada vez mais dominando este setor no Brasil. Contudo, até aos dias de hoje, mantêm-se muitos hábitos alimentares da área de origem, tal como os *pierogi* – prato bem comum em toda a região do Paraná –, a cerveja caseira ou a *barszcz*/*borszcz* (sopa de beterraba) (BIELENIN-LENCZOWSKA, 2018).

Os sinais da presença de imigrantes da Europa Oriental e Central também são visíveis na arquitetura local, nas decorações da casa ou na presença da imagem de Nossa Senhora de Częstochowa em casas, capelas e igrejas locais. As casas em Rio Claro são baixas, apenas de um andar, feitas principalmente de madeira e são bastante coloridas – geralmente azuis ou verdes. Os telhados íngremes e inclinados refletem a herança de seus antepassados que os construíram para proteger-se da neve (Imagem 7).

No entanto, a língua polonesa (ou ucraniana) praticamente não se nota na paisagem linguística, embora seja facilmente audível na paisagem sonora. Notamos os traços da presença de descendentes poloneses nos nomes das ruas que têm nomes poloneses (Imagem 8) ou nos nomes de lojas ou outros serviços pertencentes a descendentes poloneses. Percebemos tal situação em Mallet, onde há uma loja, que se chama *Sklep* – a palavra polonesa *sklep* significa loja (foto. 9). Além disso, os nomes poloneses também estão presentes nos cemitérios – lá se pode encontrar as placas escritas em polonês, principalmente aquelas datadas do ano anterior de 1938, mas não só. Algumas dessas placas provam os contatos que surgiram entre o idioma polonês e o português, por exemplo *Tęsknota rodziny* – esta é uma tradução literal das "saudades da família". Curiosamente, em polonês, não escrevemos e não falamos desta maneira (Imagem 10).

A maioria dos habitantes de Rio Claro, e sobretudo da colônia, fala polonês. Porém, trata-se de conhecimento de um código falado, isto é, de um dialeto derivado de lugares de origem de onde vinham os seus antepassados. Quanto à língua escrita, os moradores de Rio Claro dominam principalmente a língua portuguesa, ou seja, o português é o único código escrito para a grande maioria desses habitantes. Mesmo aqueles que falam muito bem polonês contemporâneo, porque, por exemplo, estavam na Polônia ou participaram de vários cursos, na comunicação escrita, em geral, preferem a língua portuguesa. Acredita-se que o idioma polonês escrito não foi passado para as posteriores gerações de descendentes por duas razões: porque muitos deles eram analfabetos; e também porque, por mais de um meio século, o ensino de polonês foi proibido.

Ao mesmo tempo, a língua é extremamente importante para os brasileiros de descendência polonesa e, curiosamente, ainda existem muitas ideologias em torno da língua polonesa. Segundo Kathryn Woolard, "[...] as ideologias da linguagem não se

referem apenas à linguagem. Em vez disso, estas visualizam e promovem os laços da linguagem com a identidade, a estética, a moralidade e a epistemologia" (WOOLARD, 1998, p. 3, tradução minha)[9]. Portanto, essas ideologias mostram a beleza da língua polonesa, reconhece o seu essencial para a questão da identidade e revela a superioridade de seus usuários em relação com os outros. Vale a pena refletir o caso de um dos meus interlocutores que afirma que: "O polonês que não fala polonês, é um polonês estúpido", mostrando assim a importância de transmissão da língua como um elemento essencial da identidade. A outra interlocutora compara as palavras em português e polonês, acreditando que em polonês as palavras soam mais lindo: "Olha que lindo: *mamusia, tatuś.* E não *mamai, papai*".

Convém explicar que essas ideologias não são recentes. Nos documentos escritos datados do início do século XX, encontramos muitas informações sobre a necessidade do ensino e da transmissão da língua polonesa. No Jornal Polonês no Brasil (*Gazeta Polska w Brazylii*, 1932/3) lemos que: "A língua polonesa falada corretamente não é inferior a outra língua qualquer do mundo. Enquanto à riqueza de formas, supera todas as línguas do mundo, é mais flexível do que latim e grego [...]. Em nossa língua, é mais fácil expressar os sentimentos humanos mais elevados e sofisticados" (BIELENIN-LENCZOWSKA; STĄPOR, 2017, p. 45); ou (no mesmo jornal, 1924/21): "Desgraça aquele, que põe na fala polonesa as palavras estrangeiras ou emprestadas da língua estrangeira, porque isso a suja" (BIELENIN-LENCZOWSKA, STĄPOR, 2017, p. 47).

Atualmente, a língua polonesa é cultivada basicamente apenas pelas pessoas adultas ou idosas. Há pouca gente jovem, e muito menos crianças, que se comunicam em polonês à vontade. Tal fato é devido a várias coisas: à falta de possibilidade de ensino da língua polonesa, a uma alta taxa da mobilidade das pessoas e à ignorância do código escrito. Em consequência da promulgação, em 1938, da lei de Getúlio Vargas, a qual proibiu o uso de línguas étnicas, logo foram fechadas as escolas que ensinavam outras línguas que não fossem o português (GOCZYŁA FERREIRA, 2019). O polonês permaneceu em uso dentro de casa, mas basicamente era apenas falado. Nas biografias linguísticas dos interlocutores em Rio Claro, é muito comum lembrar que quando, na idade de 6-7 anos, eles começavam o ensino fundamental, ainda não falavam português. Portanto, eles ainda lembram muito bem dos primeiros desafios enfrentados na escola, por exemplo: "Eu não sabia falar nada brasileiro, e o professor não sabia falar polonês. As irmãs [freiras] me ensinaram um pouco a ler em polonês, mas no começo era muito difícil, muito difícil" – disse um interlocutor de 47 anos. Para os idosos, por sua vez, a principal língua falada até hoje continua sendo o polonês. Nas narrativas, encontramos as lembranças das pessoas cujos pais, avós ou sogros não aprenderam português ao longo de sua vida. Por outro lado, encontramos uma brasileira que não tinha origem polonesa, mas aprendeu o idioma para poder comunicar-se com a sua sogra. Nos dias de hoje, os jovens têm mais acesso à educação, são mais familiarizados com a língua escrita e a língua das mídias – o português – embora muitos deles também se lembrem da infância, quando a língua polonesa era falada em casa. Agora essas pessoas não conseguem dizer em polonês tudo o que querem, porque não conhecem a sua variedade contemporânea e, em muitos dos casos, não conhecem ninguém com quem poderiam se comunicar em polonês todos os dias. Portanto, na prática, a principal língua que mais usam os meus interlocutores é o código misto (cf. BLOMMAERT, 2013), que contém os elementos de dialeto polonês/ dialetos poloneses e da língua coloquial portuguesa. Convém explicar que falamos de um dialeto do polonês formado ao longo de 130-140 anos de convivência em uma diáspora. É um dialeto de origem da colônia, que foi falado por um determinado grupo social, nomeadamente pelos camponeses, e foi criado e desenvolvido em confronto com o português e outras línguas locais. Porém, quando se fala do patrimônio cultural da diáspora polonesa, é importante levar em consideração a literatura e os outros textos escritos como, por exemplo, os jornais, lembrando que é o idioma falado por um grupo determinado, sobretudo, os intelectualistas que representavam a classe urbana. A fala local da colônia, ainda que com maior vitalidade do que a língua nas cidades, permanece escondida. Da mesma forma, quando se introduz o idioma polonês nos programas das escolas ou quando se ministra as aulas em várias associações, os palestrantes vêm geralmente da Polônia e, portanto, não conhecem o dialeto local. Não há dúvidas de que o idioma polonês é ensinado na sua forma padronizada e contemporânea, mas em muitas situações continua incompreensível e, inclusive, parece estranho. Junto com a ideologia que o padrão e uma forma "neutra", sem sotaque e sem variações locais ou sociais, e com a norma monolíngue (GOGOLIN; SIEMUND; SCHULZ; DAVYDOVA, 2013) no Brasil, os falantes julgam que o dialeto local falado por eles é pior do que o padrão: *nieakuratny* [incoreto], *misturado*. Talvez bastaria ministrar algumas aulas sobre os dialetos locais na Polônia e mostrar que, hoje em dia, as pessoas também falam de maneiras

[9] No original: "Ideologies of Language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology."

diferentes e tal prática não deveria causar nenhuma vergonha, nem levar à discriminação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que surge na presente pesquisa realizada na Polônia, mas também no Brasil, é que a quantidade de comunicação formal (*top-down*) com um determinado grupo ou em um determinado idioma, não necessariamente diz tudo sobre o envolvimento deste grupo no mercado de trabalho ou sobre a vida social dentro de um ambiente. A falta de sinais em uma determinada língua não é um sintoma da ausência dos falantes desta língua no espaço público. Tanto os ucranianos na Polônia, como os descendentes dos poloneses no sul do Brasil formam os grupos relativamente grandes e importantes nos espaços onde moram e trabalham.

O conceito que pode ajudar a entender o funcionamento de diferentes grupos em Raszyn e dos descendentes dos poloneses em Rio Claro do Sul é o conceito de "diversidade escondida", proposto pelas sociolinguistas russas Vlada Baranova e Kapitolina Fedorova (2018), que realizaram uma pesquisa no âmbito da paisagem linguística de São Petersburgo. As acadêmicas discutiram que os sinais da presença de migrantes e de minorias naquela cidade está escondida. Aliás, argumentam que a análise da paisagem linguística revela as relações de poder entre diferentes grupos étnicos no espaço público urbano:

> É importante ressaltar que existe uma disparidade muito forte entre os espaços abertos, públicos e fechados, em termos de uso da linguagem. Os idiomas dos migrantes podem ser usados dentro destes cafés, mas não fora: na superfície, as informações são divulgadas em russo [o idioma dominante], mas quando os clientes entram, podem ser servidos em outros idiomas e, em alguns casos, aquele outro idioma pode inclusive dominar. (BARANOVA; FEDOROVA, 2019, p. 23, tradução minha)[10]

Tais relações de poder, entre o idioma dominante e os idiomas migrantes, também estavam presentes nos campos de pesquisa, com alguns idiomas quase inexistentes ou invisíveis. Por exemplo, em Raszyn, existem dois restaurantes vietnamitas, que atendem tanto os clientes poloneses, como o próprio grupo étnico. Embora o cardápio seja escrito em polonês, às vezes, aparecem umas palavras escritas com erros. O espaço aberto disponível para os clientes aparentemente segue as regras polonesas, enquanto o espaço acessível somente para os seus funcionários (cozinha, depósitos etc.), segue as regras vietnamitas. Todo o espaço é organizado de tal maneira que incorpora a imagem do Oriente com os elementos facilmente identificáveis como asiáticos, vietnamitas ou "exóticos" (por exemplo, grandes leques vietnamitas, flores exóticas, fotografias nas paredes que mostram as paisagens do Vietnã). Em muitos restaurantes vietnamitas na Polônia, a televisão e a música vietnamitas são sinais audíveis de alteridade e aumentam a sensação de estar em um lugar "exótico"; esse também é o caso no município em questão.

Um dos restaurantes analisados na presente pesquisa, o *Daystar Restauracja. Kuchnia Orientalna* (Restaurante *Daystar*. Cozinha Oriental), possui um espaço interno para os clientes vietnamitas que desejam organizar festas. As faixas formam uma espécie de cerca ao redor do pátio, criando desta forma um espaço interno, mais íntimo e menos visível para os outros (Imagem 11).

Em Rio Claro do Sul praticamente não encontramos nenhum sinal de polonês, mas durante os eventos diaspóricos, podemos encontrar as placas escritas em polonês. Estas geralmente são colocadas ao lado das placas escritas em português e se referem, por exemplo, aos votos de boa festa (Imagem 12). Os nomes dos pratos também são escritos em polonês, às vezes com alguns erros ou adaptados para a pronúncia portuguesa, por exemplo. *Pierogi*/*pierogue*/*pierogui* ou *gołąbki* escrito como *golompki* ou *golombki* (Imagem 13).

Assim sendo, podemos argumentar que a invisibilidade de determinados idiomas não necessariamente significa a falta de seus usuários no espaço da cidade. Convém lembrar que pode significar a falta de prestígio de um determinado idioma ou a sua ausência na comunicação escrita. Além disso, alguns idiomas, assim como seus usuários, permanecem invisíveis.

[10] No original: "Importantly, there is very strong disparity between open, public, and closed, inner spaces in term of language use. Migrants' languages can be used inside these cafés, but not outside: on the surface they are advertised through Russian but when customers get inside they can be served in other language, and in some cases this other language can even dominate Russian."

Seguindo os estudiosos que combinam os métodos etnográficos com a linguística, aproveitamos a oportunidade para destacar a presença de idiomas no espaço público em relação à (in)visibilidade de seus usuários. Por conseguinte, argumentamos que as práticas linguísticas são as práticas sociais e culturais, enquanto a paisagem reflete a vida social e cultural das pessoas. Portanto, o conceito de paisagem linguística, focado exclusivamente na comunicação escrita, é muito estreito. Portanto, o conceito de paisagem sócio-linguística inclui também as linguagens que não são escritas. Conforme mostrado ao longo desta pesquisa, percebemos que existem vários grupos quase invisíveis em termos linguísticos nos sinais escritos, mas por outro lado mantêm uma forte presença audível nos lugares em que habitam.

REFERÊNCIAS

BARANOVA, V.; FEDOROVA, K. Invisible minorities" and "hidden diversity" in Saint-Petersburg's linguistic landscape. *Language and Communication*, n. 68 p.17-27, 2019.

BEN-RAFAEL, E.; SHOHAMY,E.; AMARA , M. H.; TRUMPER-HECHT, N. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: the case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, v.3. n. 1, p. 7-30, 2006.

BIELENIN-LENCZOWSKA, K.; STĄPOR I. Língua como patrimônio cultural. Práticas linguísticas dos descendentes dos poloneses no sul do Brasil. *Revista del CESLA* n. 20, p. 39-55, 2017.

BIELENIN-LENCZOWSKA, K. Pierogi z fiżonem. Praktyki jedzeniowe i tożsamość Brazylijczyków polskiego pochodzenia w południowobrazylijskiej wsi, *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, n.167, p. 23-47, 2018.

BLOMMAERT, J. *The conservative turn in Linguistic Landscape Studies*. 2016. Disponível em: http://alternative-democracy-research.org/2016/01/05/the-conservative-turn-in-linguistic-landscape-studies. Acesso em: 11 abr. 2020.

BLOMMAERT, J. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters, 2013.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. *Tilburg Papers in Culture Studies*, n. 100, p. 1-27, 2014.

BRECKNER I.; PEUKERT H.; PINTO A. The delicate search for language in spaces. Multilingualism as a resource in urban development? *In*: SIEMUND P. *et al.* (org.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam / Philadephia: John Benjamins Publishing Co., 2013. p. 210-226.

BUCHOWSKI, M. Making Anthropology matter in the heyday of islamophobia and the 'Refugee Crisis': the case of Poland. *Český lid: etnologický časopis* v. 103, n.1, p. 51-67, 2016.

DEINA M. . *Colônia Rio Claro. Esta terra tem história*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1990.

ENGESET-POGRANICZNA, M. 2018. Kebab nasz powszedni. *Magazyn kontakt*. available online: http://magazynkontakt.pl/kebab-nasz-powszedni.html.

GOCZYŁA FERREIRA, A. 2019. *A presença da língua polonesa na Colônia Dom Pedro II, Campo Largo, Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019

GOGOLIN I., SIEMUND P., SCHULZ M., DAVYDOVA J. 2013. Multilingualism, language contact, and urban areas. Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. *In*: SIEMUND P. *et al.* (org.) *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam / Philadephia: John Benjamins Publishing Co., 2013, p. 1-15.

HIRSCH E., O'HANLON M. (org.). *Anthropology of landscape. Perspectives on place and space.* Oxford: Oxford University Press, 1995.

JIA LOU, J. *The linguistic landscape of Chinatown. A sociolinguistic ethnography*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, 2016.

JÓŹWIAK I., PIECHOWSKA M. 2017. Crisis-driven mobility between Ukraine and Poland. What does the available data (not) tell us. *CMR Working Papers,* n.99, p. 1-26, 2017.

KINDLER, M. *A 'Risky' Business? Ukrainian migrant women in Warsaw's domestic work sector:* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2011.

LANDRY R.; BOURHIS, R. Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, v.16, n.1, p. 23-49, 1997.

NEKVAPIL, J. Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language,* n.162, p. 63-83, 2003.

PIŁAT, A. *Obcokrajowcy mieszkający w gminie Raszyn - wzory integracji i relacje ze społecznością lokalną*. In: Mała Azja w Polsce. Plany i strategie imigrantów z Azji i Bliskiego Wschodu w Polsce. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2013.

SZYMAŃSKA-MATUSIEWICZ, G. Migration and cultural flows between Vietnam and Poland. *Asian and Pacific Migration Journal*, p. 1-21, 2016.

TRINCH, Sh.; SNAJDR, E. What the signs say: gentrification and the disappearance of capitalism without distinction in Brooklyn. *Journal of Sociolinguistics,* v.21, n.1, p. 64-89, 2017.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v.30, n.6, p. 1024-1054, 2007.

SAMUELS, D. W.; MEINTJES, L.; OCHOA, A.M.; PORCELLO, T. Soundscapes: toward a sounded anthropology. *Annual Review of Anthropology*, v. 39, p. 329-345, 2010.

WALASZEK A. (org.). *Polska diaspora*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2001.

WOLDEMARIAM H., LANZA E. Imagined community. The linguistic landscape in a diaspora. *Linguistic Landscape* 1, n. 1-2, p. 172-190, 2015.

WOOLARD, K. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. *In*: BAMBI, B. *et al.* (org.). *Language ideologies: practice and theory*. New York: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

Recebido em 17/03/2020. Aceito em 04/ 05/2020.

ANEXO A – IMAGENS DA PESQUISA



Imagem 1: Restaurante vietnamita Sinh Sinh, Raszyn
Fonte: Patzer (2017)



Imagem 2: Loja "Little India"
Fonte: Patzer (2017)



Imagem 3: Barbeiro turco, Raszyn

Fonte: Patzer (2017)

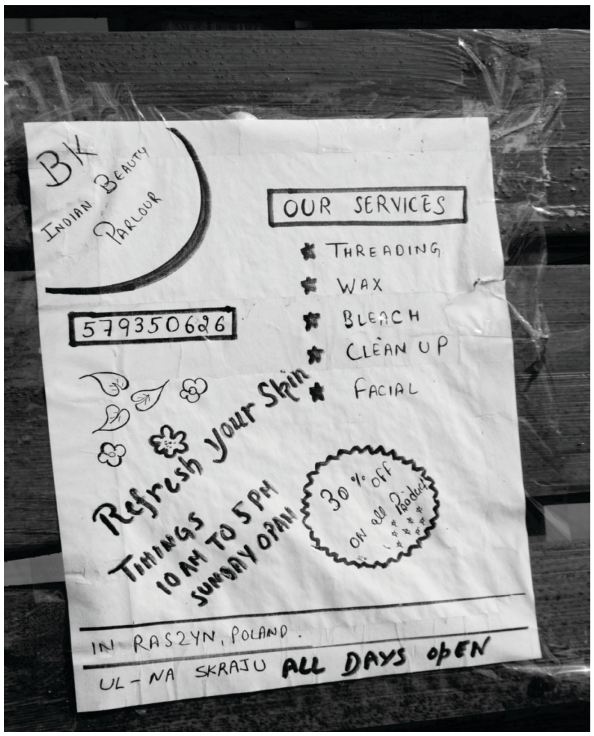


Imagem 4: Indian Beauty Parlour, Raszyn

Fonte: Patzer (2017)

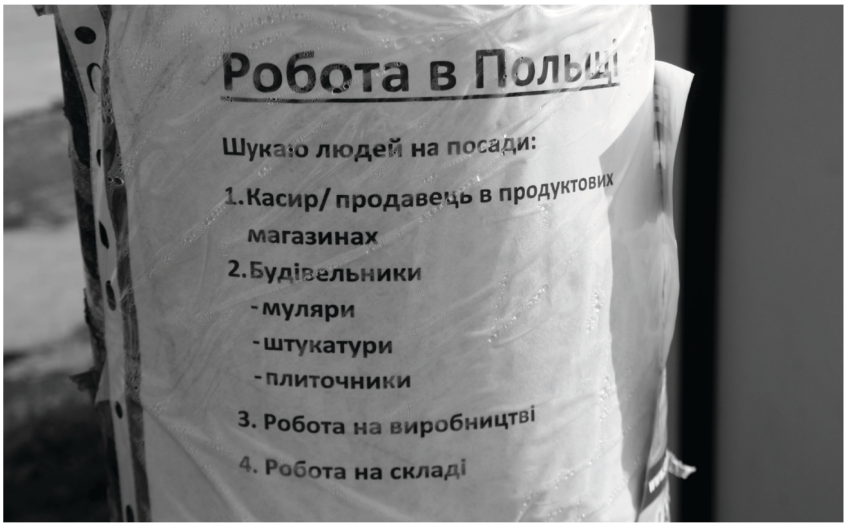


Imagem 5: Anuncio em ucraniano sobre as possibilidades de trabalho na Polonia, Raszyn
Fonte: Patzer (2017)



Imagem 6: Paisagem do Rio Claro do Sul
Fonte: a autora (2015)



Imagem 7: Loja *Sklep*, Mallet

Fonte: a autora (2015)



Imagem 8: Placa em cemitério – Rio Claro do Sul
Fonte: a autora (2015)



Imagem 9: Patio de restaurante *Daystar*, Raszyn
Fonte: Patzer (2017)



Imagem 10: Placa do grupo folklorico *Mazury* em Mallet
Fonte: a autora (2015)



Imagem 11: Pierogue em supermercado em Mallet
Fonte: a autora (2015)

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e65015

ENTRE O SERTÃO E O LITORAL: A TOPONÍMIA NOS TEXTOSDE EULÁLIO MOTTA PUBLICADOS NO JORNAL *MUNDO NOVO*[1]

ENTRE EL INTERIOR Y EL LITORAL: LA TOPONIMIA EN LOS TEXTOS DE EULÁLIO MOTTA PUBLICADOS EN EL PERIÓDICO *MUNDO NOVO*

BETWEEN THE SERTÃO AND THE COAST: TOPONYMY IN EULÁLIO MOTTA'S TEXTS PUBLISHED IN THE NEWSPAPER *MUNDO NOVO*

Iago Gusmão Santiago[*]
Liliane Lemos Santana Barreiros[**]
Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO: Trata-se de um estudo toponímico dos textos de e sobre o escritor Eulálio Motta publicados no jornal *Mundo Novo* nos anos de 1931 e 1932. A pesquisa está fundamentada na classificação taxonômica proposta por Dick (1990, 1992), nas discussões teóricas de Seabra (2004, 2006), Barreiros, L. e Barreiros, P. (2016), entre outros, e a metodologia para análise automática do léxico com o *AntConc*, em Barreiros, L. (2017b). Foram analisados 12 topônimos pertencentes ao território baiano: quatro de natureza física e oito de natureza antropocultural. Na análise, foram observados os processos de nomeação, bem como as questões relativas à

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[*] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil, bolsista CAPES, integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais (neiHD/UEFS) desde 2015. E-mail: gusmaoiago@gmail.com.

[**] Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Letras e do PPGEL da Universidade Estadual de Feira de Santana. É integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais (neiHD/UEFS) e do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. E-mail: lilianebarreiros@uefs.br.

mudança toponímica e os casos de toponímia paralela, além das fotografias do acervo do escritor ou de outros acervos que se relacionam com os topônimos estudados e a localização destes na plataforma do *Google Maps.*
PALAVRAS-CHAVE: Eulálio Motta. Jornal *Mundo Novo*. Toponímia.

RESUMEN: Se trata de un estudio toponímico de los textos de y sobre el escritor Eulálio Motta publicados en el periódico *Mundo Novo* en los años 1931 y 1932. La investigación está basada en la clasificación taxonómica propuesta por Dick (1990; 1992), en las discusiones teóricas de Seabra (2004, 2006), Barreiros, L. y Barreiros, P. (2016), entre otros, y la metodología para análisis automático del léxico con el *AntConc*, en Barreiros, L. (2017b). Se analizaron 12 topónimos pertenecientes al territorio bahiano: cuatro de naturaleza física y ocho de naturaleza antropocultural. En el análisis, fueron observados los procesos de nombramiento, así como lo relacionado al cambio toponímico y los casos de toponimia paralela, además de las fotografías de los fondos de archivo del escritor o de otros archivos que se relacionan con los topónimos estudiados y la localización de estos en la plataforma *Google Maps*.
PALABRAS CLAVE: Eulálio Motta. Periódico *Mundo Novo*. Toponimia.

ABSTRACT: It is a toponymic study of the texts about and by the writer Eulálio Motta that were published in the *Mundo Novo* newspaper during the years 1931 and 1932. The research is based on the taxonomic classification proposed by Dick (1990, 1992), the theoretical discussions of Seabra (2004, 2006), Barreiros, L. and Barreiros, P. (2016), among others, and the methodology for automatic analysis of the lexicon with the *AntConc* platform, in Barreiros, L. (2017b). Twelve toponyms belonging to the bahian territory were analyzed: four of physical nature and eight of anthropocultural nature. In the analysis, the naming processes were observed, as well as the questions related to the toponymic change and the cases of parallel toponymy, and also the photographs from the writer's holdings or from other collection that are related to the toponym studied, and also their location in the *Google Maps* platform.
KEYWORDS: Eulálio Motta. *Mundo Novo* newspaper. Toponymy.

1 A PESQUISA NO ACERVO DE EULÁLIO MOTTA

O escritor baiano Eulálio Motta (1907-1988), natural do município de Mundo Novo, publicou em vida três livros de poesia intitulados *Ilusões que Passaram* (1931), *Alma Enferma* (1933) e *Canções do Meu Caminho* (1948 e 1983), diversos textos em antologias poéticas, em periódicos do interior do estado e em formato de panfletos, os quais ele se encarregava de garantir a circulação e a apropriação pelos cidadãos mundonovenses. Eulálio Motta dedicou-se também a outras atividades, formou-se em farmácia pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1933 e participou ativamente da política, sendo candidato a Deputado Estadual da Bahia em 1947. Entretanto, sua atuação como escritor consistiu na atividade mais expressiva, visto que, por meio dela, fez-se conhecer em seus mais variados perfis.

Eulálio Motta constituiu ao longo da vida um acervo pessoal que abrange documentos literários éditos e inéditos, em versões finais e inacabadas, por exemplo, sonetos, crônicas, trovas, cordéis, causos, e documentos pessoais variados, como fotografias, diplomas, postais, cadernos, contendo anotações pessoais e borradores de cartas. Esses documentos funcionam como indícios históricos que preservam a memória do escritor e da sociedade em que estava inserido, assim como servem também de base para a elaboração de narrativas que permitem resgatar essa memória, além de serem fontes para o estudo da língua da época. Considerando esses e outros fatores, o projeto de pesquisa *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução n. 128/2008 e n. 070/2016) se propôs a editar os textos do acervo para a publicação em meio impresso e digital. As edições realizadas seguem o rigor científico da filologia e, por conta disso, preservam tanto a língua que constitui o texto como as características relativas à sua materialidade, que também fazem parte de sua sócio-história.

Dentre os materiais presentes no acervo, encontra-se o *corpus* do jornal *Mundo Novo*, que foi criado em 1920, no município homônimo, e permaneceu em circulação até o ano de 1933, sendo o primeiro periódico em que Eulálio Motta atuou como jornalista ao publicar seus textos na coluna *Rabiscos*. A coleção que se encontra no acervo contém 45 exemplares do jornal *Mundo Novo*, publicados entre os anos de 1931 e 1932, totalizando 44 textos de e sobre Eulálio Motta.
A pesquisa empreendida constitui-se em uma das etapas para a elaboração da hiperedição

[†] dos 44 textos de e sobre Eulálio Motta publicados no jornal *Mundo Novo* integrada ao estudo toponímico, seguindo o modelo proposto por Barreiros, P. (2013; 2015). Esse modelo de edição busca explorar toda a realidade textual, com os códigos linguísticos, bibliográficos e contextuais, visando elucidar aspectos relevantes sobre o documento editado e apresentá-lo ao leitor de forma mais dinâmica e atrativa. A pesquisa também se encontra inserida no projeto *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução n. 137/2017), que desenvolve trabalhos nas áreas de lexicologia e lexicografia a partir dessa documentação.

Neste artigo, apresenta-se a análise de 12 topônimos do território baiano identificados no *corpus*. A pesquisa encontra-se fundamentada na classificação taxonômica proposta por Dick (1990; 1992), nas questões teóricas de Seabra (2004, 2006), Barreiros, L. e Barreiros, P. (2016), em trabalhos recentes desenvolvidos no âmbito da toponímia baiana por Brandão (2015), Correia (2017), entre outros, e a metodologia para análise automática do léxico com o *AntConc*, em Barreiros, L. (2017b). A partir das fichas lexicográfico-toponímicas, foram discutidos aspectos de nomeação, mudança e variação toponímica.

2 O *CORPUS* DA PESQUISA: JORNAL *MUNDO NOVO*

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1857, Nossa Senhora da Conceição de Mundo Novo era um distrito subordinado ao município de Monte Alegre, atual Mairi. Depois, em 1890, é elevado à categoria de vila e, finalmente, torna-se município no ano de 1896. Barreiros, P., (2013) afirma que vários coronéis passaram a viver na região por conta das terras férteis, o que a tornou, ainda no final do século XIX, um grande polo econômico. Nas primeiras décadas do século XX, a região já possuía grandes fazendas de café. O cultivo de café contribuiu muito para o seu desenvolvimento, permitindo que nesse período o município já tivesse agências bancárias, escolas, clubes e casarões, passando a ser uma das principais cidades da região (BARREIROS, P., 2013). Nos anos que seguiram, ocorreram algumas mudanças na economia de Mundo Novo, que terminaram por intensificar o já conquistado progresso:

> A partir da década de 1920, o cultivo do café deu lugar à criação de gado zebuíno, que passou a ser a principal atividade econômica da região. Mundo Novo tornou-se referência nacional no âmbito da criação de zebu, importados diretamente da Índia, pela influente família Almeida. (BARREIROS, P., 2013, p. 180)

A grande prosperidade econômica de Mundo Novo estimulou o enriquecimento intelectual dos mundonovenses. Segundo Lima (1988, apud BARREIROS, P., 2013, p. 182), o município "gozava da reputação de reunir no seio de sua sociedade ilustres intelectuais, poetas e oradores brilhantes", e foi este fato que motivou a iniciativa de criar um jornal local. Em 1920, o Sr. Vicente Ângelo de Lima adquiriu as máquinas de uma tipografia que havia fechado na cidade de Miguel Calmon, as quais, devido à falta de estradas de ferro, de rodagem e automóveis em Mundo Novo, tiveram de ser transportadas em carros de boi (LIMA, 1988 apud BARREIROS, P., 2013). Em 12 de setembro do mesmo ano, o jornal *Mundo Novo* foi fundado, tornando-se o principal veículo de comunicação do município. Em 1926, o jornal foi vendido para o Sr. Manuel Dias de Souza e, posteriormente, para o Sr. Nemésio Lima, que permaneceu como diretor e proprietário do jornal até 1933, quando transferiu a tipografia de Mundo Novo para Jacobina e fundou o jornal *O Lidador*:

> O Sr. Nemésio Lima manteve o jornal em circulação até o ano de 1933, quando, por ato de desastrosa política partidária, foi definitivamente fechado. O seu proprietário mudou-se para a vizinha cidade de Jacobina, onde o reabriu com o nome de "O LIDADOR". (LIMA, 1988 *apud* BARREIROS, P., 2013, p. 182)

[†] Segundo Barreiros, P. (2015, p. 182), a hiperedição é "[...] uma hipermídia que geralmente apresenta mais de um tipo de edição convencional - crítica, fac-similada, diplomática, sinótica etc., de modo integrado e dinâmico, documentos paratextuais diversos - textos, imagens, vídeos, sons e animações, organizados conforme critérios estabelecidos pelo editor. Trata-se, portanto, de uma edição híbrida que apresenta novas possibilidades de leitura e análise dos textos".

No acervo do escritor mundonovense, encontra-se preservada uma coleção com 45 edições do jornal *Mundo Novo*, que compreendem o período de 24/07/1931 a 24/06/1932. Os documentos tratam-se dos únicos testemunhos do periódico de que se tem notícia, sendo de extrema relevância a realização de um trabalho de preservação e reprodução desse material.


Mundo Novo

JORNAL IMPARCIAL

ANNO XI	Director Proprietario NEMEZIO LIMA	Mundo Novo, 24 de Julho de 1931 BAHIA—BRASIL	Redacção e Officinas Praça Sen. Cohim, 49	N. 180

Figura 1: Cabeçalho do jornal *Mundo Novo*, de 24 de julho de 1931

Fonte: Acervo do escritor Eulálio Motta

O *corpus* editado é constituído por 44 textos publicados no semanário *Mundo Novo,* que foram escritos pelo autor ou fazem menção a ele. Dentre os textos, 38 estão na coluna *Rabiscos* e apenas seis foram publicados em outros espaços do jornal. A coluna não possuía uma página fixa, porém aparece com maior frequência na página 6, sempre na primeira coluna, contando da esquerda para a direita.

Mundo Novo é o primeiro periódico no qual Eulálio Motta atuou como jornalista. Na coluna *Rabiscos*, o escritor publicava textos de natureza diversa (crônicas, comentários sobre leituras, cartas, trechos de livros etc.). Os temas eram também diversificados, abrangendo assuntos relacionados à política, religião, literatura, bem como os relatos sobre as festas populares e o dia a dia das fazendas, vilas, povoados e cidades do sertão e suas experiências na capital baiana. Esta diversidade se dá pelo fato de os textos terem sido escritos durante um período em que o escritor realizava contínuas viagens entre o interior da Bahia e a capital Salvador. Segundo Barreiros, P. (2015), a coleção *Mundo Novo* é uma valiosa fonte de informações que auxilia a compreender o pensamento de Eulálio Motta no início da década de 1930, período em que existe apenas uma pequena quantidade de fontes sobre o escritor.

Para a preservação e estudo desta documentação, fez-se necessário um trabalho prévio de edição utilizando os métodos da filologia, disciplina científica cujo objeto de pesquisa é o texto escrito, considerado sob diversas perspectivas de trabalho, sendo a preocupação com a edição desses textos a sua especialidade. Segundo Marquilhas (2009), ela pode ser definida como o:

> Estudo do texto escrito na perspectiva de sua produção material, da sua transmissão através do tempo e da sua edição. O que é essencial no texto que constitui o objecto da filologia é o seu registo em suporte material, ficando os textos orais excluídos das preocupações desta disciplina [...] (MARQUILHAS, 2009, on-line)

O trabalho de edição do jornal *Mundo Novo* iniciou em 2013, quando Barreiros, P., ao realizar a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta, discutiu aspectos relacionados à cultura tipográfica do interior da Bahia. Nesse percurso, foi preparada a lição fidedigna, que consiste na primeira versão transcrita de um documento, de alguns textos do periódico, no entanto, nesta ocasião, apenas publicou-se a edição do texto *Espiritismo,* que compunha o dossiê arquivístico do panfleto *O que importa*.

Posteriormente, em 2015, com o plano de trabalho intitulado *Edição dos textos de Eulálio Motta publicados nos jornais O Lidador, O Serrinhense e Gazeta do Povo*, além da preparação das lições fidedignas dos periódicos mencionados, foi acrescentada ao plano de trabalho a edição de alguns textos do jornal *Vanguarda*, a revisão da primeira transcrição e o preparo de uma edição semidiplomática, a partir da lição fidedigna do jornal *Mundo Novo*. Nesse processo, foram identificados trechos de textos que não haviam sido transcritos, bem como a correção de problemas presentes na primeira versão e a adequação da lição fidedigna aos critérios estabelecidos por Barreiros, P. (2015) para a edição de textos periodísticos.

Após a preparação preliminar da edição semidiplomática, buscando assegurar a confiabilidade dos textos, foi executado um plano de revisão em que outros integrantes do grupo avaliaram a edição realizada. Por fim, antes do estabelecimento de uma versão final para os textos, Barreiros, L. (2017a) comparou a transcrição com as correções feitas pelos revisores, em um processo crítico de edição, e preparou uma parcela do *corpus*, 36 textos em prosa escritos por Eulálio Motta para o estudo do vocabulário do escritor.

Além dos 36 textos estabelecidos por Barreiros, L. (2017a), compõem o *corpus* deste trabalho mais oito textos do jornal *Mundo Novo*, publicados pelo escritor ou que o referenciam, sendo alguns de autoria de terceiros. Os textos acrescentados foram submetidos ao mesmo processo de avaliação para que fossem estabelecidas as versões finais.

O *corpus* da pesquisa consiste em uma fonte com potencial para o estudo toponímico, visto que é constituído por textos do escritor mundonovense que tratam de temas relacionados aos municípios e vilas do interior da Bahia e das experiências do escritor na capital baiana. Além disso, por serem, na maioria dos casos, textos literários, considera-se que o recurso da licença poética possibilitou o uso de topônimos em uma perspectiva não oficial, revelando formas alternativas de nomeação. Segundo Brandão (2015, p. 14), analisar o vocabulário a partir de uma obra literária, "[...] que concebe a língua em seu uso a partir de um contexto de identificação de uma dada comunidade, é poder desvendar os aspectos que pertencem àquela comunidade vocabular".

3 A NATUREZA DO TOPÔNIMO E A PESQUISA TOPONOMÁSTICA[3]

O léxico constitui o nível da língua responsável pela representação linguística do universo extralinguístico dos seus usuários. Por meio dele, um dado grupo de falantes é capaz de registrar aspectos da sua realidade, enquanto, de modo simultâneo, a organiza, identificando diferenças e semelhanças. Do ponto de vista estrutural, é possível caracterizá-lo como um conjunto abstrato composto pelas unidades lexicais de uma língua (BIDERMAN, 1996), retomadas por seus falantes sempre que necessitam comunicar-se. Para além do aspecto estrutural, o léxico também deve ser visto em sua dimensão cultural, social e histórica, pois trata-se de um tesouro que compreende todos os conceitos cristalizados em uma cultura ao longo dos anos, ou seja, o léxico "[...] inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado" (BIDERMAN, 1981, p. 138).

As disciplinas que se voltam para o estudo do léxico são a lexicologia, a lexicografia e a terminologia. A lexicologia ocupa-se da análise de todo o inventário lexical de uma língua, nas mais variadas esferas, estrutural, cognitiva, histórica, cultural, social, e da formulação de teorias que possam explicar o seu funcionamento em cada uma delas. Por conta das especificidades das diversas modalidades do léxico, pois as unidades constituintes do nível lexical apresentam características muito peculiares, a lexicologia se organiza em diversas subdisciplinas que se especializam em cada uma destas modalidades, apresentando teorias e metodologias próprias. No conjunto dessas subdisciplinas, encontra-se a onomástica, do grego *ὄνομα* (transl. *Onoma,* nome), que estuda os nomes de pessoas, os antropônimos, objeto da antroponomástica, do grego *ἄνθρωπος* (transl. *Anthropos*, pessoa, homem); e os nomes de lugares, os topônimos, do grego *τόπος* (transl. *topos*, lugar), restritos ao domínio da toponomástica.

A unidade onomástica, o *nome*, diferencia-se das demais lexias de uma língua em diversos aspectos. No que diz respeito à ortografia, essas lexias são grafadas em letras maiúsculas, com o intuito de distingui-las dos outros signos linguísticos, os quais, em muitos casos, tiveram seus significantes reutilizados no processo de nomeação. Esse processo de reutilização de significantes pode ser verificado tanto a nível toponímico, e. g., *Bonito* (Bahia), *Natal* (Rio Grande do Norte), *Tubarão* (Santa Catarina), como antroponímico, e. g., *Amora, Esmeralda, Divino*.

A questão da frequente reutilização de signos, tanto os que já integram o sistema linguístico, como os que provêm de outras línguas, principalmente em processos de dominação territorial, atesta para outra característica do signo onomástico: sua circunscrição em

[3] De acordo com Seabra e Isquerdo (2018, p. 995): "Em 2011, foi criada uma lista de termos onomásticos importantes, recomendados pelo International Congresso of Onomastic Sciences (ICOS 2011): Toponomástica e Antroponomástica – as duas áreas da Onomástica, termos que hoje já podem ser encontrados em diversos trabalhos de pesquisas no Brasil e no exterior, convivendo com os tradicionais termos Toponímia e Antroponímia".

outra instância da língua. Assim, pode-se dizer que a língua é composta por um nível lexical mais amplo, com o qual se ocupam os estudos lexicológicos em geral, e um nível que pode ser denominado de onomástico (DICK, 1999 *apud* SEABRA, 2006).

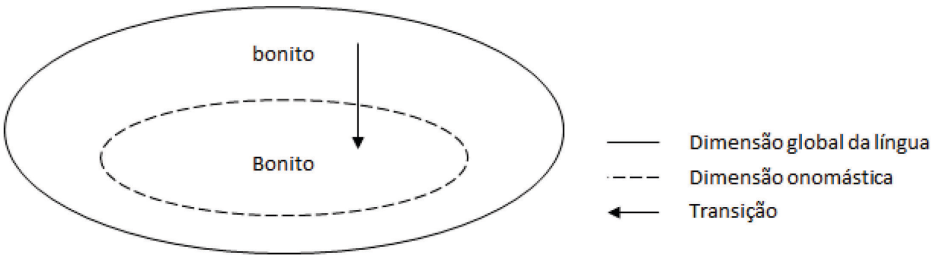


Figura 2: Transição do signo para o nível onomástico

Fonte: Elaborada a partir de Dick (1999) apud Seabra (2006, p. 1954)

No caso apresentado acima (Figura 2), o adjetivo *bonito*, na condição de signo linguístico comum, significa "cuja forma, feições, colorido, som, ambiente etc. suscita prazer estético, agrada ao ouvido, e/ou comove" (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 487). Geralmente, é associado a um substantivo para caracterizá-lo, como por exemplo em: *bonito* jovem, paisagem *bonita*, música *bonita*, dedicatória *bonita*. Por outro lado, quando este signo é empregado como um topônimo, a partir de um processo em que o nomeador o reutiliza com a intenção de designar um objeto nomeado (espaço sobre o qual recairá a ação de nomear), o conceito atribuído passa para um plano secundário, construindo uma relação referencial de outra natureza, que conecta o nome diretamente ao lugar designado pelo nomeador (DICK, 1998). Sendo assim, o conhecimento sobre os conceitos motivadores para a escolha do signo onomástico não consiste em um elemento obrigatório para o ato comunicativo, pois nele se estabelece uma relação direta entre o nome (o significante) e o referente, que não necessita ter no significado um ponto de conexão (Cf. Figura 3) como acontece com os demais signos linguísticos (LIBERATO, 1997 *apud* SEABRA, 2006).

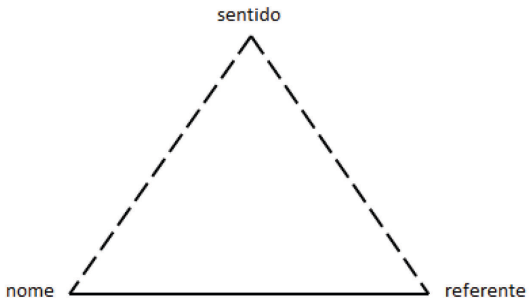


Figura 3: Relação direta entre o nome e o referente no signo onomástico

Fonte: Seabra (2006, p. 1955)

Entender o processo de motivação da escolha de uma determinada lexia para a nomeação de um lugar é algo altamente complexo que se encontra sujeito aos limites impostos pelo sistema linguístico utilizado, ao olhar e interesses do sujeito nomeador e às características específicas do lugar nomeado. Ao investigar esses fatores, os estudos toponímicos revelam, além de informações sobre o topônimo, dados interessantes sobre a história do lugar e da(s) sociedade(s) que nele estiveram.

No primeiro caso, como cada língua possui uma forma peculiar de registrar o mundo, que reflete o contexto cultural em que se encontra inserida, apesar de apresentarem tipos de semântica universais (BIDERMAN, 2001 [1998], p. 12), os topônimos criados por um falante de uma dada língua irão reproduzir os modelos que se encontram cristalizados nesta. Um exemplo claro disso é dado por Haviland (1998 [1979]) sobre a língua australiana Guugu Yimithirr, do norte do Queensland, que não possui lexias para designar as chamadas coordenadas egocêntricas, esquerda, direita, em frente ou atrás, por isso utilizam um sistema constituído pelos quatro pontos cardeais, norte, sul, leste e oeste. Assim, nessa língua, não existe a possibilidade, como acontece em língua portuguesa,

de se nomear uma rua a partir de coordenadas egocêntricas, como a tradicional Rua Direita[4], presente em diversas cidades do país. Além disso, dado o seu caráter heterogêneo, em uma mesma língua podem ser identificadas diversas formas de observar o mundo fixadas nas várias normas linguísticas, o que mantém o léxico toponímico em constante diálogo com os processos de variação e mudança.

No segundo aspecto, o papel do nomeador, é possível destacar os vestígios históricos deixados na toponímia local, após períodos de dominação territorial. Segundo Barreiros, L. e Barreiros, P. (2016, p. 238), "Os topônimos são frutos de uma escolha por parte do nomeador, de acordo com seus valores e sua visão de mundo, os quais são histórica e socialmente determinados". No contexto ibérico, por exemplo, há a predominância de topônimos que marcam o período da dominação celta na região, como é o caso dos topônimos *Augustobriga*, *Flaviobriga*, que apresentam o sufixo *-briga* de origem celta junto a nomes romanos, sinalizando a celtização tardia desses lugares (ALMAGRO-GORBEA, 1992). No Brasil, é possível notar os vestígios da dominação ideológica do catolicismo trazido pelos portugueses na toponímia do país, e. g., *Feira de Santana* (Bahia), *São Luís* (Maranhão), *Santa Vitória* (Minas Gerais). Entretanto, é importante considerar que, apesar das informações que são preservadas no significante toponímico, "[...] nem sempre será possível, pela ausência do denominador, ou pelo distanciamento cronológico do aparecimento do nome, assegurar-se plenamente da 'intencionalidade' que norteou o ato de nomeação" (DICK, 1990, p. 49).

No último caso, as características específicas do lugar nomeado, constam os fatores de maior potencial para estudo. Os nomes dos lugares são atribuídos a partir de motivações que podem ser de caráter antropocultural, em homenagem a personalidades religiosas e políticas ou relacionados a elementos étnicos de um modo geral, que revelam, como pôde ser visto nos exemplos acima, a intenção do denominador, ou físico, como acidentes geográficos, hidrográficos, que demonstram a sua percepção do objeto nomeado. Esse último é extremamente importante para o estudo toponímico, pois, além de possibilitar a compreensão do processo de nomeação, auxilia no resgate da história dos acidentes físicos do lugar, revelando, muitas vezes, ações de desmatamento e destruição de recursos naturais, como o aterramento de lagoas, por exemplo.

Por conta da ausência da necessidade de um significado para alcançar o seu referente, no ato comunicativo, e/ou pelo fato do nome atribuído ao lugar não fazer parte da realidade linguística das novas gerações de falantes, os topônimos, com o tempo, passam por um processo de apagamento dos conhecimentos relativos à motivação para a escolha do significante no ato da nomeação. Tal processo se agrava conforme aumenta o distanciamento temporal entre o período histórico em que viveu o nomeador, sujeito responsável pela escolha do nome, e o receptor, sujeito que recebe os efeitos da nomeação de modo passivo (DICK, 1990, p. 103). Esses topônimos são chamados de arquivos opacos (SEABRA, 2006), sendo, em sua grande maioria, constituídos por topônimos de natureza psíquica e cultural em que "o significado não é transparente, já que o vínculo denominativo se perde com o passar dos anos [...], podendo o topônimo, por isso, vir, até mesmo, a ser substituído" (SEABRA, 2006, p. 1958), o que não ocorre com os arquivos permanentes, que são, geralmente, de natureza física.

A pesquisa toponímica teve origem com a obra *Les noms de lieu de La France*, de autoria de Auguste Longnon, publicado postumamente no ano de 1923. No Brasil, os primeiros estudos na área foram feitos por Sampaio (1955 [1901]), Cardoso (1961) e Drumond (1965), entretanto, cabe destacar aqui a pesquisa realizada por Maria Vincentina Dick em sua tese intitulada *A Motivação Toponímica: princípios teóricos e modelos taxonômicos* (1980), de grande relevância para a área. A autora também coordenou projetos como o *Atlas Toponímico do Brasil* (ATB) e o *Atlas toponímico do estado de São Paulo* (ATESP), ambos servindo como referencial teórico-metodológico para os demais projetos desenvolvidos no país, como o projeto *Atlas Toponímico da Bahia* (ATOBAH), iniciado em 2015.

A proposta de Dick (1992) consistiu na formulação de uma metodologia de trabalho que possibilitou a padronização dos estudos toponímicos no país, a partir da elaboração de fichas de análise e do desenvolvimento de um modelo taxonômico, que serve de base para a classificação e discussão dos dados contidos nas fichas. Este, por sua vez, subdivide-se em duas categorias, com: onze taxes de natureza física – astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiotopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos,

[4] "[...] a maioria das cidades católicas tem uma rua chamada Direita em homenagem ao apóstolo que se hospedou em Damasco, na rua Direita, ainda hoje lá existente" (MONTEIRO, 1985, p. 12 apud SANTOS; GRAÇA, 2015, p. 110).

hidrotopônimos, litotopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos e zootopônimos); e dezesseis de natureza antropocultural – animotopônimos ou nootopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematopônimos, hierotopônimos, historiotopônimos, hodotopônimos (ou odotopônimos), numerotopônimos e poliotopônimos), totalizando 27 taxes.

Vale ressaltar que a proposta teórico-metodológica esboçada por Dick (1992) tem recebido diversas adaptações por parte de pesquisadores em vários pontos do país para dar conta de uma enorme quantidade de propostas de estudo. Os estudos envolvem toponímia documental, que explora a toponímia preservada em documentos históricos, documentos institucionais, em obras literárias (BRANDÃO, 2015; BARREIROS, L., BARREIOS, P., 2016), interfaces entre a toponímia e a sociolinguística (SEABRA, 2004), a toponímia na língua de sinais (FERREIRA; BARREIROS, 2018; SOUSA, 2018; SOUZA JR., 2012) etc., resultando em novas discussões sobre a estrutura do léxico toponímico, o seu funcionamento e transformação.

Dessa forma, as adaptações realizadas consistem, principalmente, em avaliações e propostas de expansão dos procedimentos apresentados por Dick (1992), motivadas por necessidades surgidas a partir do contato com novas realidades. No entanto, o modelo de análise proposto pela autora, que se utiliza da classificação taxonômica e o preenchimento de fichas lexicográfico-toponímicas, continua sendo o ponto de partida para os estudos toponímicos no Brasil.

4 MÉTODOS APLICADOS

A primeira etapa da pesquisa foi a seleção da amostra: os topônimos presentes nos 44 textos do jornal *Mundo Novo*. Foram considerados todos os nomes de lugar de maneira indistinta, fazendas, cidades, ruas, vilas, países, com o intuito de obter um panorama geral das ocorrências no *corpus*. Após a identificação dos topônimos e delimitação dos itens a serem analisados, foi realizada uma pesquisa na bibliografia produzida na área para determinar quais dos topônimos já foram estudados com a finalidade de discutir essas referências, bem como quais dos itens ainda não foram investigados para a busca de novos dados.

No atual contexto, os trabalhos nas disciplinas que investigam o léxico, como a onomástica, também têm sido grandemente beneficiados pelo uso de ferramentas computacionais de análise linguística. Segundo Barreiros, L.:

> Os benefícios alcançados certamente são inúmeros. Além da velocidade na execução das atividades e da ampla capacidade de armazenamento de dados, as novas tecnologias permitem ao lexicógrafo coletar, selecionar, registrar, analisar, aperfeiçoar, recuperar os dados e gerar documentos publicáveis com baixo custo. Ressalta-se que essas vantagens não se limitam apenas na execução das etapas de elaboração de grandes dicionários, mas favorecem ao progresso das pesquisas linguísticas de diversas áreas, atrelando produtividade, com qualidade e acessibilidade. (BARREIROS, L., 2017b, p. 218)

Por conta disso, optou-se pelo uso do *AntConc* (Versão 3.5.8), *software* desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, no Japão. Ele dispõe de diversas funções, dentre as quais se pode destacar a possibilidade de fazer um levantamento das lexias a serem estudadas, verificar as ocorrências, a frequência, otimizando a coleta dos dados e permitindo a realização de análises em grande escala e em um curto período.

Por meio da função *Word List*, que permite realizar uma busca nos textos editados para localizar os candidatos a topônimos, foram selecionados os itens para análise. Na sequência, na aba *Concordance*, buscou-se o contexto das lexias localizadas na sessão *Search Term*. Os resultados da busca foram exibidos em um quadro na mesma aba, apresentando a unidade em contexto, junto ao número da ocorrência. A visualização do contexto é importante para comprovar se a lexia em questão é realmente um topônimo.

Com a conclusão da coleta dos dados, foram levantadas informações bibliográficas sobre os topônimos encontrados, com o intuito de identificar os nomes de lugar já analisados em outras pesquisas, para, a partir daí, discutir esses dados, e os topônimos que ainda não o foram. Posteriormente, foi realizada a análise dos topônimos e o preenchimento das fichas lexicográfico-toponímicas,

segundo o modelo adotado no projeto de pesquisa *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução n. 137/2017), apresentado de modo detalhado a seguir:

<table>
<tr><td colspan="2">FICHA LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA</td><td>NÚMERO: 01</td></tr>
<tr><td>TERMO GENÉRICO: O que é nomeado.
Ex.: Igreja, Praça, Rua, Rio, Bairro etc. ou n/c (não consta), quando o termo genérico não integrar o sintagma toponímico.</td><td colspan="2">TOPÔNIMO: Nome próprio do local.</td></tr>
<tr><td>TIPO DE ACIDENTE: Humano ou Físico (especifica o tipo de acidente).</td><td colspan="2">LOCALIZAÇÃO: Indica o bairro, a cidade ou o munícipio em que o topônimo está situado.</td></tr>
<tr><td colspan="3">TAXONOMIA DO TOPÔNIMO: Indica a classificação.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ORIGEM: Indica a procedência do topônimo: Portuguesa, Africana, Indígena, Hibridismo, Estrangeirismo ou n/e (não encontrado).</td></tr>
<tr><td colspan="3">HISTÓRICO: Apresenta a mudança do topônimo, quando ocorreu.
> mudança do nome ou a ~ toponímia paralela (caso ocorra).</td></tr>
<tr><td colspan="3">INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Informações diversas sobre o topônimo, apresentando explicações sobre o processo de nomeação e mudança do nome, bem como aspectos relacionados ao histórico e transformações do lugar nomeado.</td></tr>
<tr><td colspan="3">CONTEXTO: Destaca o uso no corpus. Nesse caso, utiliza-se do sistema de referência elaborado por Barreiros, L. (2017a) para identificar o texto consultado.</td></tr>
<tr><td colspan="3">FONTES: ( ) Oral ( ) Documental
Especifica as fontes, indicando as referências.</td></tr>
<tr><td colspan="3">IMAGENS: Fotos antigas e atuais do local, quando houver.</td></tr>
</table>

Quadro 1: Modelo de Ficha Lexicográfico-toponímica
Fonte: Projeto de pesquisa "Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta" (UEFS/CONSEPE Resolução n. 137/2017)

A ficha em questão foi pensada com a intenção de abranger os dados necessários para a análise dos topônimos a partir de aspectos intra e extralinguísticos. Assim, observou-se a constituição do sintagma toponímico, composto por um termo genérico e outro específico, a informação etimológica e as mudanças ocorridas no nome do lugar ou as ocorrências de toponímia paralela. Além disso, foram consideradas as motivações semânticas para a escolha do nome. Nesse quesito, recorreu-se ao modelo taxonômico proposto por Dick (1992), que reúne um total de 27 taxes, apresentadas anteriormente. A ficha também traz dados sobre fatores extralinguísticos envolvidos na nomeação e na mudança dos nomes do lugar, como o tipo do acidente, as informações enciclopédicas, a localização do topônimo no *Google Maps*, que aparece incorporada à seção *fontes*, bem como as fotografias antigas e atuais do local, quando houver. O contraste destes dados é essencial para compreender o signo toponímico em toda a sua complexidade.

Para o preenchimento dos dados históricos das fichas, recorreu-se a materiais historiográficos, livros, artigos, dissertações e teses, e aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A identificação da localização foi feita na página web do *Google Maps*, por meio da busca do nome do topônimo, para topônimos atuais como Mundo Novo, ou do cadastro de uma rota, quando a localização no mapa não se mostrou precisa. Depois, selecionou-se a opção compartilhar, clicando em seguida na função copiar

link para inseri-lo na ficha de análise. Após a localização dos topônimos na ferramenta, foi feito um levantamento das fotografias no acervo do escritor Eulálio Motta, além de fotografias recentes e antigas disponíveis na internet que, quando não auxiliam a compreensão do processo de nomeação do lugar, apresentam uma forma aproximada de como ele era no período em que o autor escreveu o texto. O uso do *Google Maps* é relevante, pois apresenta os aspectos atuais da localidade em contraste com as fotografias antigas.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS

Utilizando a função *Word List* do *AntConc* identificou-se um total de 33 nomes de lugar. Em seguida, na aba *Concordance*, indicada pelo número 1 (Cf. Figura 4), foi feita a busca dos topônimos na sessão *Search Term* (número 2). Após a busca, os resultados são exibidos na tela central que apresenta o registro do número de ocorrências (número 3) e a ocorrência dentro do contexto (número 4). A Figura 4 exemplifica uma busca feita pela lexia Mundo Novo, ora utilizada para referir-se ao periódico, ora o município homônimo. Nesse caso, a observação do contexto da ocorrência é de extrema importância para que se possa verificar o dado apresentado.

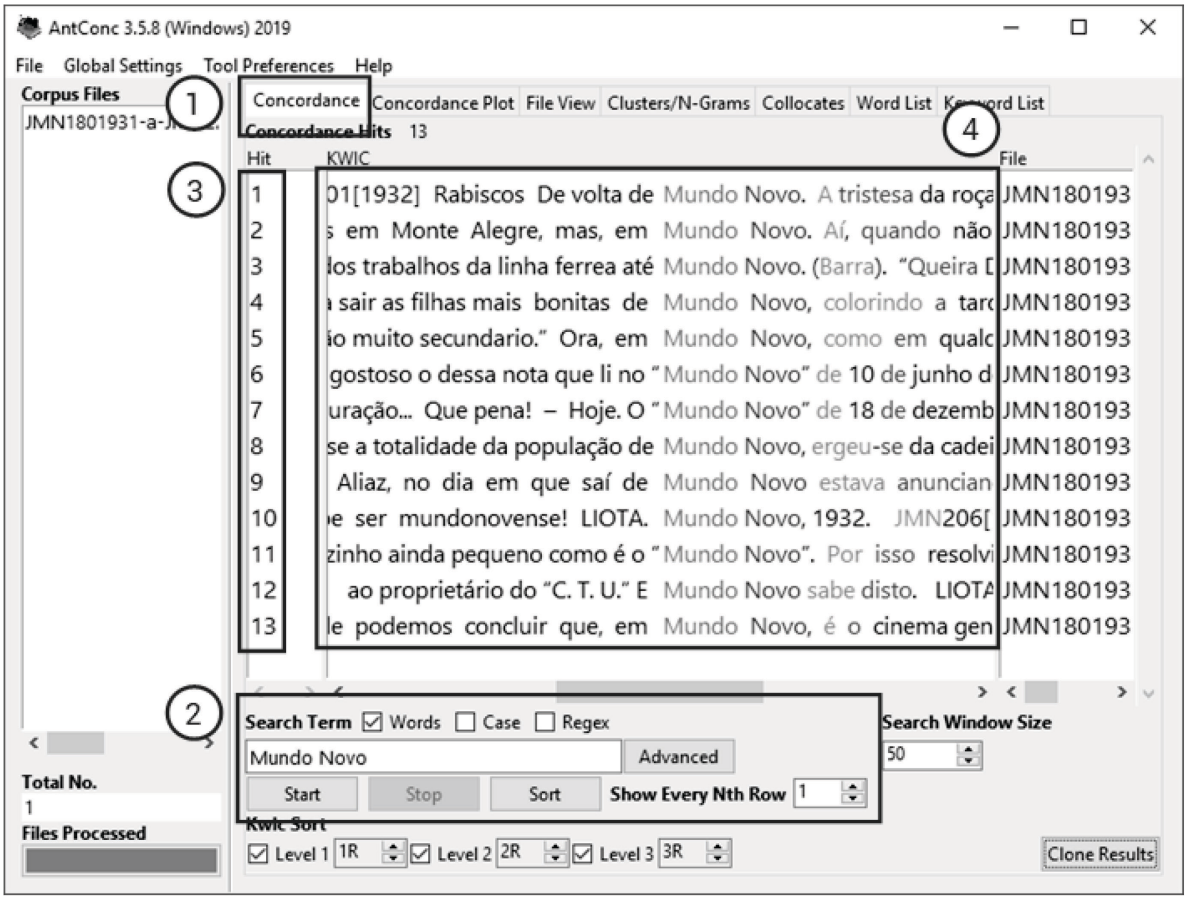


Figura 4: Interface do *AntConc* na aba *Concordance*

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Dos 33 topônimos inventariados, 17 são referentes ao território brasileiro e 16 são referentes a outros territórios. Dentre os topônimos brasileiros, foram identificados diferentes tipos de acidentes nomeados (Cf. Quadro 2), sendo 15 pertencentes ao território baiano, a partir dos quais delimitou-se o *corpus* desta pesquisa: cinco topônimos relativos à macrotoponímia, *Bahia* (município), *Bahia* (estado), *Monte Alegre*, *Mundo Novo* e *Morro do Chapéu*, e sete relacionados à microtoponímia do Centro Histórico de Salvador, *Avenida Sete*, *Praça Castro Alves*, *Rua Chile*, *Rua da Misericórdia*, *Rua do Colégio*, *Terreiro* e *Pelourinho*,

totalizando 12 topônimos. Os demais topônimos, *Alto Bonito*, *Palmeirinha* e *Fazenda Morro Alto*, pertencentes à microtoponímia do interior baiano, foram deixados para uma outra etapa de investigação[5].

TOPÔNIMOS	ACIDENTE
Alto Bonito	Arraial
Avenida Sete	Avenida
Palmeirinha	Distrito
Bahia	Estado
F. [Fazenda] Morro Alto	Fazenda
Pelourinho	Largo
Terreiro	
M. do Chapeo [Morro do Chapéu]	Município
Monte Alegre	
Mundo Novo	
Bahia	Município (Capital)
Rio	
Brasil	País
Praça Castro Alves	Praça
Rua Chile	Rua
Rua da Misericordia [Misericórdia]	
Rua do Colegio [Colégio]	

Quadro 2: Lista de topônimos referentes ao território brasileiro

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Dos 12 topônimos analisados, conforme pode-se observar na Figura 5, predominam os topônimos de natureza antropocultural, com um total de oito topônimos (67%) enquanto os outros quatro topônimos (33%) são de natureza física.

5 O jornal Mundo Novo, juntamente com outros periódicos em que foram publicados textos de Eulálio Motta, integra o corpus de uma dissertação de mestrado em andamento na área de toponomástica.

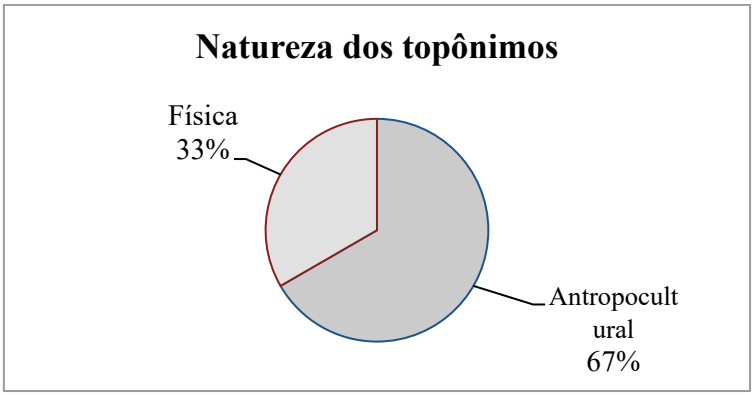


Figura 5: Percentual com base na natureza dos topônimos

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

Conforme apresenta o Quadro 3, todos os topônimos de natureza antropocultural fazem parte da microtoponímia baiana do Centro Histórico de Salvador, exceto o animotopônimo *Mundo Novo*, por ser um nome de município. Os topônimos de natureza física encontram-se no domínio da macrotoponímia, sendo os dois primeiros, *Bahia* (município) e *Bahia* (estado), que apesar de homônimos foram considerados separadamente por possuírem referentes distintos, classificados como hidrotopônimos, e os outros dois, *Monte Alegre* e *Morro do Chapéu*, geomorfotopônimos.

Topônimo	Taxonomia	Natureza
Avenida Sete	Historiotopônimo	Antropocultural
Bahia	Hidrotopônimo	Física
Bahia	Hidrotopônimo	Física
Monte Alegre	Geomorfotopônimo	Física
Morro do Chapéu	Geomorfotopônimo	Física
Mundo Novo	Animotopônimo	Antropocultural
Pelourinho	Ergotopônimo	Antropocultural
Praça Castro Alves	Historiotopônimo	Antropocultural
Rua Chile	Corotopônimo	Antropocultural
Rua da Misericórdia	Hierotopônimo	Antropocultural
Rua do Colégio	Sociotopônimo	Antropocultural
Terreiro	Sociotopônimo	Antropocultural

Quadro 3: Topônimos em ordem alfabética, classificados segundo a natureza da motivação

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Com relação à mudança linguística dos nomes de lugar, é possível analisar o fenômeno a partir de dois níveis: da mudança do significante dos topônimos, que resulta na transformação do sintagma toponímico, e da mudança na motivação, que implica em substituição dos topônimos ou surgimento de toponímias paralelas. Assim, quanto à mudança no sintagma toponímico, é possível

mencionar a substituição total, substituição parcial, que pode ocorrer por redução ou expansão, alternância grafemática, mudança[6] fônica ou variação grafemática (SEABRA, 2004). Já em relação à mudança na motivação, esta pode ocorrer devido às transformações no logradouro, que fazem com que a relação entre o nome e o lugar deixe de ser significativa para os falantes, bem como, às intenções do nomeador que, provido de poderes econômicos e políticos, pode alterar o nome do lugar.

Dentre os topônimos estudados, a *Rua da Misericórdia* é o único que não apresenta um processo de mudança nas fontes consultadas. O topônimo *Bahia* (município) também, segundo o IBGE Cidades (2018), preserva Salvador como nome oficial desde o período da sua fundação, entretanto, apresenta a primeira forma como topônimo paralelo. Nos primeiros textos publicados por Eulálio Motta, é documentada uma alternância grafemática em que o topônimo *Bahia* se encontra escrito sem a "h" medial (*Baía/Baìa*), em seguida, o autor abandona essa forma sob a justificativa de não mais adotar a ortografia fonética.

Por outro lado, é possível identificar um processo de substituição parcial por redução no nome do estado: *Bahia de Todos os Santos* > *Bahia*, e do município de *Mundo Novo*, anteriormente conhecido por *Nossa Senhora da Conceição de Mundo Novo*. Há também topônimos que passaram pelo processo de redução, mas que resultaram em casos de toponímia paralela. É o caso do último estágio de mudança da *Avenida Sete de Setembro*, que é mais conhecida pela população por *Avenida Sete* e do *Largo Terreiro de Jesus*, que passou a ser chamado também de *Terreiro*. Segundo Vieira (2001, p. 1), a toponímia paralela se torna mais significativa para os falantes da língua, já que possui "como característica principal, sua existência não oficial. Seu caráter espontâneo colocado no signo toponímico, o torna de fácil aceitação".

Com relação às substituições totais, pode-se elencar os topônimos *Monte Alegre* > *Mairi*, *Gameleira* > *Morro do Chapéu*, além de outros casos como o da *Rua do Colégio* > *Praça da Sé*, mudança motivada pela demolição da antiga rua e construção da praça no lugar. Algo semelhante ocorreu com o antigo *Largo do Teatro*, também conhecido como *Rua da Quitanda* ou *Portas de São Bento*, que mudou de nome por conta do incêndio que destruiu o Teatro São João, localizado no mesmo lugar onde a *Praça Castro Alves* foi construída. Por fim, cabe ainda mencionar mudanças pelas quais passou a *Rua Chile*, recebendo diversos nomes em épocas diferentes: *Rua Direita de Santa Luzia* > *Rua Direita das Portas de São Bento* > *Rua Direita dos Mercadores* > *Rua Direita do Palácio*, passando a chamar-se *Rua Chile* em de 1902, em homenagem aos oficiais da esquadrilha chilena que nessa época estavam na Bahia.

As imagens identificadas possibilitaram observar como se deu o processo de motivação da escolha dos topônimos, como no caso da *Rua Chile* no dia da homenagem aos chilenos, da *Rua da Misericórdia*, nas proximidades da Capela da Santa Casa da Misericórdia, ou do *Largo do Teatro* em frente ao Teatro São João. Da mesma forma, as imagens antigas dos lugares como *Morro do Chapéu*, apesar de não auxiliarem no entendimento da motivação por trás do topônimo, tornam possível a visualização de como era a cidade em outra época, servindo de contexto para o leitor/usuário que irá acessar o texto na hiperedição.

Já as fotografias do acervo do escritor possibilitaram compreender os vínculos entre ele e os lugares mencionados nos textos. Na fotografia da *Rua Chile* (Cf. Figura 6), por exemplo, é possível vê-lo junto ao seu amigo e romancista baiano Adonias Filho, seu companheiro de militância pelo Partido Integralista e pelo Partido da Representação Popular nas décadas de 1930 e 1940 (BARREIROS, P., 2012). Dentre outras fotografias identificadas, encontra-se uma do jornal *À Tarde*, na praça *Castro Alves*, a fotografia da sua formatura em Farmácia pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1933. Nesse sentido, o trabalho de identificação das fotografias presentes no acervo do escritor, relacionadas aos topônimos analisados, demonstra as diversas conexões entre a memória pessoal do escritor e a memória dos lugares em que esteve.

[6] Substitui-se aqui o termo evolução por mudança, para evitar juízos de valor.



Figura 6: Eulálio Motta e Adonias Filho, na Rua Chile, em 13 de janeiro de 1938

Fonte: Acervo do escritor Eulálio Motta

Por fim, com a utilização da localização do *Google Maps* é ainda possível que o leitor/usuário da edição digital possa visualizar as imagens do lugar estudado ou fazer uma visita virtual utilizando uma outra ferramenta complementar, o *Google Street View*. Assim, ao ler o texto *Mulher*, por exemplo, em que a personagem transita por algumas ruas do Centro Histórico de Salvador, o leitor terá a opção de conhecer melhor esses lugares por meio das imagens disponíveis. No caso do topônimo *Avenida Sete*, cuja localização no *Google Maps* não é delimitada de forma precisa, foi necessário o cadastro de uma rota para que se possa demonstrar ao leitor/usuário toda a sua extensão, conforme pode ser visto na figura 7.

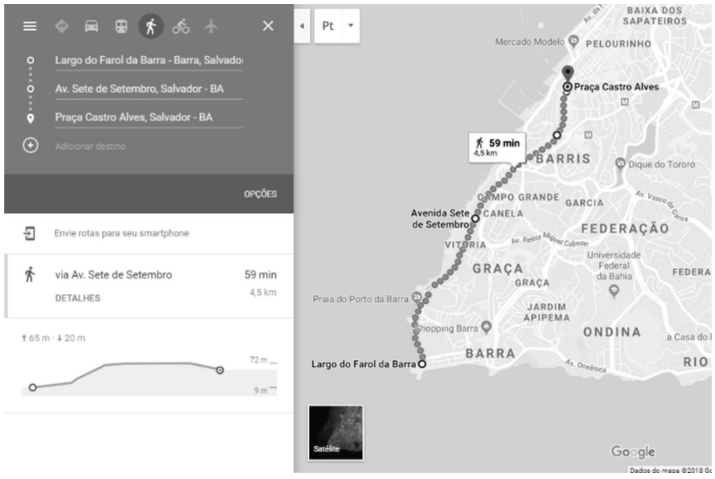


Figura 7: Cadastro da rota da Avenida Sete no *Google Maps*

Fonte: *Google Maps*

5.1 FICHA LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA DA *AVENIDA SETE*

Apresenta-se como exemplo a ficha lexicográfico-toponímica da *Avenida Sete*, identificada no texto *Mulher*, publicado em 3 de outubro de 1931, no jornal *Mundo Novo*.

FICHA LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA	**NÚMERO:** 01
TERMO GENÉRICO: Avenida	**TOPÔNIMO:** Sete
TIPO DE ACIDENTE: Humano	**LOCALIZAÇÃO:** Centro Histórico, Salvador-BA
TAXONOMIA DO TOPÔNIMO: Historiotopônimo	
ORIGEM: Portuguesa. Proveniente do lat. *septem*. 'sete' (PORTO EDITORA, 2001, p. 608).	
HISTÓRICO: Caminho do Conselho ~ Rua Direita da Bahia[7]> Avenida Sete de Setembro ~ Avenida Sete	
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Segundo Santos e Graça (2015), no século XIX, a atual Avenida Sete de Setembro, recebia o nome de Caminho do Conselho ou Rua Direita da Bahia. A Avenida Sete de Setembro surge a partir das reformas feitas pelo governador baiano José Joaquim Seabra. A avenida foi inaugurada no ano de 1916, com a extensão é de 4,6 quilômetros, ligando-se ao norte com a Rua Chile e ao sul com a avenida de Ondina (SILVA, 2013).	
CONTEXTO: "[...] lá ia, pela **Avenida Sete**, um rapaz que eu acompanhava [...]" JMN188[1931].	
FONTES: ( ) Oral (x) Documental GOOGLE MAPS. *Largo do Farol da Barra*. Disponível em: https://goo.gl/maps/oXozAGRhRnP2. Acesso em: 1 dez. 2018. PORTO EDITORA. *Dicionário de Latim-português*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2001. SALVADOR ANTIGA. Avenida Sete de Setembro. Disponível em: http://www.salvador-antiga.com/rosario/rosario-7setembro.htm. Acesso em: 1 dez. 2018. SALVADOR ANTIGA. *Avenida Sete de Setembro - Piedade antiga*. Disponível em: http://www.salvador-antiga.com/piedade/avenida-sete.htm. Acesso em: 1 dez. 2018. SANTOS, Viviane V. M. dos; GRAÇA, Rogério F. O que é que a avenida tem? Trajetória do patrimônio histórico da Avenida Sete de Setembro, Salvador-Bahia (1912-1916). *Caderno de Graduação* - Ciências Humanas e Sociais, v. 3, n. 1, p. 107-117, 2015. SILVA, Ariana Maria L. *Aspectos socioespaciais da cidade de Salvador na primeira república*: O governo de J. J. Seabra. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. WIKIPÉDIA. Ficheiro: Avenida Sete de Setembro (placa). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Avenida_Sete_de_Setembro_(placa).jpg. Acesso em: 1 dez. 2018.	

[7] Não foi identificado, no entanto, o período em que a avenida recebeu esses nomes, sendo necessário confirmar também se é realmente um caso de toponímia paralela ou de substituição.

IMAGENS:



Figura 8: Trecho do Rosário da Av. 7 de Setembro, visto a partir da Praça da Piedade, no sentido das Mercês (s/d)
Fonte: Salvador antiga (2018)



Figura 9: Avenida Sete de Setembro, trecho da Piedade e Rosário, por volta de 1940
Fonte: Salvador antiga (2018).



Figura 10: Placa da Avenida Sete de Setembro
Fonte: Wikipédia (2018)

Quadro 4: Ficha lexicográfico-toponímica da *Avenida Sete*

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão sobre a natureza da toponímia e a sua relação com o sistema linguístico ao qual se integra, percebe-se que as especificidades do sistema linguístico interferem nos padrões de nomeação. Além disso, outros aspectos como a intencionalidade do nomeador e as características do lugar constituem-se elementos decisivos no processo de criação de topônimos. A partir dos 12 topônimos analisados, observaram-se as mudanças que ocorrem nos sintagmas toponímicos ao longo do tempo, sendo motivadas tanto por fatores internos à língua, no caso das reduções e das mudanças grafemáticas, quanto por fatores externos, como as mudanças na estrutura física dos lugares que resultam no surgimento ou desaparecimento dos elementos motivadores.

A identificação e a inserção das fotografias e postais nas fichas lexicográfico-toponímicas e nas edições digitais são de grande importância tanto para a contextualização dos topônimos ao leitor, como para a valorização da documentação não literária que se encontra no acervo do escritor, já que esta passa a ser apresentada dentro de um contexto, ao mesmo tempo em que torna a edição mais rica de recursos multimodais. A apresentação das fichas junto à edição digital possibilita uma maior difusão desses dados, que, atualmente, têm a sua circulação ainda restrita a revistas científicas e atlas toponímicos, não sendo acessíveis ao público em geral.

Com o estudo toponímico dos textos, espera-se contribuir para a elaboração do ATOBAH, trazendo dados históricos relacionados tanto à macrotoponímia, a partir dos municípios mencionados, como à microtoponímia, a partir dos nomes de fazenda, povoados e vilas do interior baiano e das avenidas e ruas da capital do estado, presentes na documentação. Por outro lado, contribui-se no campo dos estudos toponímicos com a discussão sobre a utilização das edições digitais para a divulgação da pesquisa realizada, a apresentação desses conhecimentos de forma contextualizada, mostrando o topônimo em uso, e das ferramentas digitais *Google Maps* e *Google Street View*, que podem tornar esse diálogo entre a toponomástica, a filologia e os ambientes digitais mais dinâmico e interativo.

REFERÊNCIAS

ALMAGRO-GORBEA, M. El Origen de los Celtas en la Península Ibérica. Protoceltas y Celtas. *Polis:* Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica. Alcalá. v. 4, p. 5-31 1992.

ANTHONY, Laurence. AntConc (Versão 3.5.8) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda, 2019. Disponível em: http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/. Acesso em: 16 mar. 2019.

BARREIROS, L. L. S. *O Vocabulário de Eulálio Motta*. 2017a. 359f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura), Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017a.

BARREIROS, L. L. S. O uso de ferramentas computacionais na elaboração do Vocabulário de Eulálio Motta: AntConc e FLEx. *A Cor das Letras* (UEFS), Feira de Santana, v. 18, n. 2, p.216-224, 2017b.

BARREIROS, L. L. S. ; BARREIROS, Patrício N. Estudo toponímico em *Bahia Humorística* de Eulálio Motta. *Cadernos do CNFL* (CiFEFil), v. 20, p. 235-248, 2016.

BARREIROS, P. N. *O Pasquineiro da Roça*, a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta. Feira de Santana: UEFS Editora, 2015.

BARREIROS, P. N. *O Pasquineiro da roça*: edição dos panfletos de Eulálio Motta. 2013. 386f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARREIROS, P. N. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2012.

BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. *In*: BORBA, F. da S. (org.). *Estudos de filologia e linguística*: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T.A Queiroz/Edusp, v. 02, 1981. p. 131-145.

BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*: Revista de Linguística. São Paulo: UNESP, v. 40, p. 27-46, 1996. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994/3664. Acesso em: 1 dez. 2018.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. de; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico:* lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, 2001 [1998]. p. 11-20.

BRANDÃO, A. dos S. *Guia de ruas, (bairros) e mistérios*: a toponímia como elemento identitário em Bahia de Todos os Santos. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARDOSO, A. L. *Toponímia Brasílica*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1961.

CORREIA, C. M. P. *Bahia de todos os cantos e recantos*: marcas identitárias e culturais na toponímia da Bahia. 2017. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.

DICK, M. V. de P. do A. *Toponímia e antroponímia do Brasil*: coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.

DICK, M. V. de P. do A Os nomes como marcadores ideológicos. *Acta Semiótica et Lingvistica.* São Paulo, v.7, p. 97-122, 1998.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica:* princípios teóricos e modelos taxionômicos. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 1980.

DRUMOND, C *Contribuição do Bororo à Toponímia Brasílica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FERREIRA, D. B. dos S.; BARREIROS, L. L. S. Estudo toponímico do centro comercial de Feira de Santana-BA: a motivação dos sinais em libras. *Cadernos do CNFL* (CiFEFil), v. 22, p. 442-456, 2018.

HAVILAND, J. G. Y. Gugu Yimidhirr. *In*: DIXON, R. M. W.; BLAKE, Barry J. (ed.). *Handbook of Australian Languages*. Canberra: Australian National University Press, v 1, p. 27-181. 1998 [1979].

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARQUILHAS, R.: Filologia. *E-Dicionário de Termos Literários*. [2009]. Disponível em: http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/filologia/. Acesso em: 1 dez. 2018.

MOTTA, E. de M. *Canções do meu caminho*. 2. ed. rev. Mundo Novo-BA: [s.n.], 1983.

MOTTA, E. de M. *Canções de meu caminho*. Serrinha: Tipografia d'O Serrinhense, 1948.

MOTTA, E. de M. *Alma enferma*. Salvador: Imprensa Vitoria, 1933.

MOTTA, E. de M. *Ilusões que passaram...* Salvador: Officinas Graphicas d'A Luva, 1931.

SAMPAIO, T. *O Tupi na geografia nacional.* 4. ed. Salvador, 1955 [1901].

SANTOS, V. V. M. dos; GRAÇA, R. F. O que é que a avenida tem? Trajetória do patrimônio histórico da Avenida Sete de Setembro, Salvador-Bahia (1912-1916). *Caderno de Graduação* - Ciências Humanas e Sociais, v. 3, n. 1, p. 107-117, 2015.

SEABRA, M. C.T. C. de S. Referência e onomástica. *In:* MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Múltiplas perspectivas em linguística. Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, p. 1952-1960, 2006.

SEABRA, M. C.T. C. de S. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais*: a toponímia da Região do Carmo. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

SEABRA, M. C.T. C. de S.; ISQUERDO, A. N. A onomástica em diferentes perspectivas: resultados de pesquisas. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 3, p. 993-1000, 2018.

SOUSA, A. M. de. Metodologia para a pesquisa toponímica em Língua Brasileira de Sinais. *In:* SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (org.). *Perspectivas para o ensino de línguas*. v. 2. Rio Branco: NEPAN Editora, 2018. p. 5-16.

SOUZA J. J. E. G. *Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira.* Uma perspectiva de toponímia por sinais. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 137/2017. Aprova o Projeto de Pesquisa *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta*, sob a coordenação da Profa. Dra. Liliane Lemos Santana Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 12 dez. 2017.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 070/2016. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Inéditas de Eulálio de Miranda Motta (IV Etapa)*, sob a coordenação do Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade, financiado pela FAPESB. Feira de Santana-BA: D.O.E., 2 set. 2016.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 128/2008. Aprova o Projeto de Pesquisa *Edição das Obras Literárias Inéditas de Eulálio de Miranda Motta*, sob a coordenação do Prof. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 27 ago. 2008.

VIEIRA, Z. P. O reflexo da memória social na toponímia: o espontâneo e o popular. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 05, 2001, Rio de Janeiro. *Cadernos...* Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2001. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ2_13.htm. Acesso em: 1 dez. 2018.

Recebido em 06/05/2019. Aceito em 17/12/2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e67681

EMBATES ENTRE VOZES NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE LETRAS: O DISCURSO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO[1]

EMBATES ENTRE VOCES EN LA RESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE CURSOS DE LETRAS: EL DISCURSO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN CUESTIÓN

CLASHES AMONG THE VOICES IN THE CURRICULAR RESTRUCTURING OF UNDERGRADUATE LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMS: THE DISCOURSE ON INTERDISCIPLINARITY UNDER CONSIDERATION

Jozanes Assunção Nunes[*]
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO: Este artigo objetiva investigar como os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Cursos de Letras de uma universidade pública respondem ao discurso da interdisciplinaridade presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os dados empíricos foram obtidos por meio de estudo documental e entrevista coletiva realizada com os professores que integram o NDE. Orientam a pesquisa, pressupostos bakhtinianos, bem como outros aportes teóricos levantados para construir inteligibilidades sobre os dados, favorecendo o debate em torno da formação inicial de professores de língua e das refrações e revalorizações dos princípios e orientações dos discursos legais relacionados à reestruturação de cursos. A análise dialógica permitiu constatar que os embates estiveram presentes no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras e que, na construção da proposta curricular, prevaleceram os valores da voz da tradição.

[1]Este trabalho apresenta um recorte da minha tese de doutoramento defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL/PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Beth Brait.

[*] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, docente do PPG em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jozanesnunes@ufmt.br.

PALAVRAS-CHAVE: Núcleo Docente Estruturante. Diretrizes Curriculares. Interdisciplinaridade. Responsividade.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo investigar cómo los profesores del Núcleo Docente Estructurante (NDE) de Cursos de Letras de una universidad pública responden al discurso de la interdisciplinariedad presente en las Directrices Curriculares Nacionales. Los datos empíricos fueron obtenidos mediante el estudio documental y entrevista colectiva realizada con los profesores que integran el NDE. Esta investigación es orientada por presupuestos bakhtinianos, así como por otros aportes teóricos levantados para construir inteligibilidades sobre los datos, contribuyendo en el debate sobre la formación inicial de los profesores de lenguas y de las refracciones y revaloraciones de los principios y orientaciones de los discursos legales relacionados a la restructuración de cursos. El análisis dialógico permitió constatar que los embates estuvieron presentes en el proceso de reformulación de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Letras y que, en la construcción de la propuesta curricular, prevalecieron los valores de la voz de la tradición.

PALABRAS CLAVE: Núcleo Docente Estructurante. Directrices Curriculares. Interdisciplinariedad. Respuesta.

ABSTRACT: This article aims at investigating how the professors of the Structuring Professoriate Group (NDE) of Language Teacher Education Undergraduate Courses of a public university respond to the interdisciplinarity discourse present in the National Curricular Guidelines. The empirical data were obtained through documental study and collective interview carried out with the professors who integrate the NDE. The research is guided by Bakhtinian assumptions, as well as other theoretical contributions raised to construct intelligibility on the data. It favors the debate around the initial training of language teachers along with refractions and revaluations of principle as well as guidelines of legal discourses related to the restructuring of courses. The dialogical analysis showed that clashes were present in the reformulation process of the Pedagogical Projects carried out at Language Teacher Education Undergraduate Courses and that, in the creation of the curricular proposal, the values of the voice of tradition prevailed.

KEYWORDS: Structuring Professoriate Group. Curricular Guidelines. Interdisciplinarity. Responsiveness.

1 INTRODUÇÃO

Nosso foco neste artigo é o discurso da interdisciplinaridade enquanto eixo articulador na organização do currículo, perscrutando enunciados de professores integrantes de Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública, produzidos durante o processo de reestruturação curricular dos cursos[2]. Apresentamos um recorte dos resultados de nossa tese de doutorado, que buscou compreender a complexidade do processo de reestruturação de Cursos de Letras na esfera acadêmica, orientando-se pela Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2008).

Uma das atribuições do NDE (grupo de professores responsáveis pela formulação e acompanhamento do Projeto Pedagógico de um curso de graduação) prescritas na Resolução CONAES n. 1/2010 é "zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação" (BRASIL, 2010). Nesse sentido, na reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos de Letras, a primeira determinação aos integrantes do Núcleo para sua elaboração é que estes estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF).

Nessa direção, focalizamos, neste trabalho, a reação-resposta dos sujeitos da pesquisa aos discursos da interdisciplinaridade materializados nessas Diretrizes. Para tanto, examinamos, primeiramente, os enunciados oficiais que fundamentam as Diretrizes e, posteriormente, aqueles produzidos pelos professores do NDE, quais sejam, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e

[2]A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição. Processo n. 34038614.5.0000.5541.

Literatura[3], reformulado pelos integrantes do NDE, e as *antipalavras*[4] (VOLÓCHINOV, 2017) desses sujeitos na entrevista coletiva realizada.

O exame é desenvolvido com o suporte dos conceitos de compreensão/resposta, discurso/relações dialógicas e bivocalidade polêmica, presentes em obras de pensadores que participam do hoje denominado "Círculo de Bakhtin". Sob essa perspectiva, tratamos da comunicação verbal de forma a privilegiar o diálogo existente nos enunciados dos professores do NDE, buscando contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores de língua, assim como das refrações e revalorizações dos princípios e orientações constantes nos documentos oficiais.

Assim sendo, apresentamos, na primeira seção deste trabalho, reflexões acerca dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, focalizando os conceitos que fundamentaram o estudo, bem como discorremos sobre a base metodológica em que nos subsidiamos na delineação da pesquisa. Na segunda, abordamos os sentidos do conceito de interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e para a Formação de Professores. Na terceira e na quarta, apresentamos a responsividade dos professores do NDE ao discurso da interdisciplinaridade enquanto eixo de organização curricular. Finalmente, nas considerações finais, sintetizamos os principais aspectos discutidos ao longo do texto.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Estudar os discursos dos professores do NDE (ou discursos outros produzidos e circulantes na sociedade) em uma perspectiva dialógica da linguagem, que se origina das reflexões de Bakhtin e o Círculo, requer a compreensão de que a abordagem dialógica concebe o discurso verbal como um produto das relações dialógicas constituídas entre sujeitos inseridos nas esferas da atividade humana. Em outras palavras, o discurso se manifesta como uma réplica de diálogo produzida nas várias esferas sociais do sujeito. Nessa ótica, tanto a linguagem, quanto o sujeito e o mundo, são constituídos por intermédio do princípio do dialogismo, que, conforme Brait e Magalhães (2014, p.13), pode
a) designar um fenômeno, simultaneamente, semiótico, linguístico, enunciativo e discursivo e/ou b) estabelecer um princípio de construção de conhecimento. Duas orientações conceituais não conflitantes e que devem estar integradas no trabalho com a linguagem.

É nesse sentido que buscamos implementar, neste trabalho, as análises discursivas, a partir do estabelecimento de relações dialógicas, ou seja, relações discursivas de sentido. Faz-se mister ressaltar que tais relações não estão nos textos em si, mas são delimitadas, apreendidas a partir do ponto de vista do pesquisador, traduzindo o fato de que o discurso, ao se dirigir ao seu objeto, já o encontra contestado, avaliado ou iluminado pelos discursos que já se produziram sobre ele (BAKHTIN, 2014). Isso significa que, além da relação com o próprio objeto do discurso, o enunciado expressa também a relação do enunciador com enunciados de *outrem*.

Assim, o enunciado não começa ou acaba em si mesmo: ele responde e deixa espaço para respostas, não sendo princípio ou fim, mas um dos elos de uma cadeia discursiva. Disso depreende que o enunciado nasce e se desenvolve a partir da situação de comunicação, dialogando com os enunciados já ditos em outras situações interacionais e dirigindo-se aos enunciados futuros, dos quais espera uma resposta. Isso significa dizer que frente a qualquer enunciado, assumimos uma postura ativamente responsiva. A resposta, nessa perspectiva, cria o terreno favorável à compreensão. Assim, "[...] a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra" (BAKHTIN, 2014, p. 90).

Nessa perspectiva, não há compreensão sem uma *antipalavra*, no dizer de Volóchinov (2017, p. 232), isto é, sem resposta, no sentido de posicionamento axiológico diante do enunciado do outro. Assim sendo, o sujeito discursivo só estará apto a responder se ele se

[3] Selecionamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, tendo em vista que "Língua Portuguesa" e "Literatura" são áreas comuns aos demais cursos de Letras da instituição pesquisada, que tiveram os PPCs reformulados pelos professores do NDE: Letras Português e Inglês, Letras Português e Espanhol e Letras Português e Francês.

[4] Entendida como palavra que se opõe à outra, no sentido de resposta (VOLOCHÍNOV, 2017).

posicionar. Depreendemos, destarte, que tanto a compreensão quanto a resposta são partes concernentes a todo discurso, que, por seu lado, só é possível na/pela interação verbal situada. Tal entendimento deve ainda considerar que a resposta pode ser de concordância, mas também de discordância, negação, indiferença etc.

É sob esse entendimento que analisaremos os discursos-respostas dos professores do NDE. A partir da forma como esses professores reelaboram os enunciados oficiais que normatizam e regulam os cursos de Letras, criticando, questionando, concordando ou não com o discurso da interdisciplinaridade consignado em tais documentos, buscaremos apreender, em seus discursos, os valores que defendem para a formação do licenciando em Letras.

Outra importante premissa bakhtiniana que assumimos nesta pesquisa é a ideia de que a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando for entendida como fenômeno sócio-histórico-ideológico realizado por meio do enunciado que aflora da comunicação verbal concreta e não no "[...] sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Esse aspecto nos leva a considerar que os enunciados estudados neste trabalho não podem ser desvinculados do seu contexto de produção ou tomados como um fenômeno puramente linguístico, sob pena de perderem sua valoração e deixarem de significar, passando a ser apenas uma forma linguística abstrata.

Dito de outro modo, o estudo, nessa ótica, se caracteriza por uma análise dialógica que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, com a finalidade de construir entendimentos sobre os sentidos originados no âmago das relações dialógicas estabelecidas entre enunciados. Sob essa perspectiva, formulamos nossa trajetória de pesquisa a partir da orientação de Volóchinov (2017, p. 220), pela qual primeiro é necessário compreender as formas e os tipos de interação que se dá numa situação histórica, concreta, observando o gênero a que pertence o texto, para, por fim, realizar a análise das "[...] formas da língua na sua concepção linguística habitual".

A fim de verificarmos como os professores respondem aos enunciados oficiais da educação, quanto ao princípio da interdisciplinaridade, analisamos, antes, tais enunciados. Trata-se, desse modo, de um estudo da linguagem em uso, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma análise dialógica que levou em conta as distintas relações que se concretizam nos documentos, objetivando construir compreensões sobre os sentidos promovidos no âmago das relações dialógicas.

Na segunda parte analítica, centramo-nos na análise discursiva dos enunciados dos professores do NDE. Para tanto, analisamos os dados levantados do Projeto Pedagógico do curso de Letras Língua Portuguesa e Literatura, reestruturado pelos sujeitos da pesquisa, focalizando o princípio da interdisciplinaridade. Posteriormente, discutimos os discursos-respostas dos sujeitos às questões da entrevista coletiva.

Há de se esperar, na entrevista coletiva, uma ocorrência significativa do discurso bivocal (que apresenta mais de uma voz), conforme entendimento bakhtiniano, pela própria natureza do gênero que se baseia na interação, trocas, descobertas, formação de novas ideias. Nesse processo, pode-se mais claramente demarcar a presença de uma bivocalidade polêmica, tendo em vista a formatação do gênero que se aproxima da configuração conversacional, em que cada enunciador apresenta suas posições enunciativas, lançando, em direção ao outro, a sua *antipalavra*. Para Bakhtin (2013, p. 224-225), a polêmica pode ser aberta ou velada. A polêmica aberta ocorre quando o objeto de refutação é o próprio discurso do outro. Na polêmica velada, diferentemente, o discurso do outro não se apresenta marcadamente no discurso do autor, todavia o influencia de forma ativa.

Assim, observamos as interações complexas entre diferentes vozes e intenções, considerando o contexto imediato do enunciado, conhecido por todos os envolvidos no processo: professores do NDE dos cursos de Letras e entrevistadora, bem como as conjecturas sócio-histórico-culturais constitutivas desse contexto.

Para a transcrição da entrevista, seguimos algumas das codificações apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi[5], nomeando os professores de P01, P02, P03, P04 e P05, a fim de preservar seus anonimatos. Com vistas a alcançar os objetivos do trabalho, buscamos estabelecer a análise, apresentando os efeitos de sentidos, por vezes cruzando os dados da entrevista, na sua condição de enunciado concreto, com os dados do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura.

Partindo, então, desses recortes teórico-metodológicos, passemos a uma breve discussão dos Pareceres que apresentam e fundamentam as DCL e NDCF, a fim de apreendermos o sentido atribuído à interdisciplinaridade para, posteriormente, verificarmos a reação-resposta dos sujeitos da pesquisa a tal princípio materializado nesses documentos oficiais.

3 INTERDISCIPLINARIDADE E SENTIDOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES

A literatura que trata da questão da interdisciplinaridade na formação docente apresenta acirradas discussões que evidenciam controvérsias a respeito dos vários sentidos que lhe têm sido atribuídos, desde que passou a fazer parte do discurso oficial da educação. Bakhtin (2011b, p. 382) esclarece que não pode haver sentido único, pois este é "potencialmente infinito". Todavia, adverte que "ele deve sempre contar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade". Em conformidade com esse pensamento, investigamos o Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), e o Parecer CNE/CP n. 02/2015, que apresenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), com o objetivo de interpretar os sentidos de interdisciplinaridade que emergem dos seus discursos, focalizando o diálogo que se estabelece entre os documentos. Faz-se mister destacar que nos dois Pareceres não há nenhuma definição do que seja a perspectiva interdisciplinar e, também, não foram propostas referências que contribuam para que o interlocutor entenda mais claramente os preceitos, os pressupostos teóricos e as características dessa abordagem.

Consoante à perspectiva dialógica, entendemos que os sentidos não nascem ao acaso, mas de relações estabelecidas ideologicamente entre sujeitos numa dada situação de interação verbal. Sob essa ótica, e considerando que os sentidos, a partir da perspectiva dialógica, não se reduzem a uma só possibilidade, apesar de em certos contextos enunciativos haver sentidos dominantes, a nossa compreensão ativa da dimensão interdisciplinaridade no âmbito dos dois pareceres, por se tratar de construção de sentidos, certamente, provocará novas compreensões. E toda compreensão é um processo ativo e dialógico, portanto tenso.

No Parecer que fundamenta as DCL, constatamos que, além da indicação de organização curricular por competência, há também a orientação da organização curricular fundada nas disciplinas acadêmicas, com sugestão de que "´[...] os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado" (BRASIL, 2001a, p. 31).

A presença de duas orientações distintas no documento (orientação curricular por competência e por disciplina) revela que o sujeito discursivo não é único, mas múltiplo, isto é, perpassado por vozes distintas, tomadas aqui no sentido de horizontes ideológico-conceituais. Não obstante, é pela perspectiva de organização curricular centrada em disciplina que a interdisciplinaridade pode ocorrer. A interdisciplinaridade vale-se das disciplinas para fazer avançar os conhecimentos, quer seja na sua especificidade, quer na sua totalidade (AIRES, 2011).

No item "Conteúdos curriculares" do Parecer que fundamenta as DCL, lemos:

[5] Os códigos usados são: ( ) fala incompreensível; [ ] fala intercalada dos professores; (+) pausa breve nos fluxos de fala; (++) pausa longa nos fluxos de fala; (( )) comentários da pesquisadora; / Truncamentos bruscos; : : alongamento de vogal; MAIÚSCULAS, ênfase ou acento forte (MARCUSCHI, 2000). Além desses códigos, utilizamos: Aspas - citação feita pelos professores de outras falas; E para entrevistadora; P01 ... P02 para os professores.

> *De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras.* Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua *o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão*, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.
>
> No caso das licenciaturas *deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica*, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001a, p. 31, grifos nossos)

A voz que ecoa do fragmento do Parecer é a do Relatório Jacques Delors/UNESCO, que defende a integração entre as disciplinas, uma vez que a fragmentação do conhecimento não atende às necessidades do mundo atual. Conforme o documento, "[...] a divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas." (DELORS, 1988, p. 144).

Em consonância com tal posicionamento, no fragmento extraído do Parecer em análise, verificamos que os enunciadores orientam a integração entre os conteúdos básicos, ligados à área dos estudos Linguísticos e Literários, e os de formação profissional em Letras. Nesse caso, o sentido de interdisciplinaridade está associado à noção de integração de conteúdos/disciplinas. O processo de integração produzido por interdisciplinaridade teria, assim, como referência, as disciplinas que englobam os conteúdos básicos e os caracterizadores de formação profissional. Sob esse prisma, o sucesso do trabalho interdisciplinar decorrerá do grau de desenvolvimento alcançado pelas disciplinas e estas, por seu turno, serão afetadas decisivamente pelos seus contratos e participações interdisciplinares.

Uma questão a se observar no fragmento extraído do Parecer é a elucidação de que os "conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras" devem ser compreendidos como "qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão". Por essa ótica, os conteúdos de formação profissional devem estar voltados ao desenvolvimento de competências. Consequentemente, a integração entre os conteúdos básicos e os de formação profissional teria como finalidade assegurar a formação de certas competências consideradas essenciais ao futuro professor de línguas.

Sob essa perspectiva, as competências constituem-se em finalidade essencial da organização curricular, transformando a interdisciplinaridade em um meio para efetivação de estratégias que valorizem atividades relacionadas ao perfil profissional almejado.

O Parecer que fundamenta as DCL, como podemos observar no excerto em análise, evidencia, também, os conteúdos da atuação prática como objetos da aprendizagem do licenciando, destacando que, nos cursos de licenciatura, deverão "ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam", evocando, desse modo, o princípio da relação isomórfica entre a formação oferecida e a prática almejada.

Há aí uma acolhida ao discurso da simetria invertida, muito propagado no momento de produção das DCL. Articulada à noção de competência, a simetria invertida é marcada pelo entendimento de que o preparo do professor deve ocorrer em local similar àquele em que irá atuar. Tal discurso está pautado na concepção de que o futuro professor precisa experimentar, como aluno, o que irá desenvolver na sua atuação profissional. Trata-se, consequentemente, de tornar a educação do licenciando uma "experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos" (BRASIL, 2001b, p. 31).

Nessa ótica, a integração ocorrerá à proporção que possibilitar o desenvolvimento de um trabalho interligado entre a formação específica do curso de Letras (conteúdos disciplinares específicos) e a formação geral (conteúdos pedagógicos), ou seja, entre professores de diferentes áreas do conhecimento.

Ao analisarmos o Parecer CNE/CP 2/2015, que apresenta as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), constatamos que o discurso consignado nesse documento interage dialogicamente com o discurso do Parecer que fundamenta as DCL, ao destacar como princípios norteadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada a "sólida formação teórica e interdisciplinar", o "trabalho coletivo interdisciplinar", entre outros (BRASIL, 2015, p. 22).

Verificamos também que, assim como no Parecer que estabelece as DCL, no Parecer que fundamenta as NDCF, a integração deve ocorrer a partir da construção de situações simetricamente invertidas de aprendizagem (a simetria invertida), à medida que possibilita a realização de um trabalho interligado com a escola básica, promovido pela visão interdisciplinar que articula conteúdos caracterizadores específicos do curso com saberes pedagógicos, como podemos verificar nos excertos abaixo:

> [...] ratificamos que a formação inicial e continuada deve contemplar: sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015, p. 23).
> A concepção de formação assinalada, bem como a sua efetiva institucionalização pelas instituições formadoras, busca garantir que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2015, p. 26)

Com base no fragmento, parece clara a convergência e sintonia entre os discursos do Parecer de 2015, que fundamenta as NDCF, e o de 2001, que estabelece as DCL, no que tange aos sentidos atribuídos à interdisciplinaridade, cujos objetivos convergem para o fortalecimento das relações entre a educação do aluno e a formação do futuro professor.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o Parecer CNE/CP n. 2/2015 exprime a relação dos autores com enunciados alheios anteriores (Diretrizes de 2001), com os quais travam a luta ideológica para elaboração de juízos de valor. Isso ocorre porque, como defende Bakhtin (2011b, p. 298), "[...] a nossa ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros" e a orientação valorativa se forma no diálogo entre os pontos de vista (acerca do objeto) expressos nos enunciados precedentes.

Sabemos que somente a interdisciplinaridade não garante o sucesso do ensino, porém compreendemos que ela possibilita a reflexão crítica benéfica sobre a atividade educacional, buscando novas práticas, a fim de superar a visão fragmentada do ensino, procurando transformá-las, para torná-las mais relevantes. E essa perspectiva é constituída na dimensão da alteridade fundada na relação de "um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro" (BAKHTIN, 1993, p. 71), em torno dos quais estão organizados os múltiplos fatores integrantes do processo pedagógico. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade permite que se supere a visão restrita do mundo, ampliando o próprio entendimento da centralidade do sujeito na realidade complexa.

Realizada essa recognição, passemos à discussão dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, a partir do estabelecimento de relações dialógicas com esses documentos analisados, na sua correlação com o conceito de compreensão/resposta quanto aos discursos da interdisciplinaridade.

4 O PRINCÍPIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA

O Projeto Pedagógico de Curso constitui um gênero de discurso com uma configuração que o tipifica e o diferencia de outros gêneros da esfera acadêmico-universitária. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) define esse instrumento como sendo "o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCN's" (BRASIL, 2012. p. 32). Assim, em linhas gerais, o projeto pedagógico de um curso de graduação pode ser considerado o norteador das atividades desenvolvidas no processo de formação do estudante, sendo composto por diversos elementos que

evidenciam uma temática própria da esfera acadêmica, entre os quais se destacam: "[...] conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso." (BRASIL, 2012. p. 32).

No que diz respeito à estrutura e conteúdo curricular, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura (PPCP), respondendo às Diretrizes Curriculares Nacionais, os autores apresentam uma matriz curricular dividida em: *Conteúdos de natureza científico-cultural* (disciplinas de estudos linguísticos e literários); *Conteúdos de formação didático-pedagógica* (disciplinas pedagógicas, de legislação específica - LIBRAS, Estágios e Atividades Complementares*)*; *Núcleo de conteúdos integradores* (disciplinas optativas).

Interessante observar que os sujeitos discursivos dialogam com as duas Diretrizes analisadas, assim como com a Resolução CNE/CP 2/2002[6], ao nomearem os grupos das disciplinas, apesar de não apresentarem a mesma concepção apresentada nesses documentos para cada núcleo. Estabelecendo um tipo de relação dialógica com os documentos oficiais que poderíamos chamar de híbrida[7], os autores apresentam uma proposta tecida por uma multiplicidade de vozes. Vejamos, antes, como cada uma das Diretrizes e Resolução CNE/CP 2/2002 orientam a construção da matriz curricular, no quadro abaixo:

DCL	**Resolução CNE/CP 2/2002**	**NDCF**
Conteúdos caracterizadores básicos (ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários)	*Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural* (conteúdos específicos e pedagógicos)	*Núcleo de estudos de formação geral* (áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional)
Conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras (estágio, práticas profissionalizantes, atividades complementares, entre outras atividades)	*Prática como Componente Curricular* *Estágio Curricular Supervisionado*	*Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional* (conteúdos específicos, pedagógicos e pesquisa)
Conteúdos definidos para a educação básica (didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam)	*Atividades acadêmico-científico-culturais* (atividades complementares)	*Núcleo de estudos integradores* (atividades complementares)

Quadro 1: Orientações para construção da matriz curricular - DCL, Resolução CNE/CP 2.2002 e NDCF

Fonte: Resultados de pesquisa

No Projeto Pedagógico em análise, a denominação do primeiro núcleo de disciplinas, C*onteúdos de natureza científico-cultural,* estabelece uma relação dialógica com a Resolução CNE/CP n. 2/2002 (ao reenunciar o nome apresentado na Resolução) e com as DCL (ao englobar apenas as disciplinas ligadas à área dos Estudos Linguísticos e Literários, como orientam as referidas Diretrizes, não incluindo as disciplinas pedagógicas como recomenda a Resolução). O segundo núcleo, *Conteúdos de formação didático-pedagógica*, no que tange ao rol de disciplinas, dialoga com as DCL – *Conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras* – por incluir estágios e atividades complementares. Todavia, os autores incluem nesse núcleo as disciplinas didático-pedagógicas e a de legislação específica (LIBRAS). O terceiro núcleo, *Núcleo de conteúdos integradores*, estabelece uma relação com as NDCF *Núcleo de estudos integradores*. No entanto, enquanto as novas Diretrizes apresentam as atividades complementares nesse núcleo, o PPCP apresenta as optativas. Não obstante, há um princípio comum entre eles: ambos são componentes de flexibilidade e de integração curricular.

[6] Essa Resolução institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior (BRASIL, 2002). Em 2015, foi revogada pela Resolução CNE/CP 2/2015.

[7] Adotamos o termo "híbrido" para a relação dialógica estabelecida, tendo em vista que os enunciadores não desconsideram os discursos das diretrizes, reconhecendo sua autoridade, mas os alteram dando a eles uma forma diferenciada, por meio de uma pluralidade de vozes.

Percebemos, desse modo, que as vozes dos documentos oficiais foram reacentuadas, ou melhor, revestidas de algo novo, próprio para o Curso de Letras Português e Literatura.

Ainda analisando a proposta curricular, observamos que a matriz foi organizada conforme uma perspectiva disciplinar, com a apresentação das disciplinas e suas respectivas cargas horárias. A tentativa de apresentar uma proposta mais articulada e integrada evidencia-se na delimitação dos núcleos, especialmente do *Núcleo de conteúdos integradores.*

A perspectiva da interdisciplinaridade aparece no texto quando os enunciadores abordam a questão do Estágio Curricular Obrigatório, como podemos constatar no excerto abaixo:

> Considerando as orientações curriculares nacionais e estaduais para o ensino de linguagens e percebendo certa dissociação entre disciplinas afins nas práticas escolares atuais, o Estágio Supervisionado está configurado como um componente em que *Língua Portuguesa e Literatura sejam vistos como saberes interdependentes. Nesse sentido, entende-se que o Estágio deve ser operacionalizado de maneira interdisciplinar***,** com trabalho conjunto entre professores dessas disciplinas e, por extensão, com orientações aos alunos sobre o planejamento de aulas que contemplem atividades linguísticas e literárias sem, portanto, separar, na metodologia de ensino, 'aula de Literatura' e 'aula de Língua Portuguesa', oferecendo, assim, oportunidades para o entendimento de que, na educação básica, deve-se priorizar o ensino de linguagens com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais: leitura, escrita, fala e escuta. (PPCP, 2015, p. 46)

Verificamos que o Estágio Supervisionado prevê o trabalho interdisciplinar na formação do futuro professor de língua materna, favorecendo a percepção de que as disciplinas de Língua Portuguesa e as de Literatura são complementares e, portanto, não devem ser trabalhadas separadamente na Educação Básica. Nessa perspectiva, no estágio, os professores das duas disciplinas trabalhariam juntos, numa ótica interdisciplinar, e os licenciandos também trabalhariam interdisciplinarmente tais disciplinas em sala de aula. Essa perspectiva estabelece uma relação dialógica de ratificação dos discursos das Diretrizes, como vimos, subsidiando metodologias de ensino que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos futuros professores.

Outro fator de integração manifesto no PPCP é a indissociabilidade das funções universitárias entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme o documento, o Curso de Letras Português e Literatura:

> [...] aponta para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam atividades complementares e interdependentes e que tenham valorações análogas no sistema universitário. Para que o princípio da indissociabilidade ou integração seja inteiramente concretizado*, há de se realizar crescentemente projetos coletivos interdisciplinares* e/ou transdisciplinares introduzidos na comunidade por meio da integração de diferentes saberes para a apreensão dos desafios de forma ampla, efetiva e resolutiva. (MORIN, 2000 *apud* PPCP, 2015, p. 57)

Nesse aspecto, a articulação entre as três atividades acadêmicas ocorrerá por meio de "projetos coletivos interdisciplinares e/ou transdisciplinares", o que garantirá a integração dos diferentes saberes. Ainda conforme o PPCP (2015, p. 51), "a importância do ensino é destacada se esse for integrado ao conhecimento produzido por pesquisa, bem como se atender aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão". Desse modo, o PPCP responde positivamente às Diretrizes, especialmente às DCL que orientam a "[...] articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação" (BRASIL, 2001a, p. 29).

O discurso da interdisciplinaridade e integração curricular ecoa, assim, no PPCP, no sentido evidenciado nas Diretrizes, visto que, conforme os documentos analisados, o princípio que sustenta tal discurso se efetivará a partir do trabalho integrado entre professores de diferentes disciplinas e a partir da interação dos conteúdos do currículo.

Todavia, ao analisarmos a proposta curricular, constatamos que a perspectiva interdisciplinar, retratando uma metodologia dialógica entre professores e alunos, aparece apenas no trabalho a ser realizado no Estágio Supervisionado. Nesse sentido, caberia ao curso estender a perspectiva interdisciplinar adotada entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura trabalhadas no Estágio às demais disciplinas/componentes do currículo, desenhando, tecendo e delineando uma Matriz Curricular de modo que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações provenientes delas. Conforme Veiga (2012, p. 105), "[...] o princípio epistemológico de interdisciplinaridade implica ir além da mera justaposição de disciplina, evitando, ao mesmo tempo, a fragmentação do conhecimento em generalidades. Significa o estabelecimento de conexões entre diferentes saberes e diferentes áreas do conhecimento".

Tal compreensão exige a elaboração de outros desenhos curriculares, que favoreçam percursos formativos distintos dos modelos tradicionais, pautados numa relação menos segmentada dos componentes curriculares. Vejamos na seção seguinte, como os professores do NDE se posicionam sobre essa questão na entrevista coletiva realizada.

5 VOZES EM COLISÃO NA ENTREVISTA COLETIVA

A entrevista coletiva realizada com os cinco professores que integram o NDE dos cursos de Letras de uma universidade pública, compõe a segunda parte do estudo do discurso dos sujeitos da pesquisa, representando o *corpus,* do qual extraímos recortes para a análise. Compreendemos tal gênero como uma produção de linguagem cuja finalidade é a compreensão ativa e responsiva entre os participantes, que se manifesta nas concordâncias, discordâncias, hibridizações, acréscimos e silêncios elaborados durante todo o processo (BAKHTIN, 2011a). E compreender ativa e responsivamente o enunciado alheio denota voltar-se para o outro, procurando ver o seu sistema de valores.

A discussão acerca da interdisciplinaridade teve início, na entrevista, com a fala de P02, motivada pelas antipalavras de P01 ao colocar em destaque a burocratização que permeou o andamento dos trabalhos no núcleo, durante o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras retomando a pergunta que havia sido feita sobre como os professores haviam se organizados para desenvolver o processo de reformulação dos PPCs. Vejamos no fragmento abaixo:

> **P01** – Eu também queria apresentar uma coisa, reaproveitando uma parte da fala ((cita o nome de P02)) e que remete também à primeira pergunta que você fez, quanto à organização do NDE, objetivos e coisas assim... é que, infelizmente, dentro da instituição universitária, no que se refere à organização, prima o burocrático e isso tem permeado o andamento dos trabalhos do NDE /…/.
>
> **P02** – O que estou dizendo é isso (+) É isso que eu sinto falta/ desse tempo pra fazer essa discussão acadêmica [P01 – É isso aí] eu sinto que deveria ter ainda mais, entendeu? Pra mim o mais importante do projeto era ver isso. Era entender se vai ser interdisciplinar, como é que é ser interdisciplinar? /…/ O projeto já está pronto (incompreensível) o que não existe é essa conversa, essa discussão com o departamento, uma discussão acadêmica.
> /.../
>
> **P05** –Estamos falando de interdisciplinaridade e aí eu me recordo de uma palestra que houve, por ocasião de uma semana de integração, do seminário integrador do PIBID e tocava nisso. Temos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade… tem tanta nomenclatura e não se sabe exatamente o que que é, mas sabemos que não fazemos. /…/ É uma questão que nós poderíamos tratar, de repente trazer alguém da educação ou nós mesmo... É um trabalho. Discutir isso, colocar isso, encaminhar algum texto base, sugerido, orientado por alguém da área e a partir dele discutirmos o que nós entendemos e o que que nós queremos com essa interdisciplinaridade. Porque também não é questão de fazer o modismo. Porque todo mundo está fazendo assim, então nós vamos fazer e não vai dar certo, porque não é nossa realidade. Mas vamos fazer porque é modismo…

PO4 – Bem com relação à literatura, nós fizemos algumas alterações muito substanciais, na proposta de disciplinas /.../ nós decidimos fazer uma junção de Literatura Portuguesa e Brasileira, com a denominação "Estudos Literários". Pegamos alguns textos principais de autores diferenciais da Literatura Portuguesa e colocamos, então, na grade, mantendo o eixo de Literatura Brasileira, naturalmente, de todos os períodos. Houve uma ideia de que não estudássemos por cronologia literária, como vem sendo feito, há muitos anos. Há uma tendência ocidental, o estudo da literatura desse modo, mas, sobre isso, nós não chegamos num acordo, então a gente manteve o estudo cronológico, a periodização, mas conseguimos fazer essa diferenciação, que nós julgamos muito importante, um avanço imenso na área. Com muita dificuldade, muito não concordo, muito discordo, mas a gente acabou encarando isso e achamos que foi bom, foi importante. Algumas disciplinas, alguns conteúdos ficaram muito interessantes pelos textos literários que foram pensados para aqueles momentos ali, né? Outras coisas que nós apresentamos também foi a disciplina que trabalha com a questão étnico-racial, a Literatura Africana. E pensamos também em todo esse percurso, dadas as pesquisas de ponta que nós temos aqui, de inserir os nossos estudos regionais, a literatura brasileira produzida em Mato Grosso. Acho que é o nosso papel, já que temos um mestrado, sedimentado, consolidado aqui, que tem essa vertente bastante forte. Então foi uma coisa que foi muito interessante, embora difícil esse processo dentro da Área de Literatura Brasileira [E- Foi um grande avanço, né?] Foi um grande avanço. A gente pretendia avançar para os estudos temáticos, vamos perder a perspectiva da periodização, mas isso nós não conseguimos fazer. Mas a gente entende, então, que foi um trabalho interessante. [E- foi um grande passo!] Foi um grande passo. Agora em relação também à questão da interdisciplinaridade, a gente entende a dificuldade de lidar com isso. Sou professora de estágio e trabalho com estágio de literatura. Tentamos fazer com a professora de estágio de Língua Portuguesa I um trabalho interdisciplinar, tentando compreender essa perspectiva da interdisciplinaridade, que a gente supõe realmente que não é só convidar o outro [P05 – Mas trabalhar junto] É trabalhar em conjunto. São os dois professores dentro da sala de aula, discutindo as mesmas questões, convivendo com a diferença do outro. Muitas coisas eu discordei, muitas coisas ela discordou de mim. De que modo a gente se afina nesse trabalho. Então, nós tivemos, assim, alguns problemas no percurso, mas a gente entende que foi uma experiência muito importante. Acho que a gente só dá conta de pensar a interdisciplinaridade, fazendo interdisciplinaridade. Tem que partir de um projeto pioneiro, não dá pra descobrir em escrivaninha, não. Só indo a campo mesmo pra gente amadurecer e a gente abrir mão de alguns conceitos em função do outro e o outro idem pra gente chegar num consenso, escrever sobre isso. A partir daí dá pra pensar em alguma coisa.

P02 – É porque interdisciplinar é um termo que está sendo usado desde os anos 80, se eu não me engano aqui nesta universidade, ou 90. /…/

P01 – A interdisciplinaridade é o tema da modernidade e não da pós-modernidade. Agora o que se fala é a complexidade. Isso que se fala agora. A interdisciplinaridade penetrou aqui no Brasil através, quer dizer, foi divulgada através de Ivani Fazenda que é da Educação, que escreveu aquele livro que todo mundo discutiu no Brasil… Mas isso é da década de 90. Depois disso, surgiu Morin e se divulgou a teoria da complexidade aplicada às Ciências Humanas e Sociais e nada mais era do que isso amplificado, não é? Quer dizer que o termo disciplinaridade, multidisciplinaridade e todas as outras coisas é a complexidade como se considera agora que ultrapassa aqueles conceitos antigos.

P02 – Por isso quando você foge dessa cronologia na Literatura e você entra na (incompreensível) a cronologia, às vezes, não permite, não é que não permite, mas essa coisa (incompreensível), de entrar pra outro caminho, parece que consegue trabalhar mais com a interdisciplinaridade.

P04 – Mas está me parecendo duas questões distintas aí, porque a literatura, naturalmente, é interdisciplinar. Não dá pra pensar a literatura (incompreensível). Eu estou colocando uma outra questão que é o trabalho dentro de sala de aula, de estágio com Língua Portuguesa e Literatura, como isso vai se processar. Porque a Literatura está sumindo da grade, né? A gente observa, minhas alunas de estágio vão, às vezes, fazem várias aulas de estágio e a professora não dá uma aula de literatura, no ensino fundamental, por exemplo. Então de que modo está sendo abordado esse gênero

> aí? Então essa é uma questão. Então eu preciso trabalhar com o professor de língua pra gente pensar como é que vai ser isso aí. Porque não é uma coisa esporádica.

Constata-se que a falta de uma *discussão acadêmica* durante o processo de reestruturação dos Projetos Pedagógicos incomoda P02: *É isso que eu sinto falta/ desse tempo pra fazer essa discussão acadêmica.* Para esse professor, a questão da interdisciplinaridade seria uma temática que deveria permear a discussão na reformulação dos PPCs (*era entender se vai ser interdisciplinar, como é que é ser interdisciplinar).* Seu discurso encontra eco na avaliação apreciativa de P05, que entende ser possível ao Núcleo tratar do assunto, convidando *alguém da Educação* ou do próprio grupo para *discutir isso, colocar isso, encaminhar algum texto base, sugerido, orientado por alguém da área.* P05 apresenta um olhar crítico sobre a questão quando destaca que interdisciplinaridade não pode se constituir como *modismo*. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade seria um modo de lidar com o conhecimento de acordo com a realidade do curso e que, para tal, os professores precisam, antes, saber o que é e como querem implementá-la.

Nesse prisma, entendemos, como Mesquita e Soares (2012, p. 251), que não há uma receita pronta ou uma proposta específica para a constituição do contexto interdisciplinar na formação inicial de futuros professores, visto que cada curso ou cada instituição precisa considerar sua realidade institucional e "suas reais necessidades formativas sem perder de vista o fato de que o primeiro passo para uma proposta pedagógica interdisciplinar passa por uma matriz curricular que possibilite a integração entre as disciplinas do curso em questão".

As falas de P02 e P05 denunciam a ausência de uma discussão mais profunda dos professores acerca da interdisciplinaridade enquanto princípio de organização curricular e, consequentemente, dos meios para concretização de tal princípio. Todavia, cabe observar a fala de P04 ao abordar o trabalho de estágio de Língua Portuguesa e Literatura realizado nas escolas, assim como as alterações realizadas nas disciplinas de Literatura.

Para P04, a interdisciplinaridade é construída ao buscar articulação de saberes, a partir de um trabalho em conjunto, conciliando disciplinas. Essa conciliação, como o discurso do professor evidencia, se dá no tempo e no espaço da sala de estágio, com momentos de efetivas partilhas e trocas entre a disciplina de Estágio de Literatura e Estágio de Língua Portuguesa I. Tal relato converge com a materialidade discursiva do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, ao destacar que o Estágio Supervisionado deve ser operacionalizado de maneira interdisciplinar, com trabalho conjunto entre professores dessas disciplinas, como analisamos. Nesse sentido, o PPC mantém o formato do trabalho de estágio que já vinha sendo desenvolvido pelos professores.

Em sua fala, P04 deixa entrever que o diálogo, na busca da inter-ação dos saberes entre os dois professores de estágio, constitui elemento essencial para o bom desenvolvimento do trabalho: *São os dois professores dentro da sala de aula, discutindo as mesmas questões, convivendo com a diferença do outro. Muitas coisas eu discordei, muitas coisas ela discordou de mim. De que modo a gente se afina nesse trabalho.* O dizer do professor aponta para a possibilidade da construção da prática dialógica, comunicativa em um contexto interdisciplinar, num regime de interação.

Por certo, um trabalho com essas características exige intensa reciprocidade, troca, diálogo frequente, interação e comunicação entre as pessoas e as diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade recupera a importância do outro, sem o qual não há troca recíproca da evolução do pensamento e da linguagem, alargando os horizontes dentro do processo sócio-histórico da educação. No dizer do professor: *Só indo a campo mesmo pra gente amadurecer e a gente abrir mão de alguns conceitos em função do outro e o outro idem pra gente chegar num consenso.* Somado a isso, faz-se necessário o aperfeiçoamento de uma consciência crítica sobre o significado do trabalho interdisciplinar, *que não é só convidar o outro*, como também um delineamento dos caminhos por onde o trabalho deve iniciar.

Essa composição para o desenvolvimento do trabalho do estágio é valorada como uma *experiência muito importante*, na perspectiva do professor. P04 entende que *a gente só dá conta de pensar a interdisciplinaridade, fazendo interdisciplinaridade,* que tem de *partir de um projeto pioneiro* e que *não dá pra descobrir em escrivaninha.* Percebe-se na fala do professor a instauração de uma polêmica velada (BAKHTIN, 2013) aos discursos de P02 e P05 que julgam ser necessária uma discussão sobre o que é a interdisciplinaridade, como desenvolver um trabalho interdisciplinar. Assim, sentimos os discursos de P02 e P05 na fala de P04 mesmo estes não estando

presente. Dito de outro modo, os discursos de P02 e P05 não se apresentam explicitamente no discurso de P04, porém o influenciam ativamente, apesar de se encontrarem fora de seu escopo (BAKHTIN, 2013).

P04 também destaca a alteração realizada na proposta de Literatura, relatando que foi feita uma junção das disciplinas Literatura Brasileira e Portuguesa, *com a denominação "Estudos Literários".* Para tanto, mantiveram o eixo da literatura brasileira de todos os períodos e inseriram na matriz *alguns textos principais de autores diferenciais da literatura portuguesa.*

O professor valora positivamente as alterações realizadas (*achamos que foi bom, foi importante)*, apesar de o curso não ter conseguido alterar a forma de estudo por cronologia literária. Em sua fala, o professor também destaca a inserção dos estudos da literatura brasileira produzida em Mato Grosso, na disciplina "Estudos Literários", numa posição de avaliação positiva da produção literária dos escritores do Estado a que os professores e alunos pertencem. Tal posição evidencia uma preocupação dos professores com a produção literária dos escritores regionais e que, certamente, contribuíram e contribuem para as discussões do literário. Esse lugar concedido à literatura mato-grossense evidencia a valoração daquilo que é genuíno e que é fundamental para a compreensão da identidade, da cultura e da própria formação da literatura regional e nacional.

Pensando-se na formação de um aluno leitor, tais alterações na disciplina de literatura apresentam um aspecto bastante positivo, visto que podem contribuir para que o licenciando compreenda a produção da literatura brasileira de forma integrada, ao mesmo tempo em que dialoga com outros textos da literatura portuguesa e/ou regional, numa visão sincrônica e diacrônica dos movimentos literários.

Em seu discurso, P04, em oposição ao posicionamento de P02, ao tratar da interdisciplinaridade, separa a disciplina "literatura", que considera *naturalmente, interdisciplinar,* do trabalho interdisciplinar que vem sendo realizado no Estágio dentro da sala de aula, que envolve integração entre disciplinas. O professor manifesta preocupação com o fato de a literatura estar sendo suprimida da sala de aula do ensino fundamental. Diante disso, uma das questões levantadas no trabalho de estágio que desenvolve conjuntamente com o professor de língua portuguesa é verificar como *está sendo abordado esse gênero* nas escolas e como deve ser esse trabalho.

Sobre a inter-relação entre a linguística e a literatura, Fiorin (2008, p. 50) destaca que a vinculação deve ocorrer em conceitos que explicam a organização do discurso literário e seu modo de funcionamento e não "no uso pela literatura de rudimentos e de uma gramática elementar nem em princípios de organização gerais sobre os quais assentar os estudos literários". Isso significa que na leitura do texto literário devem ser consideradas suas especificidades, não devendo ser proposta a partir de uma orientação puramente linguística. Nesse aspecto, o texto literário não deve ser tomado como pretexto para o ensino de nomenclatura gramatical, concepção representativa de discursos aliados às forças centrípetas da língua (BAKHTIN, 2014), que visam à perpetuação da concepção de língua única, tampouco comparecer às aulas de Língua Portuguesa disputando espaço com outros gêneros, a partir de uma leitura orientada por atividades com questões que interessam simplesmente às reflexões sobre a textualidade, visto pouco contribuir para a formação do leitor literário.

Cabe observar ainda a fala de P01 que difere das outras por tomar um rumo teórico. Aproveitando o discurso de P02 ao afirmar que a interdisciplinaridade vem sendo abordada na instituição desde a década de 80 ou 90, o professor assevera que a *interdisciplinaridade é o tema da modernidade e não da pós-modernidade,* que surgiu na década de 90 e foi divulgada no Brasil por *Ivani* Fazenda. Prossegue, dizendo que a*gora se fala* em *complexidade,* teoria divulgada por Edgar Morin, que, no entendimento do professor, é a *amplificação* do conceito de *interdisciplinaridade, multidisciplinaridade*. Tal teoria busca a articulação e a conectividade dos saberes, enfatizando, assim, a interdisciplinaridade. Conforme Morin (2004, p.38), complexus significa aquilo que foi tecido junto e que há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, havendo "um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade". Isso quer dizer que o pensamento complexo busca articular os diversos saberes compartimentados nos mais diversos campos do conhecimento, sem perder a essência e a singularidade de cada fenômeno. Nesse sentido, entendemos que o pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

Todavia, mais que considerar a relação "interdisciplinaridade" e "complexidade", interessa-nos observar, nessa situação de interação, a intenção discursiva de P01. Percebemos em seu discurso que há a intenção de caracterizar de modo depreciativo o princípio da interdisciplinaridade ao utilizar expressões que o definem como algo defasado [*a interdisciplinaridade é o tema da modernidade e não da pós-modernidade*], culminando com a afirmação de que a "Complexidade" *ultrapassa aqueles conceitos antigos* (interdisciplinaridade e multidisciplinaridade). Nessa ótica, a polêmica emerge da fala do professor que toma como objeto de refutação o tema da "interdisciplinaridade" adotado pelos documentos oficiais e pelos professores do NDE. A polêmica torna-se evidente também pela utilização do conectivo de valor adversativo "mas" (*Mas isso é da década de 90),* referindo-se ao período de divulgação do conceito de interdisciplinaridade no Brasil por Ivani Fazenda. Tal discurso revela um embate entre o que o discurso oficial e o discurso dos membros do NDE defendem e o que o professor compreende.

Considerando os discursos dos professores que integram o NDE dos cursos de Letras pesquisados, é possível dizer que o quadro de reestruturação desses cursos de Letras, quanto ao princípio da interdisciplinaridade, é dilemático e polêmico.
No discurso das Diretrizes, a interdisciplinaridade, como vimos, deve acontecer no contexto de formação docente, primordialmente, de duas maneiras: a partir do trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas e a partir da interação dos conteúdos do currículo de formação docente. A fala de P04 apresenta consonância com a concepção de tais documentos legais, quando aborda o trabalho de estágio desenvolvido de forma interdisciplinar na escola e também quando relata a integração das disciplinas de literatura.

Todavia, o que se percebe, analisando o discurso dos professores e o Projeto Pedagógico de Língua Portuguesa, como foi analisado, é que a perspectiva interdisciplinar, com exceção do trabalho desenvolvido no estágio e da integração realizada nas disciplinas de literatura, não é adotada de forma efetiva entre as disciplinas dos cursos. O princípio é mencionado nos discursos dos professores na entrevista e se manifesta na discursividade do PPC, mas não se concretiza na proposta curricular, conforme orientam as Diretrizes. Nesse sentido, constatamos aí o que caracterizamos como forças centrífugas (BAKHTIN, 2014), constituídas nas "transgressões" ao prescrito nas Diretrizes - forças centrípetas (Bakhtin, 2014) e promovidas no cotidiano das interações acadêmicas. Pelas falas dos professores, podemos afirmar que uma das razões para essa "transgressão" talvez seja a falta de maior discussão sobre o tema, relevante para melhor compreensão do princípio.
Diante disso, de um lado se situam as proposições das Diretrizes que orientam e normatizam os cursos de Licenciaturas, especificamente os Cursos de Letras, e de outro, encontram-se os professores integrantes do NDE, responsáveis pela coordenação de reestruturação dos cursos, que, ao remeter ao fazer interdisciplinar, em seus enunciados, fazem apenas repercutir a sua compreensão sobre a temática, ou, ainda, as lacunas que impedem a existência de um outro curso de Letras, de um outro modo de lidar com a produção do conhecimento. Nos discursos dos responsáveis pela reformulação dos PPCs, em geral, a interdisciplinaridade manifesta-se, portanto, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado. Essa realidade pode encontrar suas raízes na própria formação do professor que não aprendeu a pensar e fazer o conhecimento de outra forma a não ser de modo fragmentado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a reação-resposta dos professores integrantes do Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras de uma universidade pública aos discursos sobre interdisciplinaridade, materializados nos Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015 que apresentam e fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015).

Ao colocarmos o Parecer CNE/CES n. 492/2001 em diálogo com o Parecer, CNE/CP n. 2/2015 constatamos uma relação de convergência dialógica entre eles no que tange aos sentidos atribuídos à interdisciplinaridade. O discurso da interdisciplinaridade, nesses documentos prima pela articulação entre aspectos da formação geral e específica do licenciando, voltando-se para as necessidades dos alunos da escola básica.

A análise dialógica dos documentos oficiais na relação com os enunciados dos professores do NDE permitiu constatar, por outro lado, que os sujeitos da pesquisa, em união com seus pares, não conseguiram soltar as amarras do modelo tradicional de formação docente, apresentando uma proposta curricular com poucas possibilidades de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, com articulação dos conteúdos das diversas áreas de estudo, a partir de efetiva unidade teoria-prática. É importante destacar, entretanto, que, no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, há orientações para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado numa perspectiva interdisciplinar, a partir de um trabalho conjunto entre os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura.

A análise permitiu constatar também que as respostas dos sujeitos da pesquisa quanto ao princípio da interdisciplinaridade, observado no PPC, vão ao encontro das antipalavras desses sujeitos manifestadas na entrevista coletiva. Os enunciados dos sujeitos da pesquisa extraídos dessa dinâmica apontam que os embates estiveram presentes no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos, mobilizando diferentes posicionamentos no seio do Núcleo Docente Estruturante, procurando legitimar o que seria considerado como relevante na formação dos futuros docentes.

Estas constatações da pesquisa evidenciam que os discursos oficiais são retomados no espaço de reestruturação curricular de forma não linear, constrangendo os discursos que defendem ser possível uma mudança nas estruturas dos cursos meramente por normativas legais.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 abr. 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a [1952-1953]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. *In:* BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b [1970-1971]. p. 367-392.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935]. p. 71-210.

BAKHTIN, M.. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas press, 1993 [1919/1921]. Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. Uma palavra sobre dialogismo. *In*: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. p.13-15.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Conselho Nacional de Educação - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. *Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010* – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em 25 nov. 2014.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 07 jul. 2015.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea:* Estudos Neolatinos*,* Rio de Janeiro, v.10 n.1, jan./jun. 2008. p. 29-53.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. Tendências para o ensino de química: o caso da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos das licenciaturas em química em Goiás. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jan.-abr., 2012.

MORIN E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2004.

SANTOS, S. S. C.; HAMMERSCHMIDT, K. S. de A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 65, n. 4, jul.-ago., p. 561-565, 2012.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior:* projeto político-pedagógico. São Paulo: Parirus Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Recebido em 20/09/2019. Aceito em 01/12/2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e67681

CLASHES AMONG THE VOICES IN THE CURRICULAR RESTRUCTURING OF UNDERGRADUATE LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAMS: THE DISCOURSE ON INTERDISCIPLINARITY UNDER CONSIDERATION[1]

EMBATES ENTRE VOZES NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS DE LETRAS: O DISCURSO DA INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

EMBATES ENTRE VOCES EN LA RESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE CURSOS DE LETRAS: EL DISCURSO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN CUESTIÓN

Jozanes Assunção Nunes*
Universidade Federal de Mato Grosso

ABSTRACT: This article aims at investigating how the professors of the Undergraduate Language Teacher Education Programs Structuring Nucleus (NDE) of a public university respond to the interdisciplinarity discourse present in the National Curricular Guidelines. The empirical data were obtained through documental study and group interviews carried out with the professors who integrate the NDE. The research is guided by Bakhtinian assumptions, as well as other theoretical contributions raised to construct intelligibility on the data. It favors the debate around the initial training of language teachers along with refractions and revaluations of principle as well as guidelines of legal discourses related to the restructuring of courses. The dialogical analysis showed that clashes were present in the reformulation process of the Undergraduate Language Teacher Education Programs and that, in the creation of the curricular proposition, the values of the voice of tradition prevailed.
KEYWORDS: Syllabus Restructuring Nucleus. Curricular Guidelines. Interdisciplinarity. Responsiveness.

RESUMO: Este artigo objetiva investigar como os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Cursos de Letras de uma universidade pública respondem ao discurso da interdisciplinaridade presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os dados empíricos foram obtidos por meio de estudo documental e entrevista coletiva realizada com os professores que integram o NDE.

[1] This paper is part of my doctoral thesis presented at the Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL/PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, under the supervision of Prof. Dr. Beth Brait. Translated by Esther Maxine Trew - trew.esther@gmail.com

* PhD in Applied Linguistics and Language Studies at PUC-SP, faculty member of the Language Studies Graduate Program at the Federal University of Mato Grosso. E-mail: jozanesnunes@ufmt.br.

Orientam a pesquisa, pressupostos bakhtinianos, bem como outros aportes teóricos levantados para construir inteligibilidades sobre os dados, favorecendo o debate em torno da formação inicial de professores de língua e das refrações e revalorizações dos princípios e orientações dos discursos legais relacionados à reestruturação de cursos. A análise dialógica permitiu constatar que os embates estiveram presentes no processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras e que, na construção da proposta curricular, prevaleceram os valores da voz da tradição.
PALAVRAS-CHAVE: Núcleo Docente Estruturante. Diretrizes Curriculares. Interdisciplinaridade. Responsividade.

RESUMEN: Este articulo objetiva investigar como los profesores del Núcleo Docente Estructurante (NDE) de Cursos de Letras de una universidad pública contestan al discurso de la interdisciplinariedad presente en las Directrices Curriculares Nacionales. Los datos empíricos fueron obtenidos mediante el estudio documental y encuesta colectiva realizada con los profesores que integran el NDE. Orientan la investigación, presupuestos bajtinianos, así como otros aportes teóricos levantados para construir inteligibilidades sobre los datos, contribuyendo en el debate sobre la formación inicial de los profesores de lenguas y de las refracciones y revaloraciones de los principios y orientaciones de los discursos legales relacionados a la restructuración de cursos. El análisis dialógico ha permitido constatar que los embates estuvieron presentes en el proceso de reformulación de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Letras y que, en la construcción de la propuesta curricular, prevalecieron los valores de la voz de la tradición.
PALABRAS-CLAVE: Núcleo Docente Estructurante. Directrices Curriculares. Interdisciplinariedad. Responsividad.

1 INTRODUCTION

In this article, the focus is interdisciplinarity as the articulator in the organization of the syllabus through the exploration of what professors who take part in the Undergraduate Language Teacher Education Programs Structuring Nucleus (hereon NDE) at a public university had to say during the process of restructuring the curricula of the courses[2]. I present here part of the outcome of the research done for my doctoral dissertation, which studied the complexity of the process of restructuring Undergraduate Language Teacher Education Programs in the academic environment, based on Dialogical Discourse Analysis (BRAIT, 2008).

One of the tasks of the NDE (a group of professors responsible for developing and following up on the Pedagogical Project of an undergraduate course), defined in the CONAES Resolution n. 1/2010 (BRASIL, 2010), is to ensure the compliance with the National Curricular Guidelines for Undergraduate Courses. Thus, in the Redesigning of the Pedagogical Projects of the Undergraduate Language Teacher Education Programs, the first determination made to the members of the Nucleus was that they had to be in accordance with the Curricular Guidelines for the Language Courses (hereon DCL), and the new National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Training of Teaching Professionals at the Basic Education Level (hereon NDCF).

With these considerations in mind, the focus given here will be on the reaction-responses of the subjects from this research to the interdisciplinarity discourses that appear in these Guidelines. To this end, I first examined the official statements that substantiate the Guidelines and, subsequently, those made by the professors in the NDE, which stand for the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature[3], redesigned by the members of the NDE. Besides the *counter words*[4] (VOLOŠINOV, 2000) spoken by these subjects in the group interview were also put under analysis.

This examination is developed with the support of the concepts of comprehension/response, discourse/dialogic relations and

[2] The research was approved by the institution's Ethics Committee. Process n. 34038614.5.0000.5541.

[3] The Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature was selected considering that "Portuguese Language" and "Literature" are areas that are part of the other Undergraduate Language Teacher Education Programs in the institution where the research took place, and had had their PPCs redesigned by the professors members of the NDE: Undergraduate Language Teacher Education Portuguese and English, Undergraduate Language Teacher Education Portuguese and Spanish, and Undergraduate Language Teacher Education Portuguese and French.

[4] Understood as a word that opposes another in the sense of a response (VOLOŠINOV, 2000).

polemic bivocality present in works of thinkers who participate in what today is called the "Bakhtin Circle". In this perspective, verbal communication was treated in such a way as to privilege the existing dialogue in the NDE professor's statements, as a means to contribute to the debate about the initial language teacher training, as well as the refractions and revaluations of the principles and orientations in the official documents.

In the first part of the article, the focus will be on reflections about Bakhtin and the Circle's presuppositions, focusing on the concepts which I based the study on. I will also present the methodology that substantiated the outline of the research. The second part shows the meanings of the concepts of interdisciplinarity in the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Language Teacher Education Programs and for the Training of Teachers. In the third and fourth parts, I present the answers of the NDE professors to the interdisciplinarity discourse as the articulator in the curricular organization. Finally, I synthesize the main aspects discussed in the research.

2 THEORETICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS

To study the discourse of the NDE professors (or the other discourse produced and circulating in society) in a language dialogic perspective that originates in Bakhtin and the Circle's reflections, it's required the understanding that the dialogic approach conceives verbal discourse as a product of the dialogic relations established among subjects who are inside the spheres of human activity. In other words, the discourse is manifested as a replica of the dialogue produced in the subject's various social spheres. In this view, the language, the subject and the world are established through the principle of dialogism that, according to Brait and Magalhães (2014, p. 13), can "a) designate a phenomenon that is simultaneously semiotic, linguistic, enunciative, and discursive, and/or b) establish a principle of construction of knowledge. Two non-conflicting conceptual orientations that must be integrated in working with language"[5].

It is in this sense that, in this study, I have tried to implement discourse analysis, from the standpoint of establishing dialogical interactions, namely, discursive relations of meaning. One aspect to consider is that such relations are not in the texts themselves, but are delimited, understood from the researcher's point of view, translating the fact that the discourse, when directed toward its object, already finds it contested, evaluated, or highlighted by the discourses that have been produced about it (BAKHTIN, 1981). This means that, beyond the reaction with the actual object of the discourse, the statement also expresses the relation between the speaker and what *others* have stated.

Therefore, the statement does not begin or end in itself: it responds and gives space for responses, not being a beginning or an end, but one of the links in a discourse chain. From this, it can be understood that the statement is born and developed from the situation of communication, in a dialogue with the spoken statements and other interactive situations, and addressing future statements, from which it expects a response. This means that when considering any statement, we take an active responsive stance. The answer, in this perspective, creates a favorable ground for comprehension. As such, the comprehension and the response are dialectically cast and reciprocally conditioned, since one is impossible without the other (BAKHTIN, 1981).

In this perspective, there is no understanding without a *counter word*, according to Vološinov (2000), that is, without a response, in the sense of an axiological positioning towards another's a statement. Thus, the discursive subject will only be able to respond if he takes a stand. We, therefore, consider that, both the understanding and the response are parts related to every discourse, which, by its turn, is only possible in/through situated verbal interaction. This understanding should also consider that the response can be of agreement, but also of disagreement, negation, indifference, etc.

With this understanding, I will analyze the NDE professors' discourse-responses. Based on how these professors re-formulate the official statements that standardize and regulate the Undergraduate Language Teacher Education Programs, criticizing,

[5] In the original: "a) designar um fenômeno, simultaneamente, semiótico, linguístico, enunciativo e discursivo e/ou b) estabelecer um princípio de construção de conhecimento. Duas orientações não conflitantes e que devem estar integradas no trabalho com a linguagem".

questioning, agreeing or not with the interdisciplinary discourse consigned in such documents. Consequently, I intend to gather, in their discourse, the values they defend for the preparation of the students that will graduate from the Languages Programs.

Another important Bahktinian premise that is assumed in this research is the idea that language can only be analyzed in its complexity when understood as a socio-historical- ideological phenomenon that is realized through the statement that emerges from concrete verbal communication, but that would not be possible in the abstract linguistic system of the language forms nor in the speaker's psyche (VOLOŠINOV, 2000). This aspect leads us to consider that the statements in this study cannot be disassociated from the context where they were produced or taken as purely linguistic phenomena, under penalty of losing their value and no longer signifying, becoming mere abstract linguistic forms.

In other words, in this view, the study is characterized by a dialogical analysis that takes into consideration the extralinguistic, historical and concrete relations, to build an understanding of meanings originating at the core of the dialogical relations established between statements. In this perspective, I formulated the research path based on the orientation given by Vološinov (2000), who considers that it is first necessary to understand the forms and types of interaction that occur in a historic, concrete situation, observing the genre to which the text belongs, to only then, analyze the language forms in their usual linguistic conception.

In order to verify how the professors respond to official educational statements, in relation to the interdisciplinarity principle, I first analyzed these statements. This is, hence, a study of language in use, of discourse functioning in a certain situation of discourse interaction. Such a study is characterized by a dialogical analysis which took into account the distinct relations that become concrete in the statements, aiming at building comprehensions of the meanings promoted in the context of the dialogical relations.

In the second analytical part, I focus on the discourse analysis of the NDE professors' statements. For this, I analyze the data obtained from the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature, reformulated by the subjects of the research, looking at the principle of interdisciplinarity. After this, I discuss the subjects' discourse-statements to the questions in the group interview.

It is expected, in the group interview, that there will be a significant occurrence of the bivocal discourse (that presents more than one voice), according to the Bakhtinian understanding, due to the nature of the genre, that is based on interaction, exchanges, findings, building new ideas. In this process, one can more clearly situate the presence of a controversial bivocality, considering the format of the genre that is close to the conversational setup, where each speaker presents his position through his statements, sending towards the other his *counter word*. For Bakhtin (1984), the controversy can be open or veiled. The open controversy occurs when the object of rebuttal is the other's discourse itself. In the veiled controversy, on the other hand, the other's discourse is not marked in the author's discourse, but actively affects him.

Thus, we observe the complex interactions among different voices and intentions, considering the immediate context of the statement, known by all those involved in the process: NDE professors of the Undergraduate Language Teacher Education Program and the interviewer, as well as the socio-historical-cultural suppositions of this context.

For the transcription of the interview, I followed some of the coding presented by Luiz Antônio Marcuschi[6], naming the professors P01, P02, P03, P04 and P05, in order to preserve their anonymity. To achieve the objectives of the study, I sought to establish the analysis presenting the effects of the meanings, at times cross-referencing the interview data, in its condition of concrete statement, with the information in the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature.

[6] The codes used are: ( ) incomprehensible speech; [ ] professors' interspersed speech; (+) brief pause in speech flow; (++) long pause in speech flow; (( )) researcher's comments; / sudden truncations; : : vowel extension; CAPITAL LETTERS, emphasis or strong accent (MARCHUSCHI, 2000). Besides these codes, I used: Quotation marks – citation made by professors of other statements; E for interviewer; PO1 … PO2 for the professors.

From these theoretical-methodological standpoints, I will, then, go on to a brief discussion of the Guidelines that present and substantiate the CDL and NDCF, to grasp the meaning ascribed to interdisciplinarity, and, finally, verify the reaction-response of the research subjects to the principle materialized in these official documents.

3 INTERDISCIPLINARITY AND MEANINGS IN THE CURRICULAR GUIDELINES

What is published as interdisciplinarity in teacher education brings heated discussions that denounce controversies related to the several implications that have been attributed to the topic since it became part of the official education discourse. Bakhtin (1986) clarifies that there cannot be one single meaning for the term, since it is potentially infinite. However, he warns that it should always count on another meaning to reveal the new elements of its perennity. Based on this, I investigated the Ruling CNE/CES n. 492/2001, that substantiates the Curricular Guidelines for the Undergraduate Language Teacher Education Programs (DLC), and the Ruling CNE/CP n. 02/2015, that presents the new National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Education of Teachers at Basic Education Level (NDCF), aiming at interpreting the meanings of interdisciplinarity that emerge from their discourses, focusing on the dialogue that is established between the documents. It is important to point out that neither of the Rulings presents a definition of what the perspective of interdisciplinarity is and, also, no references were offered that would contribute for the reader to better understand the precepts, the presuppositions and the characteristics of the approach.

Concerning the dialogical perspective, it is understood that the senses are not born by chance, but from ideologically established relations among subjects in a certain verbal interactive situation. In this view, and considering that the senses, from the dialogical perspective, are not reduced to only one possibility, despite having dominant meanings in certain enunciative contexts, our active understanding of the interdisciplinarity dimension in the realm of the two Guidelines, as they concern the construction of meanings, certainly, will bring about new understandings. Moreover, all understanding is an active and dialogical process, being, therefore, tense.

In the Guidelines that substantiate the DCL, I found that, besides the indication of curricular organization based on competence, there is also the orientation of curricular organization based on academic subjects, with the suggestion that "the programs should include in their pedagogical plan the criteria for establishing obligatory and elective subjects among the academic activities of both bachelor and teacher education degree courses, and in their organization: modular, credit or semiannual or annual"[7] (BRASIL, 2001a, p. 31).

The existence of two distinct orientations in the document (curricular orientation by competence and by subject) shows that the discourse subject is not one, but multiple, i.e., pervaded by different voices, taken here in the sense of ideological-conceptual horizons. Nevertheless, it is in the perspective of the curricular organization centered in subjects that interdisciplinarity can occur. Interdisciplinarity makes use of subjects to advance knowledge in its specificity or in its totality (AIRES, 2011).

In the item "Curricular contents" of the Ruling that substantiates the DCL, we find:

> *Integrated with the contents considered as basic in the Undergraduate Language Teacher Education Program, should be the contents characterized as professional qualification in the area.* These must be understood as all and any academic activity that makes up *the process of acquisition of competencies and abilities necessary for the exercise of the profession,* and include linguistic and literary studies, professional practices, complementary studies, internships, seminars, conferences, research, extension and teaching projects, sequential courses, according to the different proposals made by the collegiate bodies of the Institutions and enrolled in by students.

[7] In the original: "os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado" (BRASIL, 2001, p. 31)

> In case of teaching education programs *contents defined for basic education,* appropriate teaching methods for each content, and the researches that underly them *should be included.* (BRASIL, 2001a, p. 31, emphasis added). [8]

The voice that echoes in the fragment of the Ruling is that found in the Report by Jacques Delors/UNESCO, which defends the integration among subjects, considering that the fragmentation of knowledge does not meet the needs of the present world. According to the document, "[…] the division by subjects may not correspond to the labor market, and the institutions that achieve the best results are those that are able to grow, with flexibility and a spirit of cooperation, learning that transcends the limits between subjects." (DELORS, 1988, p. 144)[9].

In line with this standpoint, in the fragment extracted from the Ruling under analysis, we verify that the writers guide the integration between the basic contents, linked to the Linguistic and Literary areas of study, with those of training the professional in Language Teaching. In this case, the meaning of interdisciplinarity is associated with the notion of integration of contents/subjects. The integration process produced by interdisciplinarity would, therefore, have as reference the subjects that encompass the basic contents and those that characterize professional qualification. In this light, the success of the interdisciplinary work will come from the degree of development reached by the subjects and these, in turn, will be decisively affected by their contracts and interdisciplinary participation.

One aspect to be considered in the fragment taken from the Ruling is the clarification that the "[…] contents that characterize the professional qualification of the Language Teacher" should be understood as "any academic activity that consists of the process of acquisition of competencies and abilities necessary for exercising the profession". Through this perspective, the professional qualification contents should be focused on the development of skills. Consequently, the integration between the basic contents and those of professional qualification would aim at ensuring the training of certain skills considered essential for the future language teacher.

In this view, the qualifications are an essential goal of the curricular organization, transforming interdisciplinarity in a means to effective strategies that value activities related to the profile of the targeted professional.

The ruling that substantiates the DCL, as can be observed by the excerpt under analysis, also shows the contents of performance as objects of learning for the student teacher, highlighting that, in the teacher education programs, "the content defined for basic education, the teaching methods appropriate for each content and the research that underlies them should be included", recalling, in this manner, the principle of isomorphic relation between the offered qualification and the desired practice.

Here, there is acceptance of the discourse of inverted symmetry, very disseminated at the time of production of the DCL. Articulated to the notion of competence, inverted symmetry is marked by the idea that the teacher's preparation should occur in a location similar to that in which he will perform. This discourse is guided by the notion that the future teacher needs to experiment, as a student, what he will develop in his professional performance. Consequently, it means making the licensee's education an "[…] experience analogous to the learning experience he should facilitate for his future students" (BRASIL, 2001b p. 31)[10].

---

[8] In the original: "*De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras.* Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o *processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão*, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.
No caso das licenciaturas, *deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica*, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam". (BRASIL, 2001a, p. 31, grifos nossos).

[9] In the original: "[...] a divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas" (DELORS, 1988, p. 144).

[10] In the original: "[...] experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos" (BRASIL, 2001b, p. 31).

In this view, the integration will occur to the proportion that it allows the development of interlinked actions between specific training in the Undergraduate Language Teacher Education Program (specific subject contents) and the general training (pedagogical content), in other words, among professors of different areas of knowledge.

When analyzing the Ruling CNE/CP 2/2015 that presents and substantiates the new National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Training of Teaching Professionals at the Basic Education Level (NDCF), I found that the discourse consigned in this document interacts dialogically with the discourse in the Ruling that substantiates the DCL, when highlighting as guiding principles of the national common foundation for the initial and continued training the "solid theoretical and interdisciplinary formation", the "interdisciplinary group work", among others (BRASIL, 2015, p. 22)[11]

I also verified that, as in the Ruling that establishes the DCL, in the one that substantiates the NDCF, the integration should occur from the construction of learning situations symmetrically inverted (the inverted symmetry), as this permits carrying out interconnected work with the basic level school, promoted by the interdisciplinary vision that articulates course-specific characterizing contents with pedagogical knowledge, as can be seen in the following excerpts:

> […] (we) ratify that the initial and continued training should contemplate: solid theoretical and interdisciplinary formation of professionals; the introduction of student teachers in institutions in the public education network of basic education levels, the privileged space for teaching praxis (BRASIL, 2015, p. 23)

> The concept of marked training, as well as its effective institutionalization by the training institutions, aims at ensuring that the graduate from the courses of initial training at the undergraduate level should be able to: […] master the specific and pedagogical contents and the theoretical-methodological approaches of their teaching, in an interdisciplinary way and adequate to the different human development phases (BRASIL, 2015, p. 26).12

Based on the fragment, the convergence and harmony between the discourse in the 2015 Ruling, that substantiates the NDCF, and that of 2001 that establishes the DCL, seem clear concerning the meanings given to interdisciplinarity whose aims converge to the strengthening of the relations between the education of the student and the training of the future teacher.

From this perspective, it can be said that the Ruling CNE/CP n. 2/2015 expresses the relation of the authors with the previous unrelated statements (Guidelines from 2001), with which they wage the ideological struggle to make a value judgment. This occurs because, as Bakhtin (1986)[13] defends, our idea is born and formed in the process of interaction and struggles with the thoughts of others. On the other hand, the evaluative orientation is formed in the dialogue between the viewpoints (about the object) expressed in the preceding enunciations.

We are aware that interdisciplinarity alone will not guarantee success in teaching, however, I understand that it makes possible the beneficial critical reflection about the educational activity, searching for new practices to overcome the fragmented view on teaching, trying to transform and make those practices more relevant. This perspective is built in the dimension of otherness founded on the relation of "an I-for-me, the other-for-me and the I-for-the-other"[14] (BAKHTIN, 1993, p.73), around which the multiple factors

[11] In the original: "[...] sólida formação teórica e interdisciplinar", o "trabalho coletivo interdisciplinar", entre outros (BRASIL, 2015, p.22).

[12] In the original: […] ratificamos que a formação inicial e continuada deve contemplar: sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015, p. 23).

A concepção de formação assinalada, bem como a sua efetiva institucionalização pelas instituições formadoras, busca garantir que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: [...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015, p. 26).

[13] BAKHTIN, M. The Problem of Speech Genres. In: BAKHTIN, M. Speech Genres and Other Late Essays. Translated by Vern W. McGee. Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. 20th ed. Austin, TX: University of Texas Pressa, 1986, pp.60-102.

[14] In the original: "[...] um eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro" (BAKHTIN, 1993).

that integrate the pedagogical process are organized. In this aspect, interdisciplinarity allows a restricted world view to be overcome, expanding the understanding of the centrality of the subject in the complex reality.

Having concluded this recognition, I will discuss the statements made by the subjects of the research, from the establishment of dialogical relations with these documents that were analyzed, in their correlation with the concept of comprehension/response relative to interdisciplinarity discourses.

4 THE PRINCIPLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE UNDERGRADUATE LANGUAGE TEACHER EDUCATION PROGRAM PORTUGUESE AND LITERATURE

The Pedagogical Project of the Program is a discourse genre with a configuration that typifies and differentiates it from others in the academic-university sphere. The Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[15] defines this instrument as "the orientation document for a course, which presents the institutional academic policies based on the DCNs"[16] (BRASIL, 2012, p. 32) Therefore, in general, the pedagogical project of a course can be considered the guide for the activities developed along the course of the student's training, being made up of several elements that give evidence of a theme in accordance with the academic area, among which are notable: "[…] cognition and knowledge necessary for the acquisition of the competencies established by the profile of the graduate; curricular structure and content; syllabus; basic and complimentary bibliography; teaching strategies; faculty; material resources; laboratories and support infrastructure for the effective functioning of the course." (BRASIL, 2012, p. 32)[17].

Concerning the curricular structure and content in the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature (PPCP), in reference to the National Curricular Guidelines, the authors present a curricular matrix divided into: *Scientific-cultural contents* (subjects related to linguistic and literary studies); *Teaching and educational contents* (pedagogical subjects, under specific legislation – Brazilian Sign Language (hereon LIBRAS), Teaching Practice and Complementary Activities); *Nucleus of integrating contents* (elective subjects).

It is interesting to observe that the discourse subjects are in dialogue with the two Guidelines analyzed, as well as with the Ruling CNE/CE 2/2002[18], when they mention the groups of subjects, in spite of not presenting the same concept shown in those documents for each nucleus. When establishing a kind of dialogical relation with the official documents that could be called hybrid[19], the authors present a proposition woven by a plurality of voices. In the following chart, the orientation for the development of a syllabus matrix given by each one of the Guidelines and the Ruling CNE/CP 2/2002 can be observed:

[15] The Anisio Teixeira National Institute for Educational Study and Research (INEP) is a Federal autarchy connected to the Brazilian Ministry of Education. Its mission is to subsidize the development of educational policies at the different governmental levels, with the objective of contributing to the country's economic and social advancement.

[16] In the original: o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCN's (BRASIL, 2012, p. 32).

[17] In the original: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2012, p. 32).

[18] This Ruling institutes the duration and the class hours of the teaching degree courses, full graduation, higher level teacher education program (BRASIL, 2002). In 2015, it was revoked by the Ruling CNE/CP 2/2015.

[19] We adopted the term "hybrid" for the dialogical relation established, considering that the speakers do not disregard the discourse of the guidelines, recognizing their authority, but they alter them, giving them a different form through a plurality of voices.

DCL	Ruling CNE/CP 2/2002	NDCF
Basic characterizing contents (related to the Linguistic and Literary area)	*Scientific-cultural curricular contents* (specific and pedagogical contents)	*Nucleus of general training* (specific, interdisciplinary and educational areas)
Contents that characterize the professional training of the Language Teacher (teaching practice, internships, complementary activities, among other activities)	*Teaching Practice as a Curricular Component* *Supervised Curricular Internship*	*Nucleus of strengthening and diversifying of studies in the area of professional performance* (specific, pedagogical and research contents)
Contents defined for basic education (teaching methods adequate for each content and the research the underlies them)	*Academic-scientific-cultural activities* (complimentary activities)	*Nucleus of integrating studies* (complementary activities)

Chart 1: Orientations for developing a syllabus matrix - DCL, Ruling CNE/CP 2.2002 and NDCF
Source: Research results (2017)

In the Pedagogical Project studied here, the denomination of the first nucleus of subjects, *Contents of scientific-cultural nature*, establishes a dialogical relation with the Ruling CNE/CP n. 2/2001 (by restating the name given in the Ruling), and also with the DCL (by including only the subjects related to the Linguistic and Literary Studies, as the mentioned Guidelines suggest, not including the pedagogical subjects as recommended by the Ruling). The second nucleus, *Teaching and Educational Contents*, with regards to the list of subjects, there is a dialogue with the DCL – *Contents that characterize the professional training of the Language Teacher* – by including internships and complementary activities. However, the authors include in this nucleus the teaching and educational subjects and those of specific legislation (LIBRAS). The third nucleus, *Nucleus of integrating studies*, establishes a relation with the NDCF *Nucleus of Integrating Studies.* But, while the new Guidelines introduce the complementary activities in this nucleus, the PPCP presents the electives. Nonetheless, there is a common principle between them: both are components of flexibility and curricular integration.

By this, we can perceive that the voices in the official documents were reaccentuated, or better saying, coated with something new, specific from the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese Literature. Continuing with the analysis of the curricular proposition, I found that the matrix was organized in a perspective of subjects, with the presentation of the subjects and their respective class hours. The attempt to present a more articulate and integrated proposal can be seen in the description of the nuclei, especially the *Nucleus of integrating studies.*

The perspective of interdisciplinarity appears in the text when the authors approach the topic of the Obligatory Curricular Teaching Practice, as seen in the following excerpt:

> Considering the national and state curricular orientation for the teaching of language and observing a certain dissociation among related subjects in present practices in schools, the Supervised Teaching Practice is designed as a component where *Portuguese Language and Literature be seen as interdependent contents. In this sense, it is understood that the Teaching Practice should be implemented in an interdisciplinary manner*, with the teachers of these two subjects working together and, by extension, giving students orientation about the class plans that will focus on linguistic and literary activities, therefore, without separating, in classroom methodology, 'Literature class' and 'Portuguese Language class', and offering opportunity for the understanding that, in basic education, the teaching of language aiming at the development of the four fundamental abilities: reading, writing, speaking, and listening will be prioritized. (PPCP, 2015, p. 46)[20]

[20] In the original: Considerando as orientações curriculares nacionais e estaduais para o ensino de linguagens e percebendo certa dissociação entre disciplinas afins nas práticas escolares atuais, o Estágio Supervisionado está configurado como um componente em que *Língua Portuguesa e Literatura sejam vistos como saberes interdependentes. Nesse sentido, entende-se que o Estágio deve ser operacionalizado de maneira interdisciplinar*, com trabalho conjunto entre professores dessas disciplinas e, por extensão, com orientações aos alunos sobre o planejamento de aulas que contemplem atividades linguísticas e literárias sem, portanto, separar, na metodologia de ensino, 'aula de Literatura' e 'aula de Língua Portuguesa', oferecendo, assim, oportunidades para o entendimento de que, na educação básica, deve-se priorizar o ensino de linguagens com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades fundamentais: leitura, escrita, fala e escuta. (PPCP, 2015, p. 46).

We can verify that the Supervised Teaching Practice foresees interdisciplinary work in the training of the future native language teacher, advancing the perception that the subjects Portuguese Language and Literature are complementary and, therefore, should not be taught separately in basic education. In this perspective, during the teaching practice, the professors of the two subjects would work together, in an interdisciplinary view, and the student teachers would also work with interdisciplinarity in the classroom with those subjects. This perspective establishes a dialogical relation of ratification of the discourses in the Guidelines, as seen, supporting teaching methodologies that contribute to the development of the critical-reflective thought process in future teachers.

Another integrating factor present in the PPCP is the inseparability of the university roles between teaching, research and extension. According to the document, the undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature:

> […] works toward placing teaching, research and extension at the same level, as complementary and interdependent activities that have the same value in the university system. For the principle of inseparability or integration to be totally realized, *increasing interdisciplinary group* and/or transdisciplinary *projects will be accomplished* and introduced in the community through the integration of different pieces of knowledge for the gathering of challenges in a way that is ample, effective and brings solutions. (MORIN, 2000 *apud* PPCP, 2015, p. 57)[21]

Thereby, the articulation among the three academic activities will occur through the "interdisciplinary and/or transdisciplinary group projects" which will guarantee the integration of the different kinds of knowledge. Still, according to the PPCP (2015, p. 51), "the importance of teaching is highlighted if this is integrated with the knowledge produced by research, as well as if it meets the desires of the community, considered in extension activities."[22]. In this way, the PPCP positively answers the Guidelines, especially the DCL that suggests an "existing articulation between teaching, research and extension, as well as the direct articulation with graduate studies" (BRASIL, 2001a, p. 29)[23].

Thus, the curricular interdisciplinarity and integration discourse echoes in the PPCP in the sense shown in the Guidelines, considering that, according to the documents analyzed, the principle that supports such a discourse will become real through the integrated work among professors of different subjects and through the interaction of curricular content.

However, when analyzing the proposed curriculum, I observed that the interdisciplinary perspective, showing a dialogical methodology among teachers and students, only appears in the activity developed in Teaching Practice. In this sense, it would be up to the course to extend the adopted interdisciplinary perspective between the subjects Portuguese Language and Literature exercised at the time of Teaching Practice to other subjects/components of the syllabus, drawing, weaving and outlining a Curricular Matrix in a way the professors would clearly see the interfaces of subjects and the possible inter-relations they could provide. According to Veiga (2012, p. 105), "[…] the epistemological principle of interdisciplinarity implies going beyond the mere juxtaposition of a subject, avoiding, at the same time, the fragmentation of knowledge into generalizations. It means the establishment of connections between different kinds of knowledge and different areas of knowledge"[24].

This understanding requires the construction of other curricular designs that favor training paths that are different from the traditional models, characterized by a less segmented relation among the curricular components. In the next part, I consider how the professors in the NDE positioned themselves on this aspect during the group interview.

---

[21] In the original: "[[[.] aponta para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam atividades complementares e interdependentes e que tenham valorações análogas no sistema universitário. Para que o princípio da indissociabilidade ou integração seja inteiramente concretizado, *há que se realizar crescentemente projetos coletivos interdisciplinares* e/ou transdisciplinares introduzidos na comunidade por meio da integração de diferentes saberes para a apreensão dos desafios de forma ampla, efetiva e resolutiva" (MORIN, 2000 *apud* PPCP, 2015, p. 57).

[22] In the original: "[...] a importância do ensino é destacada se esse for integrado ao conhecimento produzido por pesquisa, bem como se atender aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão".

[23] In the original: "[....] articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação". (BRASIL, 2001a, p. 29)

[24] In the original: "[...] o princípio epistemológico de interdisciplinaridade implica ir além da mera justaposição de disciplinas, evitando, ao mesmo tempo, a fragmentação do conhecimento em generalidades. Significa o estabelecimento de conexões entre diferentes saberes e diferentes áreas do conhecimento".

5 VOICES IN CONFLICT IN THE GROUP INTERVIEW

The group interview with the five professors that form the NDE of the Language Teacher Education Program of a public university is the second part of the study on the discourse of the subjects in the research and represents the *corpus* from which I extracted portions for analysis. Such a genre is understood as the production of language to generate active and responsive comprehension among the participants which is manifested in agreements, disagreements, hybridization, additions and silences elaborated during the whole process (BAKHTIN, 1986). To understand actively and responsively the other's statement indicates turning towards the other, attempting to see his / her value system.

The discussion on interdisciplinarity began, in the interview, with P02 speaking, motivated by P01's *counter words* highlighting the bureaucratization that permeated the flow of the work in the nucleus during the process of reformulating the Pedagogical Projects of the Language Teacher Education Programs, when returning to the question asked about how the professors had organized themselves to develop the work on the reformulating the PPCs. The following fragment shows the Exchange:

P01 – I also would like to mention something, taking advantage of part of what ((mentions P02's name)) said and that also has to do with the first question you asked, referring to the organization of the NDE, objectives and such… it is that, unfortunately, in the university institution, concerning the organization, bureaucracy excels and this has permeated the flow of the NDE's work/…/
P02 – What I am saying is this (+) This is what I miss/ this time to have this academic discussion [P01 – Yes, that's it] I feel there should be even more, you understand? For me, the most important in the project would be to see this, would be to understand if it will be interdisciplinary, how is it to be interdisciplinary? /…/ The project is ready (incomprehensible) what doesn't exist is this conversation, this discussion with the department, an academic discussion.
/…/
P05 – We are talking about interdisciplinarity and I remember a lecture that took place during an integration week in an integrator PIBID seminar that was about this. We have interdisciplinarity, trans-disciplinarity… there are so many words, and it is not known exactly what it is, but we know we do not do it. /…/ It is a matter that we could work on, maybe bring someone from education or ourselves… It's a job. Discuss this, put this on the table, put out a basic text, suggested, oriented by someone in the area and, based on this, discuss what we understand and what we want with this interdisciplinarity. Because it's not about doing what is fashionable. Because everyone else is doing it, then we will do it and it won't work, because it's not our reality. But we'll do it because it's a fad…
P04 - Well, concerning literature, we made some very substantial changes in the proposition of subjects /…/ we decided to join Portuguese and Brazilian Literature, with the denomination "Literature Studies". We chose some main works by relevant authors of Portuguese Literature and put them in the syllabus, maintaining Brazilian Literature as the core, naturally, covering all its periods. There was a suggestion = not to study it by literary chronology as it has been done for many years. There is a western tendency, the study of literature in this way, but we didn't reach an agreement on this, so we maintained the chronological study, the study through periods, but we did make this differentiation, that we thought was very important, an advancement in our area of study. It was very difficult, many don't agree, many disagree, but we ended up facing this and we think it was good, it was important. Some subjects, some content ended up very interesting considering the literary texts that were chosen for those moments, you know? Other things that we also presented was the subject that focuses on the ethnic-racial aspect, African Literature. While going through this process, we also thought, given the cutting edge research we have here, of including our regional studies, Brazilian literature produced in Mato Grosso. I think it is our role, considering we have a Master's degree program that is established, consolidated here that has this very strong branch. So, it was something very interesting, although difficult, this process in the Brazilian Literature Area [E – And it was a big breakthrough, wasn't it?] It was a big breakthrough. We intended to advance to thematic studies, we will lose the perspective of periods, but we weren't able to do that. But we understand, then, that it was an interesting endeavor. [E – it was a big step!] It was a big step. Now concerning interdisciplinarity, we understand the difficulty of dealing with this. I am a professor of Teaching Practice and work with literature teaching practice. We tried to do interdisciplinary work with the professor of Portuguese Language I teaching practice, trying to understand this perspective of interdisciplinarity that we really suppose is not merely inviting the other [P05 – But work together] Yes, work together. It is the two professors in the classroom, discussing the same issues, living with each other's differences. I disagreed with many things, she disagreed with me. So that we adjusted while working. So, we had, like, some problems along the way, but we understand that it was a very important experience. I believe we can only think about interdisciplinarity by doing interdisciplinarity. It is necessary to start from a pioneer project, it's not possible to find out from behind

a desk, no. Only on the field, to mature and give up some beliefs for the other person, and the same the other way around, to come to a consensus, to write about this. From then on, it is possible to think about something.

P02 – It is because interdisciplinary is a term that has been used since the 80s, if I'm not mistaken, here at this university, or the 90s. /…/

P01 – Interdisciplinarity is a modern and not a post-modern theme. Now the talk is about the term complexity. This is what is talked about. Interdisciplinarity came to Brazil through, I mean, was disseminated through Ivani Fazenda who is from the Pedagogy area, and wrote that book that everyone discussed in Brazil… But this is from the 90s. After this, Morin showed up and the complexity theory applied to Human and Social Sciences was popularized and this is none other than the same amplified, isn't it? That means that the term disciplinarity, multidisciplinarity and all the other things are taken by the complexity which is considered today that goes beyond those former concepts.

P02 – This is why when you move away from this chronology in Literature and go into (incomprehensible) the chronology, sometimes, it does not allow, it's not that it doesn't allow, but this thing (incomprehensible), of choosing another path, it seems that you are able to work with more interdisciplinarity.

P04 – But it seems to me that there are two separate issues there, because literature is naturally interdisciplinary. It is not possible to think of literature (incomprehensible). I'm raising another issue which is the work in the classroom, in teaching practice with Portuguese Language and Literature, how this is going to be developed. Because Literature is disappearing from the syllabus, isn't it? It can be noticed, in my teaching practice, students sometimes go, do several practicum classes, and the teacher doesn't give one literature class at the fundamental level, for example. So, how is this genre being approached? So, this is an issue. So, I need to work with the language professor so we can think about how this will be done. Because it isn't something sporadic.[25]

[25] In the original: P01 – Eu também queria apresentar uma coisa, reaproveitando uma parte da fala ((cita o nome de P02)) e que remete também à primeira pergunta que você vez, quanto à organização do NDE, objetivos e coisas assim... é que, infelizmente, dentro da instituição universitária, no que se refere à organização, prima o burocrático e isso tem permeado o andamento dos trabalhos do NDE /.../. P02 – O que estou dizendo é isso (+) É isso que eu sinto falta/ desse tempo pra fazer essa discussão acadêmica [P01 – É isso aí] eu sinto que deveria ter ainda mais, entendeu? Pra mim o mais importante do projeto era ver isso. Era entender se vai ser interdisciplinar, como é que é ser interdisciplinar? /.../ O projeto já está pronto (incompreensível) o que não existe é essa conversa, essa discussão com o departamento, uma discussão acadêmica. /.../ P05 – Estamos falando de interdisciplinaridade e aí eu me recordo de uma palestra que houve, por ocasião de uma semana de integração, no seminário integrador do PIBID e tocava nisso. Temos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade... tem tanta nomenclatura e não se sabe exatamente o que que é, mas sabemos que não fazemos. /.../ É uma questão que nós poderíamos tratar, de repente trazer alguém da educação ou nós mesmos... É um trabalho. Discutir isso, colocar isso, encaminhar algum texto base, sugerido, orientado por alguém da área e a partir dele discutirmos o que nós entendemos e o que que nós queremos com essa interdisciplinaridade. Porque também não é questão de fazer o modismo. Porque todo mundo está fazendo assim, então nós vamos fazer e não vai dar certo, porque não é nossa realidade. Mas vamos fazer porque é modismo... P04 – Bem com relação à literatura, nós fizemos algumas alterações muito substanciais, na proposta de disciplinas /.../ nós decidimos fazer uma junção de Literatura Portuguesa e Brasileira com a denominação "Estudos Literários". Pegamos alguns textos principais de autores diferenciais da Literatura Portuguesa e colocamos, então, na grade, mantendo o eixo de Literatura Brasileira, naturalmente, de todos os períodos. Houve uma ideia de que não estudássemos por cronologia literária, como vem sendo feito, há muitos anos. Há uma tendência ocidental, o estudo da literatura desse modo, mas, sobre isso, nós não chegamos num acordo, então a gente manteve o estudo cronológico, a periodização, mas conseguimos fazer essa diferenciação, que nós julgamos muito importante, um avanço imenso na área. Com muita dificuldade, muito não concordo, muito discordo, mas a gente acabou encarando isso e achamos que foi bom, foi importante. Algumas disciplinas, alguns conteúdos ficaram muito interessantes pelos textos literários que foram pensados para aqueles momentos ali, né? Outras coisas que nós apresentamos também foi a disciplina que trabalha com a questão étnico-racial, a Literatura Africana. E pensamos também em todo esse percurso, dado as pesquisas de ponta que nós temos aqui, de inserir os nossos estudos regionais, a literatura brasileira produzida em Mato Grosso. Acho que é o nosso papel, já que temos um mestrado, sedimentado, consolidado aqui que tem essa vertente bastante forte. Então foi uma coisa que foi muito interessante, embora difícil esse processo dentro da Área de Literatura Brasileira [E – Foi um grande avanço, né?] Foi um grande avanço. A gente pretendia avançar para os estudos temáticos, vamos perder a perspectiva da periodização, mas isso nós não conseguimos fazer. Mas a gente entende, então, que foi um trabalho interessante. [E – foi um grande passo!] Foi um grande passo. Agora em relação também à questão da interdisciplinaridade, a gente entende a dificuldade de lidar com isso. Sou professora de estágio e trabalho com estágio de literatura. Tentamos fazer com a professora de estágio de Língua Portuguesa I um trabalho interdisciplinar, tentando compreender essa perspectiva da interdisciplinaridade, que a gente supõe realmente que não é só convidar o outro [P05 – Mas trabalhar junto] É trabalhar em conjunto. São os dois professores dentro da sala de aula, discutindo as mesmas questões, convivendo com a diferença do outro. Muitas coisas eu discordei, muitas coisas ela discordou de mim. De modo a gente se afina nesse trabalho. Então, nós tivemos, assim, alguns problemas no percurso, mas a gente entende que foi uma experiência muito importante. Acho que a gente só dá conta de pensar a interdisciplinaridade fazendo interdisciplinaridade. Tem que partir de um projeto pioneiro, não dá pra descobrir em escrivaninha, não. Só indo a campo mesmo pra gente amadurecer e a gente abrir mão de alguns conceitos em função do outro e o outro idem pra gente chegar num consenso, escrever sobre isso. A partir daí dá pra pensar em alguma coisa. P02 – É porque interdisciplinar é um termo que está sendo usado desde os anos 80, se eu não me engano aqui nesta universidade, ou 90. /.../ P01 – A interdisciplinaridade é o tema da modernidade e não da pós-modernidade. Agora o que se fala é a complexidade. Isso que se fala agora. A interdisciplinaridade penetrou aqui no Brasil através, quer dizer, foi divulgada através de Ivani Fazenda que é da Educação, que escreveu aquele livro que todo mundo discutiu no Brasil... Mas isso é da década de 90. Depois disso, surgiu Morin e se divulgou a teoria da complexidade aplicada às Ciências Humanas e Sociais e nada mais era do que isso amplificado, não é? Quer dizer que o termo disciplinaridade, multidisciplinaridade e todas as outras coisas é a complexidade como se considera agora que ultrapassa aqueles conceitos antigos. P02 – Por isso quando você foge dessa cronologia na Literatura e você entra na (incompreensível) a cronologia às vezes, não permite, não é que não permite, mas essa coisa (incompreensível), de entrar pra outro caminho, parece que consegue trabalhar mais com a interdisciplinaridade. P04 – Mas está me parecendo duas questões distintas aí, porque a literatura, naturalmente, é interdisciplinar. Não dá pra pensar a literatura (incompreensível). Eu estou colocando uma outra questão que é o trabalho dentro de sala de aula, de estágio com Língua Portuguesa e Literatura, como isso vai se processar. Porque a Literatura está sumindo da grade, né? A gente observa, minhas alunas de estágio vão, às vezes, fazem várias aulas de estagio e a professora não dá uma aula de literatura, no ensino fundamental, por exemplo. Então de que modo está

It can be verified that the lack of an *academic discussion* during the process of reformulating the Pedagogical Projects bothers P02: *This is what I miss/ this time to have this academic discussion*. For this professor, the issue of interdisciplinarity would be a topic that should permeate the discussion in the reformulation of the PPCs (*would be to understand if it will be interdisciplinary, how is it to be interdisciplinary*). This professor's discourse finds echo in the appreciative evaluation made by P05, who understands the Nucleus can deal with the matter by inviting *someone from education* or even someone in the group to *discuss this, put this on the table, put out a basic text, suggested, oriented by someone in the area.* As is highlighted, P05 presents a critical view on the issue when mentioning that interdisciplinarity cannot be considered a *fad.* In this perspective, interdisciplinarity would be a way to deal with knowledge according to the reality of the course and, for this, the professors would first have to know what it is and how they want to implement it.

In this light, we understand, in agreement with Mesquita and Soares (2012, p. 251), that there is no ready recipe nor a specific proposition to build an interdisciplinary context in the initial education of future teachers, considering that each course or each institution must consider their institutional reality and "their actual formative necessities, without losing sight of the fact that the first step for an interdisciplinary pedagogical proposition is based on a curricular matrix that makes possible the integration among the subjects of the course in question"[26].

P02 and P05's statements betray the lack of a deeper discussion among the professors about interdisciplinarity as a principle of curricular organization and, consequently, of the means to follow through with such a principle. However, it is worth observing what P04 says when mentioning the work done in schools during the teaching practice of Portuguese Language and Literature, as well as the changes made to the subjects in Literature.

For P04, interdisciplinarity is built while pursuing the articulation of kinds of knowledge, stemming from group work, reconciling subjects. This conciliation, as the professor's discourse shows, happens in the time and space of teaching practice, with moments of effective sharing and exchange between the subjects of Teaching Practice of Literature and Portuguese Language I. This report converges with the discursive reality in the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature, when it highlights that the Supervised Teaching Practice should be done in an interdisciplinary way, with professors of these subjects working together, as we have analyzed. In this sense, the PPC maintains the format of the internship that was already being developed by the professors.

In P04's statement, it can be detected that the dialogue, in the pursuit of the inter-action of pieces of knowledge between the two teaching practice professors, is an essential element for the successful development of the activity: *It is the two professors in the classroom, discussing the same issues, living with each other's differences. I disagreed with many things, she disagreed with me. So that we adjusted by working.* The professor's statement points to the possibility of building the dialogical, communicative practice in an interdisciplinary context, in an interactive model.

Working under a model with these characteristics will certainly demand intense reciprocity, exchange, dialogue, and communication among the people and the several areas of study. In this perspective, interdisciplinarity restores the importance of the other, without whom there is no reciprocal exchange of thought and language evolution, enlarging the horizons in the socio-historical educational process. In the professor's words: *Only on the field, to mature and give up some beliefs for the other person, and the same the other way around, to come to a consensus.* In addition, it is necessary to improve the critical awareness of the meaning of interdisciplinary work, that it *is not merely inviting the other*, but also outlining how the work should begin.

This setup for the teaching practice moment is valued as *a very important experience,* in the professor's point of view. P04 believes that *we can only think about interdisciplinarity by doing interdisciplinarity* and that it is necessary *to start from a pioneer project, it's*

sendo abordado esse gênero aí? Então essa é uma questão. Então eu preciso trabalhar com o professor de língua pra gente pensar como é que vai ser isso aí. Porque não é uma coisa esporádica.

[26] In the original: "[...] suas reais necessidades formativas sem perder de vista o fato de que o primeiro passo para uma proposta pedagógica interdisciplinar passa por uma matriz curricular que possibilite a integração entre as disciplinas do curso em questão".

not possible to find out from behind a desk. The professor's speech shows a hidden controversy (BAKHTIN, 1984) towards P02 and P05's discourses that believe it is necessary to discuss what interdisciplinarity is, how to develop an interdisciplinary activity. Thus, we feel P02 and P05's discourses in P04's statements, even when they are not present. In other words, P02 and P05's discourses are not explicitly present in P04's, however, they actively influence it, although they are outside its scope (BAKHTIN, 1984).

P04 also mentions the change made in the Literate area, describing that the subjects Brazilian Literature and Portuguese Literature were joined and given *the denomination "Literature Studies"*. When doing this, they maintained the core of Brazilian literature of all periods and included in the matrix *some main works by relevant authors of Portuguese Literature*.

The professor positively values the changes made (*we think it was good, it was important*), despite the course not being able to change the chronological literary form of study. In the same statement, the professor also points out the inclusion of the Brazilian literature studies produced in Mato Grosso in the subject "Literature Studies", as a positive evaluation of writers' literary production in the state where the professors are situated. This position shows the professors' concern with the regional writers' literary production, who certainly have contributed and still contribute to the literary discussion. This space given to Mato Grosso literature evinces the value of what is genuine and fundamental to the understanding of identity, of culture, and of the very formation of regional and national literature.

When considering the thought of forming a student who will be a reader, these changes in literature as a subject present a very positive aspect, considering that they may contribute to the student teacher's understanding the production of Brazilian literature in an integrated way, at the same time as he engages in dialogue with other texts from Portuguese and/or regional literature in a synchronic and diachronic vision of the literary movements.

In P04's discourse, there is opposition to P02 concerning interdisciplinarity, that separates the subject "literature", considered *naturally interdisciplinary*, from the interdisciplinary work that is being done in the classroom during Teaching Practice, which involves interaction between subjects. The professor expresses concern with the fact that literature is being suppressed in the fundamental level classroom. That said, one of the issues considered in the teaching practice developed with the Portuguese professor is to verify *how this genre is being approached* in the schools and how this work should be done.

Concerning the inter-relation between linguistics and literature, Fiorin (2008, p. 50) mentions that the link should happen at the level of concepts that explain the organization of the literary discourse and how it works, and not "in use of basic literature and of elementary grammar, nor in principles of general organization upon which literary studies should be based"[27]. This means that when reading a literary text, its specificities must be considered and it should not be proposed with a merely linguistic orientation. In this sense, the literary text should not be used as a pretext for teaching grammatical terms, representative concepts of discourses allied to language centripetal forces (BAKHTIN, 1981), that aim at the perpetuation of the concept of a single language, nor should it appear in the Portuguese Language class fighting for space with other genres, to be read oriented by activities that are of interest only to bring a reflection on the textuality, as this brings little contribution to helping the student become a literary reader.

We also observe P01's statement that differs from the others for taking a theoretical direction. When P02 mentions that interdisciplinarity has been discussed in the institution since the 80s or 90s, the professor states that *interdisciplinarity is the modern and not the post-modern theme*, that appeared in the 90s and was publicized by *Ivani* Fazenda. He goes on to say that *now the talk is about the term complexity*, a theory disclosed by Edgar Morin who, according to what the professor understands, *is the amplification* of the concept of *interdisciplinarity, multidisciplinarity*. Such a theory searches for articulation and connectivity of knowledge, thus emphasizing the interdisciplinarity. According to Morin (2004, p. 28), complexus means that which was woven together and that there is complexity when different elements are inseparable, constitutive of a whole, having "an interdependent, interactive and inter-retroactive weave between the object of knowledge and its context, the parts and the whole, the whole and the parts, the parts

[27] In the original: "[...] no uso de literatura de rudimentos e de uma gramática elementar nem em princípios de organização gerais sobre os quais assentar os estudos literários".

among themselves. This is why the complexity is the union of the unit and the multiplicity"[28]. This means the complex thought tries to articulate the several types of knowledge compartmentalized in the most diverse fields, without losing the essence and the singularity of each phenomenon. In this sense, we understand that the complex thought is established as a requirement for the exercise of interdisciplinarity (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

However, more than consider the relation "interdisciplinarity" and "complexity", it is our interest to observe, in this interactive situation, P01's discursive intention. We notice in his discourse that there is the intention of characterizing, in a derogative manner, the principle of interdisciplinarity by using expressions that define it as something outdated [*interdisciplinarity is the modern and not the post-modern theme*], culminating with the statement that "Complexity" *goes beyond those former concepts* (interdisciplinarity and multidisciplinarity). In this point of view, the controversy emerges from the professor's speech that takes as an object of rebuttal the theme "interdisciplinarity", adopted by the official documents and by the NDE professors. The controversy is evidenced also by the use of the connective with adversative value "but" (*But this is from the 90s*), when referring to the period when the concept of interdisciplinarity was publicized in Brazil by Ivani Fazenda. Such a discourse reveals a clash between what is defended by the official discourse and the members of the NDE and what the professor understands.

When considering the discourses of the professors that participate in the NDE of the Language Teacher Education Programs researched, it is possible to say that framework for restructuring these courses is perplexing and polemic where it concerns the principle of interdisciplinarity.

In the discourse of the Guidelines, as observed here, it should happen in the context of teacher training, primarily in two manners: through the integrated work of professors of different subjects, and by the interaction of the contents in the teacher training syllabus. P04's speech shows agreement with the conception of these legal documents, when the work developed during the teaching practice in an interdisciplinary manner in the school was mentioned, and also when the report on the integration of literature subjects was given.

However, it was noted, by analyzing the discourse of the professors and the Portuguese Language Pedagogical Project, that the interdisciplinary perspective, except for what was done in teaching practice and the integration of literature subjects, is not effectively adopted among the course subjects. The principle is mentioned in the professors' discourse in the interview and appears in the discourse of the PPC, but does not happen in the syllabus proposal, according to the Guidelines. In this sense, I determined here what I characterize as centrifugal forces (BAKHTIN, 1981), represented in the "transgressions" to what is prescribed in the Guidelines – centripetal forces (BAKHTIN, 1981) and promoted in the daily life of academic interaction. From the professors' statements, we can claim that one of the reasons for this "transgression" may be the lack of greater discussion about the topic, which would be relevant for the better comprehension of the principle.

In light of the above, on one hand, there are the propositions of the Guidelines that advise and standardize the Teacher Education Programs, specifically the Language Teacher Education Programs, and, on the other hand, there are the professors in the NDE, responsible for coordinating the reformulation of the courses, who, when transmitting their comprehension of doing interdisciplinarity, in their statements, simply resonate their understanding about the topic, or yet, the gaps that hinder the existence of another Language Teacher Education Program, with another way of dealing with the production of knowledge. In the discourses of those responsible for reformulating the PPCs, in general, interdisciplinarity appears, therefore, as obligatory discourse, as an aim to be reached. This reality can find its roots in the professors' own training, where they did not learn how to think and make knowledge in any other manner except in a fragmented way.

[28] In the original: "[...] um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade".

6 FINAL CONSIDERATIONS

This study presented the reaction-response of professors, who were members of the Program Structuring Nucleus of the Undergraduate Language Teacher Education Programs at a public university, to the discourse on interdisciplinarity presented in the Rulings CNE/CES n. 492/2001 and CNE/CP n. 2/2015 that dictate and substantiate, respectively, the Curricular Guidelines for the Undergraduate Language Teacher Education Programs (BRASIL, 2001a) and National Curricular Guidelines for Initial and Continued Qualification of Basic Education of Teaching Professionals (BRASIL, 2015).

When placing the Ruling CNE/CES n. 492/2001 in dialogue with the Ruling CNE/CP n. 2/2015, I verified a relation of dialogical convergence between them concerning the meanings given to interdisciplinarity. In these documents, the discourse of interdisciplinarity, strives for the articulation between aspects of the student teacher's general and specific qualification, focusing on the necessities of the basic level students.

The dialogical analysis of the official documents in relation with the NDE professors' statements showed, on the other hand, that the subjects of the research, along with their peers, were not able to loosen their bonds from the traditional teacher education model. They presented a course syllabus with few possibilities of developing interdisciplinary work, with articulation of the several areas of study, based on effective theory-practice unity. It is important to point out, however, that, in the Pedagogical Project of the Undergraduate Language Teacher Education Program Portuguese and Literature, there are orientations for the development of Supervised Teaching Practice in an interdisciplinary perspective, from joint work between professors of Portuguese Language and Literature.

The analysis also made it possible to verify that the answers given by the subjects concerning the principle of interdisciplinarity, observed in the PPC, are in line with their counter words that appeared in the group interview. The subjects' statements taken from this exercise show that the clashes were present in the process of restructuring the Pedagogical Projects, mobilizing different stances in the midst of Professors in the Program Structuring Nucleus group, aiming at enabling what would be considered relevant in the qualification of future teachers.

These research findings are evidence that official discourse is resumed in the space of a curricular restructuring in a nonlinear manner, constraining the discourses that defend the possibility of change in the structure of courses merely through legal norms.

REFERENCES

AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 abr. 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a [1952-1953]. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. *In:* BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b [1970-1971]. p. 367-392.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935]. p. 71-210.

BAKHTIN, M.. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas press, 1993 [1919/1921]. Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. Uma palavra sobre dialogismo. *In*: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. p.13-15.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Conselho Nacional de Educação - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. *Resolução CNE 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. *Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2010* – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093. Acesso em: 04 out. 2013.

BRASIL. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em 25 nov. 2014.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 07 jul. 2015.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1998.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea:* Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v.10 n.1, jan./jun. 2008. p. 29-53.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. Tendências para o ensino de química: o caso da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos das licenciaturas em química em Goiás. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jan.-abr., 2012.

MORIN E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2004.

SANTOS, S. S. C.; HAMMERSCHMIDT, K. S. de A. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 65, n. 4, jul.-ago., p. 561-565, 2012.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior:* projeto político-pedagógico. São Paulo: Parirus Editora, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].



Received in September 20, 2019. Approved in December 1, 2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e67912

ESCRITA ACADÊMICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: NEGOCIAÇÕES EM TORNO DA ESCRITA DE UM TCC

ESCRITURA ACADÉMICA EN LA ECADUCIÓN TÉCNICA INTEGRADA A LA ENSEÑANZA MEDIA: NEGOCIACIONES ACERCA DE LA ESCRITURA DE UN TCC

ACADEMIC WRITING IN TECHNICAL EDUCATION INTEGRATED TO HIGH SCHOOL: NEGOTIATIONS AROUND THE WRITING OF A TERM PAPER

Rafael Petermann*
Instituto Federal do Paraná | *Campus* Paranavaí

Neiva Maria Jung**
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Neste artigo temos como objetivo discutir como participantes – aluno orientado e professor orientador – constroem conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação e, ainda, como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de um TCC. O aporte teórico-metodológico adotado são os pressupostos da etnografia da linguagem (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), entendendo etnografia como forma de teorização (LILLIS, 2008), dos estudos de Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) e do dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Como resultados, reconhecemos que o aluno traz padrões de escrita escolares para escrever seu TCC e a negociação com o orientador o leva a entender aos poucos o que conta como escrita nessa prática

* Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí (IFPR/Paranavaí). E-mail: rafael.petermann@ifpr.edu.br.

** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da graduação e pós-graduação em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: neiva.jung@gmail.com.

de letramento que envolve pesquisa. As negociações acerca do que conta como legítimo para um TCC são determinadas também pelos posicionamentos sócio-históricos que os sujeitos da linguagem mutuamente se atribuem e pela interlocução estabelecida com diferentes interlocutores (orientador, possível leitor, academia).
PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Letramentos. Dialogismo. Ensino Técnico Integrado ao Médio. TCC.

RESUMEN: En este artículo, nuestro objetivo es discutir cómo los participantes, orientando y orientador, construyen conjuntamente ideas acerca de lo que se considera como escritura académica durante una sesión de orientación, y cómo el alumno da cuenta de estas ideas en la redacción de un trabajo de grado. El enfoque teórico-metodológico adoptado son los supuestos de la etnografía del lenguaje (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), entendiendo la etnografía como una forma de teorización (LILLIS, 2008), a partir de los estudios de Literacidades Académicas (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) y del dialogismo del Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Como resultado, reconocemos que el alumno trae patrones de escritura escolar para escribir su trabajo de grado y la negociación con el orientador lo lleva a reconocer gradualmente lo que se considera como escritura en esta práctica de literacidad que implica investigación. Las negociaciones sobre lo que se entiende como legítimo para un trabajo de grado también están determinadas por las posiciones sociohistóricas que los sujetos del lenguaje se atribuyen mutuamente y por la interacción establecida con diferentes interlocutores (orientador, posible lector, academia).
PALABRAS CLAVE: Escritura académica. Literacidades. Dialogismo. Educación Técnica Integrada a la Enseñanza Media. Trabajo de Grado.

ABSTRACT: In this paper we aim to discuss how participants, advisor and student, jointly build understandings about what counts as academic writing during an orientation session, and how these understandings are developed by the student in writing a term paper. The theoretical-methodological approach adopted are the assumptions of linguistic ethnography (RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015), understanding ethnography as theorization (LILLIS, 2008), studies of Academic Literacies (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) and the dialogism of the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). As a result, we recognize that the student brings school writing standards to write his term paper and the negotiation with the advisor leads him to gradually recognize what counts as writing in this literacy practice that involves research. Negotiations about what counts as legitimate for a term paper are also determined by the socio-historical positions that language subjects mutually attribute and by the dialogue established with different interlocutors (advisor, possible reader, academy).
KEYWORDS: Academic writing. Literacies. Dialogism. Technical Education Integrated to High School. Term paper.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa foi realizada em um *campus* de um Instituto Federal (doravante IF) situado no sul do Brasil. Trata-se de uma das instituições criadas por meio da lei 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse IF, são ofertados, dentre outros níveis e modalidades de ensino, os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesse formato de curso, o aluno tem a possibilidade de cursar um currículo integrado com as disciplinas comuns do ensino médio e disciplinas específicas para uma formação técnica. O estudante, nesse contexto, tem também a possibilidade de vivenciar práticas de pesquisa.

A experiência como docente no IF de um dos autores deste artigo nos levou a propor compreender como alunos constroem modos culturais de escrita acadêmica no Ensino Médio. Para tanto, focalizamos dois participantes (Luiz[1] - professor orientador e Gustavo - estudante orientado) que, no período da geração de dados, trabalhavam na produção de um Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) no último ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Destacamos que o gênero discursivo em que o TCC deveria ser escrito não é definido pelos participantes, no entanto a forma como Luiz orienta a escrita nos permitiu inferir que fazer um TCC, nesse contexto, é produzir um relatório de pesquisa semelhante a uma monografia.

[1] Os nomes foram substituídos por pseudônimos para garantia do anonimato dos participantes da pesquisa. Destacamos também que a condução desta pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética conforme parecer consubstanciado 2.410.459, CAAE: 79535417.8.00000104.

Nosso objetivo é discutir como os dois participantes constroem conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação, e como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de um TCC.

O percurso de investigação que empreendemos é orientado pela etnografia da linguagem (RAMPTON, 2006; RAMPTON; MAYBIN; ROBERTS, 2014; GARCEZ, SCHULZ, 2015, JUNG; SILVA; PIRES-SANTOS, 2019) articulada aos estudos de Letramentos Acadêmicos (LILLIS; SCOTT, 2007; LEA; STREET, 2014) e ao dialogismo (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017). Além disso, somamo-nos a outros trabalhos que vêm sendo produzidos em termos de etnografia como teorização (LILLIS, 2008) e, no Brasil, a partir de uma perspectiva etnográfico-linguística (ver por exemplo CERUTTI-RIZZATTI, 2012; FIAD, 2013; PASQUOTTE-VIEIRA, 2014; POLATO, JUNG, 2019).

A mirada etnográfica nos estudos linguísticos, conforme destaca Creese (2008), tem como ponto de entrada analítico a "linguagem", por isso é fundamental delimitar neste artigo que a linguagem é entendida como prática social e, portanto, dialógica (VOLOCHINOV, 2017). Ter clareza sobre posicionamentos epistemológicos que se adotam para condução da etnografia é fundamental para que o trabalho não corra o risco de reiterar as dicotomias "texto/contexto", "língua/cultura" que acompanham trabalhos em que etnografia é tomada como método ou metodologia (LILLIS, 2008). Superar essas divisões e produzir uma teorização etnográfica para explicar fenômenos da escrita passa pela clareza do pesquisador com relação àquilo que inscreve como linguagem em sua pesquisa.

Os dados que analisamos neste artigo fazem parte do *corpus* da pesquisa de doutorado de um dos autores. Trata-se, primeiro, da transcrição de fala-em-interação entre Luiz, professor orientador do trabalho, e Gustavo, estudante pesquisador, que conduz a pesquisa sobre a representação do Nazismo e da Igreja em um periódico paranaense da época de 1930. Outros dados que analisamos neste artigo são conversas com Gustavo e parágrafos iniciais do texto escrito por ele após a sessão de orientação com Luiz.

Na próxima seção, discutimos os princípios teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Em seguida, apresentamos brevemente o contexto em que os dados foram gerados e, depois, o exercício analítico propriamente dito. Finalizamos com algumas considerações finais.

2 LETRAMENTOS E DIALOGISMO

Street (1984, 2014), pioneiro nas investigações etnográficas sobre práticas letradas, contrapôs ao que ele chamou de modelo autônomo de letramento, que concebe o fenômeno como conjunto de habilidades neutras e técnicas e a língua como objeto descontextualizado, o *modelo ideológico*, que tem como maior diferencial o reconhecimento do letramento como prática social, isto é "uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos" (STREET, 2014, p. 17). Essa abordagem implica o olhar situado para os modos como leitura e escrita são significadas em contextos determinados.

No bojo dos estudos que tomam o letramento ideológico para orientar o olhar para práticas letradas, emergiu o interesse pelas investigações da escrita no contexto acadêmico. Lea e Street (2014) conduziram um estudo etnográfico que lhes possibilitou reconhecer três modelos para compreender o fenômeno dos letramentos na universidade: (i) o modelo de habilidades de estudo; (ii) o modelo de socialização acadêmica; e (iii) o modelo de letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, segundo os autores, "[...] concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva" (LEA; STREET, 2014, p. 479). O modelo da socialização acadêmica, por sua vez, pressupõe que "os alunos precisam ser aculturados nos discursos e gêneros de disciplinas específicas" (STREET, 2010, p. 545). Nesses dois modelos, é possível perceber que as práticas letradas não necessariamente são tratadas de forma situada. Esse é o principal traço distintivo com relação ao terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, que coloca em primeiro plano a natureza institucional do que é legitimado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico e tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Lea e Street (2014) assinalam que em muitos pontos esse modelo se assemelha ao de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os

processos que envolvem a aprendizagem e o uso eficaz de letramento como mais "complexos, dinâmicos, matizados e situados" (LEA; STREET, 2014, p. 479), o que abarcaria tanto questões epistemológicas quanto sociais, como relações de poder, instituições e identidades sociais.

Lillis (2008) aponta que um caminho possível para investigações sobre os letramentos acadêmicos é o da etnografia como teorização, porque "avança ao desafiar os modos com que texto e contexto são tratados como fenômenos separados e sinaliza para necessidade de desenvolver ferramentas que superem essa separação" (LILLIS, 2008, p. 355[2]). Ela sustenta que "orientação" e "indexicalidade", tradicionalmente associados a trabalhos etnográficos de base mais antropológica, são dois construtos que cooperam para superação do que ela chama de "lacuna ontológica[3]". Segundo a autora, ao levar em conta esses dois elementos, considera-se como o uso da linguagem e a orientação para determinadas seções de textos indexicalizam e estão conectadas a certas estruturas sociais e culturais.

Um caminho de investigação seria, desse modo, a "história do texto", um procedimento que provou ser, segundo Lillis (2008), uma unidade chave para coleta e análise de dados de trajetórias de textos. Lillis e Curry (2006) acompanharam, ao longo de três anos, três trajetórias de textos que deveriam ser escritos em inglês por pesquisadores que tinham o inglês como língua adicional. O acompanhamento se deu desde a redação inicial até a submissão a um periódico, avaliação e nova submissão. Um objetivo chave desse acompanhamento era "[...] reunir diferentes fontes de dados e dessa maneira chegar a um entendimento sobre como certos fatores contextuais impactam na produção de textos e trajetórias de submissão e publicação" (LILLIS, 2008, p. 368[4]). Como resultado, Lillis e Curry identificaram que um dos fatores contextuais que impactava fortemente a escrita dos textos eram as considerações dos intermediadores do letramento acadêmico[5], como revisores, pareceristas e editores.

Fiad (2013) considera a perspectiva de Lillis (2008) como produtiva para estudos a serem realizados no Brasil que levem em consideração diversos tipos de interação em torno de escritas acadêmicas. Ela reconhece ainda que, articulada à perspectiva etnográfica dos letramentos acadêmicos, a teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016; VOLOCHINOV, 2017) "[...] é extremamente esclarecedora para analisarmos as escritas produzidas em um processo que envolve vários enunciados, ou seja, os enunciados podem ser entendidos nessa cadeia dialógica" (FIAD, 2013, p. 468). De fato, para a teoria do Círculo, todo enunciado "[...] responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais" (VOLOCHINOV, 2017, p. 184). Ainda segundo Volochinov (2017, p.184), o enunciado "[...] continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.".

Entendemos, dessa forma, que a concepção dialógica da linguagem permite vislumbrar em nossa análise as atividades interacionais que compreendem a escrita de um TCC no ensino técnico integrado ao ensino médio. Isto significa tomar a escrita como um processo e não como produto e, uma vez tomada como processo, trazer para atividade analítica as conversas dos participantes nas sessões de orientação em termos de negociação acerca daquilo que é mais ou menos legítimo para compor um texto acadêmico e os modos como se elabora e responde a esses entendimentos no texto escrito.

Tratar de negociações acerca do que pode ser legitimado como escrita acadêmica envolve olhar para as noções tratadas nas formulações teóricas do Círculo de sujeito intersubjetivo bem como para a ideia de um interlocutor (ou vários interlocutores) com participação ativa na produção dos enunciados. Conforme define Volochinov (2017, p. 205)

[2] Tradução nossa. No original: "[Ethnography as deep theorizing] moves further to "challenge the ways in wich text and context in writing research are often conceptualized as separet phenomena and signals the need to develop analytic tools that narrow the gap between them" (LILLIS, 2008, p. 355).

[3] Tradução nossa da expressão "ontological gap", presente em Lillis (2008).

[4] Tradução nossa. No original: "A key aim in bringing the different data sources together in this way as text histories is to reach an understanding about how certain contextual factors impact on text production and trajectories towards submission and publication." (LILLIS, 2008, p. 368).

[5] No original, *literacy brokers* (LILLIS; CURRY, 2006, p. 3).

> Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. [...] Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

O sujeito intersubjetivo constitui-se pela alteridade, pois, conforme Volochinov (2017), na palavra dou forma a mim do ponto vista do outro e da perspectiva da minha coletividade. No caso desta pesquisa, os participantes Gustavo e Luiz têm seus posicionamentos sócio-históricos demarcados não somente por uma determinação institucional pré-existente, que colocaria Luiz como professor orientador e Gustavo como aluno orientado, mas esses posicionamentos são também negociados e coconstruídos nas interações entre eles e nas representações que fazem sobre si mesmos e sobre o outro.

A noção de interlocutor está articulada à concepção de sujeito intersubjetivo, isto porque, segundo Volochinov (2017), a palavra é "uma ponte que liga o eu ao outro". O autor do Círculo ainda atribui ao interlocutor um papel ativo ao alegar que a palavra "é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto aquele a quem se dirige" (VOLOCHINOV, 2017, p. 205). A interlocução é, nesses termos, constituinte da interação verbal. Isto significa que a escrita de um relatório de pesquisa, bem como os enunciados orais que são produzidos na fala-em-interação em torno dessa escrita, são determinados tanto por quem os produz, tendo em vista o lugar sócio-histórico que ocupa, quanto pelos interlocutores reais e projetados com quem dialoga. No caso dos dados desta pesquisa, é possível reconhecer que a partir da perspectiva do participante Gustavo, no trabalho de escrita de seu TCC, ele leva em consideração tanto seu interlocutor real, Luiz, como também considera, ainda que de modo aparentemente indireto, o(s) interlocutor(es) projetados por Luiz como potenciais leitores de um trabalho acadêmico.

Nesta seção apresentamos de forma breve as escolhas epistemológicas deste trabalho que busca compreender a produção escrita como dialógica e sociocultural. Na próxima seção, apresentamos de que maneira os dados para este estudo foram gerados, segmentados e tratados analiticamente.

3 PERCURSO DA PESQUISA

Os dados deste estudo foram gerados entre março e dezembro de 2018 em um IF. Nesse período, acompanhamos duas duplas de participantes (orientador e orientando) de um curso técnico em informática integrado ao ensino médio envolvidos com a escrita de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Para este artigo, detivemo-nos nos dados gerados com uma das duplas de participantes, Gustavo e Luiz. Gustavo é um estudante de 18 anos, aluno do último período do curso em questão e desenvolveu um estudo na área de Ciências Humanas com foco na disciplina de História. Seu objeto de investigação foram as representações do Nazismo e da Igreja em um periódico paranaense da década de 1930. Luiz, seu orientador, é professor efetivo no IF e mestre em História por uma universidade federal. A escolha de Gustavo pela temática está relacionada com seu gosto pelo assunto e, principalmente, com seu interesse pelo período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial.

O trabalho de campo ocorreu por um período de oito meses e envolveu participar e gravar as sessões de orientação, ter conversas e entrevistas semiestruturadas com os participantes, acompanhar versões de texto compartilhadas por meio do *Google Docs* e documentar as versões modificadas, além de produzir registros em Diário de Campo. O total de dados gerados a partir desses três procedimentos estão organizados no Quadro 1.

Procedimento	Quantidade	Total
Observação participante de sessões de orientação	07	04:53:14 (horas)
Conversas/Entrevistas semiestruturadas	05	01:08:36 (horas)
Arquivo de texto compartilhado	01	11 versões de texto documentadas
Diário de Campo	01	01 documento

Quadro 1: Síntese dos dados gerados
Fonte: elaborado pelos autores

Em termos de organização, segmentação e tratamento analítico dos dados, a partir de todo *corpus* gerado, fizemos o visionamento integral de todo o material produzido e o organizamos de acordo com a sequência em que ocorreram as sessões de orientação. Para cada uma das sessões, elencamos também como dados complementares versões de texto escritas antes e após o encontro de orientação, além de dados de conversas que tivemos com os participantes e notas do Diário de Campo. A Figura 1 apresenta a linha cronológica da geração dos dados.

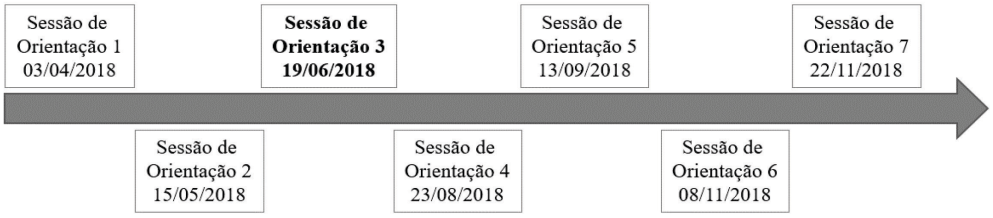


Figura 1: Linha cronológica de geração de dados
Fonte: os autores

Nosso recorte neste trabalho é a trajetória de Gustavo, e, dadas as limitações deste artigo e a orientação para nosso objetivo, detivemo-nos na terceira das sessões de orientação que acompanhamos. Focamos esse encontro, pois é nele que Luiz e Gustavo iniciam efetivamente as conversas e negociações em torno do texto acadêmico. Nas duas sessões anteriores, os participantes haviam, na sessão de orientação 1, delimitado a problemática e objetivos, e Luiz orientou Gustavo a respeito dos procedimentos de pesquisa em uma hemeroteca digital para que ele tivesse os primeiros contatos com a fonte histórica com que trabalharia. Na sessão de orientação 2, os participantes se engajaram no refinamento da problemática e dos objetivos a partir das anotações que Gustavo havia feito com base em buscas na hemeroteca, e Luiz solicitou que Gustavo fizesse a leitura e fichamento de capítulos de diferentes livros de História sobre o período entreguerras e ascensão do nazismo na Alemanha.

Com relação ao tratamento analítico dos dados de fala-em-interação das sessões de orientação, fizemos a transcrição segundo as convenções Jefferson, discutidas por Loder (2008), pois usamos princípios da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) para analisar, na fala-em-interação, as formas de participação e de construções de entendimentos quanto à escrita, uma vez que a ACE é uma tradição de pesquisa já amplamente ligada às etnografias da linguagem realizadas no Brasil (GARCEZ; SCHULZ, 2015; LOPES, 2015; SEMECHECHEM, 2016; DALLA VECCHIA, 2018). Já as conversas semiestruturadas foram transcritas conforme as convenções usadas no trabalho de doutorado de Dalla Vecchia (2018). As versões de texto foram capturadas em arquivos no formato *.pdf* diretamente do documento compartilhado por Gustavo.

Apresentamos e justificamos nesta seção algumas das escolhas realizadas no percurso da pesquisa. Na seção a seguir, analisamos dados fala-em-interação entre os participantes na sessão de orientação 3, que aconteceu no dia 19 de junho, e articulamos esses

dados a outro oriundo de conversa que tivemos com Gustavo após o encontro de orientação, e ainda a um registro de texto escrito por Gustavo também após a sessão de orientação. Demonstraremos primeiramente como os posicionamentos sócio-históricos são negociados pelos participantes e, em seguida, discutiremos as negociações dos participantes sobre o que é legítimo para um texto acadêmico a partir de dois focos: (i) a projeção de um interlocutor; e (ii) a necessidade de trazer bibliografia especializada para qualificar o trabalho.

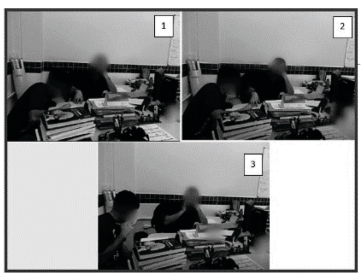
4 NEGOCIAÇÕES SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

Neste exercício analítico, discutimos a construção conjunta de entendimentos sobre a escrita acadêmica realizada por Gustavo e Luiz em uma sessão de orientação que aconteceu depois de outras duas. Nessa sessão que analisamos, há a primeira orientação para que Gustavo elabore um texto "acadêmico". Mostramos que o entendimento a respeito daquilo que é legítimo como escrita acadêmica naquele local se constitui a partir do posicionamento sócio-histórico que os participantes ocupam e dos diálogos que estabelecem com os diferentes interlocutores.

O encontro de orientação aconteceu no dia 19 de junho de 2018, no período vespertino, na sala de trabalho de Luiz. Gustavo havia realizado uma tarefa proposta pelo orientador no encontro anterior, que era fazer o fichamento de livros didáticos de História que tratassem sobre o período das Guerras Mundiais. Nos diálogos que seguem, os participantes estão engajados em encontrar formas para condução da escrita e incorporação de informações no TCC. Os destaques em vermelho indicam que, enquanto Luiz fala, Gustavo toma notas, conforme consta nas figuras no final do excerto. Destacamos isso, pois entendemos que escrever é participar neste aqui-e-agora interacional.[6]

Excerto 1 - CL04_DAV_04_19_06

001	Luiz	então assim (.) você tem alguns e:ixos que te ajudam a- >porque-< o
002		que eu a:cho que você pode assim pensar enquanto texto (1,0)[[pensar
003		como que o:: né o nazismo por meio aí do partido nazISta e da expressão
004		dIsso na figura do líder né (0,5) que era Hitler ele consegue é (.) se
005		consolidar (0,3) e aí você tem essas explicações (0,3) primeiro o
006		revanchismo- o sentimento de revanchismo alemão (2,0) depois as
007		políticas de pleno emprego do Hitler (5,0) são os dois grandes eixos
008		(.) e as políticas de propaganda (5,0) >então assim< são aspectos que
009		o próprio texto que você leu está- está te dando de presente °né?° (.)
010		você pode ficar nisso né(0,3)]] então eu acho assim (0,8) o que a gente
011		pode fazer agOra >dentro dessa chave de leitura ó< (.) entendE:r (.)
012		>ter um objetivo °né?°< (1,0) entender como nazi:smo por meio do partido
013		nazista se consolida na alemanha (0,4) então você precisa agora
014		escrever esse texto (0,4) tentando responder a esse primeiro objetivo
015		específico
016		
017		
018		
019	Gustavo	como nazismo se consolidou na alemanha?
020	Luiz	isso
021		(8,0)



[6] Esta discussão está sendo organizada para publicação em artigo.

No excerto 1, Luiz, das linhas 001 a 012, apresenta uma orientação a respeito de como as informações poderiam ser organizadas no texto. Para ele, o caminho textual de Gustavo deveria abranger resposta a uma pergunta geral sobre como o Nazismo e Hitler se consolidam na Alemanha (linhas 003 a 006) e, nessa resposta, abranger três pontos, quais sejam: (i) o sentimento de revanchismo alemão; (ii) políticas de pleno emprego; e (iii) políticas de propaganda do regime (linhas 006 a 012). As instruções de Luiz são legitimadas por Gustavo, primeiro por meio de seu gesto de tomar notas enquanto Luiz fala (ver imagens 1, 2 e 3 no final do Excerto 1); depois, pela pergunta de confirmação na linha 019 "como o nazismo se consolidou na Alemanha?".

A sequencialidade da fala-em-interação neste primeiro excerto mostra os dois participantes orientados para o mesmo foco e intersubjetivamente legitimando-se como professor-orientador e aluno. O turno de Luiz, mais longo, apresenta o uso reiterado da palavra "então" para sinalizar instruções didáticas e, ainda, das linhas 003 até 006, há silêncios seguidos e direcionamento de olhar para Gustavo que faz anotações de sua fala. É possível inferir que Luiz se coloca como alguém que, de fato, orienta um caminho e usa de recursos de didatização da escrita, reconhecendo Gustavo como aprendiz. Ao mesmo tempo, Gustavo legitima esse papel de Luiz e sua ação social aponta para alguém que se coloca também como aprendiz do trabalho de fazer escrita acadêmica. Essas orientações evidenciam que a voz de Luiz é ratificada como uma voz institucional e autorizada para dizer o que "conta como escrita acadêmica". Essa ratificação do *status* de Luiz é recorrente em outros excertos.

Os posicionamentos sócio-históricos que os participantes ocupam são, então, intersubjetivamente negociados e indexicalizam estruturas sociais mais amplas como as identidades de professor orientador e aluno orientando. O argumento da negociação intersubjetiva dessas identidades significa reconhecer que elas não são definidas somente pelos significados sócio-historicamente instaurados, mas também pelo (re)significado local emergente e contingente daquele ali-e-então interacional. De modo mais prático, Gustavo e Luiz negociam identidades com significados locais, e isso está no cerne das demais negociações sobre escrita acadêmica que os participantes produzem, pois de um lado, Luiz reconhece Gustavo como aprendiz sem experiência no campo da pesquisa e, assim, se reconhece como professor orientador que precisa indicar os caminhos. Gustavo, por sua vez, reconhece Luiz como voz autorizada a dizer o que é esperado em termos de escrita acadêmica e, por isso, se reconhece como aprendiz e inexperiente como pesquisador. Retomamos aqui a afirmação de Volochinov (2017, p. 205) de que "[...] na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade".

Nos próximos excertos de fala-em-interação, analisamos a negociação dos participantes sobre dois outros aspectos da escrita acadêmica (i) a necessidade de trazer bibliografia especializada para qualificar o TCC e (ii) a projeção de um interlocutor virtual. Esses dois aspectos estão relacionados aos diálogos que são estabelecidos com diferentes interlocutores que balizam a determinação do que é legítimo para a escrita acadêmica. No excerto 2, Luiz e Gustavo tratam da qualificação do texto por meio de bibliografia especializada.

Excerto 2 - CL04_DAV_04_19_06

266	Luiz	enfIm (.) são vários eleme:ntos (1,0) que você vai tenta:r articular
267		pra mim (.) pra tentar explicar isso aqui
268	Gustavo	( )
269	Luiz	<como que o nazismo> é- entender como o nazismo consegue esse espaço de
270		consolidação na alemanha
271	Gustavo	uhum
272	Luiz	to:dos esses elementos estão no que você leu tá? está lá no livro
273		didático
274	Gustavo	uhum
275	Luiz	resuma faça do seu jeito (.) depois que você fizer o texto (2,0) aí a
276		gente vai ver alguns pontos e aí a gente vai complementar esses pontos
277		com a bibliografia especializada=
278		
279	Gustavo	tá bem
280	Luiz	= pra deixar esses pontos mais ricos=
281	Gustavo	uhum
282	Luiz	=mais enriquecidos
283	Gustavo	uhum
284	Luiz	né? (.) mas essa parte assim vamos dizer (.) conhecimento banal do
285		contexto você tem que ter ele como textinho bonitinho amarradinho
286		
287	Gustavo	uhum
288	Luiz	aí depois que a gente fez então esse primeiro texto que é um texto bem
289		didático e simples (.) aí a gente vai achar alguns trabalhos específicos

```
290             pra qualificar um pouco melhor o seu argumento (.) mas o que você
291             precisa fazer agora é o seu texto explicando o que é o básico (2,0)
292             entendeu? (2,0) foi?
293
294   Gustavo   foi
295             (2,0)
```

Os turnos de Luiz no excerto 2 contêm apontamentos instrucionais com relação ao texto que deve ser feito por Gustavo. Nas linhas 269 e 270, ele retoma a grande questão a ser respondida e, entre as linhas 275 e 282, anuncia que o "enriquecimento" do texto vai ser dado com a bibliografia especializada. Nos turnos subsequentes, iniciados na linha 284 e depois na 288, o professor traça uma espécie de linha distintiva entre o que seria o "conhecimento banal", isto é, o saber cristalizado e transmitido na escola, "um texto didático e simples" (linha 289), em oposição a um texto mais científico e qualificado (linhas 289 até 293).

Os turnos de Gustavo indicam concordância com o que Luiz apresenta. Vale lembrar que a ação social dos participantes legitima os posicionamentos sócio-históricos que ocupam e, a partir desses lugares, a avaliação quanto à legitimidade daquilo que conta como escrita acadêmica é atrelado aos valores que Luiz transmite, pois é dele a voz ratificada como mais competente sobre o fazer acadêmico. Nesse sentido, Luiz reconhece que a incorporação de bibliografia especializada é necessária para a produção de um TCC e, em vista disso, produz turnos com o objetivo de transmitir essa informação para Gustavo de modo mais didático.

O excerto 3, a seguir, evidencia que a posição de Luiz sobre a inserção de bibliografia especializada no TCC está relacionada à projeção de um interlocutor virtual a quem o texto seria destinado. Com a projeção de um leitor potencial para o TCC, Luiz chama a atenção de Gustavo para o fato de que o texto que produz pode se distanciar da escrita tradicionalmente escolar marcada, segundo Britto (2006), pela ausência da figura de um interlocutor, pois a escrita acadêmica opera com a perspectiva de um interlocutor, ainda que virtual, caracterizado como alguém da comunidade acadêmica e alheio ao contexto da pesquisa que é comunicada no TCC, o que significa que as escolhas textuais são orientadas para esse outro.

Excerto 3 - CL04_DAV_04_19_06

```
392   Luiz      lembrando né gustavo (.) tOdo texto (1,0) você vai estar escrevendo não
393             para você (.) você tem que enten[der]=
394   Gustavo                                                °[>sim sim<]°
395
399   Luiz      =que aquela pessoa que está lendo talvez=
400   Gustavo   °°não conhece°°
401   Luiz      =ela não conheça bulhufas (.) mas ela está interessada então assim seja
402             genero:so no seu texto seja genero:so tente organizar o máximo que você
403             conseguir (.) se você disser uma coisa e achar que você não foi claro
404             (1,0) dizendo de outro mo:do (1,0)
405
406   Gustavo   é isso aí eu tenho que usar professor
407   Luiz      >entendeu?< seja genero:so (.) eu falei uma coisa que está legal mas eu
408             acho que ainda não está tão claro (.) então vai usando esses artifícios
409
410   Gustavo   Uhum
411   Luiz      ou não está legal mesmo ficou confuso e eu vou reescrever (1,0) quanto
412             mais claro você conseguir seu texto melhor né? (.) outra coisa
413             importante <não> preci:sa né? (2,0) se preocupar com o uso h. de palavras
414             muito elaboradas no texto (1,0) o bom texto é o texto claro
415
415
416   Gustavo   uhum
417   Luiz      então assim não se preocupe em ficar querendo [sinônimos assim]=
418
419   Gustavo                                                [aquela coisa rebuscada
420             né? hh]
421   Luiz      =é aí vai buscar aquele sinônimo acha uma palavra completamente
422             rebuscada e coloca lá (.) aí o texto começa a ficar cheio de rococó que
423             pra ler tem que ter um dicionário
424
425   Gustavo   tá
```

O tema da conversa neste excerto é a projeção de um possível interlocutor e quais determinações isso implicaria para o texto. Gustavo está alinhado ao pensamento de Luiz e concorda com suas considerações sobre o possível interlocutor (linhas 394, 395, 400, 406, 410, 416, 425), inclusive sobrepondo o turno para completar sua fala nas linhas 419 e 420. Para eles, é necessário levar em

consideração que o leitor do trabalho talvez "não conheça bulhufas, mas está interessado" (linha 401), o que significa que a escrita orientada para esse interlocutor deve ser "generosa" (linha 407), isto é, ter boa organização textual (linha 403), ser clara (linhas 403 a 406 e 411 a 415) e não usar vocabulário muito rebuscado (linhas 417 a 425).

A negociação e construção dos entendimentos sobre a escrita do TCC, tendo em vista um potencial interlocutor, apresenta elementos que indexicalizam estruturas sociais mais amplas, como o discurso acadêmico e a voz institucional de autoridade do orientador. Além disso, eles ressignificam e atualizam esse discurso e voz para os significados locais, emergentes e contingentes daquele ali-e-então.

No Trecho 1, transcrevemos parte de conversa com o aluno que ocorreu em 19 de junho de 2018, após a sessão de orientação. Gustavo, nessa conversa, informa sua compreensão sobre alguns itens do encontro com o orientador.

Trecho 1 – DEX 4_19_06_2018

046	Rafael	Aí essas outras fontes foram o que? A *internet*?
047		Basicamente, daí na verdade você entrou em quais *sites*? Você lembra?
048	Gustavo	A *internet*. Professor, eu acho que... Geralmente o primeiro
049		que aparece. Não a *Wikipedia* é que eu estou tentando ( )
050		agora eu estava no *Wikipedia* pra ler sobre o Tratado de
051		Versalhes, mas eu estou tentando diminuir. Mas é: esses
052		sites que todo mundo lê... Brasil Escola essas paradas aí.
053		É que... sei lá é, até pra você encontrar *sites* que não
054		sejam esses na *internet*, tipo, quando você está com pressa, é complicado. Porque é o: primeiro que vem.
055	Rafael	E é só pra você entender um contexto?
056	Gustavo	É só é só pra entender não vou usar aqui no meu texto nem
057		nada, é só pra:... como eu como eu posso dizer? Só pra
058		entender o grosso. Usando muitas aspas.
059	Rafael	E se você trouxesse por exemplo alguma coisa da Infoescola,
060		*Wikipedia*, alguma coisa assim no seu TCC você acha que isso
061		é bom ruim... Como você avalia isso?
062	Gustavo	Professor, eu, eu já, assim, eu não tenho preconceito, mas
063		eu acho que quem fosse ler teria. Por exemplo, o Luiz
064		poderia te:r ah, ele eu não sei mas, tipo, o:, na banca
065		eles poderiam ter e com certeza teriam, por isso que eu sei que tem que é melhor, abafar.
066	Rafael	(risos) E por quê você acha desse preconceito?
067	Gustavo	Ah porque: como: como pelo men, é: por exemplo a *Wikipedia*
068		ela é: qualquer um pode editar, fica meio uma questão ah
069		será que aquilo está confiável mesmo? É por isso a questão
070		de você ver em vários lugares... pra ver se aquilo lá bate
071		mesmo ou se muda por exemplo questão que muda bastante
072		data... Data é muita di- não é muita diferença mas é por
073		exemplo eu estava estudando a semana passada Platão. Tinha
074		lugar que falava que ele era de: cinco... eu não lembro
075		agora exato eu sei que um falava que era cinco outro falava que era sete, não é tão é: é não era tão distante mas já era distante precisa ser de algo mais exato.
076	Rafael	Nessas fontes comuns de *internet*. E você tem ideia assim
077		que tipo de texto ou que tipo de leitura você vai incorporar
078		no seu TCC que de repente é mais valorizado ou menos
079		valorizado pela banca? Você tem uma ideia?
080	Gustavo	Ah professor eu acho que aqueles aquele, esses artigos que
081		ele estava falando ( ) como é que chama? É:
082		especializada? Artigo especi, sei lá...
083	Rafael	Ah, artigo especializado, científico?
084	Gustavo	É, eu acho que vai ser isso... É: tentar trazer isso pro
085		meu texto eu acho que vai ser o que vai, dar um a mais.

Gustavo reconhece a importância da bibliografia especializada como procedimento adequado para a escrita do TCC e ele demonstra esse entendimento, questionando a confiabilidade e precisão de informações de sites com informações mais genéricas. Chama a atenção, porém, entre as linhas 062 e 065, que, ao ser perguntado sobre o que poderia acontecer caso ele citasse sites de buscas comuns da internet, ele associa a não legitimidade dessas fontes como "preconceito" e também associa o seu potencial interlocutor como membro da banca de avaliação, uma pessoa que, segundo ele, teria preconceito também com essas fontes. Percebemos nesse

trecho dois pontos sobre os significados atribuídos por Gustavo a questões relacionadas à escrita acadêmica. O primeiro está associado à sua percepção sobre a comunidade acadêmica, representada por membros da banca de avaliação, com relação a fontes de pesquisa não especializadas. As avaliações e relações de poder incrustadas na legitimação de uma fonte de consulta e não de outra são representadas pelo estudante como "preconceito".

O segundo ponto tem relação à projeção do interlocutor. Embora Gustavo e Luiz tenham concordado que o potencial leitor do trabalho poderia ser alguém alheio ao contexto de produção do TCC, Gustavo refere-se a esse leitor como alguém que seria membro da comunidade científica e, por isso, alguém que buscaria em seu texto características de um texto acadêmico. Isso torna um pouco imprecisa a definição de interlocutor do TCC de Gustavo, pois ele sabe que terá como leitores reais uma banca especializada e seu orientador, porém precisa considerar para organização de seu texto um potencial leitor "que não conhece bulhufas" (linha 401 do Excerto 3), conforme lhe orientou Luiz.

Os entendimentos negociados pelos participantes acerca da projeção de um interlocutor e a necessidade de inserção de bibliografia especializada no TCC apontam – assim como os posicionamentos sócio-históricos que ocupam como sujeitos da linguagem – para estruturas sociais mais amplas que remontam à adequação de suas práticas de linguagem a modelos culturais próprios do contexto da academia. Para Gustavo, então, escrever o TCC é uma tarefa diferente de escrever uma redação escolar. As escolhas linguísticas e a organização de seu texto devem dar conta de responder e atender aos aspectos que são necessários para que seu texto seja legitimado como acadêmico.

Reproduzimos, na Figura 2, os trechos iniciais do texto produzido por Gustavo após a sessão de orientação para compor o seu TCC. Recordamos que os arquivos de escrita foram compartilhados pelo estudante via *Google Docs*. O trecho abaixo é uma versão editada pelo participante em 13 de julho de 2018.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1918, além de passar por grandes problemas políticos e econômicos, a Alemanha por conta de uma pressão de soldados, marinheiros e operários organizados em conselhos, havia se tornado república - A República de Weimar - que utilizava de uma Constituição federalista (divisão da nação em estados autônomos) usando de alguns princípios democráticos, tais como a liberdade de expressão.

Contudo, mesmo que desde antes do fim da guerra a Alemanha já passasse por problemas, esses mesmos foram agravados por conta do Tratado de Versalhes, documento este que foi assinado em 1919 pelas potências europeias, encerrando oficialmente o conflito e declarando a Alemanha como grande culpada. Além disso, o Tratado impunha que a Alemanha deveria pagar uma indenização altíssima aos países vencedores, foi tomado uma parte de seu território (resultando na criação da Polônia e Tchecoslováquia, além da perda de mais de três milhões de habitantes) e colônias no continente africano, também deveria limitar seu exército a cem mil homens e foi proibida de possuir marinha de guerra e força aérea.

Por conta desses fatores, a Alemanha se encontra endividada e com uma alta inflação. Por conta da República de Weimar que é fortemente criticada, o país vive uma grande instabilidade política, além de um sentimento revanchista (revanchismo alemão) que foi criado pelas severas punições do Tratado de Versalhes, que fez com que o povo alemão se sentisse humilhado, gerando um sentimento de revolta.

Procurando dar respostas a Alemanha, surge o Partido Nacional Socialista de Trabalhadores Alemães (ou simplesmente Partido Nazista), liderado por Adol~~phf~~ Hitler. Defendiam o Arianismo, conceito de que os alemães seriam uma raça pura e superior, e todos os outros eram inferiores (como judeus e ciganos), defendiam também o antissemitismo (perseguição aos judeus) e criticavam a democracia liberal da República de Weimar.

Figura 2: Trecho TCC 1 DTX_05_C_13_07

Fonte: banco de dados da pesquisa

Nos parágrafos iniciais, percebe-se que o texto de Gustavo está orientado para a questão central e para os tópicos elencados durante a sessão de orientação, no caso, mostrar como o Nazismo se consolida na Alemanha, abordando o sentimento de revanchismo e as políticas de pleno emprego e de propaganda promovidas pelo regime de Hitler. De forma mais explícita, o texto aborda o sentimento de revanchismo.

A organização textual aponta para o esforço de Gustavo para adequar seu texto aos interlocutores com os quais dialoga, a saber, um interlocutor real e presente no processo de escrita, que é Luiz, e um interlocutor virtual projetado que seria alguém alheio ao seu estudo, conforme pontuou seu orientador, e ao mesmo tempo membro da comunidade acadêmica, como Gustavo demonstrou ter consciência no Trecho 1 de conversa que teve com um dos pesquisadores. Essas manifestações de interlocução podem ser reconhecidas pela progressão temática que segue uma ordem cronológica que reconstrói os fatos históricos, a começar pelo fim da Primeira Guerra até o surgimento do Partido Nazista. Além disso, as construções explicativas, principalmente aquelas colocadas entre parênteses, reiteram um "interlocutor leigo" que é levado em consideração. Um exemplo dessa ocorrência está no trecho "[...] que utilizava uma divisão federalista *(divisão de estados autônomos)* [...]" (destaque nosso).

Com relação ao uso de bibliografia especializada, conforme sugerido por Luiz e ratificado por Gustavo, é possível notar que esse texto não apresenta citações e referências. Embora Gustavo tenha consciência do valor atribuído socialmente à literatura especializada como critério para atestar a cientificidade de um trabalho, a articulação dessas vozes não apareceu de forma explícita no texto. Não se trata, portanto, de negligência ou falta de reconhecimento da necessidade das leituras especializadas, mas sim de como essas outras vozes teóricas podem ser inseridas e orquestradas no próprio texto. Pode-se dizer que a maneira como as vozes foram articuladas no texto assemelham-se às formas como as vozes são, em geral, trazidas para redações argumentativas na escola, sem atribuição explícita da autoria de um dado, informação ou argumento.

Reconhecemos que, no esforço de produzir uma escrita acadêmica, conforme entendimentos construídos com o orientador, Gustavo se vale do repertório de práticas letradas que possui, neste caso, de modos de escrita de práticas escolares. Não à toa, os parágrafos iniciais se assemelham a textos didáticos e/ou informativos comumente lidos em materiais pedagógicos ou solicitados como atividades em sala de aula.

Os elementos apresentados nesta análise nos permitem entender que a negociação de aspectos como mais ou menos adequados para um TCC por parte dos interagentes Luiz e Gustavo e a forma como esses aspectos negociados são incorporados na escrita estão relacionados aos posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos da linguagem e à ressignificação e atualização de discursos e vozes para os objetivos locais, emergentes e contingentes daquele ali-e-então.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos como objetivo discutir como Gustavo e Luiz construíram conjuntamente entendimentos acerca do que conta como escrita acadêmica durante uma sessão de orientação, e como esses entendimentos são elaborados pelo estudante na escrita de seu TCC.

A partir da análise de dados, foi possível reconhecer que os entendimentos negociados pelos participantes como adequados para escrita de um TCC foram (i) uso de bibliografia especializada para qualificação do trabalho e (ii) projeção de um interlocutor virtual. Esses dois entendimentos foram elaborados principalmente a partir das orientações dadas por Luiz a Gustavo, isto porque as posições de Luiz como mais conhecedor e autorizado a falar sobre escrita acadêmica e Gustavo como menos conhecedor e aprendiz são mutuamente ratificadas. Nesse sentido, poderíamos entender que nesse contexto, a partir da perspectiva de Gustavo, incorporar à sua escrita os entendimentos construídos com Luiz é similar a atribuir a seu texto características de texto acadêmico. Na figura de Luiz, como interlocutor primeiro de Gustavo, estaria também amalgamada a representatividade do discurso acadêmico.

Esses resultados nos levam a pontuar duas questões: a primeira a ser destacada sobre nossa análise é que Gustavo traz, em sua trajetória de prática de letramento acadêmico, formas de significar do seu repertório de práticas letradas construídos até então,

principalmente em contexto escolar. Um exemplo é a definição de "preconceito" para a relação da comunidade acadêmica com textos oriundos de bibliografia não especializada. Outro exemplo é a forma como as vozes da bibliografia especializada foram incorporadas ao seu texto, sem referências explícitas de autoria, o que se assemelha a práticas de escrita escolares, além da semelhança dos primeiros parágrafos do fragmento de TCC que analisamos com textos informativos e didáticos, também frequentes em práticas de leitura e escrita escolares. Trata-se de um dado que mostra o aspecto sociocultural da escrita.

A segunda questão é que o uso da linguagem e a orientação para essas seções de textos indexicalizam e estão conectadas a certas estruturas sociais e culturais. Luiz é intersubjetivamente legitimado como uma voz autorizada a orientar e instruir a respeito do que conta como escrita acadêmica. Dessa forma, a partir de sua experiência acadêmica, ele apresenta um caminho de trabalho que é aceito por Gustavo, legitimado como aprendiz. Nesses termos, os participantes têm seus posicionamentos sócio-históricos negociados, atuando socialmente com a linguagem a fim de avançarem no trabalho de produzir e orientar um TCC, o que implica negociar entendimentos acerca daquilo que é adequado para o texto que precisa ser produzido.

Como conclusão, destacamos a importância de compreender a escrita como prática na qual os participantes têm agência ao negociarem intercompreensões a partir de seus lugares sócio-históricos e dos modos culturais de participação em práticas letradas das quais já participaram e que constituem o seu repertório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil.* Brasília, 30 de dezembro de 2008.

BULLA, G. DA S.; SCHULZ, L. análise da conversa etnometodológica e educação linguística: algumas contribuições para a formação de professores. *Calidoscópio* , v. 16, p. 194-205, 2018.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico- metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula (de Português) como gênero discursivo. *Alfa*. São Paulo, v.56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CREESE, A. Linguistic ethnography. *In:* KING, K.; HORNBERGER, N. (org.). *The encyclopedia of language and education.* Vol. 10. Research methods in language and education. Berlim: Springer, 2008. p. 229-241.

DALLA VECCHIA, A. *Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil*. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FIAD, R. Algumas considerações sobre o letramento acadêmico no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan. / jun. 2015.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *Delta,* v. 31 – especial, p. 1-34, 2015.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; PIRES-SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. *Calidoscópio*, v. 17, n.1, p. 145-162, jan./-abr 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez. 2014.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and "deep theorizing": closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication,* p. 25-53, 2008.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4.1, p. 5-32. 2007.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. Professional academic writing by multilingual scholars: interaction with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication,* v. 23, n. 1, p. 3-35, 2006.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. *In:* LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala-em-interação social*: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.

LOPES, M. F. *A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio*: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POLATO, A. D. M.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. *VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos,* v.2, n.23, p. 53-73, 2019.

RAMPTON, B. Part V: Methodological Reflections. *In:* RAMPTON, B. *Language in late modernity:* interaction in an urban school. Cambridge University Press, New York, 2006. p. 383-409.

RAMPTON, B.; J. MAYBIN; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. *Working Papers in Urban Language and Literacies 125.* 2014. Disponível em: http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/the-papers/WP125-Rampton-Maybin-Roberts-2014-Methodological-foundations-in-linguistic-ethnography.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

RAMPTON, B. *et al. Linguistic Ethnography: a discussion paper*, Unpublished, 2004. Disponível em: www.lingethnog.org.uk Acesso em: 15 out. 2017.

SEMECHECHEM, J. A. *O multilinguismo na escola*: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. 272f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. In. *Perspectiva*. v.28, n.2. p.541-567, jul./dez. 2010.

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

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLOCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In:* VOLOCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71- 100.

Recebido em 05/10/2019. Aceito em 30/04/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e67611

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA E SEU ENSINO NO CONTEXTO DO ISF

REPRESENTACIONES DISCURSIVAS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y SU ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA IDIOMAS SIN FRONTERAS – ISF

DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF ACADEMIC WRITING AND ITS TEACHING IN THE CONTEXT OF THE LANGUAGE WITHOUT BORDERS PROGRAM

Cristiane Carvalho de Paula Brito*
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Este trabalho visa analisar algumas representações discursivas de escrita acadêmica e de seu ensino, construídas por professores que atuaram no Programa Idiomas sem Fronteiras. Com base nos estudos da Linguística Aplicada, em teorias do letramento e do discurso, investigamos postagens feitas em um fórum de discussão, no *Moodle*, no qual os participantes se posicionaram acerca de suas experiências com a escrita acadêmica como aprendizes e professores. A partir da análise das regularidades enunciativas, presentes nos dizeres dos professores, observamos a representação da escrita como prática incomum e exigente e seu ensino como enfadonho. As análises acenam para a constituição de uma memória discursiva que (des)vela a tensa relação do professor brasileiro de língua inglesa com a escrita acadêmica.
PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica. Formação de professores. Língua inglesa.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar algunas representaciones discursivas de la escritura académica y su enseñanza, construidas por profesores que trabajaron en el Programa Idiomas sin Fronteras. Con base en los estudios de Lingüística Aplicada, en teorías de la literacidad y teorías del discurso, investigamos las publicaciones realizadas en un foro de discusión de

* Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa 'Laboratório de Estudos Polifônicos'. E-mail: depaulabrito@gmail.com.

Moodle, en el que los participantes se posicionaron sobre sus experiencias con la escritura académica como estudiantes y profesores. A partir del análisis de las regularidades enunciativas, presentes en los relatos de los docentes, observamos la representación de la escritura como una práctica inusual y exigente y su enseñanza como aburrida. Los análisis apuntan a la constitución de una memoria discursiva que (re)vela la tensa relación entre el profesor brasileño de lengua inglesa con la escritura académica.
PALABRAS CLAVE: Escritura académica. Formación de profesores. Lengua Inglesa.

ABSTRACT: This work aims to analyse some representations of academic writing and its teaching built by teachers that participated in the Language without Borders Program. Based on the studies of Applied Linguistics, in the theories of literacy and of discourse, we investigate posts from a discussion forum on Moodle, in which participants took a stance on their experiences concerning academic writing both as teachers and as learners. From the analysis of the enunciative regularities, present in the posts of the teachers, we observe the representation of writing as uncommon and demanding and its teaching as boring. The analyses point to the constitution of a discursive memory that (un)veils the tense relation of the Brazilian English teacher with academic writing.
KEYWORDS: Academic writing. Teacher education. English Language.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a escrita como instância de formação docente significa recusar visões que a tomam como mera habilidade técnica e neutra para concebê-la como prática discursiva em que os sujeitos se inscrevem para (se)significar. Escrita, nesse sentido, é sempre escrit(ur)a, já que não se escreve sem se estar implicado, sem tomar um posicionamento diante das vozes sócio-históricas que constituem os enunciados. Sendo a palavra o "*fenômeno ideológico por excelência*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2020 [1929], p. 41, grifos do autor), compreendemos que a escrita – como ato de tomada da palavra – demanda sempre uma assinatura por parte do sujeito (BAKHTIN, 2010 [1920]).

Vários estudos têm se dedicado a pensar o lugar da escrita no desenvolvimento profissional de professores de línguas (AUGUSTINI; BERTOLDO, 2017; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017; JUCHUM, 2014; FIAD, 2011; MARINHO, 2010). Trata-se, pois, de compreender, como pela/na escrita, podem-se entrever possibilidades de deslocamentos subjetivos e ressignificações teórico-metodológicas, que, por sua vez, contribuem para a constituição de um espaço de enunciabilidade que sustente a posição de professor.

Neste trabalho, propomos uma reflexão sobre a escrita, no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores bolsistas no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), no qual atuamos como coordenadora pedagógica na língua inglesa. O IsF, criado em 2012, restringia-se de início apenas ao ensino da língua inglesa, daí ser intitulado Inglês sem Fronteiras. Em 2014, o programa passa a abranger outras línguas e adquire o nome de Idiomas sem Fronteiras. Seu propósito original era atuar na capacitação linguística de estudantes de nível superior, funcionando, assim, como apoio ao Ciência sem Fronteiras. Hoje, o programa atua na consolidação de uma política linguística visando à internacionalização do Ensino Superior Brasileiro e oferece residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras, exercendo importante papel na formação do professor (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016), sobretudo ao atuar em uma área pouco trabalhada nos cursos de licenciatura em Letras, a saber: o ensino de línguas para fins específicos (CRISTÓVÃO; BEATO-CAETANO, 2016).

Dentre os vários cursos ministrados pelos professores para a comunidade universitária, no âmbito do IsF, encontram-se cursos focados na produção escrita de *abstracts*, cartas de apresentação, currículo, *essays* e e-mails[1]. O ensino da escrita para fins acadêmicos ocupa, pois, espaço de destaque dentro do programa, mesmo nos cursos com foco na produção ou compreensão oral[2], haja vista a estreita relação escrita-oralidade no contexto acadêmico.

[1] Os cursos têm duração de 16, 32,48 ou 64 horas e abrangem os níveis A2 a C1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QCER).

[2] Tais como os cursos de "Compreensão oral: palestras e aula", "Produção oral: debates", "Produção oral: interações acadêmicas", "Produção oral: comunicações acadêmicas", dentre outros.

Nosso objetivo é compreender a relação que os sujeitos estabelecem com a escrita, entrevendo as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997 [1969]) que vêm à baila ao enunciarem sobre a escrita acadêmica e seu ensino. O professor escreve – e fala sobre a escrita – a partir de imagens que constrói acerca de si e do outro, delineando, assim, representações que são sócio-histórica e ideologicamente constituídas e postas em funcionamento nos processos discursivos. Desse modo, interessa-nos analisar algumas representações de escrita acadêmica e de seu ensino, construídas por professores que atuaram no IsF, de forma a identificar os atravessamentos discursivos que perpassam essas representações.

Entendemos que a relação do professor em formação com a escrita acadêmica (em língua materna e/ou estrangeira) incide em sua prática pedagógica, daí a importância de se problematizá-la. Não se trata de postular uma relação transparente ou de mera transposição entre as representações que o sujeito constrói e as práticas pedagógicas que propõe, haja vista serem diferentes instâncias de tomada da palavra. Ademais, sendo a linguagem – e o sujeito – perpassada pela contradição, pela polifonia, pela falta e pela heterogeneidade, a coincidência do dizer consigo mesmo só existe enquanto ilusão (PÊCHEUX, 1997 [1975]). Dessa forma, investigar as representações construídas acerca da escrita acadêmica nos parece importante na medida em que pode nos permitir problematizar concepções e memórias naturalizadas, que sedimentam práticas teóricas, metodológicas e pedagógicas, e possibilitar deslocamentos subjetivos.

Para refletir sobre a relação desses sujeitos com a escrita, fundamentamo-nos nos estudos da Linguística Aplicada, em teorias do letramento e do discurso, em especial, nos trabalhos de Pêcheux e do Círculo de Bakhtin, que, apesar de suas especificidades, convergem no sentido de nos permitirem pensar a linguagem como prática social, histórica e ideologicamente situada. Entendemos que tais abordagens teóricas contribuem para a problematização dos sentidos naturalizados, que produzem efeitos de verdade e engendram relações de poder-saber, as quais incidem nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e de formação docente. Assim, a interlocução teórica que aqui aventamos acena para a possibilidade de se conceber esses processos sem a pretensão de uma visão totalizante que, recusando a falha, o equívoco, a contradição, investe na busca de uma ilusória completude.

Em termos de organização, além dessa introdução e das considerações finais, discutimos a relação da escrita com a formação do professor de línguas; e em seguida, passamos à descrição, análise e discussão das representações discursivas acerca da escrita acadêmica e seu ensino-aprendizagem.

2 A ESCRIT(UR)A E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

No bojo dos estudos da Linguística Aplicada, encontram-se discussões sobre a formação do professor de línguas. Tal processo pode ser investigado sob perspectivas e ângulos muito distintos, destacando-se, por exemplo, a organização curricular das licenciaturas; a relação teoria-prática; a proficiência linguística do professor; as questões identitárias; para mencionar alguns. Para o escopo desse trabalho, interessa-nos pensar a formação pela via da escrita acadêmica, tomada como prática social que pode potencializar a constituição subjetivo-discursiva do professor, haja vista que

> [...] ler e escrever, no espaço discursivo-acadêmico, implica posicionar-se a partir de um lugar teórico com o qual se identifica. Isso é altamente complexo porque está em jogo perceber que esse engajamento em modos de dizer diferentes exige distinguir, necessariamente, as teorias umas das outras. Trata-se, a nosso ver, de uma oportunidade que os alunos têm de experimentar que as diversas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas não constituem o objeto de estudo da mesma forma. Eis aí a complexidade do processo que precisa ser vivido/experimentado. (BERTOLDO, 2017, p. 114)

Riolfi (2011, p. 11), com base na articulação entre os estudos da linguística, da educação e da psicanálise, defende a formação do professor como operação que o auxilie a "a) incluir o outro no cálculo que faz para falar ou para escrever, b) conquistar a sua singularidade e fazer passá-la no mundo; e c) encontrar uma posição enunciativa passível de ser sustentada durante falas públicas". Na visão da autora, a escrita pode possibilitar transformações na relação do sujeito com o saber, todavia, para isso, é preciso que se

passe de uma simples "escrita cosmética" (que, sendo inócua, é incapaz de promover mudanças) para uma escrita que "[...] exerce efeitos de interrogação sobre aquele que se propôs a escrever, o ultrapasse" (RIOLFI, 2011, p. 28).

As considerações de Riolfi (2011) sobre a importância da escrita na formação do professor parecem ir ao encontro das discussões de Fairchild (2017) quanto aos problemas de escrita nos relatórios de estágio de licenciandos. Ao apontar que estes fazem uso de descrições vagas, sem caráter investigativo, o autor defende que:

> [...] essa forma de escrever não resulta do acúmulo das fragilidades individuais dos estagiários, mas responde ao papel designado pela universidade ao professor. Ela integra um projeto de formação no qual está previsto que o ato de escrever não seja, para o docente, instrumento de trabalho intelectual, mas meio para que ele seja avaliado pelas instâncias que reivindicam o controle de sua atividade laboral – dentre elas, o Estado e, sem dúvida nenhuma, a própria Universidade. É claro que a transferência do controle da atividade de ensino do professor para outras instâncias está condicionada à diminuição da autonomia do próprio professor e, sob esse prisma, à precarização de sua formação teórica, bem como seu confinamento a gêneros escritos que o situam em um foro pessoal em vez de o direcionarem para o diálogo com os pares e com outras comunidades profissionais, exercem um papel importante. (FAIRCHILD, 2017, p. 270)

Sendo mero instrumento de avaliação – e não de trabalho intelectual –, como bem pontua Fairchild, a escrita perde seu potencial de formação e adquire status de 'tarefa escolar' (BRITO, 2012), meio pelo qual se presta conta ao outro (geralmente, ao professor-avaliador). Todavia, como salienta Grigoleto (2011, p. 93), "[...] o fazer acadêmico se pauta pela ancoragem no saber já constituído e as escolhas por campos teóricos, objetos de estudo e orientações metodológicas resultam dos recursos específicos feitos nesse saber". Assim, a escrita acadêmica envolve, sobretudo, a relação com as palavras do(s) outro(s); e, mais especificamente, a capacidade de orquestrar diferentes vozes, ao mesmo tempo em que se constrói para si um lugar de singularidade e autoria. Nessa perspectiva, escreve-se para abrir um espaço de interlocução, de produção, de resistência – e não de mera reprodução de conhecimentos estáticos.

Nossa experiência como coordenadora pedagógica no IsF nos traz algumas inquietações advindas tanto das discussões teórico-pedagógicas com os professores bolsistas acerca do ensino-aprendizagem de LI para fins acadêmicos, bem como da supervisão da preparação de aulas e materiais didáticos e da observação de aulas, propriamente ditas. No caso específico do ensino da escrita acadêmica, temos levantado alguns questionamentos, a saber: que relação desses sujeitos com a escrita é possível entrever a partir dos planos de aula e materiais didáticos propostos nos cursos que ministram? Quão familiarizados estão os professores em formação que atuam no contexto específico do IsF com as práticas de letramento acadêmico? Esses questionamentos, por sua vez, têm sido balizados pela necessidade de desenvolver um trabalho com os professores que venha questionar o ensino da escrita como mero conjunto de técnicas a ser apropriado pelo aprendiz em favor de uma visão enunciativo-discursiva e dialógica de linguagem, a qual compreende a palavra como "*sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 [1929], p. 95, grifos do autor).

Ademais, nosso trabalho tem sido orientado por perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de línguas para fins acadêmicos, que, refutando concepções meramente pragmáticas, instrumentalistas ou utilitaristas (PENNYCOOK, 1994), trazem para o cerne de suas discussões as questões identitárias, as relações de poder, os conflitos constitutivos das práticas discursivas e as condições sócio-políticas e econômicas que modelam as agendas educacionais (MORGAN, 2009).

Na esteira dessa visão, Canagarajah (2002) discute como uma perspectiva crítica de linguagem redimensiona a noção de escrita acadêmica. O autor aponta que, a partir de tal perspectiva, abandona-se uma visão autônoma, individualista, cognitiva, formal e espacial de escrita em prol de uma concepção de escrita situada, social, material, ideológica e histórica. Ele argumenta que essas diferenças podem ser resumidas na mudança de escrita como um objeto para o de escrita como uma atividade. Em suas palavras, "[...] é em percebendo a escrita como atividade situada, mediada, social dinâmica que o trabalho de prática crítica se inicia[3]"

[3] Nossa tradução para "It is in perceiving writing as a situated, mediated, dynamic social activity that the work of critical practice begins".

(CANAGARAJAH, 2002, p. 6). Dessa forma, passa-se a contemplar como, por exemplo, as questões identitárias dos escritores incidem na constituição do texto ou como este é moldado por suas condições de produção e recepção.

Ao fazer coro com tais perspectivas, intentamos interpelar os professores em formação a considerarem a dimensão heterogênea, fluida e situada da linguagem, pois entendemos ser esse um caminho possível para o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica capazes de incidir significativamente na formação docente.

Em trabalho anterior (BRITO; SILVEIRA, 2018), discutimos a relação entre ensino e autoria, mais especificamente no que diz respeito à escrita de material didático pelos professores no âmbito do IsF. Esta, ao demandar do professor que se coloque na posição de autor, o interpela a tomar decisões acerca, por exemplo, da temática das unidades a serem trabalhadas; dos tipos de atividades e sua forma de sequenciação e organização; da própria configuração visual do material, dentre outras. Dessa forma, a escrita do material didático pode permitir ao sujeito implicar-se com o saber, contribuindo, assim, para sua formação profissional.

Dando continuidade às reflexões que temos empreendido sobre a relação sujeito-escrita, no programa, interessa-nos, no escopo desse trabalho, delinear algumas representações discursivas que se deixam capturar nos dizeres desses professores, ao enunciarem sobre a escrita acadêmica e seu ensino. Assim, na próxima seção, passamos à explicitação das condições de produção de seus dizeres, bem como à descrição e análise das representações.

3 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A/PELA ESCRITA ACADÊMICA

Como parte das atividades pedagógicas voltadas para a formação dos professores no contexto do IsF, propusemos, ao grupo, quatro tarefas, no *Moodle*[4], focadas no ensino-aprendizagem da escrita para fins acadêmicos. O objetivo era permitir que eles refletissem sobre a forma como significam sua relação com a escrita acadêmica nas línguas materna e estrangeira, no lugar de licenciandos em Letras (tendo, pois, que se apropriar de gêneros acadêmicos durante a formação) e de professores de LI (tendo, pois, que ensinar gêneros acadêmicos aos seus alunos).

A primeira tarefa – *Thinking about writing* – solicitava que os professores escrevessem um texto, no fórum de discussão, respondendo aos seguintes questionamentos: a) você gosta de escrever textos acadêmicos? Com que frequência você escreve textos em português? E em inglês?; b) Como você se sente ao escrever textos acadêmicos em inglês ou português?; c) Você já ministrou algum curso de escrita no IsF? Como foi? Fale sobre sua experiência no que se refere aos objetivos do curso, ao desenvolvimento de material, as dificuldades que você encontrou e como você as superou etc. Na segunda tarefa proposta para o tema em questão, os alunos deveriam ler um texto sobre crenças acerca da escrita e gravar um pequeno vídeo comentando uma das crenças mencionadas pelo autor. Na terceira tarefa, solicitamos que os professores preparassem um plano de aula para o curso de "Produção Escrita: Parágrafos" (nível A2 no QCE), com base em um artigo intitulado *Does 'phone separation anxiety' really exist*? Finalmente, na última tarefa, os professores deveriam escrever um texto de forma a refletir sobre suas percepções acerca da discussão sobre o processo de escrita, levando em consideração: a) o que aprenderam; b) a interação entre os pares; c) a relevância da discussão para a prática pedagógica, entre outros.

Para o escopo desse trabalho, restringir-nos-emos à análise das postagens feitas na primeira tarefa proposta na discussão sobre *academic writing*, na qual os professores se posicionaram acerca de suas experiências com a escrita acadêmica como aprendizes e professores. Para a análise do *corpus*, adotamos uma metodologia de base qualitativa, em que descrevemos, analisamos e interpretamos as regularidades enunciativas que emergem dos dizeres dos sujeitos. Vale salientar que compreendemos regularidades, segundo Santos (2004), para quem estas se constituem como evidências significativas que "[...] aparecem como elementos de recorrência, de idiossincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza de organização dos sentidos" (SANTOS, 2004, p. 114). Essas regularidades são aqui apresentadas por meio de sequências discursivas que, por sua vez,

[4] O grupo de professores bolsistas do NucLi-IsF em questão se reunia semanalmente para encontros presenciais de formação pedagógica, nos quais eram discutidos textos teóricos, elaborados planos de aulas e material didático etc. O *Moodle* funcionava como ferramenta de apoio a esses encontros.

"representam conjuntos de enunciados recortados do escopo da manifestação em estudo" (SANTOS, 2004, p. 114). Em outras palavras, trata-se de investigar como o interdiscurso (enquanto 'já-dito', fio vertical do dizer) irrompe na materialidade linguística (intradiscurso), acenando para as memórias evocadas pelos sujeitos ao enunciarem sobre o tema em questão.

Dez professores responderam à tarefa, sendo seus níveis de proficiência linguística entre B2 e C2. Havia no grupo professores mais antigos (há quase 2 anos do IsF) e outros recém chegados no programa. Além disso, o grupo se constituía de professores que cursavam diferentes períodos do curso de Letras, sendo que um estava na pós-graduação.

Organizamos nosso gesto de interpretação do *corpus* em três eixos conforme as perguntas feitas na tarefa em questão e destacamos um enunciado que sintetizasse as regularidades enunciativas dos dizeres. Tais enunciados são atravessados por discursos[5] que, por sua vez, mobilizam memórias sócio-ideologicamente constituídas e que se reatualizam no processo enunciativo.

Vejamos a primeira representação.

1) A representação da escrita acadêmica em relação à frequência com que se escreve: "quase não escrevo textos acadêmicos em LI"

A frequência com que os professores relatam a prática da escrita acadêmica é variável e colocada em relação com outras experiências (outras graduações cursadas, período em que estão no curso, relação com a pós), mas, de forma geral, vê-se que ela é representada como atividade não muito comum, como se observa nas sequências abaixo:

> SD1: I *occasionally write academic texts*, *but I enjoy* writing them - most of the time I write about a topic that I am interested in or that I am studying and it is related to English teaching[6]. (Mirtes)
>
> SD2: I *enjoy writing academic texts* and *even though I'm a grad student*, surprisingly, I don't *have to write as much academic texts* as I had to during my undergrad course. And now that I'm no longer taking courses in English, *all my academic texts are now written in Portuguese*. (Irene)
>
> SD3: Many times *we end up writing texts based on our intuition* and not because we know the genre and are proficient on it. It happens almost every time I write papers in Portuguese, *in school I had a lack of formal education on how to write* the most known genres the biggest focus was on essays and that was it. And *in college not all professor take the time to explain to us exactly how we are supposed to write*, especially those who propose assignments in Portuguese. The *only exception are the discipline that focuses on writing* and was only then that I had *a sort of formal education on writing*, all my previous *knowledge was built independently* based on content I found on internet. (Teresa)
>
> SD4: All that I know about writing academic texts are a *compilation of the knowledge* that I had from my graduation course and *70% cames from the writing courses that I taught at ISF*. (Tânia)
>
> SD5: I must confess that *I do not like to write academic texts*. This attitude that I have towards this specific genre *might be a consequence of how little I was exposed to it, not only during my undergraduation course, but also in my life*, as a whole /.../ *Once in a while some professors ask us to write an analysis*, *essay or paper in English*, which can be somehow difficult to execute, especially if we consider my English learning experience (João)
>
> SD6: I *really enjoy writing*. That was one of the reasons I chose Journalism as my first graduation choice, but I must confess that *academic writing is not what I like to write the most*. Ironically, in my first graduation, I didn't have to write them as much as I should, but *in Letras I feel like I am gaining more practice in it, in Portuguese* (Daisy)

[5] Os professores foram identificados por nomes fictícios e autorizaram o uso de suas postagens para fins de pesquisa.

[6] As sequências foram transcritas tais como produzidas pelos professores.

Ao se referirem à frequência com que escrevem textos acadêmicos em LI, os sujeitos se inscrevem no **discurso da não familiaridade com a escrita acadêmica**, produzindo um efeito de estranhamento em relação a ela. Esse estranhamento se deixa marcar, intradiscursivamente, pela presença de uma tensão enunciativa. Observamos, por exemplo, a tensão entre gostar de escrever textos acadêmicos, mas não ser solicitado a fazê-lo (SD1: *most of the time I write about a topic that I am interested in*); a tensão entre gostar de escrever e fazê-lo apenas como fruto de uma demanda institucional (SD2: *even though I'm a grad student, surprisingly, I don't have to write as much academic texts*); a tensão entre gostar de escrever, mas não da escrita acadêmica (SD6: *I must confess that academic writing is not what I like to write the most*.); e a tensão entre não gostar de escrever e ter que realizar tal atividade ainda que esporadicamente (SD5: *I must confess that I do not like to write academic texts*).

Essa tensão, por sua vez, acena para uma memória discursiva acerca da historicidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita para esses sujeitos: em seus dizeres, vem à tona o apagamento desse processo durante a vida escolar (SD3: *in school I had a lack of formal education on how to write;* SD5: *might be a consequence of how little I was exposed to it, not only during my undergraduation course, but also in my life*), a vida acadêmica universitária (SD5: *Once in a while some professors ask us to write an analysis*, essay or paper in English) e parece se estender à pós-graduação (SD2: *even though I'm a grad student, surprisingly, I don't have to write as much academic texts)*. Dessa forma, tais contextos são representados como não-lugares para a aprendizagem da escrita e esta parece ser fruto da intuição (SD3: *we end up writing texts based on our intuition*); do estudo autônomo (SD3: *knowledge was built independently*); ou da prática docente (SD4: *70% cames from the writing courses that I taught at ISF*). Isto é, consolida-se o sentido de que se aprende a escrever apesar dos contextos formais de ensino.

Teresa, ao afirmar que *in college not all professor take the time to explain to us exactly how we are supposed to write* (SD3), (d)enuncia aquilo que Street (2009) denominou de dimensões 'escondidas' da escrita (*hidden features*), para se referir a não explicitação dos critérios avaliativos da escrita acadêmica nos mais diversos contextos, como se a escrita consistisse em uma habilidade técnica, neutra e independente de sua instância de produção.

No caso de nosso *corpus,* percebe-se que a falta de frequência do ato de escrita ocorre tanto na língua materna como na estrangeira. Desse modo, os dizeres nos levam ao questionamento das práticas de linguagem que constituem a formação do professor de línguas: que gêneros acadêmicos têm sido priorizados nas licenciaturas? Ou que práticas de letramento são dadas aos licenciandos experienciarem para além de uma metalinguagem? Não intentamos com tais reflexões consolidar o discurso do *déficit*, segundo o qual a não correspondência entre a escrita dos alunos e as expectativas dos professores é vista "[...] como reflexo da incapacidade dos estudantes em escreverem" (FIAD[7], 2016, p. 210). Pelo contrário, compreendemos que a inserção – ou inscrição – dos alunos nas práticas de letramento acadêmico se constitui como processo complexo e tenso-conflitivo que precisa ser pensada para além de visões tecnicistas.

Trata-se, assim, de indagações que precisam ser melhores investigadas no intuito de se repensar o papel da escrita como instância de formação docente. A não frequência de práticas de escrita acadêmica não pode, a nosso ver, ser resolvida com o simples acréscimo de atividades de escrita, mas com propostas que promovam ao aluno "[...] a possibilidade de se dizer, mais do que dizer, de se expor, mais do que expor para que vivencie a experiência do estranhamento (*unheimilichkeit*), a construção de si, de uma identidade ilusória" (CORACINI, 2010, p. 46). Esse estranhamento, diferente do advindo da ausência de práticas de escrita, diz respeito à natureza opaca e heterogênea da linguagem, sendo, pois, constitutivo da tomada da palavra, a qual movimenta redes de sentidos, sempre equívocos e passíveis de se tornarem outros (estranho) por meio dos gestos de interpretação dos sujeitos (PÊCHEUX, 2002 [1983]).

2) A representação da escrita acadêmica em relação ao processo de escrita em si: "a escrita acadêmica demanda mais que as outras habilidades"

Ao enunciarem sobre o ato da escrita acadêmica, os professores a representam como habilidade exigente e desafiadora. Vejamos.

[7] Fiad (2016) discute como uma proposta de escrita de um diário acerca de atividades relacionadas a uma disciplina, cujo foco era a produção de um glossário de gêneros discursivos, propiciou a apropriação de novas práticas de letramento por estudantes recém entrados na universidade. O estudo de Fiad é interessante por apontar que escritas acadêmicas não legitimadas podem contribuir para a entrada dos alunos nos modos de dizer consagrados na academia.

SD7: *However,* it is *not a sea of roses*: academics texts *require concentration*, and they *are time-consuming and challenging.* (Mirtes)

SD8: I always considered *my linguistic knowledge for writing a little poor*. I know I am getting better, but I still *do not feel safe enough to write academically in English* /.../ I hope I can say in *the future* that I have *mastered the art of writing in English* (Lauro).

SD9: When a professor asks for the assignment in English I instantly *feel a mix of insecurity and fear* which makes me *feel unmotivated* to do the task proposed. And the moment I finish it and hand *to my professor* it *becomes a matter of preoccupation*, mostly I do well, but I tend to project my knowledge on Portuguese academic writing to English. (Teresa)

SD10: I *feel comfortable* to write academic texts and *I like it*, *although* I *have difficulties* to write considering the *proper grammar and punctuation*, all these problems are getting overcame with the practice and my studies. (Tânia)

SD11: The processes of writing an academic text is *time-consuming*, it *requires research, concentration and dedication* /.../ (Daisy)

As escolhas lexicais (*not a sea of roses; time-consuming, challenging*) usadas para se referir à escrita inscrevem essa prática em um imaginário de dificuldade, sobretudo em relação às outras habilidades. A escrita acadêmica demandaria concentração, tempo, pesquisa, dedicação (SD11: *text is time-consuming, it requires research, concentration and dedication*) e conhecimento mais especializado da própria língua (SD8: *my linguistic knowledge for writing a little poor* e SD10: *I have difficulties to write considering the proper grammar and punctuation*).

Os professores evocam o **discurso da (im)possibilidade do domínio da escrita acadêmica**, intensificando a tensão que se (des)vela no dizer em relação a essa prática. Mirtes, por exemplo, apesar de ter mencionado, na SD1, que gosta de escrever textos acadêmicos e que o faz para estudar (ou seja, sem a necessidade de uma demanda institucional), introduz, na SD7, pelo uso de uma conjunção adversativa (*however*), seu posicionamento em relação à escrita acadêmica: a de que ela é desafiadora, demanda tempo e concentração.

Lauro, na SD8, avalia seu conhecimento linguístico para a escrita como sendo pobre, atribuindo, dessa forma, a este o caráter de fixidez, como se tal conhecimento fosse estático e estivesse pronto para ser provavelmente acessado pelo sujeito. A escrita acadêmica em LI é representada por ele como algo ameaçador (*I still do not feel safe enough to write academically in English*), sendo o devir (*I hope I can say in the future* that I have *mastered the art of writing in English)* uma forma de resistência diante da falta que se percebe. Aliás, a escrita acadêmica parece ser elevada a um *status* de inalcançabilidade tal que é nomeada como 'arte'.

Teresa, por sua vez, na SD9, ressalta os sentimentos de insegurança e medo em relação não apenas ao ato de escrever (*feel a mix of insecurity and fear)*, mas também à expectativa do retorno de seu trabalho pelo professor (*the moment I finish it and hand to my professor it becomes a matter of preoccupation)*. Nesse sentido, vê-se que o interlocutor é representado como mero avaliador, para quem importaria mais o 'domínio' de um conteúdo do que um processo de construção de sentidos na/pela linguagem escrita. Ademais, vale ressaltar a ilusão de completude – e controle – de Teresa ao mencionar o conhecimento na língua materna como algo que pudesse ser transposto – sem conflitos ou alterações – para a escrita em língua inglesa (*I tend to project my knowledge on Portuguese academic writing to English*).

A ilusão de completude/controle e a projeção no futuro do domínio da escrita também reverberam nos dizeres de Tânia, ao mencionar que está superando problemas de gramática e pontuação por meio da prática e dos estudos (SD10: *all these problems are getting overcame with the practice and my studies*). Não queremos com isso dizer que não haja possibilidade de aperfeiçoamento, antes nos interessa ressaltar que a tensão que marca a relação do sujeito com a escrita não advém de problemas técnicos ou

meramente linguísticos, antes diz respeito à impossibilidade de se dissociar a tomada da palavra de suas condições de produção. Talvez seja essa a razão da escrita, ao mesmo tempo em que é percebida como *comfortable*, também ser vista como algo que apresenta obstáculos (*although I have difficulties).*

No caso, de nosso *corpus*, poderíamos citar a própria resistência dos professores, manifesta na queixa ou no adiamento para a realização da atividade no *Moodle*, como sintoma da tensão que constitui a tomada da palavra na/pela escrita acadêmica. Para além de justificativas de ordem prática (falta de tempo, esquecimento), cremos que haja a resistência – ainda que insconsciente – do sujeito em engajar-se no processo de inscrição que essa escrita demanda, uma vez que

> [...] escrita significa, ao mesmo tempo, um movimento para fora (*ex-scripta*) – de si para o outro – e um movimento para dentro (*in-scripta*) – do outro para si, do outro em si – de modo que a escrita, ou melhor, a escrita implica na inscrição daquele que (ex)põe suas ideias, seus sentimentos, seus afetos e desafetos, ao mesmo tempo em que o sujeito se vê envolvido (marcado) pelo que escreve. (CORACINI, 2010, p. 24)

Desse modo, mais do que tempo, concentração, pesquisa e dedicação, a demanda da escrita refere-se a uma "demanda de si", de tornar-se outro na relação que se (des)tece desde sempre com o(s) outro(s) nos processos de significação. Enfim, trata-se da demanda de dizer o dito de forma singular, já que "as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais" (BAKHTIN, 2002, p. 195).

3) A representação da escrita acadêmica em relação ao seu processo de ensino: "a aula de escrita (acadêmica) é enfadonha"

Ao enunciarem sobre o ensino da escrita acadêmica em LI, no âmbito do IsF, os sujeitos parecem mobilizar a memória discursiva acerca do ensino de línguas estrangeiras, no que diz respeito ao seu aspecto lúdico e interativo. Dessa forma, os professores se inscrevem no **discurso da (im)possibilidade de se ensinar a escrita acadêmica** e representam a aula como prática que desafia o professor a buscar meios de contornar seu caráter enfadonho. Vejamos.

> SD12: I think one of the difficulties regarding writing courses is that *students find it boring*. I notice that most learners believe they only *know*[8] English when they speak, and maybe that is why they *prefer speaking courses instead of writing*. (Mirtes)

> SD13: I had plenty opportunities to teach Writing at ISF and those *weren't my favorites experiences*. Most students enrolled on writing courses due to the time or day of the week and *weren't truly interested in improving their writing skills*. The *lack of interest* in writing activities were my main challenge to overcome during those classes, because it *made the classes dull* sometimes. (Irene)

> SD14: /.../ I only offered TOEFL oriented writing courses. And I can tell you for sure that it was a *challenge for me*. Because I always felt insecure about my ability to write in English, I usually *delivered not so good classes*. /.../ I read my students essays, I gave them feedback based on the rubrics and etc. But it *never sounded natural for me*. (Lauro)

> SD15: One of the challenges of a writing course in my opinion is *being creative* in terms of activities and on how present content since *students tend to find writing classes too boring*. And so I always *try to find different activities* and ways to practice *without getting boring and exhausting*. (Teresa)

> SD16: The initial process of teaching academic writing was *very challenging* because I had never taught such skill and I was *scared and lost of what I could teach and how*, but with the *assistance of teachers that had already taught this course and assistance of the pedagogical coordinator* I could develop a good course /.../ (Tânia)

[8] Italicização feita pela professora.

> SD17: In the beggining, it *was very hard for me to understand how a writing class goes, the pace, the concerns I should have*, in general, I *wasn't quite sure what I was supposed to do*. But with some help from [nome] and [nome] and after meeting Cris *I found a direction*, and I think both me and my students really benefitted from the way the course turned out. (Maria)

> SD18: /…/ academic writing is the *most difficult skill* in the academic context *when it comes to performing and teaching*. This is a result of the *lack of encouragement* that we see in our *educational system, and society as a whole /…/* a *writing course is often heavier than other courses and it can be boring.* /…/ I always *try to bring some games* and activities to my classes, in order to stimulate my students to discuss topics and the *writing skill itself in a more dynamic way*. (Joanne)

> SD19: /…/ and I would face it as a *challenge to teach* an ISF course on Writing. (Daisy)

Para justificar a falta de interesse dos alunos nas aulas de escrita, Mirtes traz à baila o discurso muito consolidado de que saber inglês é saber falar a língua (BRITO; GUILHERME, 2014), como se vê na SD12: *that is why they prefer speaking courses instead of writing*. Tal desmotivação ressoa nas demais sequências (SD13: *weren't truly interested in improving their writing skills;* SD15: *students tend to find writing classes too boring;* SD17: *writing course is often heavier than other courses and it can be boring*), reforçando a imagem de que essa aula é um desafio ao professor (SD14: *challenge for me*.; SD16: *The initial process of teaching academic writing was very challenging*; SD18: *most difficult skill;* SD19: *I would face it as a challenge to teach an ISF course on Writing*).

Além do aspecto enfadonho das aulas, vem também à tona, nos dizeres, a falta de experiência para ensinar a escrita. Lauro, por exemplo, afirma que os cursos de escrita que ministrou *never sounded natural for me* (SD14), o que a nosso ver aponta para a não familiaridade com determinadas práticas de letramento acadêmico (*Because I always felt insecure about my ability to write in English*). Em outras palavras, ao atribuir ao ensino da escrita acadêmica o caráter de 'não natural', Lauro assume que as outras práticas o sejam, escamoteando, assim, o apagamento – histórico – do ensino da escrita (acadêmica ou não), o qual é comumente relegado a segundo plano ao longo da vida escolar. Isso reverbera nos dizeres de Tânia e Maria, ao afirmarem seu desconhecimento quanto ao que fazer nas aulas (SD16: *I was scared and lost of what I could teach* e SD17: *I wasn't quite sure what I was supposed to do)*, isto é, o ensino da escrita parece se constituir no apagamento de uma memória discursiva (SD: *it was very hard for me to understand how a writing class goes*).

Ao representarem o ensino da escrita acadêmica como aula enfadonha e manifestarem sua insegurança em conduzir uma aula de escrita, os professores atribuem aos alunos o julgamento de que a aula não seja motivadora. Todavia, como falar do outro é também falar de si, entendemos que é de seu lugar como aprendizes que enunciam.

Nos dizeres dos professores, a 'solução' para o caráter enfadonho da aula seria fazer uso de atividades lúdicas (SD15: *being creative in terms of activities*; SD18: *I always try to bring some games and activities to my classes*), que, de alguma forma, trouxessem mais dinamicidade à aula. Todavia, o que parece escapar a eles é a necessidade de se colocarem como interlocutores dos textos produzidos pelos alunos, isto é, de lançar para eles um gesto de escuta tal que seja capaz de afetar a forma como escrevem, interpelando-os a tomarem uma posição na/pela escrita.

Nesse sentido, entendemos que as considerações de Bertoldo (2017) acerca do papel do professor formador no processo de entrada dos licenciandos na ordem do discurso acadêmico também são pertinentes aqui. Para o autor,

> [...] a relação com o professor formador pode ser fundamental para algum êxito que se pretenda nesse processo, uma vez que ele pode mediar a tensão produzida entre os modos de dizer da aluna e aqueles que o discurso acadêmico impõe, possibilitando que as dificuldades/impasses vividos pelos alunos, característicos da entrada na ordem do discurso acadêmico, possam ter um destino produtivo. (BERTOLDO, 2017, p. 118).

Assim, se há, para o professor, um desafio na aula de escrita acadêmica, diríamos que seria justamente a de se colocar como mediador, trazendo vozes outras e acenando os modos possíveis de entrada no discurso acadêmico-científico. Trata-se de um desafio, pois essa mediação demanda que o professor já tenha feito essa entrada e se apropriado, de alguma forma, dos modos de dizer (tanto em língua materna quanto estrangeira), ainda que para subvertê-los.

Finalmente, há de se ressaltar que, diante do desafio de ensinar a escrita, Tânia e Maria também destacam a importância da aprendizagem com os pares e da orientação pedagógica que recebem no IsF (SD16: *with the assistance of teachers that had already taught this course and assistance of the pedagogical coordinator I could develop a good course*; SD17: *with some help from [nome] and [nome] and after meeting [nome] I found a direction).* Desse modo, podemos dizer que o programa tem se configurado como instância relevante para a formação de professores, oportunizando-lhes experienciar práticas outras de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dizeres de professores em formação que atuaram no IsF, delineamos três representações sobre a escrita acadêmica e seu ensino, sintetizadas pelos seus respectivos enunciados: i) a escrita acadêmica é incomum – "quase não escrevo textos acadêmicos em LI"; ii) a escrita acadêmica é exigente – "a escrita acadêmica demanda mais que as outras habilidades"; e iii) a aula de escrita acadêmica é desmotivante – "a aula de escrita (acadêmica) é enfadonha".

Tais representações são sustentadas, respectivamente, pelo que denominamos de discurso da não familiaridade com a escrita acadêmica, discurso da (im)possibilidade do domínio da escrita acadêmica e discurso da (im)possibilidade de se ensinar a escrita acadêmica. Separamos os discursos por questões de análises, mas sabemos que eles funcionam dialogicamente, atravessando as representações e mobilizando vozes em embate.

Nossas análises acenam a constituição de uma memória discursiva que (des)vela a tensa relação do sujeito, professor brasileiro de língua inglesa, com a escrita acadêmica, em língua materna ou inglesa. A falta de familiaridade com o ato da escrita acadêmica reforça a percepção de que a escrita e seu ensino são da ordem da (im)possibilidade. Defendemos, pois, a necessidade de se promoverem, nos cursos de formação de professores de línguas, experiências teórico-pedagógicas, em que os sujeitos possam aprender não apenas sobre a escrita e seu ensino, mas que possam se colocar no lugar de enunciadores na/pela língua (materna e estrangeira) escrita acadêmica. Ou seja, é preciso oportunizar a tomada significante da palavra de forma a permitir que o professor em formação sustente discursividades específicas à sua área de atuação profissional.

É preciso ainda problematizar discursos naturalizados que deslegitimam o falante brasileiro de língua inglesa, o qual parece ser afetado pelo imaginário de língua inglesa como língua inatingível. Se a oralidade é inalcançável por ser idealizada (pelo mito do nativo); a escrita acadêmica o parece ser por sua especificidade e especialização. Entendemos que um caminho para essa desconstrução se encontra justamente na prática da escrita como central nos processos de formação e de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao ocupar o lugar de professor, a escrita passa de objeto de estudo para objeto de ensino, reposicionando discursivamente o sujeito na sua relação com o processo de escrever, o que pode contribuir para sua aprendizagem. Todavia, apesar de interpelar o professor em formação a estabelecer outra relação com a escrita (desconstruindo noções tecnicistas e totalizantes a respeito desta, por exemplo); não há garantias de que ele vá escrever, daí a necessidade de se considerarem práticas de linguagem, nos cursos de formação, que priorizem efetivamente o engajamento discursivo na/pela escrita, tanto em língua materna quanto estrangeira.

Pensar a escrita como pilar na formação nos leva a questionar não apenas aquilo que o professor diz ao mobilizar a linguagem para se posicionar, mas como o faz. Trata-se, assim de considerar como ele se representa na/pela escrita em língua materna e em uma língua outra e que modos de dizer lhe são possíveis em diferentes línguas. Em outras palavras, como seu objeto de estudo/ensino

pode ser construído pela/na escrita acadêmica em diferentes línguas, haja vista que estas lhe permitem ocupar distintas posições discursivas, por meio de complexos movimentos de identificação.

REFERÊNCIAS

AUGUSTINI. C.; BERTOLDO, E. (org.). *Incursões na escrita acadêmico-universitária:* letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920].

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski***.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BERTOLDO, E. O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. *In:* AUGUSTINI. C.; BERTOLDO, E. (org.). *Incursões na escrita acadêmico-universitária*: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 107-120.

BRITO, C. C. P. Entretecendo vozes na (re)escrita de diários reflexivos de professores de línguas em formação inicial. *SIGNUM:* estudos da linguagem, Londrina, v. 15, n. 2, p. 65-83, dez. 2012.

BRITO, C. C. P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 44-60, 2018.

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. *Critical academic writing and multilingual students*. Michigan: The University of Michigan Press, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. *In:* ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela:* alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CAETANO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74. 2016.

FAIRCHILD, T. A escrita escuta? Análise polifônica de relatórios de estágio. *Raído*, Dourados, v. 12, n. 27, p. 267-291, jan./jun. 2017.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585. Acesso em: 7 mar.2019.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. *In:* FIAD, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos:* contextos, práticas, percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 201-222.

JUCHUM, M. A escrita na universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 107-129, 2014.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MORGAN, B. Fostering transformative practitioners for critical EAP: possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes,* v. 8, p. 86-99, 2009.

OLIVEIRA, H. A. G; ARAÚJO, D. L. Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 277-298, 2017.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1969]. p. 61-105.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997 [1975].

PÊCHEUX, M. (1983). *O Discurso:* Estrutura ou Acontecimento. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes. 2002 [1983].

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. *In:* RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org.). *O inferno da escrita:* produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2011. p. 11-31.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. *In*: FERNANDES, C. A. e SANTOS, J. B. C. (org.). *Análise do Discurso*: unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

STREET, B. "Hidden" features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics,* Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

Recebido em 16/09/2019. Aceito em 22/12/2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e66144

VIDEOMONTAGENS DE HUMOR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO

MONTAJE DE VIDEO HUMOR: REFLEXIONES BAJO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

HUMOR VIDEO MONTAGES: SOME REFLECTIONS FROM A GENDER PERSPECTIVE

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo*
Universidade Federal de São Carlos

Marco Antonio Almeida Ruiz**
Universidade de São Paulo

RESUMO: Este artigo tem como objetivo observar como videomontagens do *YouTube* se constituem em um gênero do discurso. Desta forma, iremos pensar como esse gênero foi mobilizado para construir sentido em torno da imagem do ex-presidente Lula. Com o embasamento teórico-metodológico da análise do discurso, em especial na questão do gênero videomontagem, na perspectiva bakhtiniana, procuramos posicionarmo-nos sob um viés mais midiatizado, assim como apoiamo-nos na questão do gênero a partir da noção de cena enunciativa proposta por Dominique Maingueneau.
PALAVRAS-CHAVE: Derrisão. Discurso político. Gênero de discurso.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo observar cómo los videomontajes de YouTube se constituyen en un género de discurso. De esta manera, pensaremos cómo se movilizó este género para construir sentido en torno a la imagen del expresidente Lula. Con la base teórico-metodológica del análisis del discurso, especialmente lo relacionado con el género videomontaje, en la perspectiva bakhtiniana, tratamos de posicionarnos bajo un sesgo más mediatizado y nos apoyamos en la cuestión del género a partir de la noción de escena enunciativa propuesta por Dominique Maingueneau.
PALABRAS CLAVE: Burla. Discurso político. Género discursivo.

ABSTRACT: This article aims to look at how montage videos constitute a speech genre. In this way, we try to think like this genre was mobilized to construct sense around the ex-president image of Lula. As theoretical and methodological basis, we take the ideas

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora adjunta do Departamento de Letras da mesma instituição. É editora de seção da revista eletrônica Linguasagem da UFSCar. E-mail: ligiamenossi@ufscar.br.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Além disso, é pós-doutorando em Linguística na Universidade de São Paulo com o apoio da FAPESP (Processo nº. 2020/10660-1). E-mail: marcoalmeidaruiz@gmail.com.

of Mikhail Bakhtin to think about the issue of gender discourse montage videos looking to position ourselves in a more mediatized. We support the gender issue from the notion of scene of enunciation proposed by Dominique Maingueneau.
KEYWORDS: Derision. Political discourse. Speech genre.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo investigar como videomontagens do *YouTube* se constituem em um gênero do discurso. Para tal questão, iremos pensar como esse gênero foi mobilizado para construir sentido em torno da imagem do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva promovendo a construção do discurso de humor. Embora seja relevante avaliarmos o processo de construção da imagem do ex-presidente também em outras plataformas digitais, tais como o *Facebook*, *Twitter*, entre outros, restringimo-nos, neste trabalho, em videomontagens que foram postadas no *YouTube* à época das eleições presidenciais brasileiras de 2006, mas que ainda circulam e recebem comentários em suas respectivas páginas. Tais textos multimodais, a nosso ver, circulam como discursos panfletários – texto curto e violento que ataca uma instituição ou uma pessoa conhecida – distintos tanto da sátira quanto da polêmica, todavia constitutivamente derrisórios, que constroem uma escrita da história de campanhas presidenciais brasileiras bastante distinta da história oficial divulgada nos editoriais, nos artigos de opinião, nas análises políticas, que circulam nos jornais e nas revistas brasileiras, por exemplo.

Assim, a partir do *corpus* de trabalho analisado durante a pesquisa de iniciação científica (RUIZ, 2012)[1] e a dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2011)[2], que é composto por um conjunto de videomontagens que circularam no *YouTube*, selecionamos uma – *Lula o analfabeto* (LULA...2006) – para compreendermos como se dá essa construção do gênero, por meio de um conjunto de elementos – imagem, som e material verbal – que produzem, de certo modo, diferentes efeitos de sentidos que podem (res)significar os discursos ditos oficiais, (des)caracterizando a imagem política do candidato, tornando-os predominantemente derrisórios.

Nossa sociedade, atualmente, é organizada em torno de novas tecnologias multimidiáticas, em que a diversidade de discursividades (orais, escritas, visuais e multimodais) em política, bem como de outros modos de produção de sentidos, têm transformado radicalmente as modalidades e os dizeres dos sujeitos. Essas mudanças se configuram não só na ordem da língua, mas principalmente na ordem do enunciável, construindo um novo dizer do outro, alterando os efeitos de sentidos iniciais e provocando o humor como resultado.

Os textos panfletários organizados derrisoriamente[3], produzidos por um sujeito produtor que os põe a circular na plataforma digital, podem mostrar o que um artigo de opinião ou um editorial não poderia dizer, sob pena de sofrer sanções legais por calúnia, difamação, e, ao mesmo tempo, contribuem para uma despolitização do político, uma banalização da fala pública diante de um suporte da mídia. Assim, o objetivo de compreender a natureza, o papel e o funcionamento discursivo desses diversos tipos de discursividades políticas e de comunicação, bem como as suas mudanças linguísticas e discursivas, torna-se, hoje, essencial para conhecer não só o funcionamento do português brasileiro no seu componente sociopolítico, mas também, para a compreensão do funcionamento da escrita da história da política brasileira.

Ao promover a (des)caracterização da imagem política do ex-presidente Lula, o produtor se utiliza do humor satírico para a promoção de um efeito de verdade, em que ele, inscrito num dado posicionamento contrário aos pressupostos defendidos pelo então candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), acredita e, com isso, deseja passar aos seus interlocutores. Os discursos

[1] Processo FAPESP: 2012/02090-4.

[2] Processo FAPESP: 2011/09851-8.

[3] A derrisão pode ser definida, por meio da perspectiva argumentativa de Simone Bonnafous (2003, p. 35), como "[...] a associação do humor e da agressividade verbal que a caracteriza e a distingue da pura injúria". Trata-se de um conjunto de violências verbais tais como as zombarias, os gracejos, os trocadilhos, os jogos de palavras irônicos, etc., que visam ridicularizar algo ou alguém. A derrisão, diferentemente da ironia, que se apresenta "[...] subvertendo a fronteira entre o que é assumido e o que não é pelo locutor" (MAINGUENEAU, 2005, p. 98), mostra um locutor assumindo na materialidade linguística o que diz com o objetivo de desqualificar o destinatário e/ou o seu oponente.

promovidos pelas videomontagens se apresentam não só como transparentes, mas como discursos que denunciam e alertam os internautas/eleitores sobre a postura e competência dos candidatos à presidência. Para respondermos essa nossa questão inicial, faremos uma breve explanação sobre os pressupostos teóricos que embasam nosso percurso teórico: a perspectiva do gênero.

A partir de duas perspectivas teóricas distintas, partimos, no próximo tópico, para a construção analítica de nosso trabalho, tomando como fundamentação teórico-metodológica as considerações do filósofo Mikhail Bakhtin desenvolvidas em sua obra *Estética da criação verbal* (2003), assim como as teorizações acerca da cena enunciativa de Dominique Maingueneau (2006), com o objetivo de observar como se constituem as videomontagens a partir de duas teorias distintas que pensaram a questão do gênero em momentos históricos distantes. Tal caminho analítico empreendido reflete, brevemente, os dois percursos traçados pelos autores estrangeiros acerca da noção de gêneros do discurso; nosso percurso permite-nos observar a composição desse gênero multimodal que circula no ambiente digital e compreender, com isso, o seu processo de constituição e circulação de sentidos, ratificando-o no gênero discursivo videomontagem.

2 UM POUCO DE TEORIA...

Ao iniciar sua exposição de ideias sobre a questão dos gêneros do discurso em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) afirma que onde houver atividade humana se fará uso da linguagem, e essas formas de uso são tão diversas quanto os campos nos quais elas podem atuar. Assim, a linguagem seria constituída por enunciados que refletem suas características por meio de três elementos: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional[4] que, inseparáveis, configuram os "tipos relativamente estáveis de enunciados em determinados campos de utilização da língua" (BAKHTIN, 2003, p. 262), chamados gêneros do discurso. As relações incessantes entre os indivíduos abrem diversos e inumeráveis campos que se tornam palco para a criação dos mais diversos tipos de gêneros: desde o simples diálogo do cotidiano até os documentos oficiais de diferentes papéis e origens. Portanto, há uma heterogeneidade tão significativa nos estudos de gênero que não é possível delimitar seu esboço.

Consoante Bakhtin (2003, p. 265), é imperativo, em qualquer corrente de estudo, que se conheça "[...] a natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados, isto é, gêneros do discurso" para realizar uma investigação sem distorções e bem embasada. As videomontagens em questão estão inoculadas por sentidos já pré-determinados pelo sujeito falante; assim, o próprio falante/internauta pode produzir, esgotando – e controlando – toda a ideia que pode brotar daquele gênero.

Tomando outro posicionamento em relação aos gêneros do discurso, Maingueneau (2006), em *Cenas da Enunciação*, afirma que aos olhos da análise do discurso (AD), numa vertente enunciativa, os enunciados produzidos num processo discursivo são mais do que fragmentos de uma língua natural ou de uma formação discursiva; eles são também "amostras de um certo gênero de discurso", e isso implica que cada enunciação está ligada a um gênero que se liga a uma ordem específica oriunda de um "ritual" (MAINGUENEAU, 1997, p. 34). Em função da variedade de rituais existentes e de cada um deles ser resultado do encontro de outros mais, estudar os gêneros do discurso passa a ser também uma tarefa incessante.

Nesse sentido, é a partir do conceito de *cena de enunciação* que Maingueneau (2006) formula a categoria de gênero; desse modo, ele acrescenta também que toda cena da enunciação presume uma *cena englobante* e uma *cena genérica*: a cena englobante está ligada ao tipo de discurso, isto é, para entender determinado texto necessitamos encaixarmo-nos dentro da cena englobante e assim "[...] definir o estatuto dos parceiros e um certo quadro espaciotemporal" (BAKHTIN, 2006, p. 111). Todavia, ela não é suficiente para que se identifiquem as atividades discursivas e os gêneros de discurso que a acompanham. Para tal, há uma cena genérica, isso porque o gênero de discurso suscita um contexto mais específico – "[...] papéis, circunstâncias, um suporte material,

[4] Segundo Bakhtin (2003, p. 266), o conteúdo temático não é o assunto em si, mas trata-se das diferentes atribuições de sentidos e os possíveis recortes feitos em relação ao gênero de discurso; já o estilo da linguagem, é tratado pelo autor como a escolha dos recursos linguísticos utilizados pelo produtor na composição do gênero, cujo objetivo é atingir o seu interlocutor e, com isso, gerar uma resposta, ou seja, "[...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos"; e, por fim, há a construção composicional, que, consoante o autor russo, refere-se à estruturação do texto ou de como ele está organizado na sociedade, se é reconhecido e relativamente estável. Embora bastante pertinentes tais considerações teóricas, não as trataremos em nossas análises.

uma finalidade" (BAKHTIN, 2006, p. 111). O gênero e o subgênero, então, definem os papéis dos participantes; a cena genérica viabiliza as propriedades dos gêneros e dos subgêneros que são indicadas pela cena englobante.

Portanto, esta dupla, cena englobante e genérica juntas, é que decide "[...] o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentido, isto é, o espaço do tipo e do gênero do discurso" (MAINGUENEAU, 2006, p. 112). Mas esse tipo e esse gênero de discurso podem ser impostos também por outra cena, a *cenografia* que é fundada pelo próprio discurso. Em outras palavras, temos o discurso que irrompe de sua cenografia a fim de estabelecer a cena de enunciação que o legitima, tendo o objetivo de convencer seus destinatários – no caso das videomontagens, seriam os espectadores-internautas – a ocuparem o lugar que a cenografia indicar. Ademais, a cenografia supõe dois lugares: de um enunciador e de um coenunciador, que trazem uma *cronografia* (momento) e uma *topografia* (lugar). Maingueneau (2006, p. 114, grifos do autor) resume o papel da cenografia quando diz que "[...] ela é, ao mesmo tempo, *origem* e *produto do discurso*".

Em suma, podemos dizer que a cena da enunciação que envolve os gêneros de discurso poderá ser imposta por um alhures ou construída pelo discurso que evoca determinado quadro, determinado enunciador e coenunciador. Além disso, esse quadro que se refere ao autor não é estático, ele influencia os componentes do gênero, este que também impõe uma cenografia (MAINGUENEAU, 2006).

Cada gênero do discurso está ligado a uma cena genérica que impõe os atores, o momento, o lugar; já outros gêneros estão associados a uma cenografia que se define com a escolha dos produtores do discurso. Logo, a cena genérica pode abranger diferentes cenografias, pois ela é parte do contexto, enquanto as cenografias são determinadas pelo texto.
Por fim, podemos resumidamente afirmar que, para se compreender melhor a reelaboração teórico-analítica da categoria de gênero de discurso empreendida por Maingueneau (2006), é preciso considerar que, no interior da AD, a questão da subjetividade enunciativa, especificamente as instâncias de enunciação do sujeito, é vista a partir da consideração dos lugares sociais e de suas implicações com a rede de lugares discursivos em que os falantes estão inscritos para enunciar. Defendendo que não se pode definir nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos, o linguista francês aponta os lugares e as práticas histórico-sociais como decisivos para a definição das circunstâncias em que o gênero se manifesta, já que se trata de uma atividade social de um tipo particular.

Fundamentado numa concepção de linguagem articulada sobre o pressuposto da constitutividade entre o social/histórico e o discursivo, o autor em menção define a cena de enunciação dividindo-a em três níveis interdependentes: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Juntas, elas compõem um *quadro cênico* dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso. Assim, conforme Maingueneau (2006), há uma relação de complementaridade entre as cenas englobante e genérica, que funcionam como instâncias reguladoras da discursividade, definindo as estabilidades do tipo e do gênero de discurso: todo tipo é um agrupamento de gêneros e todo gênero está relacionado a um tipo. As cenas englobante e genérica configuram o quadro cênico do discurso, "[...] o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido" (BAKHTIN, 2006, p. 87).

Assim, ambas as teorias podem tanto nos mostrar a estabilidade que suscita o gênero do discurso para podermos entendê-lo como tal, como nos ensina Bakhtin (2003), como, ao mesmo tempo, tomar a ideia de cena enunciativa do analista do discurso contemporâneo Maingueneau (2006) para dar conta desse conjunto de elementos como a imagem, o som e a materialidade verbal, trazidos concomitantemente, numa relação dialógica.

3 VIDEOMONTAGEM: UM GÊNERO DISCURSIVO?

Como já exposto, temos por objetivo verificar como as videomontagens podem se constituir como um gênero de discurso e, assim, refletir como esse gênero foi mobilizado para construir sentido em torno da imagem do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Para tanto, a videomontagem selecionada foi *Lula o analfabeto*, disponibilizada num ambiente digital, o *YouTube*, à época das eleições presidenciais brasileiras de 2006, mas que ainda circula nas redes sociais e recebe comentários em sua página, em seu local de postagem. Tal videomontagem, na sua produção, tem como função desqualificar a figura política de

Lula, ou seja, o produtor, ao recortar e levar para o vídeo diferentes momentos de sua fala em um debate político televisivo, (res)significando as informações por meio de inserções e montagens, leva os internautas/interlocutores ao riso, demonstrando a aprovação do espectador e a partilha das ideias, tornando o produtor do discurso derrisório vencedor (MERCIER, 2001).

De maneira sucinta, podemos dizer que a videomontagem é constituída por recortes de um debate eleitoral na corrida para a Presidência do Brasil, em 2006, promovido pela Rede Bandeirantes (Band), intercalados por *slides* com enunciados do produtor da montagem; a cada fala recortada do debate, um *slide* aparece e, em seguida, ouvimos uma campainha soar, como em um *quiz show*[5], pois a cada "erro" do candidato é acionada uma campainha como forma de alerta.

Essa estrutura composicional da videomontagem permite dizer que o seu produtor traz alguns recortes da fala de Lula no debate que o inscrevem num posicionamento contrário ao do ex-presidente; concomitantemente, o produtor é responsável por inserir enunciados outros que carregam um tom irônico ou direto sobre o que vai sendo mostrado; além disso, esses enunciados se alternam com determinados recortes constituídos por imagens em movimento ou estáticas do debate, que são intercalados por uma campainha e algumas vezes por uma música. Toda essa configuração engendrada pelo produtor do vídeo em um discurso tido como multimodal, possibilita que sentidos outros em torno da fala do ex-presidente sejam criados, passando a (res)significá-la por meio de uma (des)caracterização irônica, um tipo de dissimulação que provoca um humor satírico, isto é, que busca ridicularizar.

Sob esse prisma, é possível entendermos a videomontagem como um novo gênero, a partir do que propõe Bakhtin (2003, p. 263), já que para se construir ela se utiliza do debate eleitoral, dos elementos característicos de um *quiz show* e também dos enunciados em *slides* que "[...] perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios" para fazer sentido na construção de enunciados que suscitam polêmica, de tal modo que o novo gênero, quando nasce, aporta-se em outros já existentes – o debate eleitoral e o jogo de perguntas e respostas.

O vídeo, portanto, é organizado a fim de induzir o internauta/espectador a (des)caracterização da imagem política de Lula, ressaltando seus estereótipos já cristalizados na sociedade – de ser "burro", "analfabeto", "bêbado", entre outros –, além de promover o humor satírico graças às inserções e às modificações elaboradas pelo sujeito produtor. Nesse sentido, o vídeo compõe-se de trechos do debate do segundo turno com o opositor, o então candidato Geraldo Alckmin (ambas as imagens dos candidatos, durante boa parte da montagem, são separadas por uma barra central), e há acréscimos de sons (como o da campainha). A maioria dos *slides* contém enunciados que reverberam as supostas incorreções gramaticais do ex-presidente e o não uso da norma padrão, reafirmando certos estereótipos já cristalizados. Tais enunciados, inseridos em *slides* de fundo preto, reverberam os "erros" de português – como a falta de concordância entre sujeito e predicado, por exemplo –, (res)significando os sentidos em torno de sua imagem, gerando o riso como resultado. Diante da estrutura composicional da montagem e da sua temática, é possível interpretarmos que o produtor tem com pano de fundo a seguinte indagação: como um sujeito político como Lula, que produz tantos "erros" e "equívocos" na língua portuguesa, pode assumir um cargo tão importante como o de Presidente da República?

Só é possível identificar a escolha da descaracterização do presidente, elegendo seu discurso como alvo, porque há enunciados antecedentes e estereotipados, como o de que é pouco escolarizado, analfabeto e não consegue fazer o uso "correto" da língua. Esses e outros discursos, presentes no imaginário social, perpetuam o que diz o senso comum e adubam o terreno no qual nasce a ideia de desqualificar o então candidato. Para isso, o produtor da montagem mobiliza um gênero secundário, na perspectiva bakhtiniana – multiforme –, composto, basicamente, por dois gêneros primários: o debate eleitoral televisivo e o *quiz show*. Entretanto, quando se assiste a um *quiz show* – jogo de perguntas e respostas –, em geral, ninguém torce para que o jogador erre e *seja desclassificado*, mas sim, que ele acerte e *receba o prêmio*. Em vários momentos do vídeo – de um total de quatro minutos e quarenta e um segundos – o sentido é deslocado, já que, a cada trecho de fala do ex-presidente, o produtor insere um enunciado que aparece após o som de uma campainha, criando uma expectativa em torno do "erro", a advertência. A partir da primeira campainha, em que surge o *slide* "faltou um esse" (00:08s), é aberta uma expectativa – todas as demais vezes em que a imagem de Lula aparece, esperamos que ele cometa o suposto "equívoco" ou "erro". A campainha que soa após cada fala atesta esse "erro";

[5] Programa de perguntas e respostas em que os acertos valem prêmios e os erros "desclassificam" o participante.

assim, depois de dois ou três enunciados, não se espera mais o texto, ele não precisaria entrar, não seria mais essencial mostrar o "erro" para levar ao riso. Portanto, há uma transferência do gênero debate para o gênero *quiz show*. Constrói-se, desse modo, uma espécie de memória da expectativa.

Observamos que, para que o humor se realize, é preciso que o sujeito recorte e descontextualize o discurso de Lula, depois faça a inserção daqueles *slides* que ele produziu ao final de cada trecho destacado, que, por conseguinte, possam induzir à interpretação cômica e produzir o riso no receptor dos discursos (BAKHTIN, 2003). Vamos aos recortes:

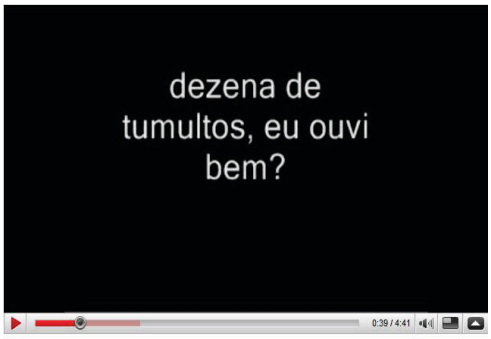


Figura 1: Lula o analfabeto (00:37s)
Fonte: arquivo coletado pelos autores

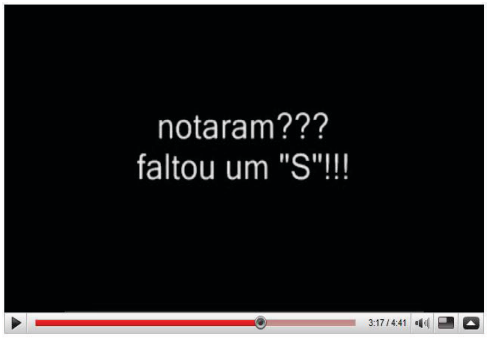


Figura 2: Lula o analfabeto (03:16s)
Fonte: arquivo coletado pelos autores

É salutar dizer neste momento que, por mais que tenha como alvo a fala de Lula no debate, o sujeito produtor/enunciador constrói seu dizer também como resposta ao que já foi dito sobre ele. Percebemos o que Bakhtin (2003) chama de tonalidades dialógicas, necessárias para que se possa entender todo o estilo de um enunciado. Essas tonalidades dialógicas aparecem na videomontagem quando o enunciador faz questionamentos buscando uma resposta do espectador (Figuras 1 e 2), caracterizando o modo como está inserido o estilo, a expressão e o sentido. Isso acontece porque nossas ideias nascem no processo de interação, e é perceptível o reflexo na verbalização do pensamento.
Quando os enunciados e as palavras do outro são inseridas no enunciado e salientadas como "do outro" – isto é, destacadas –, estabelecem-se relações recíprocas entre o discurso introduzido do outro e o do enunciador. "A entonação que isola o discurso do outro marcada por aspas no discurso escrito é um fenômeno de tipo especial: é uma espécie de alternância dos sujeitos do discurso transferida para o interior do enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 299).

(1) E2[6]:"a cada mês tem dezenas de tumultos"
(2) E1 [7] : dezena de tumultos, eu ouvi bem? *[suposta inexistência do "s" em dezenas] (00:33s--00:36s* – Figura 1)
(3) E2: "de todos os crimes de quadrilha"
(4) E1: notaram??? faltou um "S"!!! *[supostamente na palavra quadrilha] (03:12-03:18)*

No caso do recorte acima, essa entonação que separa um discurso do outro é bem notada, pois se trata de uma videomontagem – é como se toda vez que Lula falasse fossem abertas aspas. Aspas essas que inserem um comentário metaenunciativo do enunciador em relação ao seu outro. Entretanto, os limites que estabelecem um e outro discurso, muitas vezes, são ultrapassados. O discurso do falante penetra nesses limites e se espalha no discurso do outro com tons irônicos ou indignados. Com a leitura da transcrição isso fica claro em alguns trechos em que o falante repete o discurso de Lula questionando o uso da língua: "dezena de tumultos, eu ouvi bem?" [suposta inexistência do *s* em *dezenas*].

[6] Buscando manter uma posição analítica exclusiva sobre o discurso, optamos por transcrever semanticamente o discurso primeiro – de Lula – e descrever as orientações interpretativas do discurso do produtor do vídeo, visando a não provocar outros possíveis discursos, já que, em muitos recortes, determinados sons produzidos pelo enunciador primeiro não nos parecem tão nítidos. Assim, não enfocaremos a fonética dos enunciados primeiros, mantendo a ortografia original das palavras.

[7] E1: Sujeito produtor da videomontagem; E2: Lula.

Sabemos que esse tom avaliativo em torno da maneira como o ex-presidente se utiliza da língua é recorrente, e que ele pode refletir, muitas vezes, o senso comum. Assim, os enunciados são criados levando-se em conta as atitudes responsivas do outro – espectadores e internautas –, e esse é o motivo pelo qual eles são produzidos.

Podemos entender que, a partir da concepção bakhtiniana de gênero, todo gênero torna-se relativamente novo quando vem apoiado em outros já existentes; não há um nascimento a esmo, como toda atividade de linguagem, seu surgimento advém de uma história, de um enraizamento em outro gênero. Ademais, tomando como pressuposto suas três características, seria possível afirmar que a videomontagem *Lula o analfabeto* trazida para essa reflexão tem a estrutura composicional organizada pela multimodalidade, ao abarcar trechos de um debate eleitoral e elementos de um *quiz show,* que reúnem materialidade verbal e não verbal como som e imagem; o tema são os "erros" cometidos por um candidato à presidência (como já observamos no título da videomontagem); e, por fim, o estilo, como mostramos acima, é construído por meio da retomada do trecho em que Lula não se utiliza da norma culta, acompanhado de uma pergunta em tom irônico, a tonalidade dialógica.

Contudo, como nos propusemos a pensar no início deste trabalho, outra perspectiva acerca da noção de gênero, pensada na contemporaneidade, é a de Maingueneau (2006), que parte da noção de cena enunciativa, composta por três níveis entrelaçados: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Em *Lula o analfabeto* deparamo-nos com a cena englobante do discurso de humor; já a cena genérica, que tem relação estreita com a cena englobante, é composta pelo gênero videomontagem, ou seja, debate eleitoral intercalado por *slides* que carregam o discurso de humor. Assim, as cenas englobante e genérica compõem o quadro cênico que possibilita a emergência do discurso de oposição ao candidato Lula, e os enunciados intercalados produzem sentido sobre o sujeito político e o desconstroem por meio do uso da língua. Além disso, para convencer os espectadores-internautas e levá-los ao riso, a videomontagem em questão irrompe a cenografia do *quiz show*, o jogo de perguntas e respostas que, nesse caso, tem como condutor do "jogo" o produtor da montagem, Lula como candidato ao prêmio (ser eleito Presidente da República) e os espectadores seriam os eleitores, todos situados no momento do jogo que implica um cenário do estúdio de televisão e os recursos de som, como o da campainha, para marcar erros e acertos às perguntas feitas.

Diante do exposto, notamos que tanto a perspectiva de Maingueneau (2006) quanto a teoria bakhtiniana dão conta de pensar o gênero, cada uma com o enfoque ao que lhe é mais caro; de alguma forma, chegam a se complementar, porque pensam o discurso de maneiras distintas. Salientamos que não tomamos uma em detrimento da outra; Bakhtin (2003) é o precursor nos estudos do discurso sobre essa temática, já Maingueneau (2006) propõe que se pense a noção de gênero sob outra visada – enunciativa – e que se tenha como enfoque as novas mídias.

Em *Lula o analfabeto*, a construção dos sentidos em torno da imagem social e política de Lula se dá pela junção de sons, imagens e materialidade verbal, constituindo-se, desse modo, como um gênero digital forte que, em meio à constituição de discursos no interdiscurso, reverbera em sua formulação discursos de escárnio contrários, ou seja, é possível encontrarmos formações discursivas distintas, capazes de produzirem sentidos disfóricos (ou negativos) sobre a imagem de Lula, (re)atualizando sentidos já instaurados e cristalizados na sociedade em torno de sua figura política: "analfabeto", "pouco escolarizado", dentre outros.

Ademais, finalmente, não podemos deixar de apontar um paradoxo na construção discursiva dessa videomontagem. Ao longo do vídeo, o produtor elenca os diferentes "erros" de português cometidos pelo então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, impondo, de certo modo, o prestígio da norma padrão, de que supostamente os candidatos letrados – que não é o caso de Lula – poderiam usufruir, já que o efeito de sentido que se constrói pela montagem é de ele, o candidato do PT, ser "burro". No entanto, quando observamos o título do vídeo, vemos que o próprio produtor incorre num "erro" gramatical, se contradizendo em relação ao modelo padrão normativo que tanto defende, quando não atende à regra de pontuação em casos de aposto, como *Lula, o analfabeto*, por exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve reflexão sobre a categoria de gênero do discurso, consideramos que a videomontagem, produzida em meio digital, constitui um gênero, isso porque foi possível descrever e interpretar os elementos que a constituem como um gênero do discurso,

levando em conta características que funcionam de forma imbricada, isto é, tratam-se de textos sincréticos que demandam mais recursos de análise e modo de descrição quando combinam o verbal e o não verbal. Tratam-se dos discursos multimodais que direcionam o sentido que almejam; no caso da videomontagem, o objetivo é desqualificar a imagem (homem político) de Lula por meio do humor derrisório.

Assim, podemos dizer que essa forma de (re)significar o sentido (do debate televisivo), primeiro por meio de outro distinto, contribui para que esses "novos" discursos sejam tomados como discursos panfletários, ou seja, textos curtos e violentos que atacam uma instituição ou uma pessoa conhecida. Destarte, esses textos panfletários podem contribuir para a construção de história de campanhas presidenciais brasileiras bastante distinta da história oficial divulgada nos editoriais, nos artigos de opinião, nas análises políticas, que circulam nos jornais e revistas brasileiras, por exemplo, graças ao modo como o suporte midiático eletrônico, o *YouTube*, se constitui. Com isso, esses textos panfletários, por serem derrisoriamente organizados, dizem o que um artigo de opinião ou um editorial não poderia dizer, sob pena de sofrer sanções legais por calúnia, difamação, etc., mas também podem contribuir para uma despolitização do político, uma banalização da fala pública. Tais montagens seriam responsáveis pela propagação de um humor satírico "aceitável" justamente por se inscreverem num gênero humorístico de promoção do riso, sob a premissa de que aqueles que não aceitam tal comicidade, dissimulação – derrisória –, não teriam senso crítico.

Por panfletário entendemos o discurso que ataca violentamente uma pessoa ou uma instituição e que circula nos mais diversos suportes, principalmente nas redes sociais, tais como: charges, caricaturas, fotomontagens, videomontagens, entre outros. Tal prática discursiva panfletária, além de não circular somente em momentos de crise ética ou moral da sociedade, não pode ser vista somente como um fenômeno sazonal, já que ainda recebe comentários em suas páginas. Acreditamos que tal qual o discurso jornalístico, o discurso panfletário realiza também operações historiográficas, isto é, ele também ajuda a produzir uma história do presente a partir da mobilização de mecanismos linguístico-discursivos e imagéticos (DE CERTEAU, 2000). Tal prática panfletária possibilita que novos sentidos sejam trazidos no fio do discurso, (re)afirmando ou (re)instaurando memórias e dizeres já cristalizados em torno da figura de Lula.

Por isso, não se pode analisar determinado discurso – o discurso derrisório, por exemplo – sem levantar os sentidos que (co)existem no entrecruzamento dessas diferentes materialidades; um discurso atrelado a uma imagem pode produzir um sentido que, descolado da imagem, não existiria. Tratar de gêneros do discurso é uma tarefa incessante, pois a cada clique podemos ter um novo gênero se formando, assim, nossas ideias conclusivas abrem espaço para que possam brotar outros trabalhos a partir desse.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. M. B. M. *Política e derrisão em vídeomontagens do YouTube:* uma leitura discursiva. 2011. 117p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5703/3454.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 maio 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Hermínia Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BONNAFOUS, S. Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen. Trad. Maria do Rosário Gregolin e Fábio César Montanheiro. *In*: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

DE CERTEAU, M. *A escrita da história.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LULA o analfabeto. Vídeo do youtube, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=32-Aa0ibiHA. Acesso em: 22 dez. 2019.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação.* Curitiba: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso.* Campinas: Pontes, 1997.

MERCIER, A. Pouvoirs de la dérision, dérision des pouvoirs (Introduction). *Hermés Revue*, n. 29, p. 9-18, 2001.

RUIZ, M. A. A. *Derrisão política no YouTube:* mídia e discurso. 78p. 2012. Relatório final de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Recebido em 08/07/2019. Aceito em 06/01/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e66144

HUMOR VIDEO MONTAGES: SOME REFLECTIONS FROM A GENDER PERSPECTIVE

VIDEOMONTAGENS DE HUMOR: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO

MONTAJE DE VIDEO HUMOR: REFLEXIONES BAJO LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo*
Universidade Federal de São Carlos

Marco Antonio Almeida Ruiz**
Universidade de São Paulo

ABSTRACT: This article aims to look at how montage videos constitute a speech genre. In this way, we try to think like this genre was mobilized to construct sense around the ex-president image of Lula. As theoretical and methodological basis, we take the ideas of Mikhail Bakhtin to think about the issue of gender discourse montage videos looking to position ourselves in a more mediatized. We support the gender issue from the notion of scene of enunciation proposed by Dominique Maingueneau.
KEYWORDS: Derision. Political discourse. Speech genre.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo observar como videomontagens do *YouTube* se constituem em um gênero do discurso. Desta forma, iremos pensar como esse gênero foi mobilizado para construir sentido em torno da imagem do ex-presidente Lula. Com o embasamento teórico-metodológico da análise do discurso, em especial na questão do gênero videomontagem, na perspectiva bakhtiniana, procuramos posicionarmo-nos sob um viés mais midiatizado, assim como apoiamo-nos na questão do gênero a partir da noção de cena enunciativa proposta por Dominique Maingueneau.
PALAVRAS-CHAVE: Derrisão. Discurso político. Gênero de discurso.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo observar cómo los videomontajes de YouTube se constituyen en un género de discurso. De esta manera, pensaremos cómo se movilizó este género para construir sentido en torno a la imagen del expresidente Lula. Con la base teórico-metodológica del análisis del discurso, especialmente lo relacionado con el género videomontaje, en la

* PhD in Linguistics from the Federal University of São Carlos (UFSCar) and professor at the Department of Letters at the same institution. She is a section editor of the electronic journal Linguasagem at UFSCar. E-mail: ligiamenossi@ufscar.br.

** PhD in Linguistics by Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) and PhD in Sociology from École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) of Paris with FAPESP scholarship (Process no. 2020/10660-1). In addition, he is a postdoctoral fellow in Linguistics at Universidade de São Paulo (USP). E-mail: marcoalmeidaruiz@gmail.com.

perspectiva bakhtiniana, tratamos de posicionarnos bajo un sesgo más mediatizado y nos apoyamos en la cuestión del género a partir de la noción de escena enunciativa propuesta por Dominique Maingueneau.
PALABRAS CLAVE: Burla. Discurso político. Género discursivo.

1 INTRODUCTION

This article aims to investigate how YouTube video mounts constitute a genre of discourse. For this question, we will think about how this genre was mobilized to build meaning around the image of former president Luiz Inácio Lula da Silva promoting the construction of the humor speech. Although it is relevant to evaluate the process of building the image of the former president also in other digital platforms, such as Facebook, Twitter, among others, we restrict ourselves in this work, video mounts that were posted on YouTube at the time of the Brazilian presidential elections 2006, but still circulating and receiving comments on their respective pages.

Such multimodal texts, in our view, circulate as pamphleteer discourses – short and violent text that attacks an institution or a known person – distinct from both satire and controversy, however constitutively derisory, which build one writing of the history of Brazilian presidential campaigns quite different from the official history published in the editorials, in the opinion articles, in the political analyses, which circulate in Brazilian newspapers and magazines, for example.

Thus, from the corpus of work analyzed during the research initiation (RUIZ, 2012)[1] and the master's dissertation (ARAÚJO, 2011)[2] which is composed of a set of video montages that circulated on YouTube, we selected one – Lula the illiterate (LULA…, 2006) – to understand how this construction of the genre occurs, through a set of elements - image, sound, and verbal material – that produce, in a certain way, different effects of meanings that can resignify the official discourses, (dis) characterizing the image candidate's politics, making them predominantly negligible.

Our society today is organized around new multimedia technologies in which the diversity of discursivities (oral, written, visual and multimodal) in politics, as well as other modes of meaning production, have radically transformed modalities and sayings of the subjects. These changes are configured not only in the order of language but mainly in the order of the enunciable, constructing a new saying of the other, altering the effects of initial senses, and provoking humor as a result.

Derisively[3] Organized pamphleteer texts produced by a producer subject who circulates them on the digital platform can show what an opinion article or editorial could not say. Otherwise, it would suffer legal sanctions for slander, defamation, and at the same time, contribute to a depoliticization of the politician, a trivialization of public speech in the face of media support.

Thus, as an objective, understanding the nature, role and discursive functioning of these various types of political and communication discursivities, as well as their linguistic and discursive changes, is nowadays essential to know not only the functioning of Brazilian Portuguese in Brazil. Its socio-political component, but also for the understanding of the functioning of the writing of the history of Brazilian politics.

In promoting the (dis) characterization of former President Lula's political image, the producer uses satirical humor to promote an actual effect, in which he inscribed in a given position contrary to the assumptions defended by the candidate of the Party of Workers (Partido dos Trabalhadores, PT), believes and with this, wishes to pass to their interlocutors.

[1] FAPESP Process: 2012/02090-4.

[2] FAPESP Process: 2011/09851-8.

[3]Derision can be defined through Simone Bonnafous (2003, p. 35) argumentative perspective as "[…] the association of humor and verbal aggressiveness that characterizes and distinguishes it from pure injury." These are a set of verbal violence such as mockery, jokes, puns, ironic wordplay, etc. aimed at ridiculing something or someone. Unlike the irony that presents itself "subverting the boundary between what is assumed and what is not by the speaker" (MAINGUENEAU, 2005, p. 98) shows a speaker assuming in linguistic materiality what he says in order to disqualify the speaker recipient and his opponent.

The speeches promoted by video mounts are presented not only as transparent but also as a discourse that denounces and warns Internet users/voters about the posture and competence of presidential candidates. To answer our initial question, we will briefly explain the theoretical assumptions that underlie our theoretical path: the gender perspective.

As from two different theoretical perspectives, we start, in the next topic, for the analytical construction of our work taking as a theoretical and methodological foundation the considerations of the philosopher Mikhail Bakhtin developed in his work *Esthetic of verbal creation* (2003), as well as theorizations about of Dominique Maingueneau's (2006) enunciative scene with the aim of observing how video montages are constituted from two distinct theories that thought about gender in distant historical moments. This analytical way undertaken reflects, briefly, the two paths traced by foreign authors about the notion of discourse genres; Our journey allows us to observe the composition of this multimodal genre that circulates in the digital environment and to understand, with it, its process of constitution and circulation of meanings, ratifying it in a discursive genre of video mounts.

2 A LITTLE THEORY...

Beginning his presentation of ideas on the issue of discourse genres in *the Esthetic of verbal creation*, Mikhail Bakhtin (2003) states that where there is human activity, the language will be used, and these forms of use are as diverse as the fields in which they are used. Therefore, language would be constituted by statements that reflect its characteristics through three elements: thematic content, language style, and compositional construction[4] which, inseparable, configure the "[…] relatively stable types of utterances in certain fields of language use," called speech genres (BAKHTIN, 2003, p. 262). The ongoing relationships between individuals open many and innumerable fields that become the stage for the creation of the most diverse types of genres: from the simple dialogue of daily life to official documents of different roles and origins. Consequently, there is such significant heterogeneity in gender studies that it is not possible to delimit its outline.

As stated by Bakhtin (2003), it is imperative in any current study that "[…] the nature of utterance in general and the particularities of the various types of utterances, that is, genres of discourse" are known to carry out an undistorted and well-grounded investigation (2003, p. 265). The video montages in question are inoculated by meanings already predetermined by the speaking subject; thus, the speaker/ Internet user itself can produce by depleting – and controlling – the whole idea that can arise from that genre.

Taking another position in relation to discourse genres, Dominique Maingueneau (2006), in *Scène d'énonciation*, states that in the eyes of Discourse Analysis (AD), in an enunciative aspect, the utterances produced in a discursive process are more than fragments of a natural language discourse or discursive formation; they are also "samples of a certain kind of discourse," which implies that each utterance is linked to a genre that binds to a specific order derived from a "ritual" (MAINGUENEAU, 1997, p. 34). Because of the variety of rituals that exist and each of them is the result of meeting others more, studying the genres of discourse is also an incessant task.

In this sense, it is from the concept of enunciation scene that Maingueneau formulates the gender category; In this manner, he also adds that every scene of enunciation presumes an encompassing scene and a generic scene: the encompassing scene is linked to the type of discourse, that is, to understand a particular text we need to fit into the encompassing scene and thus "[…] 'define the partners' status and a certain spatial temporal framework "(BAKHTIN, 2006, p. 111). However, it is not sufficient to identify the discursive activities and accompanying speech genres. For such, there is a generic scene because the genre of discourse raises a more specific context - "roles, circumstances, material support, purpose" (BAKHTIN, 2006, p. 111). Gender and subgenre then

[4]. According to Bakhtin (2003), the thematic content is not the subject itself, but it is about the different attributions of meanings and the possible cuts made in relation to the speech genre; The style of language is treated by the author as the choice of the linguistic resources used by the producer in the composition of the genre, whose objective is to reach his interlocutor and, thus, generate a response, that is, "[…] in each field there are and are employed genres that correspond to the specific conditions of a given field; It is to these genres that certain styles correspond (BAKHTIN, 2003, p. 266); and finally, the compositional construction, which according to the Russian author, refers to the structuring of the text or how it is organized in society, if it is recognized and relatively stable. Although such theoretical considerations are quite pertinent, we will not deal with them in our analysis.

define the roles of the participants; the generic scene enables the properties of genres and subgenres that are indicated by the encompassing scene.

As a result of this double: encompassing and generic scene is that they decide together "[…] the stable space within which the utterance makes sense, that is, the space of the type and genre of discourse" (MAINGUENEAU, 2006, p.112). However, this kind and kind of discourse can also be imposed by another scene, the scenography that is founded by discourse itself. In other words, we have the discourse that erupts from its scenography in order to establish the enunciation scene that legitimizes it, aiming to convince its recipients – in this case, the video-mounters would be the spectators-netizens - to occupy the place that the scenography indicate. In addition, the scenography supposes two places: that of an enunciator and a co-enunciator that bring a chronography (moment) and a topography (place). Maingueneau (2006, p. 114, emphasis added) summarizes the role of scenography when he says that "it is both the origin and product of discourse".

In essence, we can say that the scene of enunciation that involves the genres of discourse may be imposed by somewhere else or constructed by discourse that evokes a particular frame, given enunciator and co-enunciator. Moreover, this framework that refers to the author is not static, it influences the components of the genre, which also imposes a scenography (MAINGUENEAU, 2006, p. 47).

Each genre of discourse is linked to a generic scene that imposes the actors, the moment, the place; others are associated with a set design that is defined by choice of speech producers. Thus, the generic scene may cover different scenographies, as it is part of the context, while the scenographies are determined by the text.

Finally, we can briefly state that in order to understand better the theoretical-analytical reworking of the discourse genre category undertaken by Maingueneau, it is necessary to consider that, within AD, the issue of enunciative subjectivity, specifically the instances of enunciation of the subject it is seen from the consideration of social places and their implications for the network of discursive places in which speakers are subscribed to utter. Defending that no exteriority can be defined between the subjects and their discourses, the French linguist points out the places and historical-social practices as decisive for the definition of the circumstances in which gender manifests itself since it is a social activity of a particular type.
Based on an articulated conception of language on the assumption of constitutively between the social/historical and the discursive, he defines the enunciation scene by dividing it into three interdependent levels: the encompassing scene, the generic scene, and the scenography. Together they make up a dynamic scenic framework that makes possible the utterance of a particular discourse. Thus, according to Maingueneau (2006), there is a complementarity relationship between the encompassing and generic scenes, which act as regulatory instances of discursivity, defining the type and genre stabilities of discourse: every type is a grouping of genres, and every genre is related to a type. The encompassing and generic scenes configure the scenic framework of discourse, "[…]the stable space within which the statement acquires meaning" (BAKHTIN, 2006, p. 87).

As follows, both theories can both show us the stability that the discourse genre raises so that we can understand it as such, as Bakhtin (2003) teaches us and, at the same time, take the idea of the enunciative scene of contemporary discourse analyst Maingueneau (2006) to account for this set of elements such as image, sound and verbal materiality, brought concomitantly in a dialogical relationship.

3 VIDEO MONTAGE: A DISCURSIVE GENRE?

As already explained, we aim to verify how video montages can be constituted as a genre of discourse and, thus, reflect how this genre was mobilized to build meaning around the image of former President of the Republic, Luiz Inácio Lula da Silva. To this end, the video montage selected was Lula, the illiterate, made available in the digital environment, YouTube, at the time of the Brazilian presidential elections of 2006, but still circulating on social networks and receiving comments on its pages at its posting site. Such video montage, in its production, has the function of disqualifying Lula's political figure, that is, the producer, by cutting and bringing to the video different moments of his speech in a televised political debate, (res) meaning the information through

insertions and montages make the internet users/interlocutors laugh, demonstrating the viewer's approval and the sharing of ideas, making the derisory speech producer the winner (MERCIER, 2001).

Precisely, we can say that video montage consists of clippings of an electoral debate in the race for the Presidency of Brazil in 2006 promoted by Rede Bandeirantes (Band) interspersed with slides with statements by the montage producer, with each clipped speech of the debate, a slide appears, and then we hear a bell ringing, as in a *Quiz Show*, because each candidate's "mistake" triggers a bell as a warning.

This compositional structure of video montage allows us to say that its producer brings some clippings of Lula's speech in the debate that inscribes him in a position contrary to that of the former president; At the same time, the producer is responsible for inserting other statements that carry an ironic or direct tone about what is being shown; furthermore, these statements alternate with particular clippings consisting of moving or static images of the debate that are interspersed with a bell and sometimes some music. All this configuration engendered by the video producer in a discourse considered as multimodal allows other meanings around the former president's speech to be created to mean (res) it through an ironic (de) characterization, a kind of concealment that provokes satirical humor, that is, that seeks to ridicule it.

From this point of view, it is possible to understand that video montage would be understood as a new genre based on what Bakhtin (2003) proposes since, in order to build it uses the electoral debate, the characteristic elements of a *Quiz Show* and also the statements in slides. That "[…] lose the immediate link with the concrete reality and the real statements of others" to make sense in the construction of statements that arouse controversy, in such a way that the new genre, when born, engages in existing ones – the electoral debate and the question and answer game (BAKHTIN, 2003. p. 263).

The video, for that reason, is organized in order to induce the internet user/spectator to (dis) characterize Lula's political image, highlighting his already crystallized stereotypes in society – of being "dumb," "illiterate," "drunk," among others – besides promoting satirical humor thanks to the insertions and modifications elaborated by the producing subject. In this sense, the video consists of excerpts from the second-round debate with his opponent, then-candidate Geraldo Alckmin (both images of the candidates, for much of the montage, are separated by a central bar), and there are sounds added (like the bell). Most slides contain statements that reverberate the former president's alleged grammatical inaccuracies and the non-use of the standard norm, reaffirming certain already crystallized stereotypes. Such statements inserted in black background slides reverberate the Portuguese "errors" – such as the lack of agreement between subject and predicate, for example –, (res) meaning the senses around their image, generating laughter as a result. Given the compositional structure of the montage and its theme, it is possible to interpret that the producer has the following question: how can a political subject like Lula, who produces so many "mistakes" and "mistakes" in the Portuguese language, assume a position as important as that of President of the Republic?

It is only possible to identify the president's choice of recharacterization by electing his speech as a target because there are antecedent and stereotypical statements such as that he is poorly educated, illiterate, and cannot make the "correct" use of language. These and other discourses, present in the social imagination, perpetuate what common sense says and fertilize the ground on which the idea of disqualifying the candidate is born. For this, the producer of the montage mobilizes a secondary genre, in the Bakhtinian perspective – multiform – composed, basically, by two primary genres: the television electoral debate and the *Quiz Show*. Nevertheless, when watching a *Quiz Show* – quiz game – in general, no one hopes that the player is wrong and disqualified, but preferably that he hits and receives the prize. At various points in the video - for a total of four minutes and forty-one seconds – the meaning is shifted, as with each passage of the former president, the producer inserts a statement that appears after the sound of a bell, creating an expectation around the "mistake," warning. From the first bell in which the slide "missed this one" (00: 08s) opens an expectation opens – every other time that Lula's image appears, we expect him to make the supposed "mistake" or "mistake." The bell that sounds after each speech attests to this "mistake"; so, after two or three utterances, the text is no longer expected, it would not have to enter, it would no longer be essential to show the "error" to make it laugh. So, there is a transfer from the debate genre to the genre of a *Quiz Show*. This builds a kind of memory of expectation.

We observe that, in order for the humor to be realized, the subject must cut and decontextualize Lula's discourse, then insert those he produced at the end of each highlighted passage, which, therefore, may induce comic interpretation and produce laughter in the receiver of speeches (BAKHTIN, 2003). Let's cut it out:

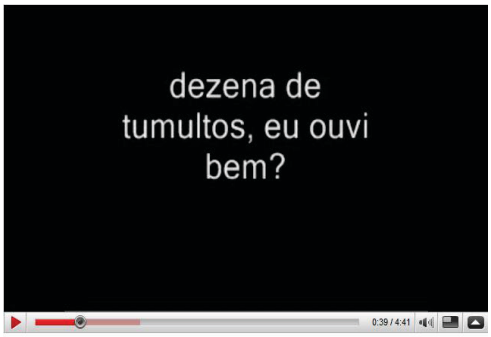


Figure 1: Lula o analfabeto (00:37s)
Source: File collected by the authors

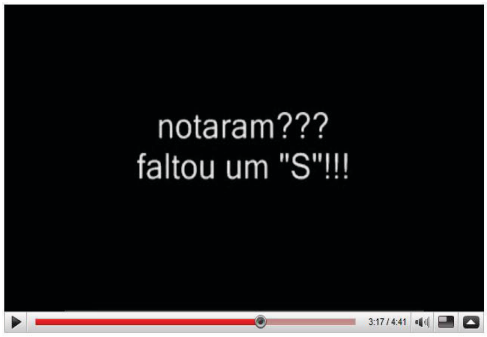


Figure 2: Lula o analfabeto (03:16s)
Source: File collected by the authors

It is salutary to say at this moment that, as much as it targets Lula's speech in the debate, the producer/enunciator subject constructs his saying also in response to what has already been saying about him. We understand what Bakhtin calls the dialogical tones (2003, p. 298) necessary to understand the whole style of a statement. These dialogical tones appear in the video montage when the enunciator asks questions seeking an answer from the viewer (figures 1 and 2), characterizing the way style, expression and meaning are inserted. This is because our ideas are born in the process of interaction, and the reflection on the verbalization of thought is noticeable.

When the utterances and words of the other are inserted into the utterance and stressed as "from the other" - that is, highlighted - reciprocal relationships are established between the introduced discourse of the other and that of the enunciator. "The intonation that isolates the discourse of the other marked by quotation marks in the written discourse is a phenomenon of a special kind: it is a kind of alternation of the discourse subjects transferred into the utterance" (BAKHTIN, 2003, p. 299).

(1) E2[5]: "every month has dozens of riots"
(2) E1[6]: a dozen riots, did I hear well? [supposed non-existence of the "s" in dozens] *(00:33s*-00:36s – figure 1)
(3) E2: "of all gang crimes"
(4) E1: "have you noticed??? Missed an "S"!!!" [supposedly in the word gang] *(03:12-03:18)*

In the case of the above clipping, this intonation that separates one speech from another is well noticed because it is a video montage – it is as if every time Lula spoke, quotes were opened. These quotes insert a meta-enunciative commentary from the enunciator in relation to his other. However, the limits that establish both discourses are often exceeded. The speaker's speech penetrates these limits and spreads into the other's speech with ironic or outraged tones. With the reading of the transcript, this becomes clear in some passages where the speaker repeats Lula's speech questioning the use of the language: "a dozen riots, did I hear well?" [Supposed no s in dozens].

We know that this evaluative tone around the way the former president uses the language is recurrent and that he can often reflect common sense. Thus, statements are created by taking into account the responsive attitudes of the other – viewers and netizens – and that is why they are produced.

[5]Seeking to maintain an exclusive analytical position on discourse, we opted to semantically transcribe Lula's first discourse and describe the interpretative orientations of the video producer's discourse, in order not to provoke other possible discourses, since, in many clippings, certain sounds produced by the first enunciator do not seem very clear to us. Thus, we will not focus on the phonetic of the first utterances, keeping the original spelling of the words.

[6]E1Subject producer of video montage; E2: Lula.

We can understand that from the Bakhtinian conception of gender, every genre becomes relatively new when it is always supported by existing ones; there is no birth at random, as very language activity arises from a story, from a root in another genre. Moreover, assuming its three characteristics, it would be possible to state that the Lula video montage the illiterate brought to our reflection has the compositional structure organized by multimodality by encompassing excerpts from an electoral debate, elements of a *Quiz Show*, which bring together verbal and non-verbal materiality. Verbal as sound an image, the theme is the "mistakes" made by a presidential candidate (as we have already noted in the title of the video montage), and finally, the style, as we have shown above, is constructed by resuming the passage where Lula does not use the cultic norm accompanied by a question in an ironic tone, the dialogical tone.

On the other hand, as we set out to think at the beginning of this work, another perspective on the notion of gender, in contemporary times, is that of Maingueneau (2006), which starts from the notion of an enunciative scene composed of three intertwined levels: the encompassing scene, the scene generic and the scenography. In Lula, the illiterate are faced with the encompassing scene of the humor speech, while the generic scene, which has a close relationship with the encompassing scene, is composed of the video montage genre, that is, an electoral debate interspersed with slides that carry the humor speech. Thus, the encompassing and generic scenes compose the scenic framework that enables the emergence of the discourse of opposition to the candidate Lula, the interspersed utterances produce meaning about the political subject and deconstruct him through the use of language. In addition, to convince viewers-netizens and make them laugh, the video montage in question breaks the stage design of the *Quiz Show*, the quiz game that, in this case, has as its conductor the producer of the montage, Lula as a candidate for the award (to be elected President of the Republic) and the spectators would be the voters, all situated at the time of the game that implies a television studio setting and sound features, such as the bell, to mark errors and hit the questions made.

Given the above, we note that both the perspective of Maingueneau (2006) and Bakhtinian theory (2003) can think of gender, each focusing on what is dearest to it; In some ways, they even complement each other because they think discourse in different ways. We emphasize that we do not take one over the other. Bakhtin (2003) is the forerunner in discourse studies on this theme, while Professor Maingueneau (2006) proposes to think about the notion of gender from another enunciative point of view on how to focus on new media.

In Lula the illiterate, the construction of meanings around Lula's social and political image occurs through the joining of sounds, images and verbal materiality, thus constituting a vital digital genre that, amidst the constitution of discourses in the interdiscourse, contrary scorn discourses reverberate in its formulation, that is, it is possible to find distinct discursive formations capable of producing dysphoric (or unfavorable) meanings about Lula's image, (re) updating already established and crystallized meanings in society in general, around his political figure: "illiterate," "poorly educated," among others.

Besides, finally, we cannot fail to point out a paradox in the discursive construction of this video montage. Throughout the video, the producer lists the different Portuguese "mistakes" made by the then-candidate Luiz Inácio Lula da Silva, imposing, in a way, the prestige of the standard norm, which supposedly the literate candidates – which is not the case with Lula – could enjoy, since the effect of meaning that is built by the assembly is that he, PT candidate, be "dumb." Also, when we look at the title of the video, we see the producer himself incurs a grammatical "error," contradicting himself in relation to the standard normative model that he defends when he does not meet the scoring rule, such as Lula illiterate, for example.

4 FINAL CONSIDERATIONS

After this brief reflection on the discourse genre category, we consider that digital video montage is a genre because it was possible to describe and interpret the elements that constitute it as a discourse genre, taking into account characteristics that work imbricated, that is, they are syncretic texts that demand more resources for analysis and description when combining the verbal and nonverbal. These are the multimodal discourses that direct the meaning they aim for. In the case of video montage, the objective is to disqualify Lula's image (political man) through derisive humor.

Thus, we can say that this way of (re) signifying the meaning (of the television debate) first through another distinct one contributes to these "new" discourses being taken as pamphleteer speeches, that is, short and violent texts that attack an institution or a known person. Hence, these pamphleteers texts can contribute to the construction of the history of Brazilian presidential campaigns quite distinct from the official history published in editorials, opinion articles, political analyzes, which circulate in Brazilian newspapers and magazines, e. g. thanks to the way the Electronic media support, YouTube, is constituted. Thus, these pamphleteers texts, being derisively organized, say what an opinion article or editorial could not say, under penalty of legal sanction for slander, defamation, etc., but can also contribute to a depoliticization of the politician, a trivialization of public speech. Such montages would be responsible for the propagation of an "acceptable" satirical humor precisely because it is part of a humorous genre of promotion of laughter, under the promise that those who do not accept such comedy, derisive – dissimulation would have no critical sense.

By pamphleteer, we mean the speech that violently attacks a person or an institution and circulates in the most diverse media, especially in social networks such as cartoons, caricatures, photomontages, video montages, among others. Such pamphleteer discursive practice, apart from not being circulated only in times of society's ethical or moral crisis, cannot be seen only as a seasonal phenomenon since it still receives comments on its pages. We believe that like journalistic discourse, pamphleteering discourse also performs historiographic operations, that is to say, it also helps to produce a history of the present through the mobilization of linguistic-discursive and imagetic mechanisms (DE CERTEAU, 2000). Such pamphleteer practice enables new meanings to be brought to the thread of speech, (re) affirming or (re) establishing memories and sayings already crystallized around the figure of Lula.

Therefore, one cannot analyze a given discourse - derisory discourse, for example - without raising the meanings that (co-) exist at the intersection of these different materialities, a discourse tied to an image can produce a sense that detached from the image would not exist. Addressing discourse genres is an incessant task because, with each click, we can have a new genre forming, so our conclusive ideas make room for other works from this one.

REFERENCES

ARAUJO, L. M. B. M. *Política e derrisão em vídeomontagens do YouTube:* uma leitura discursiva. 2011. 117p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5703/3454.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 maio 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Hermínia Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BONNAFOUS, S. Sobre o bom uso da derrisão em J. M. Le Pen. Trad. Maria do Rosário Gregolin e Fábio César Montanheiro. *In*: GREGOLIN, M. R. (org.). *Discurso e mídia:* a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

DE CERTEAU, M. *A escrita da história.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

LULA o analfabeto. Vídeo do youtube, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=32-Aa0ibiHA. Acesso em: 22 dez. 2019.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação.* Curitiba: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso.* Campinas: Pontes, 1997.

MERCIER, A. Pouvoirs de la dérision, dérision des pouvoirs (Introduction). *Hermés Revue*, n. 29, p. 9-18, 2001.

RUIZ, M. A. A. *Derrisão política no YouTube:* mídia e discurso. 78p. 2012. Relatório final de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

Received in July 8, 2019. Approved in January 6, 2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e63094

DO QUE SE DIZ AO QUE SE FAZ: ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE UM LD DE ITALIANO PARA ESTRANGEIROS

DE LO QUE SE DICE A LO QUE SE HACE: ANÁLISIS DE LA CONSTITUCIÓN DE UN LD DE ITALIANO PARA EXTRANJEROS

WHAT YOU SAY AND WHAT YOU DO: ANALYSIS OF THE CONSTITUTION OF AN LD OF ITALIAN FOR FOREIGNERS

Jeferson Evaristo*
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Desde o surgimento da Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2003), a preocupação com o contexto de fala e de uso da língua passou a fazer parte da prática dos professores de Língua Estrangeira e, em certa medida, da sua formação. Mesmo com a perspectiva do ensino sendo orientada pela chamada teoria do "pós-método", contexto e uso situado da língua permanecem como fatores de atenção no ensino de LE (KUMARAVADIVELU, 2006). Apesar das diferentes formas de se conceber o ensino, o LD continua a ser prioritariamente o principal recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de línguas (VILAÇA, 2012; PAIVA, 2009), sendo frequentemente a única ferramenta disponível. Mas, não obstante a mudança de perspectivas, a existência de incoerências teórico-metodológicas se mantém, o que modifica/compromete o processo de aprendizado e significação dos alunos no idioma aprendido. Nesse contexto, nos propomos a analisar um livro didático de Italiano para estrangeiros – Chiaro!! A1 (Editora ALMA, 2010) – e observar/problematizar sua constituição, a partir da Linguística Aplicada (VILLAÇA, 2012; PAIVA, 2009; RICHARDS, 2006; TILIO, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003), investigando nas atividades de uma Unidade Didática (UD) em específico como se efetivam as indicações feitas pelo livro na sua autoapresentação e no índice da UD. Pretendemos com esta análise motivar uma maior discussão acerca da análise e crítica destes materiais, ampliando um debate necessário.

* Doutor em Língua Portuguesa pela UERJ (2020) e doutor em Letras Neolatinas (língua italiana) pela UFRJ (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa na UERJ. E-mail: jeff.evaristo2@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático. Língua estrangeira. Italiano.

RESUMEN: Desde la aparición del enfoque comunicativo (RICHARDS; RODGERS, 2003), la preocupación con el contexto de habla y de uso del lenguaje se ha convertido en parte de la práctica de los profesores de Lengua Extranjera y, en cierta medida, de su formación. Incluso con la perspectiva de la enseñanza guiada por la llamada teoría del "post-método", el contexto y el uso situado de la lengua permanecen como factores de atención en la enseñanza de LE (KUMARAVADIVELU, 2006). A pesar de las diferentes formas de concebir la enseñanza, el LD sigue siendo el principal recurso pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (VILAÇA, 2012; PAIVA, 2009), siendo, frecuentemente, la única herramienta disponible. Pero, a pesar del cambio en las perspectivas, la existencia de inconsistencias teórico-metodológicas permanece, lo que modifica/compromete el proceso de aprendizaje y significación de los estudiantes en el idioma aprendido. En este contexto, proponemos analizar un libro didáctico de italiano para extranjeros: Chiaro! A1 (Editora ALMA, 2010) - y observar/problematizar su constitución, a partir de la Lingüística Aplicada (VILLAÇA, 2012; PAIVA, 2009; RICHARDS, 2006; TILIO, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003), investigando las actividades de una Unidad Didáctica (UD), particularmente, cómo se llevan a cabo las indicaciones hechas por el libro en su autopresentación y en el índice de la UD. Con este análisis pretendemos motivar una mayor discusión sobre el análisis y la crítica de estos materiales, ampliando un debate necesario.
PALABRAS CLAVE: Material didáctico. Lengua extranjera. Italiano.

ABSTRACT: Since the beginning of the Communicative Approach (RICHARDS; RODGERS, 2003), the concern with the context of speech and use of language has become part of the practice of foreign language teachers and, to a certain extent, their training. Even with the perspective of teaching being guided by the so-called "post-method" theory, context and localized use of language remain as attention factors in Foreign language teaching. (KUMARAVADIVELU, 2006). Despite the different ways of conceiving education, LD remains the main pedagogical resource for teaching and learning languages (VILAÇA, 2012; PAIVA, 2009), and is often the only tool available. But despite the change in perspectives, the existence of theoretical and methodological inconsistencies remains, which modifies / impairs the process of learning and meaning of the students in the language learned. In this context, we propose to analyze an Italian textbook for foreigners - Chiaro!! And to observe / problematize its constitution, from Applied Linguistics studies (VILLAÇA, 2012; PAIVA, 2009; RICHARDS, 2006; TILIO, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2003), investigating in the activities of a Teaching Unit in specific how the indications made by the book in its self-presentation and in the teaching unit index are carried out. We intend with this analysis to motivate a greater discussion about the analysis and critique of these materials, expanding a necessary debate.
KEYWORDS: Coursebook. Foreign language. Italian Language.

1 INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais pertinentes ao ensino de línguas estrangeiras (LE) é a escolha dos materiais didáticos que serão utilizados. Naturalmente, essa escolha deve ser motivada por elementos anteriores – como a concepção de ensino-aprendizagem adotada, por exemplo – e seguir critérios objetivos e coerentes.

Cabe ao professor, então, decidir sobre quais materiais usar para a realização de um curso, tendo em vista que o livro didático (LD) é, ainda hoje, a base dos cursos de língua estrangeira (CRISTOVÃO; DIAS, 2009). Historicamente, ele tem um papel centralizador no ensino de LE, configurando-se como o principal recurso pedagógico para o ensino-aprendizagem de línguas (VILLAÇA, 2012; PAIVA, 2009; TILIO, 2006), e sendo "[...] muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores" (CRISTOVÃO; DIAS, 2009, p. 11). Como afirma Kumaravadivelu (2006, p. 84), o livro é muitas vezes confundido com o próprio *método*[1].

[1] Segundo Richards e Rodgers (2003, p. 8), métodos seriam "[...] uma série de princípios essenciais de ensino e aprendizagem, junto a um conjunto de práticas em sala de aula que se derivam deles". De acordo com Vilaça (2008), "A palavra método vem do grego méthodos, uma palavra composta por meta, que denota sucessão, ordenação, e hódos, que significa via, caminho".

Partindo do pressuposto da primazia do livro no ensino de LE, nosso objetivo é analisar um LD de ensino de italiano para estrangeiros, tomando como base a sua configuração teórico-metodológica, a autoapresentação que o manual traz, seu índice e as atividades que se efetivam nas UD, verificando se há como estabelecer um diálogo entre as partes que constituem o livro.

Para efeitos didáticos, este artigo está dividido em cinco partes. A primeira, a presente, faz uma breve introdução acerca deste texto, indicando seu objetivo. Na segunda parte, abordaremos os pressupostos teóricos que terão influência direta neste trabalho. Na terceira, indicaremos a metodologia utilizada e definiremos o *corpus* desta pesquisa, justificando ainda o recorte utilizado. Seguem-se a ela as análises, com a leitura e interpretação dos dados por parte dos autores. Por fim, na quinta parte, apresentaremos algumas considerações finais acerca da proposta desenvolvida.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

De maneira geral, os livros didáticos fazem sua autoapresentação afirmando que são materiais comunicativos ou, utilizando explicitamente o termo, dizem que seguem a Abordagem Comunicativa. Tal informação aparece nas páginas dos livros nos sites das editoras, nos materiais em si e em demais materiais de divulgação, como encartes e *folders*. Portanto, apresentamos a seguir os pressupostos teóricos que serão a base deste artigo e que servirão como apoio para a metodologia empregada.

2.1 ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)

Nosso entendimento acerca do que seja a AC se dá a partir da proposição de Richards (2006). Segundo esse autor,

> Pode-se entender o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras como um conjunto de princípios aplicados às metas de ensino de línguas estrangeiras, como a forma pela qual os alunos aprendem um idioma, os tipos de atividades em sala de aula que facilitam o aprendizado e os papéis desempenhados pelos professores e alunos em uma sala de aula, estabelecendo como meta o ensino da competência comunicativa [...], utilizando a linguagem para uma comunicação significativa. (RICHARDS, 2006, p. 2-3)

Da maneira como o autor coloca, a definição descrita pode identificar qualquer tipo de abordagem, não especificamente aquela comunicativa. Partiremos dessa primeira definição para aprofundar a questão. Entretanto, a definição traz em si uma série de elementos do ensino que são foco de atenção da AC. Alunos, professores, atividades em sala de aula, o ensino da competência comunicativa e as metas do ensino: diferentes elementos do espaço escolar que serão importantes para uma reflexão aprofundada sobre o ensino de LE. A estes elementos, acrescentamos ainda o LD, a abordagem e a interação entre os participantes, para exemplificar apenas alguns.

Dessa forma, a AC tem como objetivos, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 91, tradução nossa),

> Oferecer oportunidades para os alunos praticarem noções/funções de comunicação pré-selecionadas, por meio de atividades com foco no significado, assumindo que a preocupação com a forma e a função acabará por levar ao domínio da linguagem e que os alunos podem fazer uso de ambos os repertórios formal e funcional para cumprir suas necessidades comunicativas fora de classe. Nessa visão, o desenvolvimento da linguagem é mais intencional.[2]

Em Kumaravadivelu (2006), portanto, encontramos a definição de AC com a qual trabalharemos.

Outra característica dessa abordagem é a desconstrução da figura do professor como o detentor do conhecimento, aquele que passa a seus alunos a informação. Aqui, entende-se que o ensino (e a oferta de acesso à língua)

[2] "To provide opportunities for learners to practice preselected, communicative notions/functions through meaning-focused activities, assuming that a preoccupation with form and function will ultimately lead to target language mastery and that the learners can make use of both formal and functional repertoire to fulfill their communicative needs outside the class. In this view, language development is more intentional.".

> É um processo não-linear e que, portanto, não requer inputs linguísticos pré-selecionados e pré-sequenciados, mas requer as condições de criação em que os aprendizes sejam engajados na significação de atividades em classe. Língua é melhor aprendida quando o foco não está na língua, isto é, quando a atenção do aprendiz está no entendimento, dizendo e fazendo algo com a língua. (KUMARAVADIVELU, 2010, p. 92, tradução nossa)3

Dessa forma, a AC se caracteriza pela multiplicação da "linearidade" do ensino, no sentido de não mais conceber o ensino apenas na linearidade "professor – aluno", mas de multiplicá-la: do professor ao aluno, de aluno a aluno, do livro ao aluno etc., englobando todos os atores envolvidos no ensino-aprendizagem. Neste cenário, tanto o professor quanto os alunos, os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os mais variados fatores podem ser canais de aprendizado da língua em questão. Tal visão torna ainda mais importante a interação entre os aprendizes.

Vale observar que a AC não possui uma única definição de seus pressupostos, além de ter se desenvolvido de diferentes formas: (i) Abordagem Natural; (ii) Aprendizagem Colaborativa de Línguas; (iii) Ensino Baseado em Conteúdos; e (iv) Ensino Baseado em Tarefas (RICHARDS; RODGERS, 2003). Tais diferenciações se dão uma vez que, a bem da verdade, "A abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua [...] que não pode ser reducionisticamente interpretado" (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 82).

Para além destas discussões, a AC pretende, sobretudo, o desenvolvimento da competência comunicativa.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC)

A noção de CC (HYMES, 1972; MAINGUENEAU, 2004) implica num conhecimento linguístico muito mais amplo do que apenas aqueles da competência gramatical. Definida por Maingueneau (2004, p. 41) como "[...] nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência", ela leva em consideração não apenas os conhecimentos dos códigos, da sintaxe, das estruturas da língua e de sua morfologia: conceitos como o de adequação, aceitação, coerência e contextualização são igualmente relevantes, bem como as escolhas particulares acerca do que dizer, quando dizer, para quem dizer e de que forma dizer. Usar a língua como uma mediadora das diferentes práticas e ações sociais requer que sejam colocados em ação diferentes conhecimentos que não apenas aqueles estritamente "gramaticais", "[...] já que conhecer as características formais de uma língua não é condição suficiente para comunicar-se"[4] (BORNETTO, 1998, p. 140, tradução nossa). Ela tem muito mais a ver com o uso da língua do que com o conhecimento linguístico[5].

Almeida Filho (2007, p. 81) afirma que a CC:

> Convida-nos a reconsiderar a língua não estritamente como objetivo exterior ao aluno, mas sim como um processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas.

Busca-se na CC um ensino que ofereça ao aluno a possibilidade de se comunicar em uma série de situações diferentes, sabendo como variar o uso da língua para se adequar à cena enunciativa em que se encontra. Almeida Filho (2010, p. 36) traça ainda uma aproximação, afirmando que:

[3] "Is a nonlinear process, and therefore, does not require preselected, presequenced systematic language input bur requires the creation of conditions in which learners engage in meaningful activities in class. […] Language is best learned when the focus is not on the language, that is, when the learner's attention is focusing on understanding, saying, and doing something with the language."

[4] "[...] conoscere le caratteristiche formali non è condizione sufficiente per comunicare".

[5] Richards (2006) aponta casos em que, ainda que conhecedores estritos dos componentes linguísticos, os alunos não eram capazes de se comunicar.

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Em suma, na AC, busca-se uma recriação das condições de comunicação *originais* (ou o mais próximo possível do "original"), que pudessem colocar o aluno em uma situação *real* (ainda que recriada) de comunicação. Nesta situação "real"[6], o aluno teria as condições necessárias para usar a língua como mediadora das suas práticas sociais, expressando-se de maneira contextualizada e adaptada (com questões, por exemplo, de modalidade, formalidade e entonação, dentre outras). Dessa forma, atividades comuns nesta proposta são as de pedir, perguntar, explicar, agradecer, avaliar e opinar, inseridas em situações comunicativas específicas, em locais "reais" (restaurante, padaria, hotel, aeroporto). Situações cotidianas, da vida profissional, familiar e acadêmica são reproduzidas e trabalhadas, tendo sempre como foco a comunicação efetiva.

Há diversas críticas que podem ser feitas à AC, às quais não nos deteremos em profundidade. Em seu artigo, Almeida Filho (1986, p. 90) já alertava para o problema que a AC trazia em si, bem como criticava a visão que procurava "modismos metodológicos e panaceias milagrosas", indicando, ainda, que, de fato, a AC inovava "em partes e não radicalmente em todos os seus aspectos". Associando pesquisa linguística e observação didática, o autor já alertava para os problemas que a AC trazia.

Atualmente, de forma geral, a noção de AC é criticada, principalmente no âmbito universitário. Uma de suas mais famosas críticas é feita por Kumaravadivelu (2006), que indica que o ensino de idiomas está na era do "pós-método", uma etapa posterior ao pensamento que "limitava" o ensino a um método didático específico. Como nossa intenção não é traçar uma crítica à AC, mas expor seus argumentos basilares para ampararem as análises que traremos, não aprofundaremos a questão, deixando a sugestão de leitura das muitas obras escritas por Almeida Filho (1986) e Kumaravadivelu (2006), dentre outros autores.

3 METODOLOGIA E ESCOLHA DO *CORPUS*

Nesta seção, definiremos a metodologia utilizada para as análises e evidenciaremos as escolhas de *corpus* e o recorte realizado para este texto.

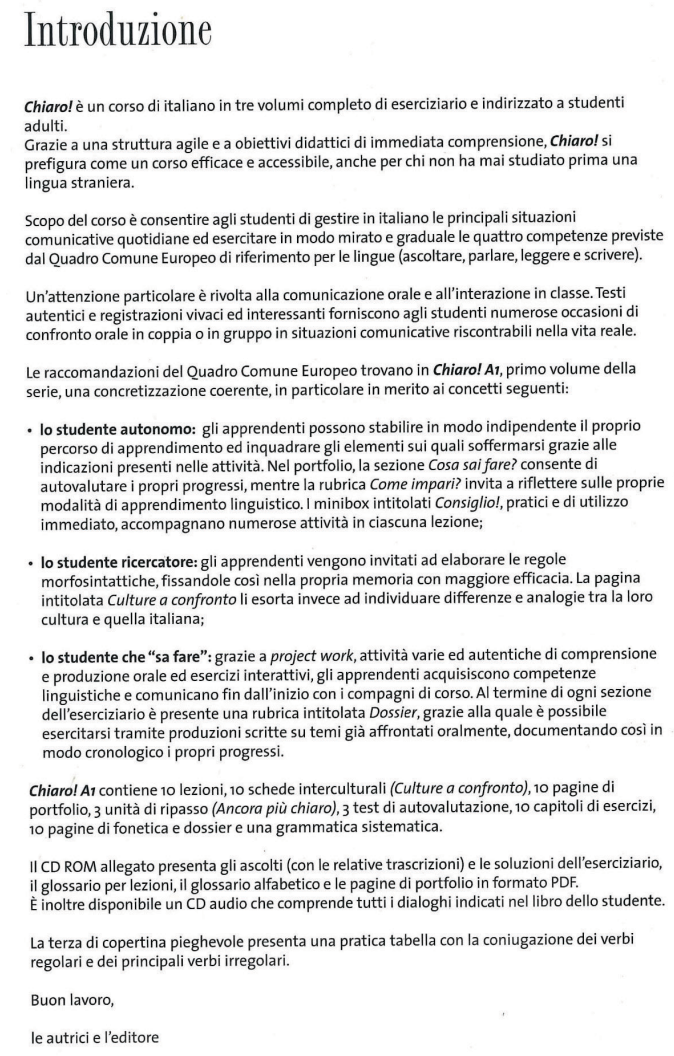
3.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO: O CORPUS UTILIZADO

O *corpus* utilizado nesta pesquisa é o livro de italiano para estrangeiros *Chiaro! A1*, editado pela *Alma Edizioni*, situada em Florença (Firenze). O livro foi lançado em 2010 e possui como autores Giulia de Savorgnani e Beatrice Bergero, com a participação de outros sete consultores[7]. O livro é direcionado para o nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência (EUROPA, 2001). A editora em questão é uma das maiores do mercado italiano, tendo seus livros vendidos em todo o mundo. Além disso, a coleção *Chiaro!* em especial é uma das mais vendidas no Brasil, sendo utilizada nos cursos de Letras Português-Italiano em diversas universidades, como a UERJ, além de também ser encontrada em muitos cursos regulares de língua italiana. É, pois, um material de ampla circulação no país, em que pese a consideração da baixa procura pela língua italiana como LE.

Como critérios de análise para a realização dessa investigação, tomaremos como base os dados apresentados pelos próprios autores do material didático na autoapresentação do livro. Segundo sua autoapresentação (Figura 1), *Chiaro! A1* é um curso de italiano eficaz e acessível, com uma proposta objetiva e de imediata compreensão, direcionado a quem nunca teve contato com a língua italiana. Baseado na *Abordagem Comunicativa* (RICHARDS, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; BORNETO, 1998), seu objetivo é o de colocar o estudante nas principais situações comunicativas cotidianas e exercitar de modo gradual as quatro habilidades,

[6] Embora entendamos que a sala de aula, em última instância, nunca será uma situação "real" de interação, consideraremos a premissa verdadeira.
[7] Os nomes serão suprimidos por entendermos que eles não são relevantes para este trabalho.

desenvolvendo a CC de seus usuários (HYMES, 1972; MAINGUENEAU, 2004). Tem ainda uma atenção especial para comunicação e a interação em sala de aula, utiliza textos autênticos e áudios reais, colocando o aluno em situações "encontráveis na vida real". Completa dizendo que as atividades objetivam a construção de um aluno que é autônomo, pesquisador e que "sabe fazer" – no sentido de ele não apenas aprender a língua, mas de entendê-la e utilizá-la de maneira contextualizada.



Introduzione

Chiaro! è un corso di italiano in tre volumi completo di eserciziario e indirizzato a studenti adulti.
Grazie a una struttura agile e a obiettivi didattici di immediata comprensione, ***Chiaro!*** si prefigura come un corso efficace e accessibile, anche per chi non ha mai studiato prima una lingua straniera.

Scopo del corso è consentire agli studenti di gestire in italiano le principali situazioni comunicative quotidiane ed esercitare in modo mirato e graduale le quattro competenze previste dal Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (ascoltare, parlare, leggere e scrivere).

Un'attenzione particolare è rivolta alla comunicazione orale e all'interazione in classe. Testi autentici e registrazioni vivaci ed interessanti forniscono agli studenti numerose occasioni di confronto orale in coppia o in gruppo in situazioni comunicative riscontrabili nella vita reale.

Le raccomandazioni del Quadro Comune Europeo trovano in ***Chiaro! A1***, primo volume della serie, una concretizzazione coerente, in particolare in merito ai concetti seguenti:

- **lo studente autonomo:** gli apprendenti possono stabilire in modo indipendente il proprio percorso di apprendimento ed inquadrare gli elementi sui quali soffermarsi grazie alle indicazioni presenti nelle attività. Nel portfolio, la sezione *Cosa sai fare?* consente di autovalutare i propri progressi, mentre la rubrica *Come impari?* invita a riflettere sulle proprie modalità di apprendimento linguistico. I minibox intitolati *Consiglio!*, pratici e di utilizzo immediato, accompagnano numerose attività in ciascuna lezione;

- **lo studente ricercatore:** gli apprendenti vengono invitati ad elaborare le regole morfosintattiche, fissandole così nella propria memoria con maggiore efficacia. La pagina intitolata *Culture a confronto* li esorta invece ad individuare differenze e analogie tra la loro cultura e quella italiana;

- **lo studente che "sa fare":** grazie a *project work*, attività varie ed autentiche di comprensione e produzione orale ed esercizi interattivi, gli apprendenti acquisiscono competenze linguistiche e comunicano fin dall'inizio con i compagni di corso. Al termine di ogni sezione dell'eserciziario è presente una rubrica intitolata *Dossier*, grazie alla quale è possibile esercitarsi tramite produzioni scritte su temi già affrontati oralmente, documentando così in modo cronologico i propri progressi.

Chiaro! A1 contiene 10 lezioni, 10 schede interculturali *(Culture a confronto)*, 10 pagine di portfolio, 3 unità di ripasso *(Ancora più chiaro)*, 3 test di autovalutazione, 10 capitoli di esercizi, 10 pagine di fonetica e dossier e una grammatica sistematica.

Il CD ROM allegato presenta gli ascolti (con le relative trascrizioni) e le soluzioni dell'eserciziario, il glossario per lezioni, il glossario alfabetico e le pagine di portfolio in formato PDF.
È inoltre disponibile un CD audio che comprende tutti i dialoghi indicati nel libro dello studente.

La terza di copertina pieghevole presenta una pratica tabella con la coniugazione dei verbi regolari e dei principali verbi irregolari.

Buon lavoro,

le autrici e l'editore

Figura 1: Introdução do livro – Chiaro A1!
Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

Completam o livro um caderno de exercícios (integrado ao volume) e um CD-ROM, com áudios, respostas dos exercícios e um glossário das palavras utilizadas nas UD. Possui dez unidades, dez capítulos de exercícios, três unidades de revisão e três testes de autoavaliação, com um apêndice para a conjugação de verbos e as principais regras gramaticais.

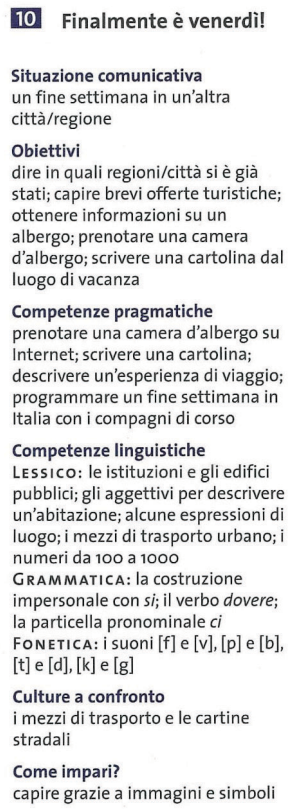
3.2 JUSTIFICATIVA DO RECORTE UTILIZADO PARA A ESCOLHA DA UD

Para as análises deste artigo, optamos por investigar detalhadamente a UD 10, a última do livro. Acreditamos que, ao chegar ao final do percurso didático indicado pelo livro, o aluno é já capaz de ter um desenvolvimento linguístico mais aprofundado, de acordo com o nível abordado. Neste estágio, por consequência, teria possibilidade de realizar atividades com maior grau de complexidade. Portanto, a escolha deste recorte para este trabalho não foi aleatória, mas segue um critério objetivo.

3.3 INDICAÇÕES DO ÍNDICE DA UD 10

O sumário da UD analisada é dividido em seis partes. Apresentamos cada uma delas, com a indicação daquilo que deverá ser trabalhado (Figura 2).

(i) Situação comunicativa: descrição do tema que define a UD. O argumento utilizado é "viagem", exposto a partir de um fim de semana em outra cidade;
(ii) Objetivos: aquilo que se espera que o aluno possa fazer ao fim das atividades, como dizer em que lugar está, entender breves ofertas turísticas e reservar um quarto de hotel;
(iii) Competências pragmáticas: a competência linguística que o aluno desenvolveria em situações reais, como na reserva de um quarto, na descrição da viagem ou na escrita de um cartão-postal;
(iv) Competência linguística: o léxico, a gramática e a fonética que serão trabalhados;
(v) Cultura em confronto: exposição de um aspecto cultural da Itália;
(vi) Como aprender: dicas e sugestões de estratégias de autoaprendizagem.



10 Finalmente è venerdì!

Situazione comunicativa
un fine settimana in un'altra città/regione

Obiettivi
dire in quali regioni/città si è già stati; capire brevi offerte turistiche; ottenere informazioni su un albergo; prenotare una camera d'albergo; scrivere una cartolina dal luogo di vacanza

Competenze pragmatiche
prenotare una camera d'albergo su Internet; scrivere una cartolina; descrivere un'esperienza di viaggio; programmare un fine settimana in Italia con i compagni di corso

Competenze linguistiche
LESSICO: le istituzioni e gli edifici pubblici; gli aggettivi per descrivere un'abitazione; alcune espressioni di luogo; i mezzi di trasporto urbano; i numeri da 100 a 1000
GRAMMATICA: la costruzione impersonale con *si*; il verbo *dovere*; la particella pronominale *ci*
FONETICA: i suoni [f] e [v], [p] e [b], [t] e [d], [k] e [g]

Culture a confronto
i mezzi di trasporto e le cartine stradali

Come impari?
capire grazie a immagini e simboli

Figura 2: Sumário da UD
Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

3.4 DESCRIÇÃO DA UD 10

A UD em questão possui como tema geral que norteia a unidade (*Situação Comunicativa*) o argumento "viagem". Na primeira página da UD há uma apresentação daquilo que os alunos vão aprender a fazer na lição: (i) dizer qual região e cidade visitaram; (ii) entender breves ofertas turísticas; (iii) reservar um quarto de hotel; (iv) falar do tempo meteorológico; e (v) escrever uma carta do lugar de viagem em que está. Há a imagem de alguns locais históricos e turísticos (igrejas e praças apenas), com a frase "finalmente é sexta-feira" em destaque. É também apresentada a primeira atividade, "para iniciar", com perguntas relacionadas aos locais italianos que já foram visitados pelo aluno, onde eles ficaram e o que foi visto.

Em seguida, são apresentadas outras quatorze atividades. Vejamos com mais detalhes cada uma delas, utilizando como critério de identificação a indicação que é feita pelo livro:

Atividade	Descrição da proposta	Habilidade trabalhada (indicação do livro)
2	Texto autêntico[8] com informações de hotéis e quartos para reserva	Ler
3	Apresentação das estações do ano	Falar
4	Números de 100 a 1000	Léxico
5	Indicação de frases prontas para situações em hotéis	Falar / Escutar
6	Regras de uso da formação impessoal com "si"	Gramática
7	Reforço da atividade gramatical	Gramática
8	Representação como alguém que reserva um quarto em hotel	Falar / Escrever
9	Exemplos de frases para indicar o tempo; escrita de cartão-postal	Léxico/Ler
10	Trabalho em grupo para escrita de carta	Escrever / Gramática
11	Regra de uso da "particella ci"	Gramática
12	Leitura de relato de viagem	Ler
13	Regra de uso do advérbio "nunca"	Gramática
14	Escrita de e-mail contando sobre uma viagem	Escrever
15	Organização em grupo de um roteiro de viagem e reserva de quarto	Falar / Escrever / Ler

Completam a UD outros dois elementos: "Cultura em confronto" e "Portfólio". No primeiro, são apresentados alguns *tickets* de diferentes meios de transporte, como trem, metrô e avião, com um breve texto apresentando as "preferências de viagem dos italianos"; por fim, há uma pergunta sobre qual o meio de transporte preferido no país do aluno – a ideia, lembramos, é estabelecer um "confronto" entre as culturas. No segundo elemento, há uma autoanálise que o aluno deve preencher de acordo com o grau em que ele acredita estar em relação aos elementos trabalhados na UD. Há ainda a apresentação de algumas placas de informação, com o estímulo para que o aluno procure outras na internet e descubra seu significado.

3.5 METODOLOGIA UTILIZADA PARA AS ANÁLISES

Os critérios de análise que utilizaremos se dão a partir do confronto entre três elementos: a autoapresentação feita pelo livro, a descrição da UD e as atividades que compõem a UD, em diálogo com os pressupostos teóricos. A partir da interação entre estes três elementos, realizaremos as nossas análises, observando de que forma eles se relacionam (se houver relação) e se há coerência entre

[8] Tilio (2012b, p. 1021) afirma que, "[...] nesse caso, os textos são claramente não autênticos, escritos especialmente para o livro didático com um objetivo pedagógico, e não retirados de contextos sociais reais de uso".

as três partes. Optamos por não utilizar nenhum critério de análise estabelecido por outros autores[9], por entender que o livro em questão não foi elaborado para se adequar a estes critérios. Analisá-los por estes prismas seria atitude incoerente de nossa parte; os resultados, por consequência, poderiam ser uma crítica negativa, tomando concepções diferentes das apresentadas pelo livro.

4 ANÁLISES

Retornamos às atividades desenvolvidas na UD. Observamos com mais atenção cada uma delas, buscando identificar quais elementos são efetivamente trabalhados e a forma como eles são abordados. Dessa maneira, identificamos a seguinte configuração:

Atividade	Habilidade trabalhada (indicação do livro)	O que efetivamente se aborda
2	Ler	Leitura (texto adaptado)
3	Falar	Vocabulário (com escrita)
4	Léxico	Léxico
5	Falar/Escutar	Expressões e frases prontas
6	Gramática	Gramática
7	Gramática	Gramática
8	Falar/Escrever	Situação comunicativa (com gramática)
9	Léxico / Ler	Léxico (com leitura de cartão-postal)
10	Escrever / Gramática	Escrita (com gramática)
11	Gramática	Gramática
12	Ler	Leitura
13	Gramática	Gramática
14	Escrever	Escrita
15	Falar / Escrever / Ler	Situação comunicativa / Leitura

Após esta primeira leitura, já é possível perceber que as atividades propostas não atingem os objetivos estabelecidos. Enquanto a atividade é definida de um modo, aquilo que se desenvolve é diferente, como no caso das atividades (3), (5) e (8), abordadas a seguir.

No item (3) (Figura 3), é proposta pelo livro uma atividade com foco na habilidade de falar. A atividade apresenta quatro desenhos relacionados às quatro estações do ano e pede para o aluno correlacionar cada um dos desenhos com o nome das estações. O que se identifica, portanto, não é uma atividade que envolve oralidade, mas a apresentação de conteúdo lexical; para realizá-la, o aluno não precisa falar nenhuma palavra. Pelo exposto a respeito da CC (HYMES, 1972; MAINGUENEAU, 2004) na segunda parte deste artigo, percebemos que, ainda que se apresente como uma atividade comunicativa, o que se coloca é uma atividade de caráter tradicional (RICHARD; RODGERS, 2003). Em seguida, pede-se que o aluno faça uma lista das palavras que conhece relacionadas

[9] Sobre critérios análise de LD de LE, recomendamos a leitura de Biral (2000), Dias (2009), Vilaça (2010) e Tilio (2013).

a cada uma das estações. Mais uma vez, basta o aluno escrever algumas palavras (abordagem de vocabulário), sem a necessidade de comunicação oral.



PARLA

c *Quale pacchetto preferisci tu? Perché? Discutine con un compagno.*

1

3 **Le stagioni**

a *Associa i nomi delle stagioni alle immagini.*

- ☐ estate
- ☐ primavera
- ☐ autunno
- ☐ inverno

a

b

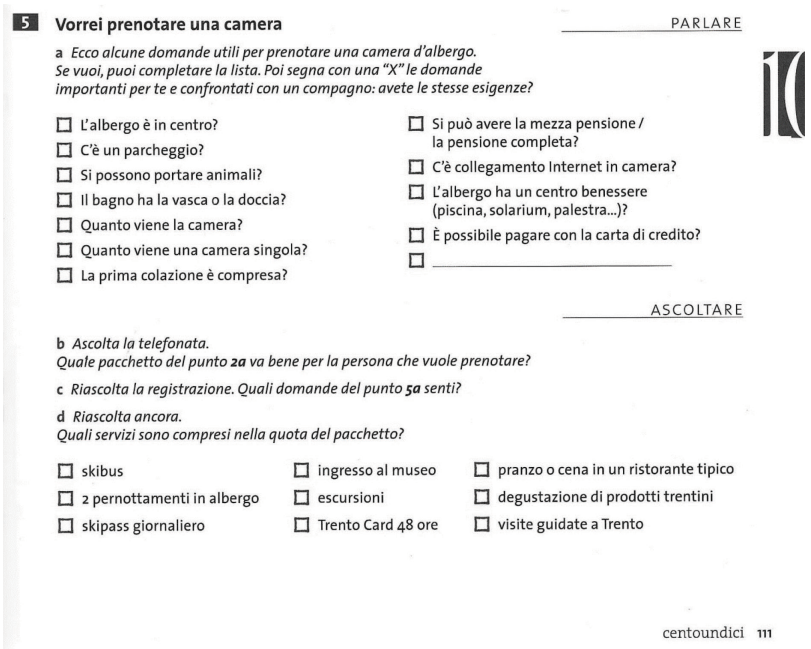
c

b *Quali colori, sapori, suoni associ alle stagioni?*
Fai una lista per ogni stagione (chiedi all'insegnante le parole che non conosci in italiano).
Poi confrontati con un compagno: quali somiglianze e quali differenze ci sono?

Figura 3: Atividade 3

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

Na proposta (5) (Figura 4), é sugerida ao aluno mais uma atividade com foco na fala. O texto indica "algumas perguntas úteis"[10] para se reservar um quarto em um hotel. Sem fazer nenhuma contextualização, são expostas onze frases-modelo para que o aluno memorize. Uma vez mais, a atividade se afasta dos pressupostos da AC e da CC. Para realizar a atividade, basta ao aluno ler as frases, sem a necessidade, por exemplo, de inseri-las em um diálogo ou em uma situação comunicativa maior. Assim, a atividade se configura como sendo de leitura e memorização, não de fala. Outro ponto sugerido pela atividade é o trabalho com a escuta. Simulando a reserva de um quarto, há um diálogo entre um turista e uma recepcionista, com esta indicando os serviços incluídos no pacote da reserva. Pede-se ao aluno que, diante de uma lista, marque um "x" nos serviços que são oferecidos. O registro dura menos de um minuto e é o único apresentado em toda a unidade.



5 **Vorrei prenotare una camera**

PARLARE

a *Ecco alcune domande utili per prenotare una camera d'albergo.*
Se vuoi, puoi completare la lista. Poi segna con una "X" le domande importanti per te e confrontati con un compagno: avete le stesse esigenze?

- ☐ L'albergo è in centro?
- ☐ C'è un parcheggio?
- ☐ Si possono portare animali?
- ☐ Il bagno ha la vasca o la doccia?
- ☐ Quanto viene la camera?
- ☐ Quanto viene una camera singola?
- ☐ La prima colazione è compresa?
- ☐ Si può avere la mezza pensione / la pensione completa?
- ☐ C'è collegamento Internet in camera?
- ☐ L'albergo ha un centro benessere (piscina, solarium, palestra...)?
- ☐ È possibile pagare con la carta di credito?
- ☐ _____

ASCOLTARE

b *Ascolta la telefonata.*
*Quale pacchetto del punto **2a** va bene per la persona che vuole prenotare?*

c *Riascolta la registrazione. Quali domande del punto **5a** senti?*

d *Riascolta ancora.*
Quali servizi sono compresi nella quota del pacchetto?

- ☐ skibus
- ☐ 2 pernottamenti in albergo
- ☐ skipass giornaliero
- ☐ ingresso al museo
- ☐ escursioni
- ☐ Trento Card 48 ore
- ☐ pranzo o cena in un ristorante tipico
- ☐ degustazione di prodotti trentini
- ☐ visite guidate a Trento

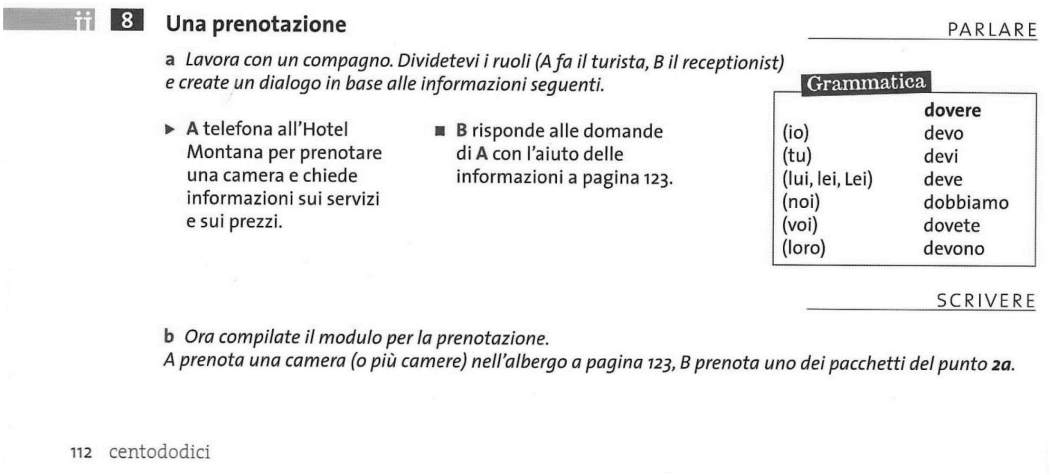
centoundici 111

Figura 4 : Atividade 5

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

[10] "Alcune domande utili" (tradução nossa).

A atividade (8) (Figura 5) objetiva oferecer ao aluno a possibilidade de falar e escrever. Ela se divide em duas partes: uma espécie de teatro, em que os alunos simulam os papéis de "turista" e "recepcionista", e outra em que devem completar as informações de uma ficha de cadastro. Esse tipo de atividade é bem comum na AC, com situações comunicativas simuladas, como uma forma de possibilitar que o aluno pratique/desenvolva a oralidade. Para tal, a UD apresenta a conjugação de verbos irregulares, sem nenhuma ligação direta com a atividade, descontextualizados. Em nenhuma parte da atividade há a indicação sobre o que fazer com os verbos; a própria atividade pode ser realizada sem o auxílio deles. O que percebemos é que, a princípio, a atividade possui coerência com os pressupostos apresentados pelo livro e aqui discutidos; ainda assim, ela é utilizada como "pano de fundo" para uma exposição gramatical descontextualizada.



8 **Una prenotazione**

PARLARE

a *Lavora con un compagno. Dividetevi i ruoli (A fa il turista, B il receptionist) e create un dialogo in base alle informazioni seguenti.*

▸ **A** telefona all'Hotel Montana per prenotare una camera e chiede informazioni sui servizi e sui prezzi.

■ **B** risponde alle domande di **A** con l'aiuto delle informazioni a pagina 123.

Grammatica

	dovere
(io)	devo
(tu)	devi
(lui, lei, Lei)	deve
(noi)	dobbiamo
(voi)	dovete
(loro)	devono

SCRIVERE

b *Ora compilate il modulo per la prenotazione.*
A prenota una camera (o più camere) nell'albergo a pagina 123, B prenota uno dei pacchetti del punto ***2a****.*

112 centododici

Figura 5: Atividade 8

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

Após este primeiro momento de análise, é possível reagrupar as quinze atividades da UD da seguinte forma (excetuando-se a primeira, introdutória):

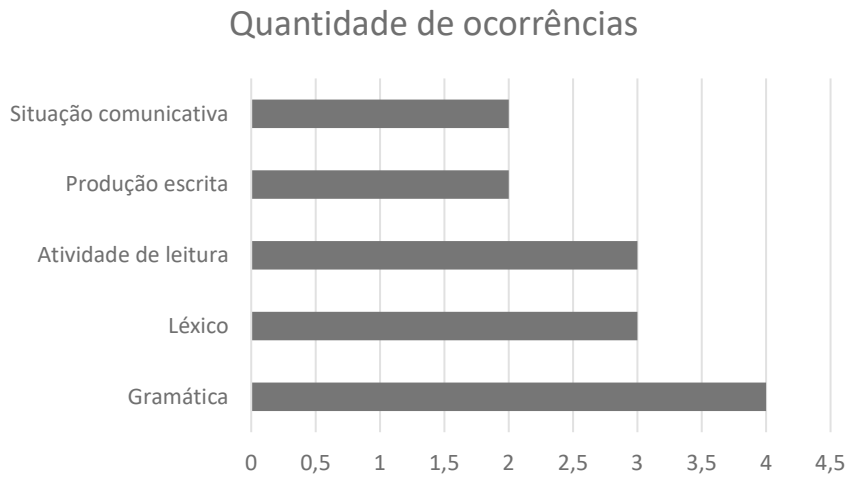


Gráfico 1: Ocorrência de atividades na unidade

Fonte: produzido pelo autor

Como exposto no gráfico anterior, há uma predominância de atividades gramaticais e com foco no vocabulário/léxico. Dessa forma, a CC definida pelo livro como seu objetivo não se efetiva, já que as atividades desenvolvidas na UD são majoritariamente gramaticais/lexicais em relação àquelas comunicativas.

Em um segundo momento de análise, confrontamos as atividades, da maneira que se efetivam, com o índice da UD (Figura 2). É possível perceber que, na realidade, elas têm êxito apenas parcialmente, como exposto abaixo:

(i) Situação comunicativa: parcialmente efetivada, sendo apenas duas atividades com foco único para ela;
(ii) Objetivos: parcialmente atingidos, uma vez que o foco da maioria das atividades é a gramática e o léxico/vocabulário, não a comunicação;
(iii) Competências pragmáticas: parcialmente atingidas. As atividades têm pouca ou nenhuma contextualização, sendo sempre guiadas (modelos) e pouco aprofundadas;
(iv) Competência linguística: efetivada, mas com exposição tradicional, sem contextualização ou apresentação de outras formas de uso que não a norma culta (*standard*);
(v) Cultura em confronto: efetivada, mas com uma visão de cultura estereotipada e generalizante;
(vi) Como aprender: não efetivada. Não há nenhuma atividade ou menção em toda a UD.

As análises evidenciam, portanto, não haver correlação entre o que o índice apresenta para a UD e o que se realiza internamente na unidade.

Para a terceira etapa das análises, confrontamos as atividades com a descrição do livro feita na autoapresentação (Figura 1). Deste diálogo, é possível identificar que uma série de posicionamentos defendidos pelo livro não são efetivados na UD.

Apresentando-se como um curso eficaz e objetivo, o livro pode ter sua eficácia questionada quando analisamos o seu grau de efetivação exposto pelo índice. Outro elemento que justifica os questionamentos é a própria configuração das atividades, que não correspondem às indicações feitas. Além disso, as atividades são pouco objetivas e sem contextualizações anteriores.

Outra proposta do livro é a de colocar os aprendizes em contato com as principais situações comunicativas da vida cotidiana – desenvolvimento da CC. Na UD analisada, identificamos a ocorrência de apenas duas atividades, num universo de quinze, direcionadas a alguma situação comunicativa. Uma delas, a atividade (8) (Figura 5), ainda tem como pano de fundo uma exposição gramatical descontextualizada. Assim, seja num viés qualitativo, seja num viés quantitativo, a intenção de ser comunicativo não é alcançada, já que as atividades são poucas e superficiais, sem pertinência conceitual com a AC (RICHARDS, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; BORNETO, 1998).

Para o trabalho com as quatro habilidades, detectamos haver a predominância de atividades pouco aprofundadas, que não mobilizam outros saberes dos alunos e não se articulam, de maneira geral, umas às outras. Para a habilidade de escuta[11], há apenas uma ocorrência em toda a UD. Julgamos ser insuficiente, ainda que o tempo da gravação (menos de um minuto) seja adequado ao nível (A1). Para a habilidade de leitura, pontuamos que ela é sempre entendida como uma identificação de elementos ou como decodificação de textos[12]. A atividade (2) (Figura 6) apresenta três textos curtos com a descrição de quartos para reserva. Em seguida, pede-se que o aluno indique qual dos três é mais aconselhado para determinadas pessoas (que amam a natureza, que viajam com a família, que gostam de diversão, dentre outras). O aluno precisa apenas localizar as informações no texto e apontar a qual pertencem. Não se problematiza os locais, nem se aprofunda a temática; basta localizar as palavras (que no exercício aparecem na ordem exata da ocorrência no texto) e indicar a qual exemplo pertencem.

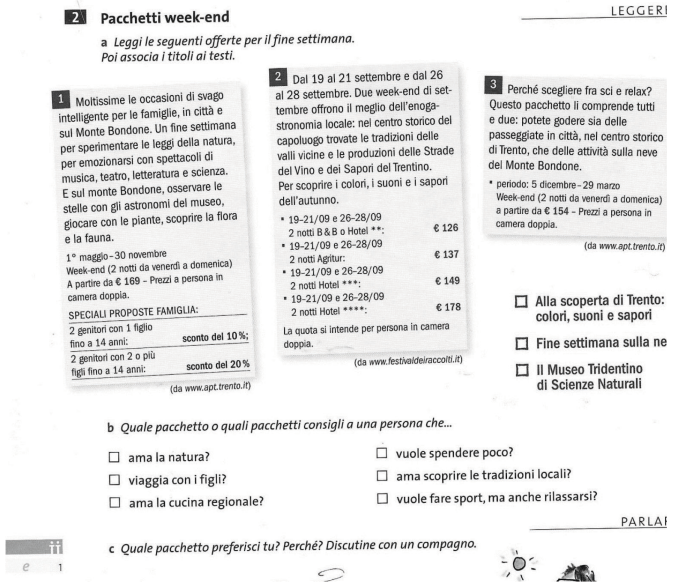
O mesmo acontece com as atividades de escrita[13]. Nas atividades (9) (Figura 7) e (10) (Figura 8), são apresentados modelos de carta e cartão-postal e há o estímulo para que o aluno escreva uma carta, seguindo o modelo apresentado. Assim, o aluno deve, por exemplo, modificar o local de viagem, o período e o tempo meteorológico da viagem, mantendo toda a estrutura e as demais palavras. Não há um estímulo para que ele escreva outros gêneros textuais ou modifique o que lhe é apresentado.

[11] Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura de Cardoso (1997, 2005).

[12] Para um aprofundamento sobre as teorias de leitura, sugerimos Kleiman (2004, 2008).

[13] A este respeito, são relevantes as contribuições de Schneuwly e Dolz (1999).

Por fim, o trabalho com a habilidade de falar[14] também é precário, já que apenas as atividades (3) (Figura 3), (8) (Figura 5) e (10) (Figura 8) a abordam e, como vimos anteriormente, não se desenvolve um efetivo trabalho com a produção oral.



2 **Pacchetti week-end** LEGGERE

a *Leggi le seguenti offerte per il fine settimana. Poi associa i titoli ai testi.*

1 Moltissime le occasioni di svago intelligente per le famiglie, in città e sul Monte Bondone. Un fine settimana per sperimentare le leggi della natura, per emozionarsi con spettacoli di musica, teatro, letteratura e scienza. E sul monte Bondone, osservare le stelle con gli astronomi del museo, giocare con le piante, scoprire la flora e la fauna.
1° maggio – 30 novembre
Week-end (2 notti da venerdì a domenica)
A partire da € 169 – Prezzi a persona in camera doppia.
SPECIALI PROPOSTE FAMIGLIA:
2 genitori con 1 figlio fino a 14 anni: sconto del 10 %;
2 genitori con 2 o più figli fino a 14 anni: sconto del 20 %
(da www.apt.trento.it)

2 Dal 19 al 21 settembre e dal 26 al 28 settembre. Due week-end di settembre offrono il meglio dell'enogastronomia locale: nel centro storico del capoluogo trovate le tradizioni delle valli vicine e le produzioni delle Strade del Vino e dei Sapori del Trentino. Per scoprire i colori, i suoni e i sapori dell'autunno.
- 19-21/09 e 26-28/09 2 notti B & B o Hotel **: € 126
- 19-21/09 e 26-28/09 2 notti Agritur: € 137
- 19-21/09 e 26-28/09 2 notti Hotel ***: € 149
- 19-21/09 e 26-28/09 2 notti Hotel ****: € 178
La quota si intende per persona in camera doppia.
(da www.festivaldelraccolti.it)

3 Perché scegliere fra sci e relax? Questo pacchetto li comprende tutti e due: potete godere sia delle passeggiate in città, nel centro storico di Trento, che delle attività sulla neve del Monte Bondone.
* periodo: 5 dicembre - 29 marzo
Week-end (2 notti da venerdì a domenica) a partire da € 154 – Prezzi a persona in camera doppia.
(da www.apt.trento.it)

☐ Alla scoperta di Trento: colori, suoni e sapori
☐ Fine settimana sulla ne
☐ Il Museo Tridentino di Scienze Naturali

b *Quale pacchetto o quali pacchetti consigli a una persona che...*

☐ ama la natura?
☐ viaggia con i figli?
☐ ama la cucina regionale?
☐ vuole spendere poco?
☐ ama scoprire le tradizioni locali?
☐ vuole fare sport, ma anche rilassarsi?

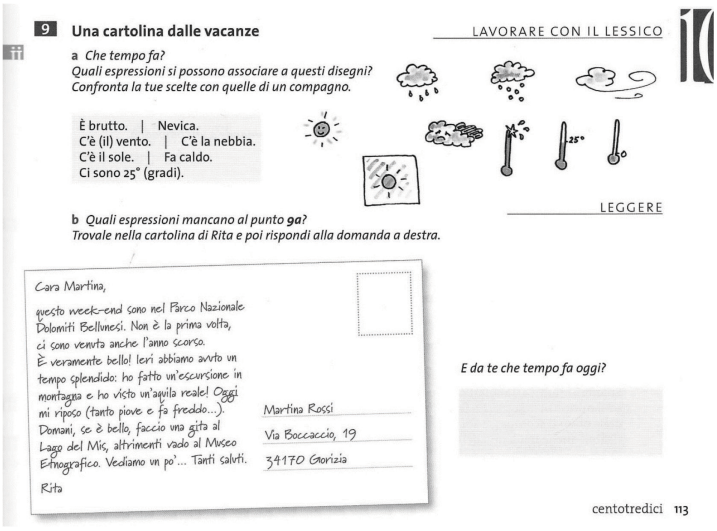
PARLA!

c *Quale pacchetto preferisci tu? Perché? Discutine con un compagno.*

e 1

Figura 6 : Atividade 2

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)



9 **Una cartolina dalle vacanze** LAVORARE CON IL LESSICO

a *Che tempo fa?*
Quali espressioni si possono associare a questi disegni?
Confronta la tue scelte con quelle di un compagno.

È brutto. | Nevica.
C'è (il) vento. | C'è la nebbia.
C'è il sole. | Fa caldo.
Ci sono 25° (gradi).

b *Quali espressioni mancano al punto 9a?*
Trovale nella cartolina di Rita e poi rispondi alla domanda a destra.

LEGGERE

Cara Martina,
questo week-end sono nel Parco Nazionale Dolomiti Bellunesi. Non è la prima volta, ci sono venuta anche l'anno scorso. È veramente bello! Ieri abbiamo avuto un tempo splendido: ho fatto un'escursione in montagna e ho visto un'aquila reale! Oggi mi riposo (tanto piove e fa freddo...). Domani, se è bello, faccio una gita al Lago del Mis, altrimenti vado al Museo Etnografico. Vediamo un po'... Tanti salvi.
Rita

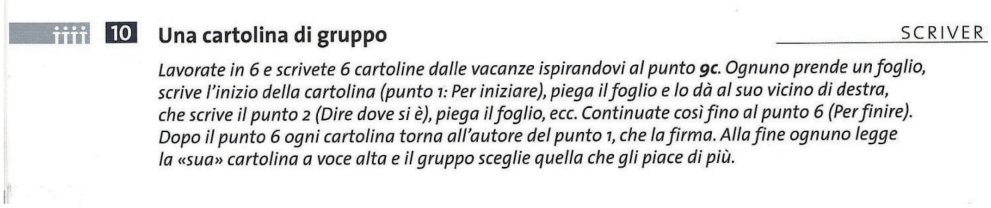
Martina Rossi
Via Boccaccio, 19
34170 Gorizia

E da te che tempo fa oggi?

centotredici 113

Figura 7: Atividade 9

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)



10 **Una cartolina di gruppo** SCRIVER

*Lavorate in 6 e scrivete 6 cartoline dalle vacanze ispirandovi al punto **9c**. Ognuno prende un foglio, scrive l'inizio della cartolina (punto 1: Per iniziare), piega il foglio e lo dà al suo vicino di destra, che scrive il punto 2 (Dire dove si è), piega il foglio, ecc. Continuate così fino al punto 6 (Per finire). Dopo il punto 6 ogni cartolina torna all'autore del punto 1, che la firma. Alla fine ognuno legge la «sua» cartolina a voce alta e il gruppo sceglie quella che gli piace di più.*

Figura 8 : Atividade 10

Fonte: Savorgnani e Bergero (2010)

[14] Indicamos a leitura de Angelino (2000) para algumas sugestões de programação.

Por uma questão de adequação ao espaço deste artigo, não serão abordadas outras questões pertinentes, como a autenticidade dos materiais, a promoção de autonomia, o conceito de cultura que se apresenta, e a ideia de que o aluno é pesquisador e "sabe fazer", para citar algumas. Acreditamos que os elementos aqui apresentados já são suficientes para que outras problematizações futuras possam ser feitas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha de um LD por parte dos professores influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, será apenas a este material que os alunos terão acesso (CRISTOVÃO; DIAS, 2009), sendo indispensável, portanto, que a sua escolha não seja feita sem que se estabeleçam critérios. É necessário que se analise criticamente os materiais que serão utilizados. Sendo assim, as análises realizadas apontam uma série de incoerências na organização do LD *Chiaro! A1*. Tais incoerências podem prejudicar consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo-o de forma simplista. Com relação à abordagem utilizada, nomeadamente comunicativa, é possível identificar mais uma vez um afastamento teórico, efetivado pela diferença entre os pressupostos da AC e a realização das atividades da unidade.

As análises nos permitem apontar, portanto, que a organização do livro se afasta consideravelmente das propostas definidas pela AC (RICHARDS, 2006; ALMEIDA FILHO, 2007; BORNETO, 1998), além de ter pouca preocupação efetiva com o desenvolvimento da CC (HYMES, 1972; MAINGUENEAU, 2004). O trabalho desenvolvido com as habilidades de fala e escuta é insuficiente, com predominância de aspectos gramaticais da língua; da mesma forma, poucos são os contextos reais de fala abordados, comprometendo o desenvolvimento da CC dos alunos.
Cumpre ainda afirmar que, embora saibamos que existem outras teorias que se relacionam com o ensino de línguas – como a dos gêneros textuais e dos multiletramentos, para citar apenas duas –, não as abordamos em nosso texto. Por limitação espacial e/ou foco da análise, desconsideramos tais questões, ainda que as vejamos como relevantes para o contexto.

Por fim, salientamos que a intenção deste trabalho não é apenas a de levantar críticas sobre o livro, desqualificando-o enquanto ferramenta pedagógica. Com as análises aqui empreendidas, esperamos que outras possam ser motivadas e que as discussões acerca da avaliação de materiais didáticos possam ser aprofundadas e ampliadas. Mais do que apenas criticar, o trabalho do professor deve ser o de oferecer possibilidades, buscando sempre aperfeiçoar o que possui. Este trabalho inicia, portanto, a primeira etapa deste caminho, na esperança de que outros o continuem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Lingüística aplicada*: ensino de língua e comunicação. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 8, n. 1, p.85-91, 1986.

ANGELINO, M. Lo sviluppo delle abilità produttive. *In*: DOLCI, R.; CELENTIN, P. (ed.). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, 2000. p. 148-168.

BIRAL, M. Indicazioni per l'analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano LS. *In*: DOLCI, R.; CELENTIN, P. (ed.). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, 2000. P 257-266.

BORNETO, Carlo Serra. *C'era una volta il metodo*. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere. Roma: Carocci editore, 1998.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, R. (org.). *O LD de línguas estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do LD (LD) de língua estrangeira (LE). *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (org.). *O LD de línguas estrangeira:* múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

CARDOSO, Janaína da Silva. *The influence of learning strategies on the listening comprehension process in instructional contexts*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.

CARDOSO, Janaína da Silva. *As estratégias de aprendizagem*: desenvolvendo um processo mais eficaz e autônomo de compreensão oral. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jul. 2004.

KLEIMAN, A. B. *Oficina* de *leitura*: teoria e prática. 12. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*: from method to postmethod. Mahwah: ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L L. (org.). *O LD de línguas estrangeira*: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SAVORGNANI, G. de; BERGERO, B. *Chiaro!!! A1* – Corso di Italiano. Firenze: Alma, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. R*evista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf. Acesso em: 17 dez. 2014.

TILIO, R. *The role of coursebooks in language teaching. In*: GARCIA, T. M. F. B. G. *et al. Desafios para a superação das desigualdades sociais*: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. Curitiba: IARTEM, NPPD, UFPR, 2013. p. 462-470.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n. 32, p. 67-78, jan./mar. 2010.

VILAÇA, M. L. C. A elaboração de materiais didáticos de Línguas Estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. 11, n. 4, p. 51-60, 2012.



Recebido em 10/04/2019. Aceito em 16/01/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e70861

RECURSOS METADISCURSIVOS EM RESUMOS DE TESE: O ESTILO EM TEXTOS ESPECIALIZADOS

RECURSOS METADISCURSIVOS EN RESÚMENES DE TESIS: EL ESTILO EN TEXTOS ESPECIALIZADOS

METADISCURSIVE RESOURCES IN THESIS ABSTRACTS: THE STYLE IN SPECIALIZED TEXTS

Antônio Luciano Pontes[*]
Daniel Martins de Carvalho[**]
Everton Castro de Almeida[***]
Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: Uma vez que a escrita acadêmica busca criar o efeito de impessoalidade, estudamos o estilo em textos especializados, especificamente em resumos de tese acadêmica. Mais precisamente, investigamos como os pesquisadores escolhem se representar em seus textos. Para isso, realizamos uma análise descritiva e qualitativa de dois resumos de teses das áreas de Ciência da Computação, dois da Linguística Aplicada e dois da Medicina – totalizando seis, portanto – usando as categorias do metadiscurso interacional de posicionamento como evidenciadores do estilo subjetivo nas áreas apresentadas. Como resultados, percebemos que a pressuposta objetividade dos textos especializados se apresenta em gradações e modos distintos.
PALAVRAS-CHAVE: Texto especializado. Estilo. Metadiscurso. Resumo acadêmico.

RESUMEN: Dado que la escritura académica busca crear el efecto de la impersonalidad, estudiamos el estilo en textos especializados, específicamente, resúmenes de tesis académicas. Más concretamente, investigamos cómo los investigadores eligen representarse a sí mismos en sus textos. Para esto, realizamos un análisis descriptivo y cualitativo de dos resúmenes de tesis en las áreas de Ciencias de la Computación, dos en Lingüística Aplicada y dos en Medicina, totalizando seis, utilizando las categorías del metadiscurso interactivo de posicionamiento como evidencia del estilo subjetivo en las áreas presentadas. Como resultado, identificamos que la presunta objetividad de los textos especializados viene en diferentes niveles y modos.
PALABRAS CLAVE: Texto especializado. Estilo. Metadiscurso. Resumen académico.

[*] Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA – da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: pontes321@hotmail.com.

[**] Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA – da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: danielcarvalho7@hotmail.com.

[***] Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA – da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: castro.almeida@aluno.uece.br.

ABSTRACT: Since academic writing seeks to create an effect of impersonality, we have studied this style in academic texts, specifically in abstracts of thesis. To be precise, we have investigated how researchers choose to represent themselves on their texts. In order to do that, we have made a descriptive and qualitative analysis of two thesis abstracts from Computing Science, two from Applied Linguistics and two from Medicine - a total of six thesis abstracts - making use of stance interactional metadiscourse categories to identify subjective style in the three areas. The results show that the objectivity of specialized texts presents itself in different levels and forms.
KEYWORDS: Specialized text. Style. Metadiscourse. Abstract.

1 INTRODUÇÃO

A terminologia científica é envolta por fatores socioculturais e pragmáticos. Para Gutiérres Rodilla (1998), há fatores contextuais importantes para diferenciação entre língua comum e linguagem científica. Nesse sentido, Cabré (1999) aponta que esses fatores "[...] são registros funcionais caracterizados por uma temática específica empregados em situações de características pragmáticas precisas, determinada pelos interlocutores (basicamente o emissor)" (CABRÉ, 1999. p.153). Além disso, o tipo de situação de produção e os propósitos da comunicação também devem ser levados em consideração (CABRÉ, 1999).

Para López (2002), os fatores que melhor diferenciam os textos científicos dos demais textos são os semânticos e pragmáticos. As particularidades desse tipo de texto também se manifestam através de elementos semióticos, textuais, funcionais, sintáticos, lexicais, fonológicos e estilísticos, sendo este último aspecto uma das principais tônicas nesse trabalho. Acrescentamos, ainda, a importância do metadiscurso, pois, de acordo com Carvalho (2019), o estilo, acima listado, também se manifesta através de recursos metadiscursivos. Tal perspectiva possibilita uma visão ampla dos fenômenos relacionados à caracterização dos textos técnicos.

De modo mais específico, Coracini (1991) aponta que textos especializados são de natureza argumentativa. A partir desse ponto de vista, o intuito dos autores em textos científicos seria provar a validade de sua pesquisa a seus pares. Acrescente-se ainda que, nessa perspectiva, a subjetividade se apresentaria de forma variável. Na busca por persuadir seus pares, o uso de elementos metadiscursivos é percebido como uma marca recorrente desses textos acadêmicos. Para Carvalho (2019), inclusive, trata-se de um indicador de estilo em resumos de tese.

Dessa forma, apresentamos neste artigo uma análise do estilo do metadiscurso em textos especializados, mais especificamente, resumos de teses de três áreas, a saber: Ciência da Computação, doravante CC, Linguística Aplicada, doravante LA, e Medicina. Procuramos entender a forma como o estilo se manifesta de maneira particular em cada área através de recursos metadiscursivos.

Para nossa análise, nos baseamos nos conceitos de textos especializados (LÓPEZ, 2002), de estilo (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974; BAKHTIN, 2018 [1986]; VAN LEEUWEN, 2005) e de metadiscurso (HYLAND, 2005b, 2007; LIMA, 2015).

Dessa forma, contando com esta introdução, o presente artigo está divido em seis seções. A seguir, na segunda seção, discutiremos a noção de estilo subjetivo e sua relação com textos especializados, especificamente, os resumos acadêmicos. Na seção seguinte, a terceira, discutiremos a noção de metadiscurso, que, a nosso ver, materializa o estilo. Posteriormente, na quarta seção, descreveremos os passos metodológicos que nos permitiram chegar ao objetivo. Em seguida, na quinta seção, apresentaremos as marcas linguísticas encontradas e como elas nos permitem compreender a construção do estilo nos textos analisados. Por fim, seguem-se as considerações finais.

2 O ESTILO EM TEXTOS ESPECIALIZADOS (RESUMOS DE TESE)

No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas – doravante, ABNT – dentre múltiplas funções, normatiza a escrita acadêmica, sendo o padrão de referência máximo. Dentre os diversos gêneros acadêmicos, é posto que o resumo deve "[…] ser composto de uma seqüência de frases concisas, afirmativas […] [*e*] usar o *verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular*." (ASSOCIAÇÃO, 2003, p. 2, *grifo nosso*). Temos, então, que a ABNT suscita a formalidade e a objetividade como tônicas da escrita científica.

Quanto à função comunicativa, segundo Motta-Roth e Hendges (2016, p. 151), o resumo científico é um importante gênero dentro da esfera acadêmica. Para as autoras, isso se deve ao fato de que "[...] toda vez que você deseja apresentar seu trabalho em algum congresso, seminário ou conferência, precisa enviar o seu [*resumo*]. Em geral, a aceitação do seu trabalho no evento dependerá desse *abstract* […]". Ou seja, o resumo científico vem sendo usado como a forma de acesso para a participação em determinados contextos acadêmicos.

Considerando o gênero analisado no presente artigo, o resumo de tese, também podemos perceber sua importância quanto ao intuito de sua produção e consumo dentro do contexto científico. Resumos de teses acadêmicas tendem a auxiliar a decisão do interlocutor em ler, ou não, as teses em sua totalidade (CARVALHO, 2019). Ou seja, os resumos de teses possuem a função de indicar ao leitor se a leitura do trabalho inteiro serve a seu propósito de leitura.

Para a efetivação de seus propósitos, segundo Biasi-Rodrigues (2009), os resumos de tese – assim como os resumos científicos como um todo – em geral possuem estrutura sociorretórica variada dentre as diversas áreas. Como consequência, varia também o uso de recursos linguísticos que vão materializar os elementos retóricos. Em especial, para ilustrar, podemos destacar a preferência – ou não – pela voz ativa e pela 3ª pessoa do singular. Dessa forma, os pesquisadores buscam se alinhar aos requisitos do gênero – dentre eles, o estilo objetivo, como se supôs nesse contexto – para desenvolver sua carreira acadêmica.

Corroborando com essa ideia, López (2002) afirma que os textos especializados possuem uma linguagem típica que busca cumprir o respectivo propósito comunicativo. No contexto científico como um todo, a construção de efeito de objetividade é uma marca característica, refletindo nas seleções linguísticas que são feitas para transparecer esse intuito, atingindo sua linguagem como um todo, independentemente de ser a linguagem específica ou a geral.

Entretanto, Benveniste (1988) é bastante enfático quando afirma que "[...] é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a *linguagem ensina a própria definição do homem*" (BENVENISTE, 1988, p. 286). Essa afirmação suscita a noção de que linguagem e sujeito são constitutivos um do outro. Posto de outra forma, não existe manifestação de linguagem sem um sujeito que a realize.

Partindo dessa premissa, entendemos que a objetividade defendida pelos manuais de redação acadêmica é, na verdade, uma escolha de escrita, ou seja, de um *estilo* de escrita que, no máximo, se pressupõe objetiva. Coracini (1991, p. 41), por exemplo, entende que o fazer científico é *persuasivo* e, portanto, *subjetivo*, tanto no discurso científico quanto nos discursos político e jurídico processual. Araújo (2005), por sua vez, percebeu que pesquisadores em LA têm escolhido dirimir a objetividade dominante do fazer científico positivista, assim como têm empregado, em níveis maiores ou menores, a presença da subjetividade em artigos acadêmicos.

De outra forma, entende-se que o estilo dos textos especializados tem como uma de suas principais características a busca pela objetividade, ainda que em graus diversos. Por consequência, a linguagem empregada nesses gêneros consiste nas escolhas de elementos linguísticos que criem o efeito de objetividade.

Dessa forma, neste artigo, entendemos que estilo consiste em *escolha* e está atrelado a *valores* e *identidades*. Considerando que, por meio do ato comunicativo, o locutor pretende obter uma resposta do interlocutor, o usuário da língua *escolhe* – em diversos níveis de deliberação – os elementos linguísticos que melhor cumprem seu objetivo comunicativo. Ademais, essas escolhas – o estilo –

revelam traços identitários do locutor. Por entendermos o estilo da forma supracitada, recorremos, então, aos conceitos de estilo de Bakhtin (2018 [1986]), de Possenti (2001), de Granger (1974) e de van Leeuwen (2005) para basear o nosso trabalho.

Possenti (2001, p. 250) entende que o estilo *não* está fora da gramática, como pregado por gramáticos e linguistas, dentre os quais, Possenti (2001, p. 255) cita Mattoso Câmara e Bally; ao invés disso, estilo e gramática se complementam (POSSENTI, 2001). O estilo, mais do que um desvio da gramática formal na busca por um efeito pessoal, é resultado da escolha de determinadas construções linguísticas dentre as vastamente disponíveis na linguagem para criar um efeito específico no seu interlocutor ou, posto de outra forma, para evocar um efeito responsivo ativo nesse interlocutor (POSSENTI, p. 273-274).

Podemos perceber, assim, que Possenti (2001) possui uma visão similar à de Bakhtin (2018), cujo conceito de estilo se apoia na ideia de gênero discursivo. Para o autor, estilo está "*indissoluvelmente ligado ao enunciado* e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso" (BAKHTIN, [1986] 2018, p. 265, grifo nosso). Dessa forma, todo enunciado e gênero discursivo, ou seja, todo uso real e concreto da língua é composto por estilo. Nesse momento, *o enunciador se torna perceptível*, em graus distintos, considerando o gênero de que se utiliza.

De modo mais explícito, Possenti (2001, p. 211) recorre a Granger (1974) para sua visão de estilo. Para o último autor, o fazer científico deve ser visto como um *processo* realizado por um sujeito, no qual diversas *escolhas* são feitas a fim de que ele possa estruturar a realidade que busca perceber. Posto de outra forma, o trabalho – entendido por Granger (1974) e Possenti (2001) como esse processo de escolhas – é visto como um processo ativo, ou seja, o trabalhador constrói seu pensamento, sua ideia, sua teoria.

Nos textos especializados, portanto, o efeito de objetividade é resultado do trabalho a que Granger (1974) e Possenti (2001) se referem, conferindo a tais textos o estilo que lhes é típico. Posto de outra forma, o efeito de objetividade é resultado do processo de escolha de elementos linguísticos, em detrimentos de outros, que efetivem esse efeito de apagamento do sujeito pesquisador. É o equivalente a organizar formal ou estruturalmente a realidade, como já dito por Demo (2008). Nas palavras de Granger, "[...] o descobridor não desempenha de modo algum o papel de receptor de uma mensagem fortuita, mas o de ator que se apodera praticamente de uma conjuntura" (GRANGER, 1974, p. 25).

Por fim, de modo resumido, van Leeuwen (2005) relaciona, como já mencionado anteriormente, o estilo a valores e identidades, no sentido em que determinado estilo revela traços individuais, sociais ou de grupos. A partir dessa visão, o linguista defende que há *três tipos de estilo*, o estilo individual, o estilo social e o estilo de vida.

O primeiro deles, *estilo individual*, revela traços do autor dotados de significação que tendem a se diferenciar do padrão, geralmente, de modo não intencional. Van Leeuwen (2005) ressalta que, por mais que o texto seja uniformizado, o estilo individual aparece de alguma forma.

O *estilo social*, por sua vez, consiste no estilo pressuposto pela sociedade e tende a ser bastante uniforme e regulador. Está atrelado ao padrão, e podemos depreender que é esse estilo que restringe, que confere a padronização e a uniformização das quais o estilo individual busca escapar.

Por fim, o *estilo de vida* é entendido como a combinação dos estilos individual e social, indicando a *filiação* de um estilo individual a um estilo social. Para Van Leeuwen (2005, p. 149, *grifos do autor*), essa noção: "[…] implica, por um lado, em perda da uniformidade e em ganho de espaço para o estilo individual, mas, por outro, estilos de vida individuais se sustentam em recursos semióticos propositalmente construídos e globalmente distribuídos que, definitivamente, *não* são individuais." (VAN LEEUWEN, 2005, p. 145, tradução nossa)[1] .

[1] No original: "Lifestyle entails, on the one hand, a loss of uniformity and a gain of space for individual style, but, on the other hand, individual lifestyles draw on deliberately designed and globally distributed semiotic resources that are definitely *not* individual." (VAN LEEUWEN, 2005, p. 145, grifos do autor).

Dentro do contexto de escrita científica em que nosso estudo se foca, entendemos que o estilo social consiste no estilo objetivo que é reproduzido na academia e pelos manuais de escrita acadêmica. Por outro lado, o estilo individual consiste nas marcas de subjetividade que *escapam* pelo texto, geralmente na tentativa de negociação de sentido, considerando as categorias metadiscursivas.

O estilo de vida, por fim, seria o estilo particular de cada comunidade científica – os cursos acadêmicos analisados nesse estudo – que guia seus membros. Esse estilo, portanto, não é uniforme, muito menos imutável, visto que cada comunidade científica possui um estilo vida particular resultante de suas particularidades acadêmicas. No contexto acadêmico, de forma mais específica, um pesquisador, ao submeter um resumo científico a uma revista ou a uma banca, tem seu texto apreciado seguindo as estritas regras da escrita acadêmica, embora tal texto possa apresentar elementos estilísticos de ruptura, que se distinguem de área para área.

Posto de outra forma, para a esfera comunicativa acadêmica, o que entendemos por estilo são traços de filiação do pesquisador a um conjunto de pares acadêmicos (ou a busca por essa filiação) revelados por um conjunto de escolhas linguísticas – deliberadas, em maior ou menor grau, a depender do nível de experiência do autor – nos diversos momentos de interação sociocomunicativa dessa esfera. Dentre esses momentos, podemos citar as bancas de teses ou dissertações, que englobam o contexto de interação que interessa à nossa pesquisa, comunicações orais em eventos, submissão de artigos para publicação.

Acrescentamos ainda que, em nossa visão, pode-se entender o estilo objetivo dos textos especializados preconizado pela ABNT como correspondente ao *estilo social* de Van Leeuwen (2005). Isso se justifica pelo fato de que tal órgão sugere estruturas linguísticas com o intuito de padronizar a escrita científica. Por consequência, tendem a se tornarem normas de escrita científica, seguida por boa parte da comunidade científica como um todo. Acrescenta-se que essa norma preconiza o estilo objetivo de escrita científica, como supracitado.

Entretanto, como as pesquisas de Araújo (2005) e de Coracini (1991) indicam, as áreas possuem valores e identidades distintas, posto que entendem que seus objetos requerem uma forma distinta de fazer ciência. Por consequência, as escolhas de formas linguísticas espelham esses valores e identidades – estilo de vida – e devem, em maior ou menor grau, ser seguidos pelos indivíduos – estilo individual.

No caso de nossa pesquisa, compreendemos que o conceito de estilo de vida melhor representa a realidade do estilo presente em áreas diversas do conhecimento a partir do que acabamos de discutir, sendo essa a categoria que na qual focaremos em nossas análises. Além disso, como já mencionado, o estilo desses textos especializados é resultado de um trabalho linguístico desempenhado pelo autor.

Antes de passarmos para a próxima seção, julgamos ser necessário uma breve retomada dos conceitos abordados nesta seção. Resumidamente, o estilo presente em resumos de tese consiste em escolhas de determinadas estruturas linguísticas, conforme entendido por Bakhtin (2018 [1978]), Possenti (2001) e Granger (1974). Ainda segundo esses autores, essas escolhas de estruturas linguísticas são feitas em detrimento de outras estruturas da linguagem, que, no caso da esfera científica e no gênero aqui pesquisado, o resumo de tese, tendem a prezar pela objetividade e apagamento do autor (ASSOCIAÇÃO, 2003). Como consequência, a seleção de tais marcas tende a instaurar uma identidade a seus autores, seja em nível mais individual ou mais geral, conforme entendido por Van Leeuwen (2005), assim como características linguísticas típicas do texto científico em geral.

Por fim, algumas comunidades científicas têm escolhido adotar um estilo menos objetivo, por entender a natureza subjetiva da linguagem (BENVENISTE, 1978; CORACINI, 1991; ARAÚJO, 2005). A partir das diferenças estilísticas entre comunidades científicas distintas, julgamos ser válido caracterizar o estilo predominante de cada comunidade. Cremos, então, que é válido pontuar algumas categorias que nos permitam localizar marcas linguísticas que nos ajudem. Para tal, recorreremos ao metadiscurso (HYLAND, 2005b), por entendermos que se tratam de marcas linguísticas típicas de textos científicos que, além disso, nos auxiliam a reconhecer marcas subjetivas, como veremos a seguir.

3 O METADISCURSO INTERACIONAL DE POSICIONAMENTO COMO MATERIALIZADOR DO ESTILO

Como já mencionado anteriormente, a linguagem nos permite, como demonstrado por Coracini (1991), perceber a subjetividade que a atravessa. De modo semelhante pensa, também, Hyland (2005b). Para o autor, é por meio dos gêneros acadêmicos que os sujeitos *negociam sentidos* na busca por serem aceitos pela comunidade científica na qual se inserem, reproduzindo e acatando os valores dessa comunidade. A partir dessas razões, os textos especializados apresentam a linguagem que contribui para a construção de sua identidade.

Para Hyland (2005b, 2007), as marcas metadiscursivas são responsáveis por revelar as características dos gêneros – textos especializados – em que ocorrem. Dentre essas características, podemos destacar o modo como o sujeito se mostra (ou se esconde) para seu leitor. Compreendemos, assim, que o metadiscurso, dentre outras funções, é um indicador da busca – deliberada, ou não – dos autores em se mostrar ou se esconder em seus textos acadêmicos.

López (2002), quando trata dos textos especializados, apresenta alguns exemplos de construções linguísticas usadas para criar esse efeito de objetividade. São as seguintes: a) presente com valor atemporal e imperfeito, b) formas não pessoais do verbo com valor circunstancial ao início da frase, c) substantivação de frases verbais e do infinitivo, d) adjetivos especificadores geralmente pospostos, e) artigo com valor generalizador, f) complementos preposicionais do nome, g) orações passivas, passivo-reflexivas ou impessoais, h) orações enunciativas, i) simplicidade sintática com predomínio da oração simples, da coordenada e da justaposta, ainda que também abundem orações subordinadas adjetivas e adverbiais. Esses seriam alguns dos recursos dos quais os autores se utilizam para obter efeitos de objetividade em seus textos.

Hyland (2007), por sua vez, entende que o metadiscurso consiste em marcas linguísticas que guiam o leitor no texto e que revelam a avaliatividade do autor sobre seu próprio discurso. Entendemos, portanto, que se trata do "discurso sobre o discurso", *mas não apenas*, posto que essas marcas sempre demonstram algum nível de reconhecimento do leitor. É, portanto, forte marcação da noção de interação que o sujeito possui sobre seu texto.

Para Hyland (2005b), o metadiscurso se divide em interativo e interacional. O primeiro diz respeito às marcas que auxiliam o leitor a melhor compreender o texto, tais como transições (elementos que marcam a mudança de tópico, como *entretanto* e *assim*) e código de glosa (elementos que marcam uma explicação, tais como *isto é* ou *aval atividade seja*).

Já o segundo deixa mais evidente como o sujeito vê seu leitor. Para Hyland (2007), o escritor sempre produz seu texto desde a expectativa que tem de quem vai lê-lo e, a partir disso, escolhe termos mais adequados para adquirir a atitude desejada do seu interlocutor.

Mais especificamente, de um lado, o metadiscurso interacional diz respeito às marcas de engajamento que o sujeito seleciona para angariar a solidariedade do leitor. Do outro, diz respeito às marcas de posicionamento, que revelam como o autor se mostra ao interlocutor e de quais avaliações sobre as próprias proposições o produtor do texto lança mão para construir a argumentação que julga ideal para seu leitor, buscando, enfim, se mostrar confiável.

Assim, trabalharemos com o metadiscurso interacional de *posicionamento*, por ser mais adequada à nossa proposta de investigar como o sujeito se mostra ou se revela no texto. Ao revelar a avaliatividade do autor, tais marcas linguísticas apresentam a subjetividade, mitigando, em diferentes graus, a objetividade do texto especializado. Lima (2015, p. 83-84) assim apresenta tais marcas:

> - *Atenuadores* ou *marcadores de atenuação*: anteriormente definidos apenas como os recursos que negavam o total comprometimento do escritor com as proposições, nesse modelo, esses recursos indicam também a decisão do autor de reconhecer vozes e pontos de vista alternativos aos seus. Esse marcador enfatiza ainda a subjetividade de uma posição ao permitir que uma informação seja apresentada como uma opinião em vez de um fato e, portanto, abre essa posição à negociação.

- *Reforçadores* ou *marcadores de ênfase*: permitem que o escritor feche as possibilidades de interpretações alternativas, desviando-se de visões conflituosas e expressando sua certeza a respeito daquilo que diz. Ao fechar as possíveis alternativas, esse recurso enfatiza a certeza e procura angariar a empatia da audiência ao marcar envolvimento com o tópico e ao se posicionar contrariamente a outras vozes.
- *Marcadores de atitude*: indicam a atitude afetiva do escritor em vez de sua atitude epistêmica com relação às proposições. Eles veiculam surpresa, concordância, importância, obrigação, frustração etc.
- *Marcadores de automenção*: referem-se ao grau de presença explícita do autor em um texto medido pela frequência de pronomes de primeira pessoa para apresentar informações. A presença ou a ausência desse marcador é geralmente uma escolha consciente dos escritores.

Além dessas quatro categorias, Lima (2015) percebeu um fenômeno em sua pesquisa. Nos artigos de Medicina que a pesquisadora analisou, pode-se encontrar o que ela chama de marcas de Automenção *Ocultada*. Essas marcas revelam a tentativa dos indivíduos em se "esconderem", por meio da voz passiva (*pode-se perceber)* e de despersonificação (*a pesquisa mostra que*).

Isso pode indicar, então, que o estilo, seja ele mais ou menos subjetivo, depende da área em que o indivíduo se encontra, em como os pares entendem seu fazer científico. A partir de entrevistas semiestruturadas a membros experientes de oito áreas diferentes, Hyland (2005b, 2007) corroborou a visão de que as áreas "duras" entendem que são apenas mediadores da ciência, gerando maior apagamento do sujeito. Por outro lado, nas áreas humanas, a presença do autor é vista como *necessária* enquanto fator de convencimento.

Retomando Lima (2015), a autora pôde corroborar com essa ideia a partir de sua pesquisa. A pesquisadora investigou marcas de metadiscurso em artigos de Linguística e Medicina. Como resultado, encontrou que, na Medicina, há o uso de automenções ocultadas bastante frequente, resultado da escolha por despersonificação, atribuindo à ciência apenas a origem dos dados e conclusões encontrados. Já na Linguística, chamou sua atenção a alta ocorrência de automenções, resultado explícito da escolha por posicionar os pesquisadores frente às ideias que o precederam.

Assim sendo, entende-se que o metadiscurso interacional de posicionamento nos fornece categorias bastante satisfatórias para investigarmos o estilo subjetivo em resumos científicos bem como em qualquer outro texto especializado. Vale ressaltar, por conclusão, que não há um modo "errado" ou "certo" de o sujeito se colocar no texto. O que há, na verdade, é um modo típico e uma postura de aceitação ou refutamento por parte dos pares de determinada comunidade de o fazer. Cabe aos sujeitos, portanto, entender de modo crítico como as negociações de sentido se dão, a fim de melhor se inserir nessas comunidades.

4 METODOLOGIA

Para analisarmos o estilo subjetivo – mais especificamente, o estilo de vida, segundo Van Leeuwen (2005) – no discurso acadêmico, realizamos uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, que nos permitiu entender as marcas que revelam – ou escondem – a subjetividade presente em resumos de teses acadêmicas, por meio das categorias do metadiscurso interacional de posicionamento. O *corpus*¸ devido ao limite do artigo, é composto por dois (2) resumos de tese da área de CC, dois (2) da LA e dois (2) da Medicina[2], totalizando, portanto, seis resumos. A escolha das áreas se deu para que possamos identificar semelhanças e distinções na construção da subjetividade em três áreas diferentes.

Com relação à coleta, recorremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019). A escolha desse banco de teses e dissertações se deu por conta da confiabilidade da CAPES e da praticidade de encontrar um vasto número de teses das mais variadas

[2] Identificaremos os resumos analisadas por meio dos símbolos RTC1 (VASCONCELOS, 2018), RTC2 (MORAIS, 2018), RTL1 (HIBARINO, 2018), RTL2 (SANTOS, 2018), RTM1 (QUEIROZ, 2018) e RTM2 (SANTOS JÚNIOR, 2018).

características, dentre as quais destacamos as áreas, os anos de produção e o gênero discursivo. Além disso, vale ressaltar que selecionamos teses produzidas em 2018, a fim de termos uma amostra atual.

Por fim, concernente aos procedimentos realizados em nossa pesquisa, eles se dividiram em quatro momentos: 1) a coleta do *corpus*; 2) o levantamento das marcas metadiscursivas interacionais de posicionamento a partir das categorias marcadores de atenuação (MA), marcadores de ênfase (ME), marcadores de atitude (MAT), marcadores de automenção (MAM) e automenções ocultadas (AMO)[3]; 3) descrição de como as marcas metadiscursivas indicam a presença do sujeito; e 4) comparação entre as áreas, a partir da etapa anterior, do estilo de vida subjetivo percebido na amostra selecionada.

5 O ESTILO SUBJETIVO REVELADO PELOS MARCADORES METADISCURSIVOS INTERACIONAIS DE POSICIONAMENTO

A partir dos procedimentos metodológicos anteriormente citados, chegamos aos resultados que aqui descrevemos, para, então, realizarmos a discussão da análise dos dados. Dessa forma, após a descrição nos resumos seguiremos para as interpretações para cada área analisada. Iniciaremos pela CC, seguida pela LA e encerraremos com a Medicina, seguindo, portanto, ordem alfabética. Vale ressaltar, por fim, que, devido ao reduzido *corpus* analisado, apresentaremos resultados que não nos garantem descrições generalizadas do gênero aqui pesquisado, tratando-se, assim, de apontamentos iniciais

5.1 O ESTILO NOS RESUMOS ANALISADOS DA ÁREA DA CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: A BUSCA PELA PERSUASÃO

Iniciando a descrição dos dados obtidos nos resumos oriundos da CC, constatamos que, do total de 800 palavras que compõem os dois resumos analisados, houve a ocorrência de 49 marcadores metadiscursivos, como podemos ver na tabela a seguir:

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	10	1,25
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	7	0,88
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	22	2,75
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	0	0
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	10	1,25
TOTAL DE MARCADORES	49	6,13

Tabela 1: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de palavras (800) do *corpus* para a área de Ciência da Computação (02 resumos completos)

Fonte: elaboração nossa

Dentre os tipos de marcadores metadiscursivos, que totalizaram 6,13% das palavras totais, podemos perceber que, na CC, destacam-se os marcadores de atitude, com pouco menos da metade das ocorrências (44,9%), seguidos das automenções ocultadas e marcadores de atenuação, com 20,41% cada. Vale ressaltar, por fim, que não houve ocorrência alguma de marcadores de automenção, como esperávamos, posta a noção de escrita objetiva que se espera da escrita acadêmica. O quadro a seguir detalha esses números:

[3] Embora não seja uma categoria proposta por Hyland (2005b, 2007), cremos que ela acrescerá bastante à análise.

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	10	20,41
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	7	14,28
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	22	44,9
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	0	0
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	10	20,41

Tabela 2: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de marcadores de metadiscurso (49) do *corpus* para a área de Ciência da Computação (02 resumos completos)

Fonte: elaboração nossa

Em se tratando dos *marcadores de atitude*, como já explicitado previamente, estes revelam um posicionamento valorativo do locutor sobre seu próprio discurso. Nos resumos de CC aqui analisados, eles tendem a figurar na apresentação da pesquisa ou, mais especificamente, no desenvolvimento da problemática que gerou a pesquisa, geralmente por meio de adjetivos, como *alarmantes*, e até substantivos, como *problemática*, presentes no seguinte trecho:

> 1. Além disto, a *problemática* <*MAT*> não se restringe ao contexto brasileiro, pois diversas organizações internacionais relataram índices *tão alarmantes* <*MAT*><*ME*>quando [sic] os nacionais. (RTC2)

Assim, percebemos no *corpus* analisado o caráter persuasivo dos textos acadêmicos, como defendido por Coracini (1991), e, portanto, subjetivo. No caso dos resumos em questão, a persuasão se concentra na apresentação da problemática que levou à realização da pesquisa, por meio de adjetivos, advérbios, verbos e até substantivos que reforcem o cunho negativo do problema[4], a fim de justificar a importância da contribuição do estudo.

A busca por persuasão justifica também o uso dos *marcadores de ênfase*, mesmo que sejam os menos frequentes nos resumos da CC. Ainda recorrendo ao trecho anterior, percebemos o uso de *tão alarmantes*, que, por meio de uma comparação, reforça, enfatiza o problema descrito.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os autores dos resumos analisados recorrem aos marcadores de ênfase, também fazem uso de marcadores de atenuação, em maior frequência, inclusive. Assim, por um lado, delimitam a interpretação do leitor por meio dos marcadores de ênfase, demonstrando maior assertividade sobre o que dizem, porém, em frequência maior, preferem não revelar certeza, deixando a interpretação aberta, e, portanto, sugerindo maior humildade acadêmica.

Por fim, percebemos também que há a busca por seguir órgãos como a ABNT quanto ao uso da pessoa discursiva. Não há, nesses resumos, em nenhum momento, o uso de 1ª pessoa, seja em verbos ou em pronomes. Ao invés disso, recorrem à voz passiva ou à despersonalização.

Dessa forma, percebemos a busca dos pesquisadores dos resumos analisados em se esconder no texto, como podemos notar pela frequência de automenções ocultadas assim como pela ausência de automenções. Assim, busca-se, por meio das escolhas, seguir no intuito de se adequar à escrita objetiva que é preconizada em manuais de redação, ou nas normas da ABNT. Ou seja, percebemos um trabalho linguístico (POSSENTI, 2001; GRANGER 1974) para criar a sensação de objetividade.

[4] Na busca por construir o problema, pudemos perceber construções como: *lento, tedioso, alarmantes, carência, limitam,* e *taxas de evasão elevadas.*

Entretanto, tendo em vista que o resumo busca persuadir o leitor a ler o texto completo (CARVALHO, 2019), pesquisadores dessa área tendem a escolher utilizar os marcadores de atitude e de ênfase para construir a eficiência da sua pesquisa em dirimir as problemáticas apresentadas. Essa escolha revela a subjetividade inerente ao fazer acadêmico (CORACINI, 1991), ainda que não possa ficar exageradamente exposta, sendo esse o traço típico de estilo de vida (VAN LEEUWEN, 2005) dos resumos de CC analisados.

5.2 O ESTILO NOS RESUMOS ANALISADOS DA ÁREA DA LINGUÍSTICA APLICADA: A REVELAÇÃO DO SUJEITO

Concernente aos resumos de LA analisados, percebemos a menor frequência de uso de marcadores metadiscursivos, tanto se compararmos com a da CC, quanto com a frequência da Medicina, o que nos surpreendeu bastante. Das 906 palavras totais dos dois resumos, notamos 51 marcadores metadiscursivos, como podemos ver na tabela abaixo:

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	12	1,32
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	9	0,99
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	6	0,66
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	11	1,21
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	13	1,44
TOTAL DE MARCADORES	51	5,62

Tabela 3: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de palavras (906) do *corpus* para a área de Linguística Aplicada (02 resumos completos)

Fonte: elaboração nossa

Além disso, percebemos o uso um pouco mais equilibrado dos diversos marcadores, com frequências mais aproximadas. Ainda assim, como pode ser visto na tabela 4, a seguir, as automenções ocultadas são as mais frequentes, seguidas dos marcadores de automenção, dos marcadores de atenuação, dos de ênfase e, por fim, dos marcadores de atitude.

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	12	23,53
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	9	17,65
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	6	11,76
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	11	21,57
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	13	25,49

Tabela 4: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de marcadores de metadiscurso (59) do *corpus* para a área de Linguística Aplicada (02 resumos completos)

Fonte: elaboração nossa

O que mais chamou a nossa atenção foram as frequências de automenções, sejam explícitas ou ocultadas. A maior frequência, dentre as duas, foi de automenção ocultada, que, nos resumos de LA, foi um resultado dissonante do encontrado em bibliografia prévia, como em Lima (2015).

Além disso, há a noção de que cursos de Humanas tendem a apresentar de modo mais explícito o sujeito nos textos, com o intuito de marcar mais forte e persuasivamente o posicionamento do pesquisador frente ao objeto, conforme explicitado por Hyland:

> Nas ciências humanas e sociais, em contraste às ciências exatas e biológicas, o uso da primeira pessoa é estreitamente relacionado ao desejo de tanto fortemente se identificar com um argumento, quanto de ganhar crédito por uma perspectiva individual. A referência pessoal é uma indicação clara da perspectiva pela qual uma afirmação deve ser interpretada, permitindo aos escritores enfatizar suas próprias contribuições à área e de buscar concordância por isso[5]. (HYLAND, 2005, p. 181, tradução nossa)

Dessa forma, a nosso ver, o que justifica o uso de automenção ocultada nos resumos, mesmo nas áreas humanas, em que tendem a prevalecer o uso de automenções explícitas, mais uma vez, é a influência dos manuais de escrita acadêmica. Logo, podemos perceber que as duas formas de automenção coexistem nos resumos analisados da LA, cabendo a cada autor escolher qual se enquadra melhor em seu resumo. Tal escolha é, portanto, um traço de estilo subjetivo, independentemente do tipo de automenção selecionado. Nessa amostragem, os marcadores de automenção *explícita* predominam no RTL1, enquanto as automenções ocultadas não só predominam no RTL2, como é a única forma de autorrepresentação escolhida pelo autor. Seguem exemplos:

> 2. De forma complementar, também *busco* <*MAM*><*MA*>amparo nas discussões de Shields (2007) que, por sua vez, *salienta* <*ME*> essa agência como vivência que nos *faz* <*ME*> reconhecer *nossos* <*MAM*>limites e potencialidades em sala de aula. […] Finalmente, *espero* <*MAM*><*MA*>contribuir para os debates atuais da formação inicial e continuada em LI e para os estudos sobre o ProFIS-UNICAMP. (RTL1)
>
> 3. *Esta tese tem*<*AMO*> o objetivo de investigar a prática de letramento dialógica, denominada Pensar Alto em Grupo – PAG (ZANOTTO, 1995; 2014), que constitui uma prática de letramento com o *potencial* <*MA*>de *contribuir* <*MAT*> para o desenvolvimento do leitor responsivo e do professor letrador […] Os *instrumentos metodológicos utilizados foram* <*AMO*> o Pensar Alto em Grupo em sua faceta de método, o diário de leitura e a entrevista. […] *Ainda* <*MAT*>, com os dados obtidos *constatou-se* <*AMO*><*ME*> também como a professora foi se constituindo agente letradora, à medida que gerenciava e mediava as vozes das participantes. (RTL2)

Em se tratando de marcadores de automenção explícita, a partir dos trechos, notamos a presença de verbos na primeira pessoa do singular, assim como de pronomes possessivos na primeira pessoa do plural. Quanto às automenções ocultadas, notamos o uso da voz passiva sintética e analítica bem como o uso do resumo como sujeito. Nos dois casos, tais elementos correspondem às escolhas linguísticas dos autores, configurando-se, portanto, como traços de estilo (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974).

Além dos marcadores de automenção, foram bastante presentes os marcadores de atenuação, responsáveis por diminuir o nível de comprometimento do pesquisador com o dito, revelando, assim, modéstia acadêmica. No RTL1, podemos destacar o verbo *busco*, que, a nosso ver, é uma marca do estilo objetivo suscitado por órgãos como a ABNT, a qual os autores dos resumos analisados escolheram seguir, a fim de se filiarem ao estilo majoritariamente aceito pela comunidade científica.

Por outro lado, percebemos a presença de marcadores de ênfase, atreladas, geralmente, aos resultados. Como exemplo, temos a construção "Ainda, com os dados obtidos *constatou-se* também […]", por meio de verbo na voz passiva sintética. Além de estarem ligados aos resultados, identificamos esses marcadores relacionados a outros autores, como no seguinte trecho extraído do exemplo

[5] No original: "In the humanities and social sciences, in contrast, the use of the first person is closely related to the desire to both strongly identify oneself with a particular argument and to gain credit for an individual perspective. Personal reference is a clear indication of the perspective from which a statement should be interpreted, enabling writers to emphasize their own contribution to the field and to seek agreement for it." (HYLAND, 2005, p. 181)

2: "[…] Shields (2007) que, por sua vez, *salienta* […]". Por meio dessas construções, vemos a tentativa de apagamento do sujeito, traço estilístico predominante da escrita acadêmica.

Por fim, os marcadores de atitude ocorreram em menor frequência. De forma semelhante aos resumos da CC, eles aparecem na parte introdutória do resumo e na conclusão, auxiliando na função persuasiva que essas partes possuem, como podemos perceber a seguir:

> 4. Por outro lado, o entrecruzamento de suas visões expõe a busca pela formação docente de bases mais *amplas* <*MAT*>, voltada para uma educação linguística (CAVALCANTI, 2013) e de uma formação discente *engajada* <*MAT*> com o contexto social. (RTL1)

Assim, o uso de tais marcas metadiscursivas é resultado do processo de seleção linguística realizado pelos autores, ou seja, trata-se de marcas de estilo (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974). Logo, a partir de tais marcas, podemos concluir que o estilo subjetivo nos resumos de LA tende a ser mais forte, embora ainda haja traços do seu apagamento, o que, como defendemos em outros trechos, tende a ser influência dos manuais de redação ou da própria ABNT.

Importante ressaltar que o estilo de vida (VAN LEEUWEN, 2005) percebido nos resumos analisados de LA pode ser mais ou menos marcado por construções linguísticas subjetivas, restando, portanto, ao próprio autor decidir qual escolha é mais salutar. De outra forma, os resumos analisados da área em questão permitiram maior ocorrência do estilo individual (VAN LEEUWEN, 2005) dos autores.

5.3 O ESTILO NOS RESUMOS ANALISADOS DA ÁREA DA MEDICINA: A BUSCA PELA VOZ DA CIÊNCIA

Os resumos de Medicina aqui analisados foram os que mais apresentaram marcadores metadiscursivos dentre os resumos das três áreas aqui analisadas, tanto em números absolutos, quanto em frequência. Levantamos 66 ocorrências de marcadores dentre o total de palavras, como podemos notar na tabela a seguir:

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	7	0,7
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	18	1,8
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	7	0,7
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	0	0
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	34	3,4
TOTAL DE MARCADORES	66	6,6

Tabela 5: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de palavras (998) do *corpus* para a área de Medicina (02 resumos completos)
Fonte: elaboração nossa

O mais interessante a se destacar é a presença maciça de automenções ocultadas, correspondente a pouco mais da metade das ocorrências, seguidas dos marcadores de ênfase, que totalizam mais de um quarto das ocorrências. Por fim, temos os marcadores de atenuação e de atitude, com aproximadamente um décimo cada. Marcadores de automenção não tiveram nenhuma ocorrência. Vejamos a tabela a seguir.

Metadiscurso Interacional de Posicionamento	**TOTAL**	%
<MA> MARCADORES DE ATENUAÇÃO	7	10,61
<ME> MARCADORES DE ÊNFASE	18	27,27
<MAT> MARCADORES DE ATITUDE	7	10,61
<MAM> MARCADORES DE AUTOMENÇÃO	0	0
<AMO> AUTOMENÇÃO OCULTADA	34	51,51

Tabela 6: Percentual dos tipos de marcadores metadiscursivos em relação ao total de marcadores de metadiscurso (66) do *corpus* para a área de Medicina (02 resumos completos)

Fonte: elaboração nossa

A destacável presença de automenções ocultadas nos resumos analisados de Medicina nos chamou a atenção, realizadas, em boa parte, por meio do uso de voz passiva, como no exemplo a seguir:

> 5. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Resultados. Na primeira etapa *foram realizados* <*AMO*>: i) diagnóstico situacional (antes): *identificou* <*AMO*><*ME*>SCF incipientes, carências na estrutura e no processo de trabalho dos farmacêuticos; […] (RTM2)

A construção na forma passiva *foram realizadas,* exemplo desse tipo de ocorrência, é usada em vez da forma direta, na qual seria necessário o verbo na primeira pessoa: '*na primeira etapa, realizamos*'. Ou seja, trata-se da escolha do autor em evitar o uso de verbo na primeira pessoa, que, como já visto, consiste em marca de automenção.

Além dessa forma, percebemos também o ocultamento do sujeito, como *identificou.* O uso desse tipo de marcador, nos resumos analisados, predomina na descrição da metodologia, em que essa forma verbal é usada para esconder o pesquisador que realizou os procedimentos. A voz passiva, como marca metadiscursiva de automenção ocultada é por nós entendida como o resultado da seleção linguística – recurso estilístico, portanto (POSSENTI, 2001; GRANGER 1974) – a que os autores dos resumos analisados da Medicina recorreram para se adequarem ao estilo objetivo comum dos textos científicos.

Acreditamos que isso se dá pela forte influência exercida pelas normas recomendadas pela ABNT, que foram aceitas pelos pesquisadores da área de Medicina dos resumos da nossa amostragem. Duas razões reforçam nossa visão. A primeira delas é a *ausência de qualquer marcador de automenção* nos dois resumos. A segunda é o fato de Lima (2015) ter sugerido essa categoria em sua dissertação a partir da percepção da visível recorrência dessas marcas nos artigos de Medicina que a pesquisadora analisou.

Assim, considerando o conceito de estilo apresentado por Possenti (2001) e Granger (1974), a escolha por construções linguísticas que escondem os autores dos resumos nos leva a reforçar a ideia de que se trata de um estilo típico dos resumos aqui analisados, em que se tenta passar a ideia de que os dados *falam por si*, e o pesquisador apenas os relata.

Essa noção foi percebida por Hyland (2005), quando entrevistou pesquisadores experientes em oito áreas sobre suas escolhas realizadas. De um dos pesquisadores de microbiologia, ele obteve a seguinte afirmação: "Eu sinto que um artigo é mais forte quando nos é permitido ver o que foi feito sem "nós fizemos isso" e "nós pensamos que". Claro que sabemos que há pesquisadores lá, fazendo

interpretações e tudo o mais, mas isso já é pressuposto. É parte do que já é conhecido. Eu estou procurando por algo interessante na pesquisa e, em todo caso, não deveria realmente importar quem fez o quê."[6] (HYLAND, 2005, p. 181, tradução nossa).

Junto à automenção ocultada, acreditamos que o uso de marcadores de ênfase também reforça a estratégia de personificar os dados, ou seja, causar no leitor a sensação de que são os dados – e não o autor – que realizam o ato de descrever os resultados, por exemplo. Como possível evidência de tal recurso, o uso dos enfatizadores se acentuam nos resultados, quase sempre junto de automenções ocultadas. Dessa forma, ao pretenderem "responsabilizar" os dados pelos resultados obtidos, recorrem, dentre outros elementos metadiscursivos, a verbos causativos afirmativos (marcadores de ênfase) na voz passiva (automenção ocultada), a fim de se eximirem e de atribuírem aos dados a capacidade de fazer afirmações, como podemos notar no exemplo abaixo:

> 6. Ademais, 21 estratégias relacionadas aos farmacêuticos *foram identificadas* <*AMO*><*ME*> como *necessárias* <*MAT*> à implementação de SCF. (RTM2)

Além da automenção ocultada e dos marcadores de ênfase, notamos, em menor frequência, o uso de marcadores de atitude e de atenuação. Ambos tendem a ocorrer mais na introdução (ou *fundamento*, segundo os próprios autores), ou na conclusão. Isso se justifica pela necessidade persuasiva que essas partes dos resumos apresentam – na introdução se justifica a relevância da pesquisa, enquanto na conclusão, a relevância dos resultados obtidos. Dessa forma, os pesquisadores recorrem aos marcadores de atitude para demonstrar suas avaliações sobre o que discorrem, e aos marcadores de atenuação, para apresentar humildade acadêmica, prevendo contra-argumentos.

Assim, os dados encontrados a partir dos resumos de Medicina aqui analisados nos permitem interpretar que tendem a adotar um estilo com maiores traços de objetividade. Ou, como preferimos, os autores *escolhem* se esconder em seu texto, se aproximando mais ao recomendado pela ABNT ou dos manuais de redação acadêmica e de metodologia científica (LIMA, 2005).

Dessa forma, a partir do conceito de estilo adotado nesta pesquisa (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974), acreditamos que as marcas linguísticas escolhidas pelos autores dos resumos de Medicina aqui analisados buscam o apagamento do pesquisador, sendo uma estratégia recorrente embora o apagamento total seja impossível, como entendido por Coracini (1991). Para nós, essa é, portanto, a característica mais forte do estilo de vida (VAN LEEUWEN, 2005) dos resumos de Medicina aqui analisados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, acreditamos ter apresentado uma caracterização inicial do estilo de vida – estilo correspondente aos valores e identidades de um determinado grupo social (VAN LEEUWEN, 2005) – presente em resumos de teses acadêmicas analisados das áreas de CC, LA e Medicina. Mais uma vez, entendemos que a descrição dos estilos aqui analisados foi possível por meio de determinadas marcas metadiscursivas (HYLAND, 2005b) resultantes da seleção linguística dos autores dos resumos analisados (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974). Tais marcadores metadiscursivos interacionais de posicionamento revelam avaliações dos autores de cada área frente a seus textos (VAN LEEUWEN, 2005). Entende-se, portanto, que a pressuposta objetividade dos textos especializados se apresenta em gradações distintas, conforme defendido por López (2002, p. 23).

Os resumos aqui estudados de CC e Medicina apresentaram mais marcas da busca por apagamento do sujeito, especialmente os de Medicina, revelando, assim, estilo menos subjetivo, enquanto os resumos da LA apresentaram maior presença de modo explícito dos pesquisadores em seu texto. Mais do que isso, foi possível ter uma noção inicial da razão pela qual essas escolhas eram feitas, o que nos permitiu traçar – a princípio – os estilos de vida típicos de cada uma das áreas (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974).

[6] No original: "I feel a paper is stronger if we are allowed to see what was done without 'we did this' and 'we think that'. Of course we know there are researchers there, making interpretations and so on, but this is just assumed. It's part of the background. I'm looking for something interesting in the study and it shouldn't really matter who did what in any case." (HYLAND, 2005, p. 181)

Já nos resumos de CC, pudemos perceber a tentativa de esconder o autor no texto, mesmo com presença de marcas de persuasão típicas da academia. O uso de marcadores metadiscursivos de automenção ocultada nos permitiu constatar a busca por apagamento do sujeito. Por sua vez, o uso majoritário de marcadores de atitude revelou o caráter persuasivo típico do fazer científico, sendo assim subjetivo, como já defendido por Coracini (1991). Dessa forma, o estilo de vida – a partir da proposta de van Leeuwen (2005) – da área de CC busca ser mais objetivo mesmo na frequente persuasão presente nos resumos.

Nos resumos de Medicina, percebemos a intensificação dessa pretensa objetividade. O uso massivo de automenções ocultadas, junto com o de marcadores de ênfase, asseveram a ideia de que se busca que os "dados falem por si", demarcando assim o estilo de vida menos subjetivo. Podemos compreender também que o estilo presente nos resumos de Medicina se aproxima mais do estilo social, mais restritivo, aqui representado pelos manuais de metodologia e escrita acadêmica e pelos documentos da ABNT.

Já os resumos de LA revelaram estilo explicitamente mais subjetivo, permitindo, inclusive, a nosso ver, a escolha mais individual – presença de estilo individual (VAN LEEUWEN, 2005), portanto – de cada autor. Quanto ao estilo subjetivo, três fatores nos permitiram chegar a essa conclusão: 1) o uso mais equilibrado de marcadores metadiscursivos interacionais de posicionamento, revelando mais marcadores subjetivos de intenções diversas no texto; 2) a presença de marcadores de automenção explícita, marcando a presença explícita do autor em seu texto; 3) a presença frequente de marcadores de atenuação, evidenciando menor comprometimento com a afirmação e, portanto, busca maior por humildade acadêmica. Assim, conforme o conceito de estilo de Possenti (2001) e de Granger (1974), as marcas metadiscursivas especificamente selecionadas nos resumos de LA analisados, foram os indicadores do estilo característico dos resumos da área em questão.

Além disso, percebemos, também, maior possibilidade da presença de estilo individual[7] nos resumos da LA. A nosso ver, a seleção de marcas linguísticas que caracteriza o estilo (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974), e que nos permitiu essa interpretação, foi o uso concomitante de marcadores de automenção explícitos e ocultados nas ocorrências dos resumos da área. Vale lembrar que, no resumo RTL1 predominou o uso de automenção explícita, enquanto que, no RTL2, houve *apenas* automenções ocultadas. Dessa forma, por percebemos que as duas formas são possíveis, entendemos que essa escolha fica a cargo do pesquisador, permitindo, assim, maiores traços de estilo individual.

De modo geral, vale lembrar mais uma vez o percentual elevado de marcadores metadiscursivos nos resumos, que podem ser entendidos como elementos linguísticos típicos do texto científico. Como já discutimos acima, Coracini (1991) entende que a persuasão é típica a textos científicas. Nesse sentido, posto que o metadiscurso é usado pelos autores com a função de negociar sentidos (VAN LEEUWEN, 2005), podemos compreendê-los como elementos linguísticos do propósito persuasivo defendido por Coracini (1991).

Para finalizar, é relevante mencionar que apresentamos um estudo *inicial* sobre o estilo subjetivo em resumos de tese acadêmicos – bem como de gêneros acadêmicos como um todo - mas que buscou evidenciar a escolha linguística como indicador viável para o estilo de textos científicos (POSSENTI, 2001; GRANGER, 1974). Dessa forma, reconhecemos que as conclusões foram feitas em cima de um *corpus* reduzido, embora condizente com os limites da pesquisa. Esperamos, portanto, que mais pesquisas possam se deter sobre o tema, por entendermos a necessidade da criticidade tanto na escrita como na leitura de gêneros acadêmicos, aqui mediada pela discussão da relação subjetividade e objetividade nos textos científicos, como já discorrido por Coracini (1991).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028*. Rio de Janeiro, nov. 2003.

ARAÚJO, A. D. Identidade e subjetividade no discurso acadêmico: explorando práticas discursivas. *In:* LIMA, P. L. C.; ARAÚJO, A. D. (org.). *Questões de linguística aplicada*: miscelânea. Fortaleza: EdUECE, 2005. p. 11-30.

[7] Considerando os limites da escrita acadêmica.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1988.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva na comunidade acadêmica. *In:* BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas:* um diálogo com Jonh Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 49-75.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Catálogo de teses e dissertações*. Brasil: [s. n.], 2019. Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 4 fev. 2021.

CABRÉ, M. T. *La terminologia:* teoria, metodologia, aplicaciones. Barcelona: Antártida/Empuries, 1999.

CARVALHO, D. M. de. O estilo subjetivo materializado pelo metadiscurso no gênero discursivo resumo de tese. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo:* o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANGER, G. G. *Filosofia do estilo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

GUTIÉRRES RODILLA, B. M. *La ciencia empieza em la palabra:* analisis e historia del lenguaje científico. Barcelona: Península, 1998.

HIBARINO, D. A. *Vivências da agência docente nas aulas de Língua Inglesa no contexto do PROFIS-UNICAMP*. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

HYLAND, K. Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse studies*, Londres, v. 7, n. 2, p. 173–192, maio 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461445605050365. Acesso em: 4 fev. 2021.

HYLAND, K. *Metadiscourse*. 2.ed. London, New York: Continuum Guides to Discourse, 2007.

LIMA, L. O. B. Práticas discursivas em comunidades disciplinares acadêmicas: a construção do posicionamento em artigos experimentais das áreas de Medicina e Linguística. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

LÓPEZ, J. L. O. *Los términos de la Física en los diccionarios generales y especializados*. 2002. 93 f. Tese (Doutorado) – Universidad de Lérida, Lérida, 2002.

MORAIS, A. M. *Abordagem avaliativa multidimensional para previsão da evasão do discente em cursos online*. 2018. 158 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUEIROZ, L. A. C. P. *Estudo exploratório da relação entre raiva e afetos negativos com dor torácica aguda*. 2018. 106 f. Tese (Doutorado) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, , 2018.

SANTOS, D. O. B. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS JÚNIOR, G. A. *Implementação e proposição de estratégias para integração de serviços clínicos farmacêuticos às redes de atenção à saúde*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Sergipe, Cidade, 2018.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

VASCONCELOS, C. R. *NoBI*: uma interface northbound para a programação dinâmica de redes openflow com suporte à interoperabilidade entre controladores. 2018. 160 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

Recebido em 31/12/2019. Aceito em 05/06/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e65231

O SISTEMA V2 PARCIAL DO PORTUGUÊS CLÁSSICO

EL SISTEMA V2 PARCIAL DEL PORTUGUÉS CLÁSICO

THE PARTIAL V2 SYSTEM OF CLASSICAL PORTUGUESE

André Antonelli[*]
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Neste trabalho, investigamos a natureza do fenômeno V2 parcial do português clássico. Essa fase linguística licencia construções de inversão do sujeito que sugerem ter havido movimento do verbo para o sistema CP, tal como em línguas V2. No entanto, ao contrário de uma gramática V2 padrão, o português clássico também permite que o verbo finito não apareça obrigatoriamente em segunda posição linear. Aqui, com base na proposta cartográfica de Rizzi (1997) para a periferia da sentença, apresentamos evidências de que o português clássico instancia movimento do verbo para Fin^0, o mesmo núcleo para onde é alçado o verbo em línguas V2 prototípicas (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). Mostramos que a diferença substancial do português clássico em relação a uma língua V2 se reduz à presença ou não de um traço EPP no núcleo Fin^0: sistemas V2 apresentariam esse traço, ao passo que o português clássico careceria dessa propriedade.
PALAVRAS-CHAVE: Periferia. Movimento do verbo. EPP.

RESUMEN: En este trabajo investigamos la naturaleza del fenómeno V2 parcial del portugués clásico. Esta fase lingüística posibilita construcciones de inversión del sujeto que sugieren que hubo movimiento del verbo para el sistema CP, como en lenguas V2. Sin embargo, a diferencia de una gramática V2 estándar, el portugués clásico también permite que el verbo finito no aparezca obligatoriamente en segunda posición lineal. Aquí, con base en la propuesta cartográfica de Rizzi (1997) para la periferia de la sentencia, presentamos evidencias de que el portugués clásico instancia movimiento del verbo para Fin^0, el mismo núcleo a donde se alza el verbo en lenguas V2 prototípicas (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). Demostramos que la diferencia sustancial entre el portugués clásico y una lengua V2 se reduce a la presencia o no de un rasgo EPP en el núcleo Fin^0: los sistemas V2 presentarían este rasgo, mientras que el portugués clásico carecería de dicha propriedad.
PALABRAS CLAVE: Periferia. Movimiento del verbo. EPP.

ABSTRACT: In this paper we investigate the nature of the partial V2 system of Classical Portuguese. This linguistic period licenses structures with subject inversion, thus suggesting the occurrence of verb movement to the CP system, just like in V2 languages. However, differently from a strict V2 grammar, Classical Portuguese also allows non-V2 linear word orders. Here, based on the

[*] Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: alantonelli@uem.br.

left periphery proposed by Rizzi (1997), we give evidence that Classical Portuguese shows verb movement to Fin^0, the same head where the verb is moved to in prototypical V2 languages (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). We argue that the substantial difference between Classical Portuguese and V2 languages is reduced to the presence or not of an EPP feature in Fin^0: V2 systems present this feature, while Classical Portuguese would not show it.
KEYWORDS: Periphery. Verb movement. EPP.

1 INTRODUÇÃO[1]

Dentro de uma perspectiva gerativista, muito se tem discutido se as línguas românicas, em estágios passados, manifestaram algum tipo de efeito V2 comparável ao que é observado em línguas como o holandês e o alemão (cf., entre muitos outros, ADAMS, 1987; FONTANA, 1993; RINKE, 2009; ROBERTS, 1993; SALVI, 2001). Um caso bastante interessante é o português clássico (doravante PCl).[2] Por um lado, o PCl licencia construções de inversão do sujeito que sugerem ter o verbo finito se movido para a periferia da sentença, tal como em línguas V2. Por outro lado, ao contrário do que se observa em um sistema V2 padrão, o PCl permite que o verbo finito não apareça obrigatoriamente em segunda posição linear, ou por licenciar orações com o verbo em posição inicial (V1) ou por legitimar sentenças com mais de um XP em posição pré-verbal (>V2). Neste artigo, nosso objetivo central é apresentar uma análise que explique esse comportamento misto do PCl em relação a línguas V2 típicas. A partir da proposta cartográfica de Rizzi (1997) para a periferia à esquerda da oração, nossa hipótese é a de que o PCl manifesta movimento do verbo para Fin^0, o mesmo núcleo para onde é alçado o verbo em línguas como o holandês e o alemão (cf. HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). Mostraremos que a diferença substancial do PCl em relação a uma língua V2 prototípica se reduz à presença ou não de um traço EPP no núcleo Fin^0: línguas como o holandês e o alemão apresentariam esse traço, ao passo que o PCl careceria dessa propriedade.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma. Na seção 2, apresentamos uma visão geral do que seja a propriedade V2, apontando em que aspectos o PCl se aproxima e se distancia das línguas que manifestam esse fenômeno. Na seção 3, introduzimos o conceito de periferia da sentença cindida, reinterpretando a restrição V2 a partir dessa nova visão do sistema CP. Na seção 4, explicamos a natureza V2 parcial do PCl, mostrando que a ausência de um traço EPP em Fin^0 explicaria as particularidades dessa fase linguística. Na seção 5, discutimos o exemplo do árabe, que se comporta exatamente como o PCl. Por fim, na seção 6, fazemos algumas considerações finais.

2 O CARÁTER MISTO DO PCL

O fenômeno V2, tal como observado no contexto das orações declarativas matrizes de línguas como o holandês, apresenta, em termos descritivos, duas propriedades distintivas: i) verbo finito precedido por apenas um XP, como mostra o contraste entre (1) e (2); e ii) não-obrigatoriedade de que o XP pré-verbal seja o sujeito (cf. (1b) e (1c)), o que, em razão da primeira característica listada, resulta no licenciamento da ordem de palavras verbo-sujeito (VS) (HAEGEMAN, 1996, p. 139-140).

(1) a. Marie **zal** morgen dit boek kopen.
Maria vai amanhã este livro comprar
'Maria vai comprar este livro amanhã.'
b. Morgen **zal** Marie dit boek kopen.
c. Dit boek **zal** Marie morgen kopen.

[1] Este artigo é uma versão condensada e revisada de partes dos capítulos 1, 2 e 4 de Antonelli (2011).

[2] A noção de PCl que assumimos aqui é a de um período gramatical na história do português europeu que se estende do século XIV ao fim do XVII, podendo ser considerado uma fase intermediária no eixo do tempo entre o português antigo e o português europeu moderno (GALVES; NAMIUTI; PAIXÃO DE SOUSA, 2006).

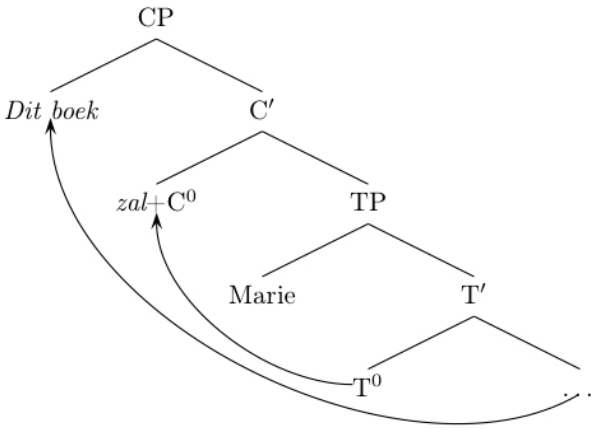
(2) *Morgen dat boek **zal** Marie kopen.

Se assumirmos uma estrutura oracional minimalista tal como apresentada em (3) (CHOMSKY, 1995 e trabalhos subsequentes), as duas características de línguas V2 mencionadas acima podem ser formalmente interpretadas como o resultado de movimento do verbo finito de T^0 para C^0 e de fronteamento de algum XP para [Spec,CP], como em geral se propõe dentro da tradição gerativista (DEN BESTEN, 1983). Partindo da hipótese de que adjunção à categoria CP não é possível em línguas V2, esse tipo de análise deriva satisfatoriamente o fato de se ter o verbo em segunda posição, já que haveria apenas uma posição acima de C^0 disponível para o deslocamento de qualquer tipo de sintagma. Um aspecto adicional interessante é que, dentro dessa proposta, tem-se uma explicação para os casos de sequência VS, dado que, nessa ordem de palavras específica, o verbo estaria hierarquicamente acima da posição do sujeito gramatical no domínio de flexão (isto é, [Spec,TP]). Em (4), apresentamos uma representação simplificada da ordem V2 com inversão do sujeito exemplificada em (1c).[3]

(3)

$$[_{CP} \ldots \mathbf{C^0} [_{TP} \ldots \mathbf{T^0} [_{vP} \ldots \mathbf{v^0} [_{VP} \ldots \mathbf{V^0} \ldots]]]]$$

(4)



A partir dos textos do PCl que investigamos,[4] foi possível atestar ordens de palavras que, descritivamente, são similares às encontradas em holandês, como se vê em (5).

(5) a. O Imperador **recebeo** a mãi, o Patriarca, e os Portuguezes muito bem, (Céu)
b. elle **disse** as graves penas que padecia, (Céu)
c. Ali **ficaram** os Hespanhoes comendo alguns mantimentos que tinham, (Céu)
d. Assim **guardava** a alta Providência do céu aquela vida , (Barros)

[3] O efeito V2 é muito mais complexo do que apresentamos nesta seção. De fato, existem dois tipos de línguas V2: aquelas que admitem o verbo em segunda posição apenas em orações matrizes (alemão e holandês, por exemplo), usualmente chamadas de línguas V2 assimétricas, e aquelas que manifestam a restrição V2 tanto em orações matrizes quanto em orações subordinadas (iídiche e islandês, por exemplo), usualmente denominadas de línguas V2 simétricas. Para as línguas V2 assimétricas, a análise padrão é a que apresentamos no texto, isto é, movimento do verbo para C^0 e fronteamento de algum XP para [Spec,CP]. Para as línguas V2 simétricas, certos trabalhos defendem que, tanto em orações matrizes quanto em orações subordinadas, o verbo se move para um núcleo abaixo de C^0, T^0, com o constituinte pré-verbal sendo alçado para [Spec,TP], dado que esse especificador seria uma posição A-barra (DIESING, 1990; SANTORINI, 1995). Dentro dessa perspectiva, a presença de um complementizador em orações subordinadas não impediria o licenciamento da ordem V2. Aqui, no entanto, seguiremos os resultados de Schwartz e Vikner (1996), que apresentam uma série de evidências em favor da hipótese de que línguas V2 simétricas também envolvem o sistema CP.

[4] Os dados do PCl que iremos apresentar no decorrer do artigo são extraídos de três textos cujos autores nasceram em Portugal no século XVII: *Cartas*, de Antônio Vieira (1608-1697); *Vida e Morte de Madre Helena da Cruz*, de Maria do Céu (1658-1753); e *A Vida do Padre António Vieira*, de André de Barros (1675-1754). A escolha por autores nascidos no século XVII decorre do fato de que, neste período específico do PCl, tem-se uma gramática relativamente estabilizada (PAIXÃO DE SOUSA, 2004), permitindo-nos, portanto, ter uma visão mais adequada dessa fase gramatical em questão. Todo esse material faz parte do *Corpus Tycho Brahe* (CTB), um corpus histórico do português disponível em formato eletrônico e de livre acesso (GALVES; ANDRADE; FARIA, 2017).

e. O fim da minha jornada **verá** Vossa Excelência pelas cartas de Sua Majestade que remete a Vossa Excelência o Residente, (Vieira)

f. Notavel informaçaõ **deu** este Espirito em poucas palavras. (Céu)

Os exemplos em (5) mostram não apenas construções com verbo em segunda posição, mas também orações em que o XP inicial pode ser um constituinte de diferentes funções sintáticas (o sujeito em (5a) e (5b), um advérbio em (5c) e (5d) e o objeto direto em (5e) e (5f)). Note-se que, em (5c)-(5f), a presença de um advérbio ou do objeto direto parece desencadear a sequência linear VS, tal como num sistema gramatical V2. Em vista dessa semelhança, poderíamos nos perguntar se, em termos de formalização, o PCl seria um sistema gramatical V2, isto é, uma gramática que instancia movimento do verbo finito para C^0 e fronteamento de algum XP para [Spec,CP].[5]

Uma forte evidência de que o PCl licenciava movimento sistemático do verbo para o domínio de CP em orações declarativas matrizes, como em línguas V2, vem de construções designadas de inversão germânica, isto é, estruturas sintáticas em que um sujeito posposto ocorre entre um verbo auxiliar e o verbo principal. O inglês, como se vê no exemplo em (6), apresenta esse tipo de construção em orações interrogativas.

(6) What **has** Mary **said**?
o que tem Maria dito
'O que a Maria disse?'

Bastante interessante é o fato de que o tipo de inversão acima atestado no inglês era possível no contexto de orações declarativas matrizes do PCl. Como os dados a seguir mostram, em cada um dos exemplos o sujeito ocorre entre o verbo auxiliar e o verbo principal, tal como em inglês.

(7) a. A este tempo **estava** [Dom Christovão] **curando**-se em casa da Rainha; (Céu)
b. e sôbre isto mesmo **havia** [eu] **falado** com Luís Hiens, (Vieira)

Usualmente, o padrão de inversão germânica que se vê nas interrogativas do Inglês é analisado como um caso de movimento do verbo finito para C^0 (cf., entre outros, PESETSKY; TORREGO, 2001; RIZZI, 1996; RIZZI; ROBERTS, 1996). Tendo em vista o fato de ser possível esse tipo de construção nas orações declarativas matrizes do PCl, nada mais natural do que pensar que, nesse contexto, a gramática desse período do português também licenciava alçamento do verbo finito para a periferia da sentença, o que evidenciaria, no que diz respeito à sintaxe de posição do verbo, uma semelhança formal com línguas V2.[6]

Entretanto, embora se possa dizer que, à semelhança de uma língua V2, o PCl manifestava movimento do verbo para a periferia da sentença,[7] a gramática desse período do português não obriga necessariamente a presença de um e tão somente um XP em posição pré-verbal. Por exemplo, os dados que analisamos mostram que, em orações declarativas matrizes, são atestadas sentenças V1, como é possível observar em (8).

(8) a. e **ficou** ElRei de Portugal pondo (como lá dizem) as linhas de sua casa. (Céu)

[5] Esta é a análise que Ribeiro (1995) propõe para o português antigo.

[6] É importante destacar que a ordem linear VS, por si só, não é um argumento a favor da hipótese de movimento do verbo para o domínio de CP. Em italiano, por exemplo, tem-se o que é usualmente designado de inversão românica, em que o sujeito posposto, diferentemente da inversão germânica, aparece após todo o complexo verbal (isto é, verbo auxiliar mais verbo principal), como ilustra o dado em (i).

(i) **Ha** **parlato** Gianni.
tem falado João
'João falou.'

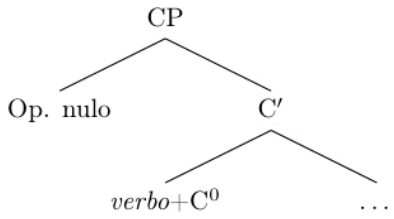
Belletti (2001) assume que o padrão linear VS do italiano consiste em estruturas nas quais o verbo flexionado permanece no domínio de TP, com o sujeito posposto ocupando uma posição mais baixa na periferia de VP.

[7] Para outras evidências de que o PCl licenciava movimento sistemático do verbo para o sistema CP em orações matrizes, ver Antonelli (2011).

b. **havia** esta Religiosa professado de Fevereyro, e falecido a dezoito do Abril seguinte, (Céu)
c. **Tinha** ele conquistado naquela Quaresma principalmente as almas dos Portugueses; (Barros)

Todos os exemplos em (8) são casos de inversão germânica, o que sugere ter havido movimento do verbo para a periferia da sentença. No entanto, o problema evidente desses dados com verbo inicial é que eles não satisfazem o requerimento de línguas V2 determinando que [Spec,CP] seja preenchido por um XP. Uma forma de resolver tal impasse seria admitindo a presença de um operador nulo no especificador de CP, como esquematizado em (9).

(9)



A ideia de que, em orações V1, haja um operador nulo em posição pré-verbal é a que defende Roberts (1993), por exemplo, para os casos de aparente ordem V1 em línguas V2 rígidas. Um desses casos são as orações interrogativas sim/não, como exemplificado em (10) e (11) com dados do alemão e do holandês, respectivamente.

(10) Hat Johann das Buch gelesen?
tem João o livro lido
'O João leu o livro?'

(11) Kommt je broer nog?
vem seu irmão ainda?
'Seu irmão ainda está vindo?'

No âmbito das orações declarativas matrizes do PCl, assumir a presença de um operador nulo em sentenças V1 coloca-nos diante de um problema de opcionalidade: o requerimento de sistemas V2 determinando a presença de algum material em [Spec,CP] seria satisfeito ora por um XP foneticamente realizado ora por um operador nulo. Como se sabe, em línguas V2 típicas como o holandês e o alemão, a questão da opcionalidade em orações declarativas matrizes não se coloca, dado que a ordem V1 não é licenciada nesse contexto, o que enfraquece esse tipo de proposta em relação ao PCl.

Porém, mesmo que viéssemos a assumir a presença de um operador nulo em sentenças V1, ainda assim teríamos pela frente o problema das sequências com mais de um XP em posição pré-verbal (V>2), como exemplificado em (12).

(12) a. [Finalmente], [muito mais] nos **tomaram** os holandeses nos mares do Brasil, (Vieira)
b. [Em fim], [como quer que seja], **ficou** Halehan conquistando tôda a Pérsía, Arabia, Suria, Palestina, e outras Províncias, (Céu)

Com relação aos exemplos em (12), tem-se um problema oposto ao das sentenças V1. Nesse caso, o desafio não é a ausência de um constituinte em [Spec,CP], mas sim a presença de um número de elementos maior do que a disponibilidade de posições na periferia da sentença.

Em vista do que discutimos até agora, podemos concluir essa seção dizendo que, das duas operações que assumimos ocorrer no sistema CP de línguas V2, isto é, movimento de V para C^0 e preenchimento de [Spec,CP] por um XP qualquer, o PCl parece manifestar obrigatoriamente apenas a primeira delas. Assim, a questão que naturalmente se coloca é: apesar de sempre apresentar movimento do verbo para o sistema CP em orações matrizes, por que, ao contrário de línguas V2 estritas, o PCl não obedece à restrição linear determinando que um XP e apenas um obrigatoriamente preceda o verbo finito? No que se segue, procuraremos

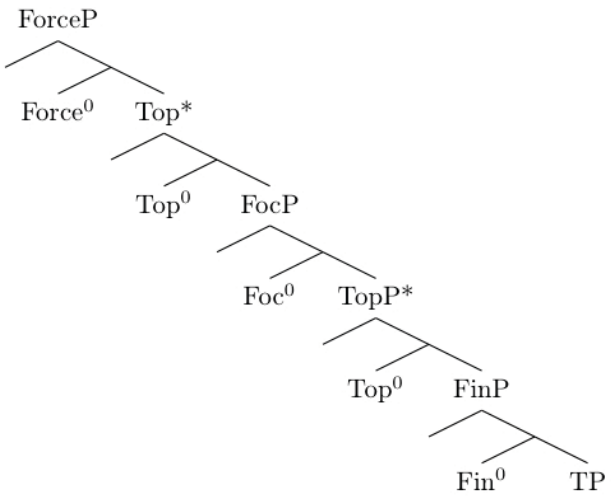
responder a essa pergunta seguindo de perto a proposta cartográfica de Rizzi (1997) para a periferia da sentença e a análise de Roberts (2004) para a derivação da ordem linear V2.

3 CP CINDIDO E DERIVAÇÃO DA ORDEM V2

3.1 A PROPOSTA DE RIZZI (1997) PARA O SISTEMA CP

Investigando aspectos relativos à periferia da sentença, Rizzi (1997) defende uma cisão para a categoria funcional CP. Em sua proposta, a periferia à esquerda da oração teria uma estrutura como a apresentada em (13).

(13)



Em (13), há quatro projeções distintas, cada uma delas com um importe estrutural ou semântico/pragmático específico. ForceP e FinP seriam responsáveis por colocar o sistema CP em relação com a estrutura superior e inferior, respectivamente. Em relação a TopP e FocP, a função dessas categorias seria expressar, respectivamente, informações do tipo tópico (-comentário) e foco (-pressuposição).

A motivação teórica para a existência de ForceP e FinP, a primeira na extremidade superior e a segunda na extremidade inferior da periferia da oração, está relacionada ao fato de que um dos papéis do sistema CP é entrar em relação tanto com a estrutura acima da sentença (isto é, uma oração superior ou, no caso de sentenças matrizes, a articulação do discurso) como também com a estrutura abaixo de C^0 (isto é, o conteúdo proposicional expresso por TP). No caso do primeiro tipo de relação, sabe-se, por exemplo, que complementizadores expressam o fato de que uma oração é declarativa, interrogativa etc., e, como tais, podem ser selecionados por um constituinte acima deles. Para Rizzi, informação dessa natureza é codificada no núcleo de ForceP. Quanto ao segundo tipo de relação estabelecida no sistema CP, trata-se de uma observação tradicional o fato de que a escolha do complementizador reflete determinadas propriedades do sistema verbal da sentença. O Inglês é um típico exemplo dessa conexão, dado que o complementizador *that*, "que", co-ocorre com um verbo finito, ao passo que o complementizador *for*, "para", está associado a um verbo na forma infinitiva. Na proposta de Rizzi, essas informações relativas à finitude da sentença são expressas na periferia da sentença por meio do núcleo de FinP.

Em termos empíricos, um tipo de evidência a favor da existência de ForceP e FinP pode ser obtido comparando-se línguas como o português e o irlandês no que diz respeito à ordem linear de complementizadores em relação a sintagmas adverbiais sentenciais.[8] Em português, estes últimos ocorrem necessariamente à direita do complementizador *que*, como atesta o exemplo a seguir:

[8] Situação similar é observada comparando-se o inglês e o irlandês (ROBERTS, 2004).

(14) a. O João disse **que** [ontem] a menina vendeu os livros.
b. *O João disse [ontem] **que** a menina vendeu os livros.[9]

Em irlandês, por sua vez, McCloskey (1996) aponta que advérbios sentenciais necessariamente precedem o complementizador *go*, como evidencia o exemplo (15).

(15) Is dóiche [faoi chean cúpla lá] **go** bhféadfaí imeacht.
é provável [ao final de alguns dias] que poderia sair
'É provável que dentro de alguns dias seria possível sair.'

Dado que complementizadores como *que* em português e *go* em irlandês marcam simultaneamente que uma oração é declarativa e que é finita, nada mais natural do que pensar que, dentro da proposta cartográfica de Rizzi, esses elementos encontram-se associados aos núcleos Force^0 e Fin^0. Ante a hipótese de que, trans-linguisticamente, possa haver diferenças quanto à posição onde o complementizador é realizado foneticamente (isto é, Force^0 ou Fin^0), a assimetria observada em relação à ordem linear de sintagmas adverbiais poderia ser explicada argumentando-se que, em português, o complementizador *que* sai do núcleo de FinP para o núcleo de ForceP na própria sintaxe visível. Dado que esse último núcleo está estruturalmente acima das eventuais posições de tópico do sistema CP onde os advérbios poderiam estar localizados, a consequência natural é que a ordem de palavras *complementizador-advérbio* é necessariamente desencadeada, como mostra (14a). Com relação ao irlandês, por sua vez, poderíamos admitir que o complementizador é realizado visivelmente em Fin^0, isto é, estruturalmente abaixo das projeções de tópico. Consequentemente, a ordem *advérbio-complementizador* seria desencadeada, como realmente confirma o exemplo (15). No caso dessa língua, Fin^0 não seria atraído para Force^0 na sintaxe visível. Essa proposta para a diferença entre o português e o irlandês é esquematizada em (16).

(16) $[_{\text{ForceP}}\ [_{\text{Force}}\ \textit{que}\ ]\ \ldots\ [_{\text{TopP}}\ \text{Adv}\ \ldots\ [_{\text{FinP}}\ [_{\text{Fin}}\ \textit{go}\ ]\ [_{\text{TP}}\ \ldots\ ]]]]$

Além dessas relações de seleção entre o sistema CP e os sistemas estruturais superior e inferior, outras funções independentes de restrições de seleção também podem ser expressas na periferia da sentença, tais como as noções discursivas de tópico (-comentário) e foco (-pressuposição). Na proposta de Rizzi, a codificação de tais noções também envolveria uma relação especificador-núcleo no sistema CP, e não a criação de uma estrutura de adjunção: tópicos ocupariam o especificador de uma das possíveis projeções de tópico, ao passo que constituintes focalizados ocupariam [Spec,FocP].[10] É importante observar, porém, que, para Rizzi, as categorias TopP e FocP são projetadas na estrutura da oração apenas se necessárias, isto é, unicamente se houver um determinado elemento especificado com traços de tópico ou foco, já que tal elemento precisará que esse tipo de traço seja checado dentro de uma relação especificador-núcleo na categoria apropriada da periferia da oração.

Quanto às evidências para a ordem estrutural de FocP em relação às categorias de tópico, Rizzi apresenta os dados do italiano elencados em (17).[11]

[9] Tanto em (14a) quanto em (14b), o advérbio deve ser interpretado como um modificador da oração introduzida pelo complementizador. O mesmo se aplica para o exemplo (15) do irlandês.

[10] Como observa Mioto (2001), a hipótese de que o sistema CP engloba TopP e FocP permite fazer algumas predições que não estariam diretamente disponíveis numa abordagem que envolvesse adjunção. Uma delas tem a ver com a impossibilidade de topicalizar expressões quantificadas, como se vê em (i) com exemplos do PB.

(i) *Tudo, o João comprou (ele) na feira.
(ii) *Nenhum velho, o João respeita (ele).

Mioto argumenta que a agramaticalidade das orações acima pode ser derivada das restrições impostas por Top^0 com relação ao tipo de elemento habilitado para ocupar o seu especificador: um operador quantificacional, por exemplo, seria intrinsecamente incompatível com essa posição. Num modelo que dispusesse apenas de adjunção, não é óbvio como um determinado elemento seria impedido de estar em adjunção na periferia da sentença.

[11] Ao longo do texto, constituintes focalizados serão indicados com o uso de letras maiúsculas.

(17) a. Credo che a Gianni, QUESTO, domani, gli dovremmo dire
Top Foc Top TP
'Acredito que a Gianni, ISTO, amanhã nós devemos lhe dizer.'
b. Credo che domani, QUESTO, a Gianni, gli dovremmo dire
Top Foc Top TP
c. Credo che domani, a Gianni, QUESTO gli dovremmo dire
Top Top Foc TP
d. Credo che a Gianni, domani, QUESTO gli dovremmo dire
Top Top Foc TP
e. Credo che QUESTO, a Gianni, domani, gli dovremmo dire
Foc Top Top TP
f. Credo che QUESTO, domani, a Gianni, gli dovremmo dire
Foc Top Top TP

Como se vê nos exemplos acima, uma sequência de tópicos pode ser seguida por um constituinte focalizado, que, por sua vez, pode ser seguido por uma sequência de tópicos. Tendo em vista que se pode ter apenas um foco na periferia da sentença (cf. (18) logo abaixo), em contraposição à propriedade de recursividade de tópicos, o fato de um elemento com a função discursiva de foco poder ser precedido e seguido por uma sequência de tópicos evidencia que a projeção FocP encontra-se hierarquicamente entre projeções TopP.[12]

(18) *A GIANNI IL LIBRO darò (non a Piero, l'articolo)
A GIANNI O LIVRO darei (não a Piero, o artigo)

3.2 A ORDEM V2 NA PERIFERIA CARTOGRÁFICA

Se admitirmos que o sistema CP cindido é uma característica de todas as línguas,[13] a derivação do efeito V2, como apresentado na seção 2, por ser um fenômeno comumente analisado em termos do resultado de operações no domínio de CP, impõe o seguinte desafio, como bem sintetizado por Poletto (2002, p. 2):

If the CP layer has to be conceived as a number of distinct functional projections, each hosting a different type of element and checking distinct semantic features, the traditional account of the linear restriction in terms of V to C movement is no longer valid and we need to reformulate it in the new perspective[14].

Uma forma interessante de solucionar esse desafio é desenvolvida por Roberts (2004). O autor argumenta que, em línguas V2, Fin^0 deve apresentar uma realização lexical ou via movimento ou via operação de concatenação (*Merge*). Em orações matrizes, o constituinte verbal seria o responsável por satisfazer esse requerimento, ao passo que, em orações subordinadas, tal função ficaria a

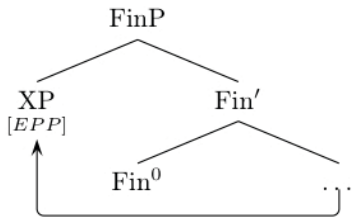
[12] Vários estudos propõem um refinamento das projeções de tópico e foco na periferia da sentença, em particular no que diz respeito à ordem linear entre esses elementos. Benincà e Poletto (2004) e Benincà (2006), por exemplo, defendem que a categoria de foco não se encontra interpolada por projeções de tópico, como inicialmente articulado em Rizzi. Essas autoras mostram, entre outras evidências, que um sintagma com a função discursiva de foco, enquanto operador, deve ser derivado mediante movimento A-barra. Tópicos, por sua vez, seriam inseridos diretamente na posição onde se encontram. Dentro desse quadro, se um tópico é concatenado antes de o foco ser movido, haveria problemas de minimalidade relativizada, já que o foco estaria cruzando o tópico. Assim, tópicos devem necessariamente preceder um foco. Para os propósitos da nossa discussão sobre a derivação da ordem V2 no PCl, a proposta inicial de Rizzi é suficiente.

[13] Ver Mohr (2004) para argumentos de que línguas V2, em particular as do tronco germânico, apresentam um sistema CP cindido. Para contra-argumentos a esse tipo de proposta, ver Abraham (1997).

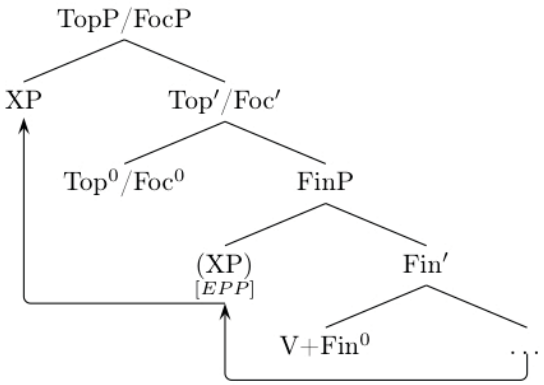
[14] "Se a camada CP tiver que ser concebida como um número de diferentes projeções funcionais, cada uma delas hospedando um diferente tipo de elemento e checando traços semânticos distintos, a explicação tradicional da restrição linear em termos de movimento de V para C não é mais válida, de modo que precisamos reformulá-la dentro da nova perspectiva." (tradução nossa).

cargo do complementizador, que seria concatenado diretamente em Fin^0.[15] Quanto à necessidade de que o verbo seja o segundo constituinte em orações matrizes, tal requisito decorreria de uma outra propriedade de Fin^0, a saber, a presença de um traço EPP nesse núcleo. Por EPP, Roberts entende o requerimento codificado em um constituinte X^0 determinando que o seu especificador seja preenchido por um XP apropriado. Assim, por conta do EPP, Fin^0 forçaria o fronteamento de algum sintagma para [Spec,FinP].[16] Se o XP fronteado não apresenta um traço de tópico ou foco, sua posição final será em [Spec,FinP] (cf. (19)). Caso apresente, o movimento para TopP ou FocP ocorrerá através de [Spec,FinP], já que o EPP de Fin^0 deve ser checado (cf. (20)).

(19)



(20)

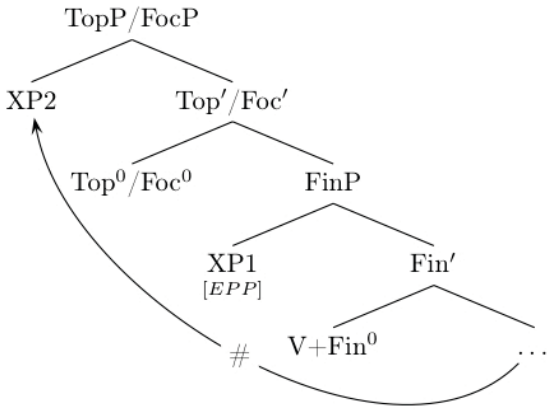


Restaria explicar por que não é possível mais de um constituinte em posição pré-verbal, embora, teoricamente, outros especificadores acima de [Spec,FinP] possam estar disponíveis para o fronteamento de sintagmas (cf. (13)). Como o movimento de um sintagma para [Spec,FinP] em línguas V2 estritas é motivado apenas pelo traço EPP de Fin^0, Roberts propõe que o elemento XP movido não é de nenhum tipo particular na tipologia de potenciais barreiras, o que o tornaria capaz de bloquear o alçamento de qualquer outro XP para especificadores mais acima na estrutura oracional, como esquematizado em (21).

[15] Isso explicaria, por exemplo, a assimetria matriz/subordinada no que diz respeito à questão de movimento do verbo para a periferia da oração, um fato atestado em línguas como o alemão. Com relação à assunção de que o complementizador é gerado em Fin^0, o que impediria o movimento de V para o sistema CP em orações subordinadas, isso se sustenta por conta do fato de que, entre outras coisas, o complementizador também é responsável por marcar a finitude da sentença. Para línguas V2 simétricas, poderíamos pensar que o complementizador é gerado diretamente em $Force^0$, de modo que o verbo seria capaz de movimentar-se para Fin^0 tanto em sentenças matrizes quanto em estruturas subordinadas.

[16] A hipótese de que, em línguas V2, o movimento obrigatório de um XP para o sistema CP é uma consequência do EPP é uma ideia proposta também em Chomsky (2000, 2001), Haegeman (1996), Laenzlinger (1998), Roberts (1993) e Roberts & Roussou (2002).

(21)



Em suma, poderíamos dizer que, dentro dessa perspectiva, a agramaticalidade de sentenças com mais de dois sintagmas em posição pré-verbal deriva do fato de que, uma vez movido um XP para (ou através de) [Spec,FinP] a fim de satisfazer o traço EPP, isso bloquearia o movimento de um outro sintagma para qualquer outro especificador acima de [Spec,FinP] que venha a estar disponível.[17]

4 UM NOVO OLHAR SOBRE O PCL

Como visto na seção 2, os dados do PCl que analisamos mostram que, na gramática desse período do português, tem-se movimento sistemático do verbo para a periferia da sentença, à semelhança de línguas V2. Porém, ao contrário destas, vimos que a restrição linear determinando que o verbo esteja na segunda posição por vezes não é obedecida, ou por conta de sentenças com verbo em primeira posição absoluta ou por conta de orações que licenciam mais de um constituinte em posição pré-verbal.

Aqui, gostaríamos de propor que, no PCl, há o mesmo tipo de requerimento observado em línguas V2 determinando que o núcleo Fin^0 apresente uma realização lexical ou via movimento ou via uma operação de concatenação. Nas orações matrizes do PCl, tal como em holandês ou alemão, por exemplo, o verbo finito seria o responsável por satisfazer esse requerimento. Isso explicaria por que o PCl se assemelha a uma gramática V2 no que diz respeito à sintaxe de posição do verbo. Porém, ao contrário de um sistema no qual se observa a restrição V2 de forma estrita, nossa proposta é a de que, na gramática do PCl, o núcleo Fin^0 não viria especificado com um traço EPP forçando o deslocamento de um XP para [Spec,FinP]. Esta hipótese é uma extensão da ideia já defendida na literatura de que, trans-linguisticamente, nem todas as línguas apresentam um traço EPP em T^0 determinando que [Spec,TP] seja preenchido por um XP, ou via alçamento do sujeito ou via inserção de um expletivo (cf. BOBALJIK; WURMBRAND, 2005; WURMBRAND, 2006; ROUVERET, 2010). Por exemplo, o inglês pode ser considerado uma típica língua com um traço EPP em T^0, já que, quando não há um sujeito que possa se mover para [Spec,TP], necessariamente se tem um expletivo visível ocupando tal posição.

(22) a. John hit Bill.
John bateu Bill.

[17] Uma análise alternativa é a de Pinto (2011), que defende movimento do verbo para $Force^0$ em línguas V2 assimétricas e movimento do verbo para Fin^0 em línguas V2 simétricas. Um problema dessa proposta é a impossibilidade de explicar construções V2 com pronome-D, como se observa em alemão, uma típica língua V2 assimétrica (ROBERTS, 2004, p. 317):

(i) [Den Mann], [den] **habe** ich gesehen.
o homem ele tenho eu visto
'O homen, eu vi ele.'

Se o elemento imediatamente pré-verbal ocupa [Spec,ForceP], como propõe Pinto, a sentença em (i) deveria ser agramatical, já que, em tese, não há nenhuma posição de especificador mais acima que possa abrigar o sintagma *Den Mann*. Na análise de Roberts esse tipo de dado não oferece dificuldades, já que poderíamos pensar que o constituinte em primeira posição é uma espécie de tópico concatenado diretamente na periferia da sentença. Nessa configuração, uma vez que não houve movimento por sobre o pronome que satisfaz o traço EPP de Fin^0, deriva-se satisfatoriamente a gramaticalidade da construção.

b. It rains.
EXPL chove

O islandês, embora seja uma língua germânica como o inglês, apresenta um comportamento distinto quanto ao requerimento de que haja um XP em [Spec,TP]. Consideremos o exemplo (23), apresentado por Wurmbrand (2006).

(23) Þa höð komið gestir í heimsókn.
então tem vindo convidados-NOM para uma-visita
'Então, candidatos vieram para uma visita.'

Em (23) acima, por haver um DP nominativo seguindo o verbo não-finito, é plausível pensar que tal DP não se move para [Spec,TP]; ao contrário, ele permaneceria em sua posição interna dentro do domínio de VP. Caso se assuma que o EPP é um traço universal de T^0, precisaríamos nos perguntar como ele teria sido satisfeito no exemplo em questão do islandês, dada a ausência de material foneticamente visível em [Spec,TP]. Uma possibilidade seria argumentando que [Spec,TP] é preenchido por um *pro* expletivo. Essa explicação, contudo, soa um tanto especulativa por ao menos uma razão: em islandês existem contextos sintáticos nos quais um expletivo visível é realizado. Por exemplo, é perfeitamente possível, em orações declarativas matrizes, a presença do expletivo *það* em posição pré-verbal, presumivelmente em [Spec,FinP], dada a natureza V2 do islandês.

(24) það hafa verið nokkrir kettir í eldhúsinu.
EXPL tem sido alguns gatos em cozinha-a
'Têm aparecido alguns gatos na cozinha.'

Por conta do exemplo (24), a questão que naturalmente se coloca é a seguinte: uma vez que o islandês licencia, em certas configurações estruturais, um expletivo foneticamente realizado, o que motivaria a presença de um *pro* expletivo na sentença (23)? Na realidade, o mais natural seria esperar que um expletivo visível também fosse possível em [Spec,TP], e não um *pro* expletivo. Entretanto, em posição pós-verbo finito, o expletivo *það* é agramatical, como confirma o exemplo (25).

(25) Í dag hafa (*það) verið nokkrir kettir í eldhúsinu
hoje tem (*EXPL) sido alguns gatos em cozinha-a
'Hoje, têm aparecido alguns gatos na cozinha.'

Em decorrência disso, uma análise alternativa seria argumentar que, em islandês, o especificador de T^0 não é sequer projetado, o que nos permitiria concluir que, nesta língua em particular, o núcleo de TP não vem especificado com o traço EPP.[18] Com isso, teríamos um argumento para defender a ideia de que nem todas as línguas apresentam um traço EPP em T^0 determinando que [Spec,TP] seja projetado e ocupado por um XP.

Se, de fato, existe variação trans-linguística quanto à presença do traço EPP no núcleo funcional T^0, como acabamos de apresentar, é natural pensar que, trans-linguisticamente, exista o mesmo tipo de variação em outros núcleos funcionais teoricamente habilitados para virem marcados com um traço EPP. Pensando especificamente nas questões que nos interessam neste trabalho, poderíamos pensar que certas línguas apresentam um traço EPP em Fin^0, como seria o caso do alemão ou do holandês, o que resultaria em fronteamento obrigatório de um XP para [Spec,FinP] (ou simplesmente inserção de um XP), ao passo que outras línguas não teriam o núcleo Fin^0 especificado com tal traço, tornando desnecessário, dessa forma, que [Spec,FinP] seja projetado e ocupado por um sintagma deslocado. Nossa hipótese é a de que o PCl se enquadraria nessa segunda categoria de línguas.

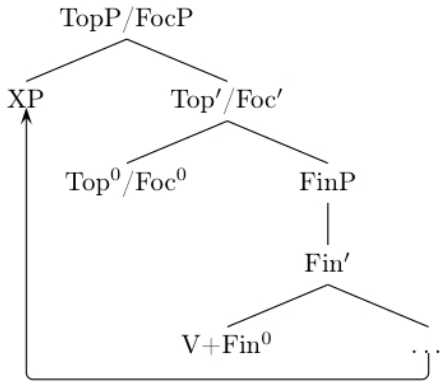
Os efeitos dessa proposta para a gramática do período clássico do Português são bastante interessantes. Considerando

[18] Assumindo-se que realmente não há nenhum *pro* expletivo no islandês, a única forma de manter a hipótese de que T^0 também é especificado com o traço EPP nessa língua seria seguindo a ideia de Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) para línguas de sujeito nulo como o italiano e o espanhol. Isto é, poderia ser defendido que, nos exemplos apresentados do islandês, é o verbo finito quem checaria o traço EPP de T^0. Entretanto, visto que o islandês não apresenta as mesmas propriedades das línguas de sujeito nulo discutidas por Alexiadou e Anagnostopoulou, uma análise nessa direção careceria de fundamentação empírica.

inicialmente as orações com ordem linear V2, a ideia básica é a de que o XP pré-verbal ocuparia um especificador acima de FinP – – ou o especificador de uma categoria TopP ou o especificador de FocP, a depender do traço discursivo motivando o seu alçamento para a periferia da sentença. Tal XP se deslocaria sem passar antes por [Spec,FinP], dada a ausência do traço EPP em Fin^0. Em (26), apresentamos novamente o exemplo (5e), uma sentença linear V2 do PCl seguida agora da representação estrutural que estamos propondo.

(26) a. [O fim da minha jornada] **verá** Vossa Excelência

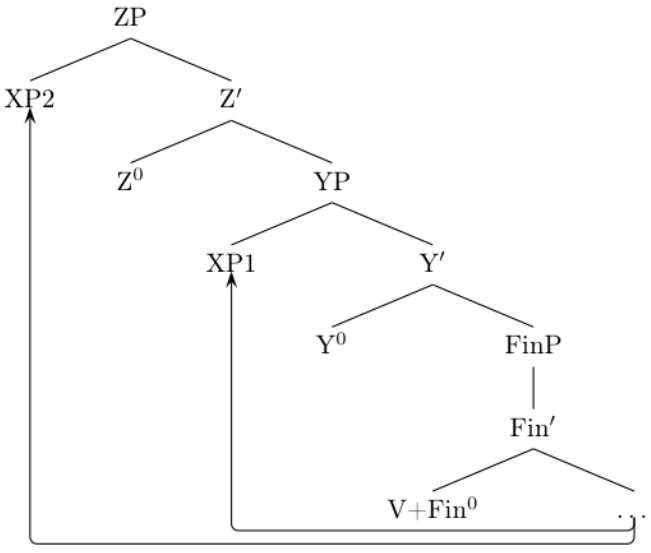
b.



Com relação às orações V3, os constituintes pré-verbais também ocupariam posições acima do domínio de FinP. O fato de não haver um traço EPP em Fin^0 possibilitaria o fronteamento de múltiplos constituintes (respeitadas as devidas restrições de minimalidade relativizada), já que nenhum sintagma precisaria se deslocar para [Spec,FinP] e, consequentemente, bloquear o alçamento de outros elementos, como de fato ocorre em línguas V2 rígidas. Em (27), apresentamos a estrutura de uma sentença V3 dentro dessa proposta:

(27) a. [$_{XP2}$ Em fim], [$_{XP1}$ como quer que seja], **ficou** Hahelan conquistando tôda a Pérsía, Arabia, Suria, Palestina, e outras Províncias,

b.

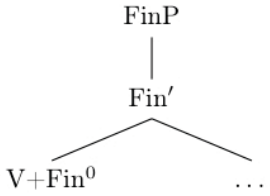


Quanto às sequências V1, elas seriam derivadas sempre que houvesse a ausência de um traço de tópico ou foco determinando o fronteamento de algum XP para os especificadores relevantes acima de FinP. Nesse tipo específico de construção, o único

requerimento especificado na periferia à esquerda da sentença seria aquele forçando a realização lexical de Fin^0. A não-obrigatoriedade de um XP pré-verbal decorreria, como facilmente se percebe, da ausência de um traço EPP no núcleo de FinP, como esquematizado em (28b).

(28) a. **Tinha** ele conquistado naquela Quaresma principalmente as almas dos Portugueses

b.



Essa análise que propusemos para o PCl prevê que a ordem de palavras com sujeito pós-verbal seja a sequência padrão nessa língua, já que não haveria nenhuma exigência de natureza pragmático-discursiva forçando o deslocamento de sintagmas para a periferia da oração. Dizemos isso pois, se de fato, o verbo finito sobe sistematicamente para Fin^0, ao passo que o sujeito, a não ser que venha especificado com um traço de tópico ou foco (isto é, uma opção marcada), é alçado no máximo até [Spec,TP], é plausível pensar que a ordem VS seja derivada com mais frequência, dado que, em orações nas quais o sujeito não necessite subir para TopP ou FocP, o verbo estará hierarquicamente acima do sujeito. De fato, a ordem de palavras mais empregada é a sequência VS, como confirma a tabela 1.

	N	%
S-V	147	37,60
V-S	244	62,40
Total	391	100,00

Tabela 1: Sujeitos pré e pós-verbais em orações matrizes com verbos transitivos - PCl
Fonte: elaboração própria

Como se vê na tabela 1, o PCl manifesta uma nítida preferência pela ordem de palavras com sujeito pós-verbal. Esse tipo de resultado quantitativo corrobora a previsão de nossa análise de que a ordem de palavras padrão no PCl é aquela com sujeito posposto ao verbo finito.

5 UM OLHAR PARA O ÁRABE

Nesta seção, gostaríamos de fazer algumas considerações a respeito do árabe, mostrando como essa língua, à semelhança do PCl, também pode ser caracterizada como manifestando tanto movimento de V para o sistema CP em orações matrizes como a ausência do típico efeito de bloqueio de um traço EPP. Comecemos essa discussão apresentando algumas evidências a favor da hipótese de movimento generalizado do verbo para a periferia da oração em sentenças matrizes do árabe. Uma das evidências é apresentada por Benmamoun (1999) a partir de construções existenciais. Como em inglês, construções desse tipo em árabe envolvem um expletivo locativo equivalente a *there* e um NP marcado com Caso nominativo.

(29) kaana hunaaka Taalib-un fii l-fiadiiqati
foi EXPL estudante-NOM em o-jardim
'Tinha um estudante no jardim.'

Um fato interessante a respeito dessas construções é que o expletivo aparece necessariamente à direita do verbo auxiliar. Isso pode ser observado comparando-se o dado (29) acima com o exemplo (30) a seguir.

(30)	*hunaaka	kaana	Taalib-un	fii	l-fiadiiqati
	EXPL	foi	estudante-NOM	em	o-jardim

Benmamoun assume que, em construções existenciais, o expletivo se encontra em [Spec,IP],[19] ao passo que o NP marcado com Caso nominativo ocupa o especificador da projeção lexical, tal como em inglês. Em vista disso, o autor argumenta que, pelo fato de se ter o verbo finito sempre precedendo o expletivo, é necessário assumir, consequentemente, que o verbo tenha sido alçado para a periferia da sentença.

Outro argumento que parece favorecer a hipótese de movimento do verbo para o sistema CP em orações matrizes vem de uma comparação com a ordem de palavras em orações encaixadas. Nas matrizes, a ordem VS é perfeitamente aceitável, como comprova o exemplo (31) (SHLONSKY, 1997, p. 7).

(31)	katabat	Mona	risaalatan.
	escreveu	Mona	carta
	'Mona escreveu uma carta.'		

Em orações encaixadas introduzidas pelo complementizador *ʔanna*, por outro lado, a ordem VS é agramatical (32a), ao passo que a ordem SV é gramatical (32b) (MOHAMMAD, 2000, p 18-19).

(32)	a.	*hasiba	ʔahmadu	ʔanna	**ʔakala**	*ʔaliyyan*	attuffāhata.
		achou	Ahmed	que	comeu	Ali	a-maçã
		'Ahmed achou que Ali comeu a maçã.'					
	b.	hasiba ʔahmadu	ʔanna *ʔaliyyan* **ʔakala** attuffāhata.				

O mesmo pode ser dito a respeito das orações encaixadas introduzidas pelo complementizador *ʔinna*, que também não admite a posposição do sujeito (33a), mas sim a ordem SV (33b) (MOHAMMAD, 2000, p. 18-19).[20]

(33)	a.	*qāla	ʔahmadu	ʔinna	**ʔakala**	*ʔaliyyan*	attuffāhata
		disse	Ahmed	que	comeu	Ali	a-maçã
		'Ahmed disse que Ali comeu a maçã.'					
	b.	qāla ʔahmadu ʔinna *ʔaliyyan* **ʔakala** attuffāhata					

Essa assimetria entre orações matrizes e orações encaixadas é esperada caso se adote uma análise que postule movimento do verbo para o sistema CP. Nas matrizes, tal movimento produziria a inversão verbo-sujeito que se atesta em (31). Já nas orações encaixadas, em razão da presença do complementizador na periferia da sentença, o alçamento do verbo para o sistema CP é bloqueado, tornando dessa forma impossível a ordem VS, como comprovam (32a) e (33a).

A partir dessas evidências a favor da hipótese de movimento de V para a periferia da sentença, poderíamos dizer que, à semelhança das línguas V2, o árabe também apresenta, em orações matrizes, alçamento do verbo finito para Fin^0, o núcleo mais baixo da periferia cartográfica que assumimos neste trabalho. Entretanto, embora se assemelhe às línguas V2 rígidas no que diz respeito à sintaxe de posição do verbo, o árabe se diferenciaria de uma língua como o alemão por não manifestar a restrição de ordem linear determinando que o verbo apareça obrigatoriamente em segunda posição numa sentença matriz. De fato, embora seja possível o licenciamento de orações com ordem linear V2 (cf. (34)), o árabe também admite tanto sequências com mais de um constituinte

[19] Em uma terminologia minimalista, essa posição corresponderia a [Spec,TP].

[20] A escolha entre um ou outro complementizador é determinada pelo verbo da oração matriz.

em posição pré-verbal (cf. 35)) quanto sequências com o verbo em primeira posição absoluta (cf. (31)) (AOUN; BENMAMOUN, 1998, p. 572 e 584).

(34) Naadya **ʃeef** Kariim mbeerih.
Nadia viu Karim ontem
'Nadia, Karim viu ontem.'

(35) Nəkte Naadya **χabbaruw-a**.
piada Nadia disseram-lhe
'Uma piada, para a Nadia, eles disseram para ela.'

Por apresentar sequências de palavras que não se encaixam necessariamente dentro de um paradigma V2, parece-nos que poderíamos estender para o árabe a mesma proposta que defendemos para o PCl. Especificamente, poderíamos levantar a hipótese de que, à semelhança da gramática do período clássico do português, o árabe se diferenciaria de uma língua V2 apenas quanto à especificação do traço EPP em Fin^0. Em outras palavras, o árabe e o alemão, por exemplo, seriam semelhantes no que diz respeito à restrição determinando o alçamento de V para Fin^0 em orações matrizes. Porém, ao contrário do alemão, o árabe não apresentaria o núcleo Fin^0 especificado com um traço EPP. Ante a ideia de que o EPP de Fin^0 atrai apenas um XP para [Spec,FinP], bloqueando o movimento de outros sintagmas para especificadores acima de FinP, o fato de o árabe não apresentar o traço EPP em Fin^0 permitiria o licenciamento de um ou mais XP's em posição pré-verbal, já que qualquer movimento para especificadores acima de FinP não seria uma operação bloqueada. Isto derivaria satisfatoriamente as orações com ordem linear V2 ou V3. Não sendo necessário focalizar ou topicalizar algum constituinte, seria derivada a ordem V1. De fato, como já apontado na literatura, a ordem não-marcada em árabe é justamente aquela com verbo em posição inicial (SHLONSKY, 1997).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos o PCl discutindo em que aspectos ele se aproxima de uma língua V2 e em que aspectos existem diferenças. Pudemos ver que a gramática desse período do português se aproxima de uma gramática V2 por manifestar movimento do verbo para a periferia da sentença em orações matrizes. A grande diferença estaria relacionada à ausência da restrição determinando que o verbo ocorra obrigatoriamente em segunda posição, já que, no PCl, são licenciadas não apenas sequências lineares V2, mas também sequências V1 e V3. Assumindo a proposta de um sistema CP cindido e a ideia de que o EPP é o traço responsável tanto pelo alçamento do XP pré-verbal para a periferia da oração bem como por bloquear o deslocamento de mais de um sintagma, propusemos aqui que o PCl não viria especificado com esse traço no núcleo Fin, o que permitiria a derivação das diversas ordens de palavras atestadas nessa gramática. Trans-linguisticamente, vimos que essa proposta encontra suporte numa língua como o árabe.

É claro que algumas questões permanecem por responder. Por exemplo, o que motivaria uma língua a ter ou não ter a especificação de um traço EPP em determinado núcleo? Em outras palavras, por que o alemão e o holandês teriam o núcleo Fin^0 especificado com esse traço, ao passo que o PCl, e possivelmente o árabe, não teriam tal especificação em Fin^0? No âmbito deste trabalho, não tentaremos responder a essas perguntas, já que nos parece que, para uma formulação que responda satisfatoriamente a esse tipo de indagações, precisaríamos nos debruçar sobre a relevância em si para o sistema computacional de algo como o EPP. Deixamos essas e outras questões para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, W. The base structure of the German clause under discourse functional weight: contentful functional categories vs. derivative ones. *In*: ABRAHAM, W.; VAN GELDEREN, E. *German*: syntactic problems – problematic syntax. Tübingen: M. Niemeyer Verlag, 1997. p. 11-42.

ADAMS, M. *Old French, null subjects, and verb second phenomena*. 1987. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Los Angeles, 1987.

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, H. Parameterizing AGR: word order, V-movement and EPP checking. *Natural Language and Linguistic Theory*, Berlin, v. 16, n. 3, p. 491-539, 1998.

ANTONELLI, A. *Sintaxe da posição do verbo e mudança gramatical na história do português europeu*. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AOUN, J.; BENMAMOUN, E. Minimality, reconstruction, and PF movement. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass., 29, n. 4, p. 569-597, 1998.

BELLETTI, A. "Inversion" as focalization. *In*: HULK, A. C. J.; POLLOCK, J.-Y. *Subject inversion in Romance and the theory of Universal Grammar*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 60-90.

BENINCÀ, P. A detailed map of the left periphery of Medieval Romance. *In*: ZANUTTINI, R.; CAMPOS, H.; HERBURGER, E.; PARTNER, P. *Crosslinguistic research in syntax and semantics*: negation, tense, and clausal architecture. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006. p. 53-86.

BENINCÀ, P.; POLETTO, C. Topic, focus, and V2. *In*: RIZZI, L. *The structure of CP and IP*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 52-75

BENMAMOUN, E. Spec-head agreement and overt case in Arabic. *In*: ADGER, D. *et al*. S*pecifiers*: minimalist approaches. Oxford: Oxford U. Press, 1999. p. 110-125.

BOBALJIK, J.; WURMBRAND, S. The domain of agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, Berlin, v. 23, n. 4, p. 809-865, 2005.

CHOMSKY, N. *The minimalist program.* Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. *In*: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. *Step by step*: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000. p. 89-155.

CHOMSKY, N Derivation by phase. *In*: KENSTOWICZ, Michael. *Ken Hale: a life in language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001. p. 1-52.

DEN BESTEN, H. On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. *In*: ABRAHAM, W. *On the formal syntax of the West Germania*. Amsterdam: John Benjamins, 1983. p. 47-131.

DIESING, M. Verb movement and the subject position in Yiddish. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 8, n. 1, p. 41-79, 1990.

FONTANA, J. *Phrase structure and the syntax of clitics in the history of Spanish*. 1993. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística), University of Pennsylvania, Philadelphia, 1993.

GALVES, C.; ANDRADE, A.; FARIA, P. *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip. Acesso em: 26 janeiro 2021.

GALVES, C.; NAMIUTI, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa. *In*: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHAFER-PRIEß, B. *Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesich*. Tubingen: Calepinus Verlag, 2006. p. 45-74.

HAEGEMAN, L. Verb second, the split CP and null subjects in Early Dutch finite clauses. *GenGenP*, v. 4, n. 2, p. 133-175, 1996.

LAENZLINGER, C. *Comparative studies in word order variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

MCCLOSKEY, J. On the scope of verb movement in Irish. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 14, n. 1, p. 47-104, 1996.

MIOTO, C. Sobre o sistema CP no português brasileiro. *Revista Letras*, n. 56, p. 97-139, jul./dez. 2001.

MOHAMMAD, M. A. *Word order, agreement, and pronominalization in Standard and Palestinian Arabic*. Philadelphia: John Benjamins, 2000.

MOHR, S. *Clausal architecture and subject positions*: impersonal constructions in the germanic languages. 2004. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universität Stuttgart, Stuttgart, 2004.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Língua barroca*: sintaxe e história do português nos 1600. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PESETSKY, D.; TORREGO, E. T-to-C movement: causes and consequences. *In*: KENSTOWICZ, Michael. *Ken Hale. a life in language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001. p. 355-426.

PINTO, C. F. *Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol*. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

POLETTO, C. The left periphery of V2-Rhaetoromance dialects: a new view on V2 and V3. *In*: BARBIERS, S.; CORNIPS, L.; VAN DER KLEIJ, S. *Syntactic microvariation*. Amsterdam: Meertens Institute, 2002. Disponível em: http://www.meertens.knaw.nl/books/synmic. Acesso em: 17 maio 2019.

RIBEIRO, I. *A sintaxe da ordem no português arcaico*: o efeito V2. 1995. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RINKE, E. Verb placement in Old Portuguese. *In*: DUFTER, A.; JACOB, D. *Focus and background in Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. p. 309-332.

RIZZI, L. Residual verb second and the *Wh*-criterion. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 63-90.

RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. *In*: HAEGEMAN, L. *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 281-337.

RIZZI, L.; ROBERTS, I. Complex inversion in French. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 91-116.

ROBERTS, I. *Verbs and diachronic syntax*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

ROBERTS, I. The C-system in Brytonic Celtic languages, V2, and the EPP. *In*: RIZZI, L. *The structure of CP and IP*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 297-328.

ROBERTS, I.; ROUSSOU, A. The extended projection principle as a condition on the tense dependency. *In*: SVENONIUS, P. *Subjects, expletives, and the EPP*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 125-155.

ROUVERET, A. On verb-subject languages. *Lingua*, v. 120, n. 2, p. 232-263, 2010.

SALVI, G. The two sentence structures of Early Romance. *In*: CINQUE, G.; SALVI, G. *Current studies in Italian syntax*: essays offered to Lorenzo Renzi. Amsterdam: Elsevier, 2001. p. 297-312.

SANTORINI, B. Two types of verb second in the history of Yiddish. *In*: BATTYE, A; ROBERTS, I. *Clause structure and language change*. New York: Oxford University Press, 1995. p. 53-79.

SCHWARTZ, B.; VIKNER, S. The verb always leaves IP in V2 clauses. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 11-62.

SHLONSKY, U. *Clause structure and word order in Hebrew and Arabic*. New York: Oxford University Press, 1997.

WURMBRAND, S. Licensing case. *Journal of Germanic Languages*, v. 18, n. 3, p. 175-236, 2006.

Recebido em 17/05/2019. Aceito em 15/04/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e65231

THE PARTIAL V2 SYSTEM OF CLASSICAL PORTUGUESE

O SISTEMA V2 PARCIAL DO PORTUGUÊS CLÁSSICO

EL SISTEMA V2 PARCIAL DEL PORTUGUÉS CLÁSICO

André Antonelli[*]
State University of Maringá

ABSTRACT: In this paper, we investigate the nature of the partial V2 system of Classical Portuguese. This linguistic period licenses structures with subject inversion, suggesting the occurrence of verb movement to the CP system, just like in V2 languages. However, differently from a strict V2 grammar, Classical Portuguese also allows non-V2 linear word orders. Here, based on the left periphery proposed by Rizzi (1997), we give evidence that Classical Portuguese shows verb movement to Fin^0, the same head where the verb is moved to in prototypical V2 languages (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). We argue that the substantial difference between Classical Portuguese and V2 languages is reduced to the presence or not of an EPP feature in Fin^0: V2 systems present this feature, while Classical Portuguese would not show it.
KEYWORDS: Periphery. Verb movement. EPP.

RESUMO: Neste trabalho, investigamos a natureza do fenômeno V2 parcial do português clássico. Essa fase linguística licencia construções de inversão do sujeito que sugerem ter havido movimento do verbo para o sistema CP, tal como em línguas V2. No entanto, ao contrário de uma gramática V2 padrão, o português clássico também permite que o verbo finito não apareça obrigatoriamente em segunda posição linear. Aqui, com base na proposta cartográfica de Rizzi (1997) para a periferia da sentença, apresentamos evidências de que o português clássico instancia movimento do verbo para Fin^0, o mesmo núcleo para onde é alçado o verbo em línguas V2 prototípicas (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). Mostramos que a diferença substancial do português clássico em relação a uma língua V2 se reduz à presença ou não de um traço EPP no núcleo Fin^0: sistemas V2 apresentariam esse traço, ao passo que o português clássico careceria dessa propriedade.
PALAVRAS-CHAVE: Periferia. Movimento do verbo. EPP.

RESUMEN: En este trabajo, investigamos la naturaleza del fenómeno V2 parcial del portugués clásico. Esta fase lingüística licencia construcciones de inversión del sujeto que sugieren haber habido movimiento del verbo para el sistema CP, como en lenguas V2. Sin embargo, a diferencia de una gramática V2 estándar, el portugués clásico también permite órdenes de palabras que no sean V2 lineal. Aquí, con base en la propuesta cartográfica de Rizzi (1997) para la periferia de la sentencia, presentamos evidencias de que el portugués clásico instancia movimiento del verbo para Fin^0, el mismo núcleo a donde se alza el verbo en lenguas V2 prototípicas (HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). Se demuestra que la diferencia sustancial entre el portugués clásico y una

[*] PhD in Linguistics (Unicamp). Professor at the State University of Maringá (UEM). E-mail: alantonelli@uem.br.

lengua V2 se reduce a la presencia o no de un rasgo EPP en Fin^0: los sistemas V2 presentarían esse rasgo, mientras que el portugués clásico carecería de essa propriedad.
PALABRAS CLAVE: Periferia. Movimiento del verbo. EPP.

1 INTRODUCTION[1]

Within a generative perspective, there is a huge debate whether Romance languages, in earlier stages, manifested some kind of V2 effect comparable to what is observed in grammatical systems like Dutch and German (see, among others, ADAMS, 1987; FONTANA, 1993; RINKE, 2009; ROBERTS, 1993; SALVI, 2001). A very interesting case is Classical Portuguese (henceforth ClaP).[2] On the one hand, ClaP allowed subject inversion constructions that suggest an operation of verb movement to the periphery of the clause, as in V2 languages. On the other hand, contrary to what is attested in a standard V2 grammar, ClaP licensed a finite verb not necessarily in linear second position, either by allowing clauses with initial verb order (V1) or by permitting sentences with more than one XP in pre-verbal position (>V2). In this paper, our main goal is to present an analysis that accounts for the mixed behavior of ClaP in relation to typical V2 languages. Following the cartographic view about the left periphery of the clause sketched in Rizzi (1997), our hypothesis is that ClaP manifests verb movement to Fin^0, the same head where the verb is raised to in languages like Dutch and German (see HAEGEMAN, 1996; MOHR, 2004; ROBERTS, 2004). We will show that the key difference between ClaP and a prototypical V2 language is the presence or not of an EPP feature in Fin^0: languages like Dutch and German have this feature, while ClaP lacks this property.

The present article is organized as follows. In section 2, we present a general view on the V2 phenomenon, pointing out in which aspects ClaP approaches and distances itself from languages that manifest this property. In section 3, we introduce the concept of split left periphery, reinterpreting the V2 constraint according to this new notion of the CP system. In section 4, we explain the partial V2 nature of ClaP, showing how the absence of an EPP feature in Fin^0 accounts for the peculiarities of this linguistic phase. In section 5, we discuss some data from Arabic, which behaves just like ClaP. Lastly, in section 6, we make some final remarks.

2 THE MIXED BEHAVIOR OF CLASSICAL PORTUGUESE

In descriptive terms, the V2 phenomenon, as seen in declarative matrix clauses of a language like Dutch, presents two core properties: i) finite verb preceded by only one XP, as the contrast between (1) and (2) shows; and ii) non-obligation of a pre-verbal XP as a syntactic subject (see (1b) and (1c)), a fact which, due to the first characteristic, results in the licensing of the verb-subject word order (VS) (HAEGEMAN, 1996, p. 139-140).

(1) a. Marie **zal** morgen dit boek kopen.
Marie will tomorrow this book buy
b. Morgen **zal** Marie dit boek kopen.
c. Dit boek **zal** Marie morgen kopen.

(2) *Morgen dat boek **zal** Marie kopen.

If we follow a minimalist clause structure as the one presented in (3) (CHOMSKY, 1995 and subsequent works), these two characteristics of V2 languages mentioned above may be formally interpreted as the result of V-movement from T^0 to C^0 and rasing of any XP to [Spec, CP], as is usually proposed within the generative tradition (DEN BESTEN, 1983). Assuming that adjunction to CP is not possible in V2 languages, such an analysis straightforwardly derives the obligation of the finite verb in the second position,

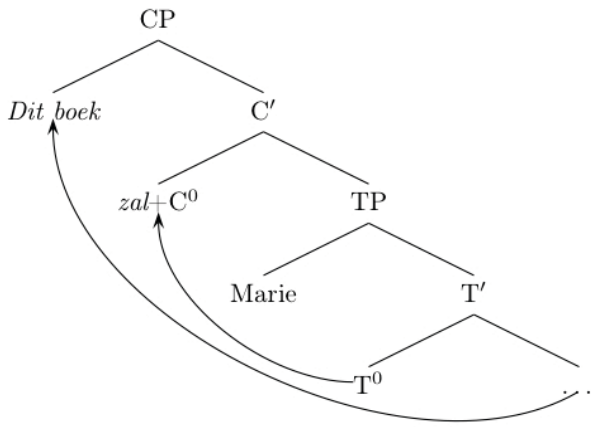
[1] This paper is a condensed and revised version of parts of Antonelli's (2011) chapters 1, 2 and 4.

[2] We understand ClaP as a grammatical period in the history of European Portuguese, which ranges from the XIV to the end of the XVII century, is considered an intermediate phase between Old Portuguese and Modern European Portuguese (GALVES; NAMIUTI; PAIXÃO DE SOUSA, 2006).

since there would be only one spot above C^0 available to the displacement of an XP. One additional interesting point is that, within this proposal, there is an explanation for the VS sequence, given that, in that specific word order, the verb would be hierarchically above the position of the grammatical subject in the TP field (that is, [Spec, TP]). In (4), we present a simplified representation of the V2 order with subject-verb inversion, as exemplified in (1c).[3]

(3) $[_{CP} \ldots C^0 [_{TP} \ldots T^0 [_{vP} \ldots v^0 [_{VP} \ldots V^0 \ldots]]]]$

(4)



From the ClaP texts we investigated,[4] It was possible to attest word orders that, descriptively, are similar to those found in Dutch, as seen in (5).

(5) a. O Imperador **recebeo** a mãi, o Patriarca, e os Portuguezes muito bem, (Céu)
the Emperor received the mother the Patriarch and the Portuguese very well
'The Emperor received his mother, the Patriarch and the Portuguese people very well,'

b. elle **disse** as graves penas que padecia, (Céu)
he said the serious pains which suffered
'He said about the serious pains he suffered,'

c. Ali **ficaram** os Hespanhoes comendo alguns mantimentos que tinham, (Céu)
there stayed the Spaniards eating some food which had
'The Spaniards stayed there, eating some food they had,'

[3] The V2 effect is much more complex than we present in this section. In fact, there are two types of V2 languages: those that admit the verb in the second position only in matrix sentences (German and Dutch, for example), usually called asymmetric V2 languages, and those that manifest the V2 restriction in both matrix and subordinate clauses (Yiddish and Icelandic, for example), usually called symmetric V2 languages. For asymmetric V2 languages, the standard analysis is the one presented here, that is, verb movement to C^0 and fronting of some XP to [Spec, CP]. For symmetrical V2 languages, some authors argue that, in both matrix and subordinate clauses, the verb moves to a head below C^0, T^0, with the pre-verbal constituent being raised to [Spec, TP] since this specifier would be an A-bar position (DIESING, 1990; SANTORINI, 1995). Within this perspective, the presence of a complementizer in subordinate clauses would not prevent the licensing of the V2 word order. Here, however, we will follow the results of Schwartz and Vikner (1996), who present a set of arguments in favor of the hypothesis that symmetrical V2 languages also involve the CP system.

[4] The ClaP data that we will present throughout the article is extracted from three texts whose authors were born in Portugal in the XVII century (see the list below). All this material is part of the *Tycho Brahe Corpus* (TBC), a historical corpus of Portuguese available in electronic format and freely accessible (GALVES; ANDRADE; FARIA, 2017).

1. *Cartas*, by Antônio Vieira (1608-1697);
2. *Vida e Morte de Madre Helena da Cruz*, by Maria do Céu (1658-1753);
3. *A Vida do Padre António Vieira*, by André de Barros (1675-1754).

The choice for authors born in the XVII century stems from the fact that, in this specific period of ClaP, there is a relatively stabilized grammar (PAIXÃO DE SOUSA, 2004), allowing us, therefore, to have an adequate view of this grammatical phase of Portuguese.

d. Assim **guardava** a alta Providência do céu aquela vida, (Barros)
so protected the high Providence from heaven that life
'So the heaven's high Providence protected that life,'

e. O fim da minha jornada **verá** Vossa Excelência pelas cartas de Sua Majestade que remete a Vossa Excelência o Residente, (Vieira)
the end of my journey will-see Your Honor by letters from Your Majestade que remete a Vossa Excelência o Residente, (Vieira)
Majesty that sends to Your Honor the Ambassador
'Your Honor will see the end of my journey through Your Majesty's letters that the Ambassador sends to Your Honor,'

f. Notavel informaçaõ **deu** este Espirito em poucas palavras. (Céu)
remarkable information gave this Spirit in few words
'This Spirit gave remarkable information in a few words.'

The examples in (5) show not only constructions with a verb in the second position but also sentences in which the initial XP can be a constituent of different syntactic functions (the subject in (5a) and (5b), an adverb in (5c) and (5d) and the direct object in (5e) and (5f)). Note that, in (5c)-(5f), the presence of an adverb or the direct object seems to trigger the linear VS sequence, just as in a grammatical V2 system. In view of this similarity, we could ask ourselves if, in terms of formalization, ClaP would be a V2 grammatical system, that is, a grammar that instantiates movement of the finite verb to C^0 and fronting of some XP to [Spec, CP].[5]

Strong evidence that ClaP licensed systematic verb movement to the CP domain in declarative matrix clauses, as in V2 languages, comes from a construction called Germanic inversion, that is, syntactic structures in which a postponed subject occurs between an auxiliary verb and the main verb. English, as seen in (6), presents this linear word order in interrogative sentences.

(6) What **has** Mary **said**?

Quite interesting is the fact that the same kind of inversion attested in English was possible in the context of declarative sentences in ClaP. As the data below shows, in each of the examples, the subject occurs between the auxiliary verb and the main verb, as in English.

(7) a. A este tempo **estava** Dom Christovão **curando**-se em casa da Rainha; (Céu)
to this time was Don Christovão recovering in house of Queen
'At this time Don Christovão was recovering in the Queen's house;'

b. e sôbre isto mesmo **havia** eu **falado** com Luís Hiens, (Vieira)
and about this very had I spoken to Luís Hiens
'and I had spoken to Luís Hiens about this,'

Usually, the Germanic inversion pattern seen in interrogatives clauses of English is analyzed as a case of movement of the finite verb to C^0 (see, among others, PESETSKY; TORREGO, 2001; RIZZI, 1996; RIZZI; ROBERTS, 1996). In view of the fact that this type of construction is possible in declarative sentences of ClaP, it is natural to think that, in this context, the grammar of this period also allowed the finite verb to be raised to the periphery of the clause, a point which could be understood as a piece of evidence that, with regard to the position of the verb, there is a formal similarity with V2 languages.[6]

[5] This is the analysis that Ribeiro (1995) proposes for Old Portuguese.

[6] It is important to highlight that the VS linear order, by itself, is not an argument in favor of the hypothesis of verb movement to the CP domain. In Italian, for example, there is what is usually called Romance inversion, in which the postponed subject, unlike Germanic inversion, appears after the entire verbal complex (that is, auxiliary verb plus main verb), as the example in (i) illustrates.

However, although it could be said that, like a V2 language, ClaP manifested verb movement to the periphery of the sentence,[7] The grammar of this stage does not necessarily require the presence of one and only one XP in a pre-verbal position. For example, the data we analyzed shows that, in matrix declarative sentences, V1 clauses are attested, as can be seen in (8).

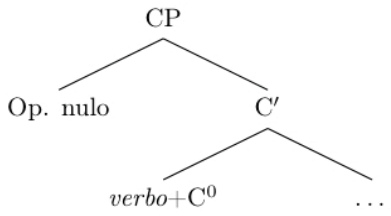
(8) a. e **ficou** ElRei de Portugal pondo (como lá dizem) as linhas de sua casa. (Céu)
and stayed King of Portugal putting as there say the lines of his house
'and the King of Portugal stayed at home.'

b. **havia** esta Religiosa professado de Fevereyro, (Céu)
had this Sister confessed of February
'This Sister had confessed in february,'

c. **Tinha** ele conquistado naquela Quaresma principalmente as almas dos
had he conquered in-that Lent mostly the souls of Portugueses; (Barros)
'In that Lent, he had particularly conquered the souls of Portuguese people;'

All examples in (8) are cases of Germanic inversion, thus suggesting that there was a movement of the verb to the periphery of the sentence. However, the obvious problem with these verb-initial data is that they do not satisfy the V2 language requirement forcing [Spec, CP] to be filled in by an XP. One way to resolve this challenge would be to admit the presence of a null operator in the CP specifier, as outlined in (9).

(9)



The idea that, in V1 sentences, there is a null operator in a pre-verbal position is the one advocated by Roberts (1993), for example, for cases of apparent V1 order in rigid V2 languages. One such case is yes/no interrogative clauses, as exemplified in (10) and (11) with data from German and Dutch, respectively.

(10) Hat Johann das Buch gelesen?
has Johann the book read
'Has Johann read the book?'

(11) Kommt je broer nog?
come your brother still?
'Is your brother still coming?'

In the context of declarative clauses in ClaP, assuming the presence of a null operator in V1 sentences presents us with an optionality

(i) **Ha parlato** Gianni.
has spoken Gianni
'Gianni has spoken.'

Belletti (2001) assumes that the VS linear pattern seen in Italian consists of structures in which the inflected verb remains in the TP domain, with the postponed subject occupying a lower position in the periphery of VP.

7 For other arguments that ClaP licensed systematic verb movement to the CP system in matrix clauses, see Antonelli (2011).

problem: the requirement for V2 systems determining the presence of some material in [Spec, CP] would be satisfied either by an XP phonetically realized or by a null operator. As is known, in typical V2 languages, such as Dutch and German, the question of optionality in matrix declarative sentences does not arise, given that the V1 order is not licensed in this context, a fact which weakens this type of proposal for ClaP.

However, even if we were to assume the presence of a null operator in V1 sentences, we would still face the problem of sequences with more than one XP in pre-verbal position (V> 2), as exemplified in (12).

(12) a. [Finalmente], [muito mais] nos **tomaram** os holandeses nos mares do Brasil, (Vieira)
finally much more us took the Dutch in seas of Brazil
'The Dutch finally taken from us much more in the seas of Brazil,'

b. [Em fim], [como quer que seja], **ficou** Halehan conquistando tôda a Pérsía,
in end as want that be stayed Halehan conquering all the Persia,
Arabia, Suria, Palestina, e outras Províncias, (Céu)
Arabia, Syria, Palestine and other provinces
'Whatever happened, Halehan finally conquered all the Persia, Arabia, Syria, Palestine and other provinces,'

With respect to the examples in (12), there is a problem opposite to that of V1 sentences. In this case, the challenge is not the absence of a constituent in [Spec, CP], but the presence of a greater number of elements than the availability of positions in the periphery of the clause.

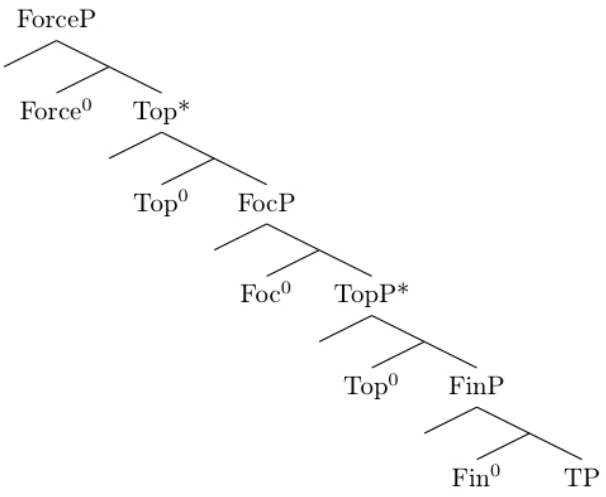
In view of what we have discussed so far, we can conclude this section by saying that, of the two operations that we assume to occur in the CP system of V2 languages, that is, verb movement to C^0 and raising of any XP to [Spec, CP], ClaP seems to mandatorily manifest only the first one. Thus, the question that naturally arises is: although it always presents the movement of the verb to the CP system in matrix sentences, why, unlike strict V2 languages, ClaP does not obey the linear constraint requiring one XP and only one obligatorily to precede the finite verb? In what follows, we will try to answer this question by closely following Rizzi's cartographic proposal (1997) for the periphery of the sentence and Roberts' (2004) analysis for the derivation of linear V2 word order.

3 SPLIT CP AND THE DERIVATION OF THE V2 WORD ORDER

3.1 RIZZI'S (1997) PROPOSAL FOR THE CP SYSTEM

Investigating aspects related to the periphery of the sentence, Rizzi (1997) defends a split for the functional category CP. In his proposal, the left periphery of the clause would have a structure like that presented in (13).

(13)



In (13), there are four distinct projections, each with a specific structural or semantic/pragmatic importance. ForceP and FinP would be responsible for placing the CP system in contact with the upper and lower structure, respectively. In relation to TopP and FocP, the function of these categories, in particular, would be to express, respectively, information like the topic (-comment) and focus (-presupposition).

The theoretical motivation for the existence of ForceP and FinP, the first at the upper end and the second at the lower end of the periphery of the clause, comes from the fact that one of the roles of the CP system is to relate both to the structure above the sentence (that is, a higher clause or, in the case of matrix sentences, the articulation of the speech) as well as to the structure below C^0 (that is, the propositional content expressed by TP). In the case of the first type of relationship, it is known, for example, that complementizers express the fact that a sentence is declarative, interrogative, etc., and, as such, can be selected by a constituent above them. For Rizzi, information of this nature is encoded in the ForceP head. As for the second type of relationship established in the CP system, it is well known that the choice of a complementizer reflects certain properties of the verbal system of the clause. English is a typical example of this connection, given that the complementizer *that* co-occurs with a finite verb, whereas the complementizer " for" is associated with an infinitive verb. In Rizzi's proposal, this information related to the finiteness of the sentence is expressed in the periphery of the clause by the FinP head.

In empirical terms, a kind of evidence in favor of the existence of ForceP and FinP can be obtained by comparing languages such as Portuguese and Irish with regard to the linear order of complementizers in relation to sentential adverbial phrases.[8] In Portuguese, adverbs of this type necessarily occur to the right of the complementizer "que" (that), as the following example attests.

(14) a. O João disse **que** [ontem] a menina vendeu os livros.
the João said that yesterday the girl sold the books
'John said that the girl sold the books yesterday.'
b. *O João disse [ontem] **que** a menina vendeu os livros.[9]

In Irish, McCloskey (1996) points out that sentential adverbs necessarily precede the complementizer *go*, as the example (15) shows.

(15) Is dóiche [faoi chean cúpla lá] **go** bhféadfaí imeacht.
is probable at-the-end couple day that could leave

Given that complementizers such as *"que"* in Portuguese and *go* in Irish simultaneously mark that a sentence is declarative and that it

[8] A similar situation is observed when comparing English and Irish (ROBERTS, 2004).

[9] In both (14ª) and (14b), the adverb must be interpreted as a modifier of the clause introduced by the complementizer. The same applies to (15) in Irish.

is finite, nothing more natural than to think that, within Rizzi's cartographic proposal, these elements are associated with the heads Force^0 and Fin^0. Assuming the hypothesis that, trans-linguistically, there may be differences as to the position where the complementizer is realized phonetically (that is, Force^0 or Fin^0), the asymmetry observed in relation to the linear order of adverbial phrases could be explained by arguing that, in Portuguese, the complementizer "que" rises from the FinP head to the ForceP one in the visible syntax itself. Since this last head is structurally above the possible topic positions of the CP system where adverbs could be located, the natural consequence is that the *complementizer-adverb* word order is necessarily triggered, as (14a) shows. Regarding Irish, in turn, we could admit that the complementizer is phonetically realized in Fin^0, that is, structurally below the topic projections. Consequently, the *adverb-complementizer* order would be triggered, as the example (15) really confirms. In the case of this language, Fin^0 would not be attracted to Force^0 in the visible syntax. This proposal for the difference between Portuguese and Irish is outlined in (16).

(16) [ForceP [Force *que*] ... [TopP Adv ... [FinP [Fin *go*] [TP ...]]]]

In addition to these selection relations between the CP domain and the upper and lower structural systems, other functions independent of selection restrictions can also be expressed at the periphery of the clause, such as discursive notions of the topic (-comment) and focus (-presupposition). In Rizzi's proposal, the codification of such concepts would also involve a specifier-head relationship in the CP system, and not the creation of an adjunction structure: topics would occupy the specifier of one of the possible topic projections, while focused constituents would occupy [Spec, FocP].[10] It is important to note, however, that, for Rizzi, the categories TopP and FocP are projected only if necessary, that is, only if there is a specific element codified with a topic or focus feature since such an element will need this property to be checked within a specifier-head relationship in the appropriate category of the periphery of the sentence.

Concerning the evidence for the structural order of FocP in relation to the topic categories, Rizzi presents the Italian data listed in (17).[11]

(17) a. Credo che a Gianni, QUESTO, domani, gli dovremmo dire
Top Foc Top TP
'I believe that to Gianni, THIS, tomorrow we should say.'

b. Credo che domani, QUESTO, a Gianni, gli dovremmo dire
Top Foc Top TP

c. Credo che domani, a Gianni, QUESTO gli dovremmo dire
Top Top Foc TP

d. Credo che a Gianni, domani, QUESTO gli dovremmo dire
Top Top Foc TP

e. Credo che QUESTO, a Gianni, domani, gli dovremmo dire
Foc Top Top TP

[10] As Mioto (2001) observes, the hypothesis that the CP system encompasses TopP and FocP allows us to make some predictions that would not be directly available in an approach that involves adjunction. One of them has to do with the impossibility of topicalizing quantified expressions, as seen in (i) with examples from Brazilian Portuguese.

(i) *Tudo, o João comprou (ele) na feira.
all the João bought it in market.
'John bought everything in the market.'

(ii) *Nenhum velho, o João respeita (ele).
No old-man the João respects him
'John respects no old man.'

Mioto argues that the ungrammaticality of the above sentences can be derived from restrictions imposed by Top^0 regarding the type of element enabled to occupy its specifier: a quantificational operator, for example, would be intrinsically incompatible with this position. In a model in which there would be only an adjunction, it is not obvious how a particular element would be prevented from being in an adjunction to the periphery of the clause.

[11] Throughout the text, focused constituents will be indicated by using capital letters.

f. Credo che QUESTO, domani, a Gianni, gli dovremmo dire
Foc Top Top TP

As seen in the examples above, a sequence of topics can be followed by a focused constituent, which in turn can be followed by a sequence of topics. Bearing in mind that only one focus phrase can appear in the periphery of the sentence (see (18) below), in contrast to the possibility of topic recursion, the fact that a focused element can be preceded and followed by a sequence of topics shows that the FocP projection is hierarchically between TopP projections.[12]

(18) *A GIANNI IL LIBRO darò (non a Piero, l'articolo)
TO GIANNI THE BOOK I will give (no to Piero, the article)

3.2 V2 WORD ORDER IN THE CARTOGRAPHIC PERIPHERY

If we admit that the split CP system is a characteristic of all languages,[13] the derivation of the V2 effect, as presented in section 2, since it is a phenomenon commonly analyzed in terms of the result of operations in the CP domain, imposes the following challenge, as well summarized by Poletto (2002, p. 2):

If the CP layer has to be conceived as a number of distinct functional projections, each hosting a different type of element and checking distinct semantic features, the traditional account of the linear restriction in terms of V to C movement is no longer valid, and we need to reformulate it in the new perspective.

An interesting way to solve this challenge is developed by Roberts (2004). The author argues that, in V2 languages, Fin^0 must present a lexical realization either via movement or via concatenation (*Merge*). In matrix clauses, the verbal constituent would be responsible for satisfying this requirement, while in subordinate sentences, this function would be in charge of the complementizer, which would be merged directly in Fin^0.[14] As for the need for the verb to be the second constituent in matrix sentences, such a requirement comes from another property of Fin^0, namely, the presence of an EPP feature in that head. By EPP, Roberts understands the requirement encoded in a constituent X^0, determining that its specifier be filled with an appropriate XP. Thus, due to the EPP, Fin^0 would force the fronting of some phrase to [Spec, FinP].[15] If the fronted XP has no topic or focus feature, its final position will be in [Spec, FinP] (see (19)). If a discursive feature is present, the move to TopP or FocP will occur through [Spec, FinP], since the EPP of Fin^0 must be checked (see (20)).

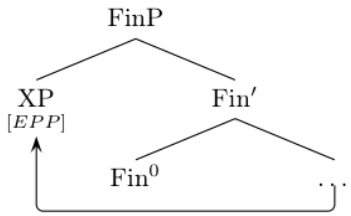
[12] Several studies propose a refinement of the left periphery, particularly with regard to the linear order between topics and focus. Benincà and Poletto (2004) and Poletto (2006), for example, argue that the focus category is not interpolated by topic projections, as initially articulated in Rizzi. These authors show, among other evidence, that a focus phrase, as an operator, must be derived through the A-bar movement. Topics, in turn, would be inserted directly in the position where they are located. Within this framework, if a topic is merged before the focus is moved, there would be a problem of relativized minimality, since the focus would be crossing the topic. Thus, topics must necessarily precede a focus. For the purposes of our discussion of the derivation of the V2 word order in ClaP, Rizzi's initial proposal is sufficient.

[13] See Mohr (2004) for arguments that V2 languages, in particular those of the Germanic branch, present a split CP system. For counter arguments to this type of proposal, see Abraham (1997).

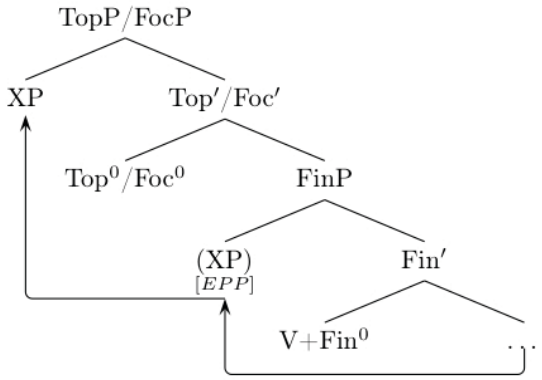
[14] This would explain, for example, the matrix/subordinate asymmetry with regard to verb movement to the periphery of the clause, a fact attested in languages like German. Regarding the assumption that the complementizer is generated in Fin^0, thus preventing V-movement to the CP system in embedded clauses, this is supported by the fact that, among other things, the complementizer is also responsible for expressing the finiteness of the sentence. For symmetric V2 languages, we could think that the complementizer is generated directly in $Force^0$ so that the verb would be able to move to Fin^0 both in matrix sentences and at subordinate structures.

[15] The hypothesis that, in V2 languages, the obligatory movement of an XP to the CP system is a consequence of the EPP is an idea also proposed in Chomsky (2000, 2001), Haegeman (1996), Laenzlinger (1998), Roberts (1993) and Roberts and Roussou (2002).

(19)

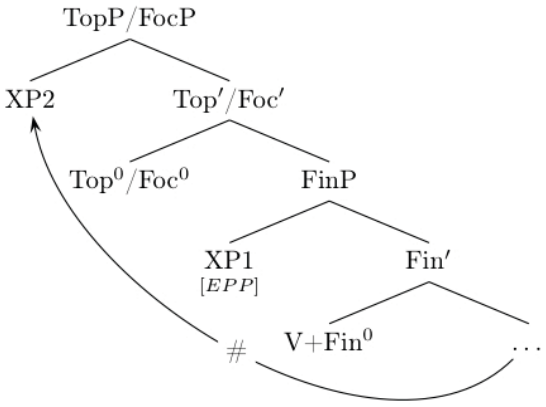


(20)



It remains to explain why more than one constituent is not possible in pre-verbal position, although, theoretically, other specifiers above [Spec, FinP] may be available for the fronting of phrases (see (13)). Since the movement of an XP to [Spec, FinP] in strict V2 languages is motivated only by the EPP feature of Fin^0, Roberts proposes that the element moved is not of any particular type in the typology of potential barriers, a fact which would make it capable of blocking the raising of any other phrase to a specifier position located above in the structure, as outlined in (21).

(21)



In short, we could say that, within this perspective, the ungrammaticality of sentences with more than two phrases in pre-verbal position derives from the fact that, once an XP is moved to (or through) [Spec, FinP] in order to satisfy the EPP feature, this would block the movement of another phrase to any other available specifier above [Spec, FinP].[16]

[16] An alternative analysis is that of Pinto (2011), who advocates verb movement to Force^0 in asymmetric V2 languages and verb movement to Fin^0 in symmetrical V2 languages. A problem with this proposal is the impossibility of explaining V2 constructions with D-pronouns, as seen in German, a typical asymmetric V2 language (ROBERTS, 2004, p. 317).

(i) [Den Mann], [den] **habe** ich gesehen.
the man him have I seen

4 A NEW LOOK AT CLASSICAL PORTUGUESE

As seen in section 2, the ClaP data we analyzed shows that, in the grammar of this period of Portuguese, there is systematic verb movement to the periphery of the clause, just like in V2 languages. However, differently from a standard V2 system, we saw that the linear constraint requiring a finite verb in the second position is sometimes not obeyed, either because of sentences with the verb in an absolute first position or because of sentences that license more than one constituent in pre-verbal position.

Here, we would like to propose that, in ClaP, there is the same type of requirement observed in V2 languages, that is to say, the Fin^0 head must present a lexical realization either via movement or via a merger operation. In matrix sentences of ClaP, such as in Dutch or German, for example, the finite verb would be responsible for satisfying such a requirement. This would explain why ClaP resembles a V2 grammar with regard to the verb position syntax. However, unlike a system in which the V2 constraint is strictly observed, our proposal is that, in the grammar of ClaP, the Fin^0 head would not be specified with an EPP feature forcing the raising of an XP to [Spec, FinP]. This hypothesis is an extension of the idea already defended in the literature that, trans-linguistically, not all languages have an EPP feature in T^0 determining that [Spec, TP] be filled in by an XP, either via subject movement or via insertion of an expletive (see BOBALJIK; WURMBRAND, 2005; WURMBRAND, 2006; ROUVERET, 2010). For example, English can be considered a typical language with an EPP feature in T^0, since, when there is no subject that can move to [Spec, TP], there is necessarily a visible expletive occupying that position.

(22) a. John hit Bill.
b. It rains.

Icelandic, although a Germanic language like English, presents a different behavior regarding the requirement determining an XP in [Spec, TP]. Consider the example (23), taken from Wurmbrand (2006).

(23) Þa höfðu komið gestir í heimsókn.
then have come guests-NOM for a.visit
'Then, guests came for a visit.'

In (23) above, because there is a nominative DP following the non-finite verb, it is plausible to think that such DP does not move to [Spec, TP]; on the contrary, it would remain in its internal position within the VP domain. If EPP is assumed to be a universal feature of T^0, we would need to ask ourselves how it would have been satisfied in the Icelandic example under analysis, given the absence of phonetically visible material in [Spec, TP]. One possibility would be to say that [Spec, TP] is filled in by an expletive *pro*. This explanation, however, sounds somewhat speculative for at least one reason: in Icelandic, there are syntactic contexts in which a visible expletive is realized. For example, in declarative matrix clauses, it is perfectly possible the presence of the expletive *það* in pre-verbal position, presumably in [Spec, FinP], given the V2 nature of Icelandic.

(24) það hafa verið nokkrir kettir í eldhúsinu.
EXP have been some cats in kitchen.the
'There have been some cats in the kitchen.'

From the example (24), the question that naturally arises is the following: since Icelandic licenses, in certain structural configurations, a phonetically visible expletive, what would motivate the presence of an expletive *pro* in sentence (23)? In reality, the most natural thing would be to expect a visible expletive in [Spec, TP], and not an expletive *pro*. However, in the post-verbal position, the expletive *það* is ungrammatical, as the example (25) confirms.

If the immediately pre-verbal element occupies [Spec, ForceP], as proposed by Pinto, the sentence in (i) should be ungrammatical, since, in theory, there is no higher specifier position that can host the phrase, *Den Mann*. In Robert's analysis, this type of data does not present difficulties, since we could think that the constituent in the first position is a kind of topic merged directly in the periphery of the sentence. In this configuration, given that there was no movement over the pronoun that satisfies the EPP feature of Fin^0, the grammaticality of the construction is satisfactorily derived.

(25) Í dag hafa (*það) verið nokkrir kettir í eldhúsinu
today have (*EXPL) been some cats in kitchen.the
'Today, there have been some cats in the kitchen.'

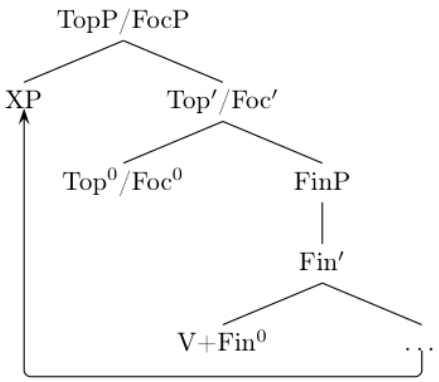
As a result, an alternative analysis would be to argue that, in Icelandic, [Spec, TP] is not even projected, thus allowing us to conclude that, in this particular language, the TP head is not specified with the EPP feature.[17] Consequently, we would have an argument to defend the idea that not all languages have an EPP feature in T^0 requiring [Spec, TP] to be projected and filled by an XP.

If, in fact, there is trans-linguistic variation as to the presence of the EPP feature in the functional head T^0, as we have just presented, it is natural to think that across languages, there is the same type of variation in other functional heads, theoretically enabled to receive an EPP feature. Thinking specifically about the issues that interest us in this paper, we argue that certain languages have an EPP feature in Fin^0, as would be the case with German or Dutch, thus resulting in obligatory XP fronting to [Spec, FinP] (or simply insertion of an XP), whereas other languages would not have the Fin^0 head specified with such a feature, thus making it unnecessary for [Spec, FinP] to be projected and filled by a displaced phrase. Our hypothesis is that ClaP would fit into this second category of languages.

The effects of this proposal on the grammar of ClaP are quite interesting. When we initially consider the sentences with V2 linear order, the basic idea is that the pre-verbal XP would occupy a specifier position above FinP –– either the specifier of a TopP category or [Spec, FocP], depending on the discursive feature motivating its raising to the periphery of the sentence. Such an XP would move without passing through [Spec, FinP], given the absence of the EPP property in Fin^0. In (26), we present the example (5e) again, a V2 linear sentence of ClaP now followed by the structural representation that we propose.

(26) a. O fim da minha jornada **verá** Vossa Excelência pelas cartas de Sua
the end of my journey will-see Your Honor by letters from Your
Majestade que remete a Vossa Excelência o Residente, (Vieira)
Majesty that sends to Your Honor the Ambassador
'Your Honor will see the end of my journey through Your Majesty's letters that the Ambassador sends to Your Honor,'

b.



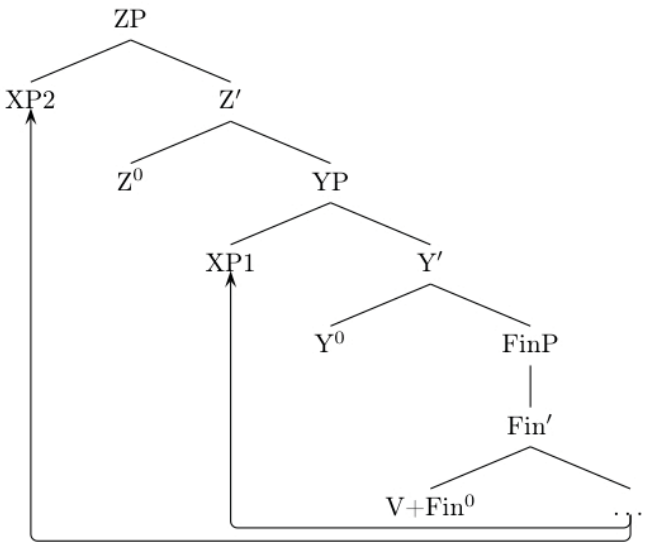
With regard to V3 clauses, pre-verbal constituents would also occupy structural positions above the FinP domain. The fact that there is no EPP feature in Fin^0 would make it possible to raise multiple constituents (provided that relativized minality restrictions are obeyed), since no phrase would need to move to [Spec, FinP] and, consequently, block the fronting of other elements, as in fact occurs

[17] Assuming that there is really no expletive *pro* in Icelandic, the only way to maintain the hypothesis that T^0 is also specified with the EPP feature would be to follow Alexiadou and Anagnostopoulou's (1998) idea for null subject languages like Italian and Spanish. That is, it could be argued that in the Icelandic examples presented, it is the finite verb that would check the EPP feature of T^0. However, since Icelandic does not have the same properties of the null subject languages discussed by Alexiadou and Anagnostopoulou, doing analysis in this direction would lack empirical ground.

in rigid V2 languages. In (27), we present the structure of a V3 sentence within this proposal.

(27) a. [$_{XP2}$ Em fim], [$_{XP1}$ como quer que seja], **ficou** Halehan conquistando tôda a Pérsía,
in end as want that be stayed Halehan conquering all the Persia,
Arabia, Suria, Palestina, e outras Províncias, (Céu)
Arabia Syria Palestine and other provinces
'Whatever happened, Halehan finally conquered all the Persia, Arabia, Syria, Palestine and other provinces,'

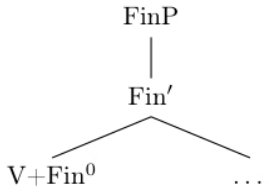
b.



As for V1 clauses, they would be derived whenever there was no topic or focus feature determining the fronting of some XP to the relevant specifiers above FinP. In this specific type of construction, the only requirement codified in the left periphery of the sentence would be the one forcing the lexical realization of Fin^0. As can be easily seen, the non-obligatory nature of a pre-verbal XP would result from the absence of an EPP feature in the FinP head, as outlined in (28b).

(28) a. **Tinha** ele conquistado naquela Quaresma principalmente as almas dos
had he conquered in-that Lent particularly the souls of
Portugueses; (Barros)
Portuguese
'In that Lent, he had particularly conquered the souls of Portuguese people;'

b.



The analysis proposed here for ClaP predicts that the word order with post-verbal subjects is the standard linear sequence in that language since there would be no pragmatic-discursive requirement requiring the displacement of phrases to the periphery of the sentence. We say this because, if actually the finite verb systematically rises to Fin^0, whereas the subject, unless specified with a topic or focus feature (that is, a marked option), is raised up to [Spec, TP], it is plausible to think that the VS order is derived more frequently, since, in sentences in which the subject does not need to rise to TopP or FocP, the verb will be hierarchically above the

subject. In fact, the most attested word order is the VS sequence, as confirmed in Table 1.

	N	%
S-V	147	37,60
V-S	244	62,40
Total	391	100,00

Table 1: Pre and post-verbal subjects in matrix clauses with transitive verbs – ClaP
Source: from author

As seen in Table 1, ClaP shows a clear preference for post-verbal subjects. This type of quantitative result corroborates the prediction of our analysis that the standard word order in ClaP is that with a postponed subject.

5 A LOOK AT ARABIC

In this section, we would like to make some considerations about Arabic, showing how this language, like ClaP, can also be characterized as manifesting both the V-movement property to the CP system in matrix sentences and the absence of the typical blocking effect of an EPP feature. Let us begin this discussion by presenting some evidence in favor of the hypothesis of generalized verb movement to the periphery of the sentence in Arabic matrix clauses. One evidence is presented by Benmamoun (1999) from existential constructions. As in English, structures of this type in Arabic involve a locative expletive equivalent to *there* and an NP marked with a nominative case.

(29) kaana hunaaka Taalib-un fii l-fiadiiqati
was EXPL student-NOM in the-garden
'There was a student in the garden.'

An interesting fact about these constructions is that the expletive necessarily appears to the right of the auxiliary verb. This can be seen by comparing (29) above with (30) below.

(30) *hunaaka kaana Taalib-un fii l-fiadiiqati
EXPL was student-NOM in the-garden

Benmamoun assumes that, in existential constructions, the expletive is located in [Spec, IP],[18] Whereas the NP marked with a nominative case occupies the specifier of the lexical projection, as in English. In view of this, the author argues that, because the finite verb always precedes the expletive, it is necessary to assume, consequently, that the verb has been raised to the periphery of the clause.

Another argument that seems to favor the hypothesis of verb movement to the CP system in matrix sentences comes from a comparison with the word order in embedded contexts. In matrix clauses, the VS word order is perfectly acceptable, as shown in the example (31) (SHLONSKY, 1997, p. 7).

(31) katabat Mona risaalatan.
wrote Mona letter
'Mona wrote a letter.'

[18] In a minimalist terminology, this position would correspond to [Spec, TP].

In embedded clauses introduced by the complementary *ʔanna*, on the other hand, the VS order is ungrammatical (32a), while the SV order is grammatical (32b) (MOHAMMAD, 2000, p 18 and 19).

(32) a. *hasiba ʔahmadu ʔanna **ʔakala** *ʔaliyyan* attuffāhata.
thought Ahmed que ate Ali the-apple
'Ahmed thought that Ali ate the apple.'
b. hasiba ʔahmadu ʔanna *ʔaliyyan* **ʔakala** attuffāhata.

A similar point can be said about embedded clauses introduced by the complementizer *ʔinna*, which also does not admit the postposition of the subject (33a), but rather the SV word order (33b) (MOHAMMAD, 2000, p 18 and 19).[19]

(33) a. *qāla ʔahmadu ʔinna **ʔakala** *ʔaliyyan* attuffāhata
said Ahmed that ate Ali the-apple
'Ahmed said that Ali ate the apple.'
b. qāla ʔahmadu ʔinna *ʔaliyyan* **ʔakala** attuffāhata

This asymmetry between main and embedded clauses is expected if we adopt an analysis that postulates V-movement to the CP system. In matrix sentences, such a movement would produce the verb-subject inversion that is attested in (31). In embedded contexts, due to the presence of the complementizer in the periphery of the clause, the raising of the verb to the CP system is blocked, thus making the VS word order impossible, as evidenced in (32a) and (33a).

From these evidences in favor of the hypothesis of verb movement to the periphery of the sentence, we could say that, like V2 languages, Arabic also presents, in matrix clauses, raising of the finite verb to Fin^0, the lowest head of the cartographic periphery that we assume here. However, although similar to rigid V2 languages with regard to the verb position syntax, Arabic would differentiate itself from a language like German in that it does not manifest the linear order constraint requiring the verb to appear in the second position in matrix sentences. In fact, although it is possible to license clauses with V2 linear order (see (34)), Arabic also admits both sequences with more than one constituent in pre-verbal position (see 35)) and sequences with the verb in an absolute first position (see (31)) (AOUN; BENMAMOUN, 1998, p. 572 and 584).

(34) Naadya **ʃeef** Kariim mbeerih.
Nadia saw Karim yesterday
'Nadia, Karim saw yesterday.'

(35) Nəkte Naadya **χabbaruw-a**.
joke Nadia told-her
'A joke, Nadia, they told her.'

Since Arabic presents word orders that do not necessarily fit within a V2 paradigm, it seems to us that we could extend the same proposal for ClaP to Arabic. Specifically, we could say that, similar to the grammar of the Classical Portuguese period, Arabic would differ from a V2 language only in terms of the specification of the EPP feature in Fin^0. In other words, Arabic and German, for example, would be identical with regard to the constraint determining movement from V to Fin^0 in matrix clauses. However, unlike German, Arabic would not have the Fin^0 head specified with the EPP property. Given the idea that the EPP of Fin^0 attracts only one XP to [Spec, FinP], blocking the movement of other phrases to specifiers above FinP, the fact that Arabic does not present an EPP feature in Fin^0 would allow the licensing of one or more XP's in pre-verbal position, since any move to specifiers above FinP would not be blocked. This would satisfactorily derive sentences with V2 or V3 linear word order. If it is not necessary to focus or topicalize any constituent, a V1 sequence would be derived. In fact, as already pointed out in the literature, the unmarked order in Arabic is precisely that with a verb in the initial position (SHLONSKY, 1997).

[19] The choice between one or the other complementizer is determined by the verb of the matrix clause.

6 FINAL REMARKS

In this article, we analyze ClaP discussing in which aspects it approaches a V2 language and in which aspects there are differences. We could see that the grammar of this period of Portuguese comes close to a V2 grammar for manifesting verb movement to the periphery of the sentence in matrix clauses. The big difference would be related to the absence of the restriction requiring the verb to occur in the second position, since, in ClaP, not only V2 linear sequences but also V1 and V3 word orders are licensed. Assuming the proposal for a split CP system and the idea that the EPP is the feature responsible for both raising the pre-verbal XP to the periphery of the sentence as well as for blocking the displacement of more than one phrase, we proposed here that ClaP would not be specified with this property in the Fin^0 head. This scenario would allow the derivation of the different word orders attested in ClaP. Trans-linguistically, we saw that this proposal receives support from a language like Arabic.

Of course, some questions remain unanswered. For example, what would motivate a language to have or not to have the specification of an EPP feature in a given head? In other words, why would German and Dutch have the Fin^0 head specified with this property, while ClaP, and possibly Arabic, would not have such a specification in Fin^0? In this paper, we will not try to answer that question, since it seems to us that, for a formulation that satisfactorily tackles this type of problem, we would need to address the relevance itself of something like an EPP feature for the computational system. We leave this and other questions for future work.

REFERENCES

ABRAHAM, W. The base structure of the German clause under discourse functional weight: contentful functional categories vs. derivative ones. *In*: ABRAHAM, W.; VAN GELDEREN, E. *German*: syntactic problems – problematic syntax. Tübingen: M. Niemeyer Verlag, 1997. p. 11-42.

ADAMS, M. *Old French, null subjects, and verb second phenomena*. 1987. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Los Angeles, 1987.

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, H. Parameterizing AGR: word order, V-movement and EPP checking. *Natural Language and Linguistic Theory*, Berlin, v. 16, n. 3, p. 491-539, 1998.

ANTONELLI, A. *Sintaxe da posição do verbo e mudança gramatical na história do português europeu*. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AOUN, J.; BENMAMOUN, E. Minimality, reconstruction, and PF movement. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass., 29, n. 4, p. 569-597, 1998.

BELLETTI, A. "Inversion" as focalization. *In*: HULK, A. C. J.; POLLOCK, J.-Y. *Subject inversion in Romance and the theory of Universal Grammar*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 60-90.

BENINCÀ, P. A detailed map of the left periphery of Medieval Romance. *In*: ZANUTTINI, R.; CAMPOS, H.; HERBURGER, E.; PARTNER, P. *Crosslinguistic research in syntax and semantics*: negation, tense, and clausal architecture. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2006. p. 53-86.

BENINCÀ, P.; POLETTO, C. Topic, focus, and V2. *In*: RIZZI, L. *The structure of CP and IP*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 52-75

BENMAMOUN, E. Spec-head agreement and overt case in Arabic. *In*: ADGER, D. *et al*. *Specifiers*: minimalist approaches. Oxford: Oxford U. Press, 1999. p. 110-125.

BOBALJIK, J.; WURMBRAND, S. The domain of agreement. *Natural Language and Linguistic Theory*, Berlin, v. 23, n. 4, p. 809-865, 2005.

CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. *In*: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. *Step by step*: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000. p. 89-155.

CHOMSKY, N Derivation by phase. *In*: KENSTOWICZ, Michael. *Ken Hale: a life in language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001. p. 1-52.

DEN BESTEN, H. On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. *In*: ABRAHAM, W. *On the formal syntax of the West Germania*. Amsterdam: John Benjamins, 1983. p. 47-131.

DIESING, M. Verb movement and the subject position in Yiddish. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 8, n. 1, p. 41-79, 1990.

FONTANA, J. *Phrase structure and the syntax of clitics in the history of Spanish*. 1993. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística), University of Pennsylvania, Philadelphia, 1993.

GALVES, C.; ANDRADE, A.; FARIA, P. *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip. Acesso em: 26 janeiro 2021.

GALVES, C.; NAMIUTI, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa. *In*: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHAFER-PRIEß, B. *Grammatische Strukturen des europäischen Portugiesich*. Tubingen: Calepinus Verlag, 2006. p. 45-74.

HAEGEMAN, L. Verb second, the split CP and null subjects in Early Dutch finite clauses. *GenGenP*, v. 4, n. 2, p. 133-175, 1996.

LAENZLINGER, C. *Comparative studies in word order variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

MCCLOSKEY, J. On the scope of verb movement in Irish. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 14, n. 1, p. 47-104, 1996.

MIOTO, C. Sobre o sistema CP no português brasileiro. *Revista Letras*, n. 56, p. 97-139, jul./dez. 2001.

MOHAMMAD, M. A. *Word order, agreement, and pronominalization in Standard and Palestinian Arabic*. Philadelphia: John Benjamins, 2000.

MOHR, S. *Clausal architecture and subject positions*: impersonal constructions in the germanic languages. 2004. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universität Stuttgart, Stuttgart, 2004.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Língua barroca*: sintaxe e história do português nos 1600. 2004. 367 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PESETSKY, D.; TORREGO, E. T-to-C movement: causes and consequences. *In*: KENSTOWICZ, Michael. *Ken Hale. a life in language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2001. p. 355-426.

PINTO, C. F. *Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol*. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

POLETTO, C. The left periphery of V2-Rhaetoromance dialects: a new view on V2 and V3. *In*: BARBIERS, S.; CORNIPS, L.; VAN DER KLEIJ, S. *Syntactic microvariation*. Amsterdam: Meertens Institute, 2002. Disponível em: http://www.meertens.knaw.nl/books/synmic. Acesso em: 17 maio 2019.

RIBEIRO, I. *A sintaxe da ordem no português arcaico*: o efeito V2. 1995. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RINKE, E. Verb placement in Old Portuguese. *In*: DUFTER, A.; JACOB, D. *Focus and background in Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009. p. 309-332.

RIZZI, L. Residual verb second and the *Wh*-criterion. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 63-90.

RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. *In*: HAEGEMAN, L. *Elements of grammar*. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 281-337.

RIZZI, L.; ROBERTS, I. Complex inversion in French. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 91-116.

ROBERTS, I. *Verbs and diachronic syntax*. Dordrecht: Kluwer, 1993.

ROBERTS, I. The C-system in Brytonic Celtic languages, V2, and the EPP. *In*: RIZZI, L. *The structure of CP and IP*. New York: Oxford University Press, 2004. p. 297-328.

ROBERTS, I.; ROUSSOU, A. The extended projection principle as a condition on the tense dependency. *In*: SVENONIUS, P. *Subjects, expletives, and the EPP*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 125-155.

ROUVERET, A. On verb-subject languages. *Lingua*, v. 120, n. 2, p. 232-263, 2010.

SALVI, G. The two sentence structures of Early Romance. *In*: CINQUE, G.; SALVI, G. *Current studies in Italian syntax*: essays offered to Lorenzo Renzi. Amsterdam: Elsevier, 2001. p. 297-312.

SANTORINI, B. Two types of verb second in the history of Yiddish. *In*: BATTYE, A; ROBERTS, I. *Clause structure and language change*. New York: Oxford University Press, 1995. p. 53-79.

SCHWARTZ, B.; VIKNER, S. The verb always leaves IP in V2 clauses. *In*: BELLETTI, A.; RIZZI, L. *Parameters and functional heads*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 11-62.

SHLONSKY, U. *Clause structure and word order in Hebrew and Arabic*. New York: Oxford University Press, 1997.

WURMBRAND, S. Licensing case. *Journal of Germanic Languages*, v. 18, n. 3, p. 175-236, 2006.

Received in May 17, 2019. Approved in April 15, 2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e70832

INTENSÃO E EXTENSÃO NA DESCRIÇÃO DE CENÁRIOS DO FUTEBOL

INTENSIÓN Y EXTENSIÓN EN LA DESCRIPCIÓN DE ESCENARIOS DE FÚTBOL

INTENSION AND EXTENSION IN DESCRIPTION OF SOCCER SCENARIOS

Larissa Moreira Brangel*
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rove Chishman**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO: A discussão sobre intensão e extensão remete a postulados clássicos sobre filosofia da linguagem e ocupa lugar importante na história da lexicografia. Apesar da constante presença do tópico na literatura sobre definição, pouco se tem estabelecido sobre a aplicabilidade da técnica intensional ou extensional na prática definitória. O presente trabalho apresenta algumas reflexões que surgiram sobre esses dois modos de descrição do significado durante a revisão do dicionário *Field*, um dicionário de termos do futebol baseado em *frames*, elaborado para a Copa de 2014 e posteriormente revisado para a Copa de 2018. Na presente discussão, são exploradas peculiaridades das definições intensionais e extensionais, bem como a aproximação de cada uma delas com teorias semânticas – com especial atenção à relação intrínseca entre definições extensionais e semântica cognitiva. Além disso, demonstra-se como a associação dessas duas estratégias de descrição do significado pode ser útil na elaboração de glosas voltadas para dicionários eletrônicos.
PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Dicionários eletrônicos. Definição intencional. Definição extensional.

RESUMEN: La discusión acerca de la intensión y de la extensión remite a postulados clásicos sobre la filosofía del lenguaje y ocupa un lugar importante en la historia de la lexicografía. Aunque la presencia de este tema sea constante en la literatura sobre definición, poco se ha establecido acerca de la aplicabilidad de la técnica intensional o extensional en la práctica definitoria. Este estudio presenta algunas de las reflexiones que surgieron sobre sobre estos dos modos de descripción del significado durante la revisión del diccionario *Field*, un diccionario de términos de fútbol basado en *frames*, elaborado para la Copa Mundial de Fútbol de 2014 y

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grade do Sul. Professora adjunta no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: larissa.brangel@ufrgs.br.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista de produtividade CNPq. E-mail: rove@unisinos.br.

posteriormente revisado para la Copa Mundial de 2018. En esta discusión, se exploran las particularidades de las definiciones intensionales y extensionales, así como su acercamiento a teorías semánticas – con especial atención a la relación intrínseca entre definiciones extensionales y la semántica cognitiva. Además, se demuestra como la asociación de estas dos estrategias de descripción del significado puede ser útil en la elaboración de glosas dirigidas a diccionarios electrónicos.
PALABRAS CLAVE: Lexicografía. Diccionarios electrónicos. Definición intencional. Definición extensional.

ABSTRACT: The discussion about intension and extension originates in classical postulates about philosophy of language and has important role in the history of lexicography. Despite the presence of this topic in studies about definition, little has been established about how to use intensional or extensional technique when writing a definition. This paper presents some reflections on these two kinds of meaning description that emerged during Field review. Field is a frame-based dictionary of soccer terms compiled for the 2014 World Cup and later reviewed for the 2018 World Cup. In the present discussion, we explore some peculiarities of intensional and extensional definitions and their relation to semantic theories - with special attention to the link between extensional definitions and cognitive semantics. Furthermore, we demonstrate how the association between intensional and extensional definitions can be useful in the writing of glosses in electronic dictionaries.
KEYWORDS: Lexicography. Electronic Dictionaries. Intensional definition. Extensional definition.

1 INTRODUÇÃO

A intensão e a extensão se tornaram pauta das discussões sobre a linguagem muito antes da linguística se consolidar como ciência e a semântica emergir como subárea da linguística ocupada do estudo do significado (cf. ARISTÓTELES, 2005). Para a lexicografia, essa discussão assume importância fundamental, uma vez que direciona importantes reflexões sobre a definição lexicográfica, segmento informativo que ocupa lugar destaque dentro da microestrutura dos dicionários semasiológicos (cf. GEERAERTS, 2003a).

Com a consolidação da linguística como ciência independente e a evolução da disciplina sob a forma de diferentes correntes teóricas, a intensão e a extensão puderam ser discutidas de maneira mais refinada, a ponto de hoje ser possível identificar teorias semânticas de caráter intensional (como o estruturalismo) e teorias semânticas de caráter extensional (como a semântica das condições de verdade e a semântica cognitiva)[1]. Paralelamente, o desenvolvimento da lexicografia como disciplina teórica e a propulsão de novas obras lexicográficas alavancaram as discussões sobre definição intensional e definição extensional.

Com a era digital, não apenas a pesquisa para a compilação de dicionários sofreu importantes impactos da tecnologia, mas também os produtos finais dessa pesquisa. Os dicionários do século XXI já não se limitam mais ao formato impresso, podendo também serem pensados e planejados para consultas em computadores, celulares e demais dispositivos tecnológicos. Essa nova forma de apresentação permite uma nova concepção das partes dos dicionários, dentre as quais se encontra a própria definição. Assim, se em outras épocas a economia de espaço era um parâmetro essencial a ser levado em consideração no momento de planejamento de um verbete de dicionário impresso, o formato digital de hoje em dia permite mais liberdade ao lexicógrafo (cf. DE SCHRYVER; CHISHMAN; SILVA, 2019). O mesmo se pode pensar a respeito dos recursos empregados para a elucidação dos significados: na mídia impressa, o instrumento de trabalho do lexicógrafo era basicamente a língua escrita, na mídia eletrônica existe a possibilidade de contar com outros recursos, tais como sons, vídeos, animações etc.

No que concerne ao âmbito da definição, é importante pensar de que maneira as discussões sobre significado linguístico conduzidas ao longo dos tempos podem auxiliar a prática definitória em dicionários digitais. Afinal, temos, com os dicionários digitais, novas formas de definição? Se sim, quais discussões dentro da lexicografia poderiam ser úteis para pensarmos nessas novas definições? E

[1] Farias (2013, p.160-176) discute as concepções de significado acolhidas pelos modelos semânticos formal, estrutural e cognitivo. A autora demonstra que, embora distintos, os modelos formal e cognitivo dividem entre si uma concepção extensional do significado e contrapõem-se ao modelo estrutural, que advoga a favor de uma concepção intensional. Na semântica das condições de verdade, circunscrita na perspectiva formal, o significado é entendido extensionamente, uma vez que é definido em termos de uma correspondência com a realidade extralinguística. Na teoria dos protótipos, circunscrita na semântica cognitiva, o significado é entendido extensionalmente, uma vez que é construído com base no conhecimento de mundo do indivíduo. Já na análise componencial do significado, circunscrita na semântica estrutural, o significado é entendido intencionalmente, uma vez que é estabelecido no interior do sistema linguístico.

qual modelo semântico ofereceria uma boa heurística para as novas propostas? Como resposta a essas perguntas, selecionamos as discussões sobre definição intensional e definição extensional como pontos de partida e acolhemos a semântica cognitiva como suporte teórico para nossas considerações.

O presente artigo relata, assim, a experiência de compilação de um dicionário de termos do futebol baseado nos princípios da semântica de *frames*. O *Field* – dicionário de expressões do futebol[2] é uma obra lexicográfica *online* lançada em 2014 pelo grupo SemanTec[3] concomitantemente à Copa do Mundo de Futebol no Brasil. O propósito do dicionário é elucidar termos e expressões do futebol em três línguas diferentes, português, espanhol e inglês, e faz isso através de uma estrutura lexicográfica que organiza o esporte em cenários (*frames*) e palavras evocadoras desses cenários. Em cada verbete de cenário, são oferecidas descrições (chamadas, na obra, de *glosas*) cuja finalidade é explicar ao consulente os cenários da partida de futebol.

Em Field (2014), as glosas obedeceram a uma estrutura sintática bastante enxuta, assemelhando-se muito à estrutura de definições lexicográficas de dicionários semasiológicos impressos. Em 2018, durante a fase de revisão do dicionário para o lançamento de sua segunda edição, que aconteceu concomitantemente com a Copa do Mundo de Futebol na Rússia, observou-se que as glosas poderiam ser aprimoradas para a nova edição e que uma das maneiras de se obter esse aprimoramento seria explorar de maneira mais aprofundada os postulados da semântica cognitiva sobre a definição de conceitos.

Nas páginas que seguem, após um panorama sobre as noções de intensão e extensão e sobre a forma como essa discussão foi absorvida pela lexicografia, discutiremos as contribuições da semântica cognitiva no âmbito da definição lexicográfica e o modo como essas contribuições podem impactar a redação das definições (ou glosas) de um dicionário. Em seguida, mostraremos como se deu o processo de reescrita das glosas de Field (2018) e como essa reescrita modificou profundamente as descrições dos cenários do futebol em relação à primeira versão do dicionário.

2 DEFINIÇÃO INTENSIONAL E DEFINIÇÃO EXTENSIONAL

A discussão sobre intensão e extensão remete a postulados clássicos sobre filosofia da linguagem, tais como os encontrados na obra *Categorias*, de Aristóteles. Nessa obra, Aristóteles fundamenta-se nas noções de gênero, espécie e indivíduo para discutir a essência das coisas, utilizando-se principalmente das diferenças para chegar à essência:

> A definição de cada diferença aplica-se, similarmente, tanto a indivíduos como a espécies; entretanto, como já observamos, são sinônimas as coisas que não só possuem nome idêntico, como também são definidas identicamente. Resulta, por via de consequência, que em todas as proposições que tenham por predicado uma substância ou uma diferença, o predicado é sinônimo. (Categorias 5, 3b5 – 3b9)

Para o autor, definir é apreender a essência de um objeto com base, principalmente, nas diferenças que este objeto apresenta em relação a outros objetos, postulado que alicerça a concepção de intensão e de definição intensional, como veremos mais adiante. No entanto, é somente na proposta de Carnap (1948) que a discussão sobre intensão e extensão toma uma forma mais delineada, ganhando importantes contornos dentro das ciências do léxico.

Apoiado em preceitos lógicos oriundos da lógica aristotélica, em especial nas noções de sentido e referência propostas por Frege (cf. FREGE, 2009), Carnap (1948) propõe um método para a análise semântica do significado, ao qual ele dá o nome de *método da intensão e da extensão*. O método é aplicável a sentenças declarativas, expressões individuais e predicadores (expressões que o autor chama de *designadores*) e se apoia nos conceitos semânticos de *verdade* e *L-verdade* (verdade lógica).

[2] Doravante Field (2014), primeira edição, e Field (2018), segunda edição.

[3] Sob a coordenação da professora Dra. Rove Chishman (PPGLA UNISINOS), o grupo de pesquisa SemanTec desenvolve pesquisas que articulam a semântica computacional, a linguística de corpus e a linguística cognitiva, promovendo a reflexão científica sobre lexicografia cognitiva, lexicografia computacional e E-lexicografia e o desenvolvimento de recursos lexicográficos e computacionais como Field (2014, 2018), DO (2016) e o Portal CNJ Acadêmico.

Para Carnap (1948), a L-verdade se aplica a uma sentença se a verdade dessa sentença advir apenas das regras semânticas, ou seja, sem referência a fatos extralinguísticos. O que confere equivalência a duas sentenças é o fato de ambas serem verdadeiras ou não verdadeiras. O autor também estende o conceito de equivalência ao âmbito das expressões individuais e dos predicadores: ambos têm a sua equivalência validada quando corresponderem ao mesmo indivíduo. Já a L-equivalência (equivalência lógica) é definida tanto pelas sentenças como por outros designadores, de modo que ela corresponde a dois designadores somente se seus equivalentes resultarem de regras semânticas. Chega-se, assim, aos conceitos de intensão e de extensão:

> Se dois designadores são equivalentes, dizemos também que eles têm a mesma extensão. Se são, além disso, L-equivalentes, dizemos que eles também têm a mesma intensão. [...] Consideramos a extensão de um predicador a classe de indivíduos a qual o predicador se aplica, e, a intensão, a propriedade que ele expressa [...]. A extensão de uma sentença é o seu valor de verdade (verdade ou falsidade), a intensão de uma sentença é a proposição que ela expressa [...]. Por fim, a extensão de uma expressão individual é o indivíduo ao qual ela se refere; a intensão de uma expressão individual é um conceito que ela expressa, que chamamos de conceito individual. (CARNAP, 1948, p. 1, tradução nossa)[4]

Um dos impactos dessa discussão sobre a lexicografia foi a possibilidade de se pensar em definições lexicográficas do tipo intensional e definições lexicográficas do tipo extensional. Como bem coloca Geeraerts (2003a, p.88), a diferença entre essas duas concepções de definição alude aos traços que caracterizam determinada categoria (intensão) e aos membros dessa categoria (extensão).

Assim, tomando a intensão como o conjunto de traços que caracterizam determinado conceito, uma definição intensional caracteriza-se por enumerar as propriedades de uma unidade lexical (MARTÍNEZ DE SOUZA, 1995, s.v. *definición intensional*). Hartmann e James (2002, s.v. *intensional definition*) complementam que, além de especificar os atributos de um conceito, a definição intensional o faz por intermédio da relação com um hiperônimo desse conceito (tulipa "um tipo de flor que...", por exemplo).

A articulação entre conceitos superordenados e subordinados dá forma ao modelo mais canônico de definição intensional, conhecido como *genus proximum + differentia specifica* (gênero próximo e diferença específica), também chamada de *definição aristotélica*. Nessa técnica definitória, enraizada nos postulados de Aristóteles, o *definiendum* (palavra a ser definida) deve ser primeiramente definido de acordo com a classe das coisas a qual pertence (*genus*), e em seguida deve ser distinguido de todas as outras coisas que constam nessa classe (*differentia*) (LANDAU, 2001, p.153). *Homem*, por exemplo, na definição por *genus proximum + differentia specifica*, pode ser definido como um ser humano (*genus proximum*) do sexo masculino (*differentia specifica*). Sobre a importância dessa técnica definitória, cabe ressaltar que, ainda que a lexicografia tenha desenvolvido uma série de técnicas definitórias ao longo de sua história, a definição intensional ainda é o recurso mais utilizado pelos dicionários gerais nos dias de hoje (SVÉNSEN, 2009, p.218), sendo a definição aristotélica a definição intensional por excelência (cf. FARIAS, 2013).

Se a definição intensional está relacionada à descrição dos traços que caracterizam uma categoria, a definição extensional remete à indicação dos expoentes da categoria. Nesse tipo de definição, um conceito é definido através da referência a seus hipônimos (HARTMANN; JAMES, 2002, s.v. *extensional definition*), como em *flor: tulipa, margarida, rosa*, por exemplo.

Na literatura sobre definição, é comum encontrarmos que a definição extensional não é muito utilizada nos dicionários gerais de língua, encontrando maior acolhimento nas obras terminográficas (SVÉNSEN, 2009, p.221). Assim, no exemplo acima, se listássemos todos os tipos de flores compreendidos pelo conceito de flor, teríamos uma definição extensional bastante rica e talvez útil para um dicionário técnico, mas que não se encaixaria nos padrões de um verbete de dicionário geral (a alta densidade de informação e, por consequência, ampliação do tamanho da definição, por exemplo, seriam dois fatores que obrigariam o lexicógrafo a ter que modificar a sua estrutura). Diante dessa adversidade, Geeraerts (2003a, p.90) recomenda uma forma mais enxuta de definição extensional, ou seja, uma definição que liste apenas os membros mais típicos da categoria. Segundo o autor, os dicionários costumam empregar essa técnica em combinação com uma definição intensional.

[4] No original: "If two designators are equivalent, we say also that they have the same *extension*. If they are, moreover, L-equivalent, we say that they have also the same *intension*. [...] We take as the extension of predicator the class of those individuals to which it applies and, as its intension, the property which it expresses [...]. As the extension of a sentence we take its truth-value (truth or falsity); as its intention, the proposition expresses by it [...]. Finally, the extension of an individual expression is the individual to which it refers; its intension is a concept of a new kind expressed by it, which we call an individual concept."

Nos verbetes de dicionários, elementos extensionais são inseridos nas definições através de palavras como "especialmente", "por exemplo", "geralmente", seguidas da enumeração de representantes típicos da categoria. Para Geeraerts (2003a, p.90), essa técnica apresenta uma dupla vantagem. Primeiro, que torna mais compreensível a definição intensional, que é uma definição bastante abstrata por natureza. Para o autor, a inserção de elementos extensionais ajuda a "ilustrar" a definição. A segunda vantagem é que a contraparte extensional da definição familiariza o consulente com os contextos mais comuns de aplicação da categoria. Essa utilização de membros prototípicos na elaboração de definições extensionais aproxima esse tipo de definição a pressupostos da semântica cognitiva, fortalecendo os laços da lexicografia e dessa teoria semântica.

3 O CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO NA SEMÂNTICA COGNITIVA

A fim de compreendermos a visão enciclopédica assumida pela linguística cognitiva, convém considerar o próprio estatuto da semântica no âmbito da história da linguística do século XX. De acordo com Geeraerts (2003b), a linguística desse período caracterizou-se por uma sucessão de movimentos autonomistas descontextualizadores e movimentos recontextualizadores. Assumindo uma perspectiva eminentemente recontextualizadora, a linguística cognitiva surge, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, rejeitando a visão dualista cartesiana, assim como o princípio da modularidade da mente e a autonomia da sintaxe conforme o Gerativismo chomskiano. Silva (2006) esclarece que, por decorrência de tal contraste de posicionamentos, passa a existir uma oposição maior entre teorias referenciais e teorias conceptuais do significado, ou seja, entre a concepção do significado como algo analisável em termos de condições-de-verdade através da lógica formal e uma concepção de significado como uma entidade mental e conectado com a experiência humana.

É nesse aspecto que se torna relevante posicionar a linguística cognitiva como comprometida ao que Lakoff e Johnson (1999) denominam de Realismo Corporificado ou Realismo Experiencialista, uma concepção que rejeita dicotomias do tipo racionalismo-empirismo e sujeito-objeto em prol da ideia de que o homem lida com o mundo mediante interações corporificadas, em contraste com o Objetivismo. Como consequência de tal perspectiva, concebe-se o pensamento como corporificado, imagético, gestáltico e centrado na estrutura conceptual.

Referindo-se especificamente à semântica cognitiva, subárea da linguística cognitiva que investiga as relações entre a experiência, o sistema conceptual e a estrutura semântica expressa pela linguagem, Evans e Green (2006, p. 157) destacam como centrais a ideia de que a estrutura conceptual é corporificada, assim como a de que a representação do significado é enciclopédica; a construção do significado, por conseguinte, é vinculada à conceptualização.

No que diz respeito ao compromisso com a perspectiva enciclopédica, recorremos a Langacker (1987), que, referindo-se à compreensão do significado linguístico, acrescenta que a visão experiencialista nos leva a assumir obrigatoriamente uma semântica enciclopédica, o que implica dizer que o que torna uma expressão significativa é evocação de conhecimentos tais como *domínios cognitivos* (LANGANCKER, 1987), *modelos cognitivos idealizados* (LAKOFF, 1987), *espaços mentais* (FAUCONNIER, 1985) ou *frames* (FILLMORE, 1977).

Para sustentar a visão de que o significado é enciclopédico, os semanticistas cognitivos se valem de duas justificativas: a primeira diz respeito ao fato de que a estrutura semântica dá acesso a um vasto inventário de conhecimento estruturado, o que corresponde ao compromisso com a conceptualização; e a segunda refere-se à experiência social, relação e interação entre os seres humanos, assim como na própria experiência corpórea (SPADER, 2019).

Para melhor compreendermos tal cenário, assim como a posição assumida neste trabalho, convém lembrar da distinção entre componente dicionarístico e componente enciclopédico estabelecida pelos linguistas formais da década de 1960. Em outras palavras, pode-se falar em distinção entre dicionário e enciclopédia ou, *grosso modo*, entre conhecimento linguístico e conhecimento extralinguístico. Para os formalistas, apenas o componente de dicionário poderia ser investigado por uma teoria linguística, já que, sob tal ótica, o conhecimento enciclopédico é externo ao linguístico.

Para os linguistas cognitivos, ainda que se admita, conforme Evans e Green (2006) destacam, que o componente dicionarístico esteja atrelado ao significado das palavras e o componente enciclopédico ao conhecimento de mundo, a constituição do significado provém tanto do componente dicionarístico como do componente enciclopédico. Com isso, não apenas a dicotomia dicionário/enciclopédia é abrandada, como a clássica distinção entre semântica e pragmática.

Por fim, cabe destacar que a natureza enciclopédica está na essência da noção de *frame* semântico, conceito norteador na estruturação de Field (2014, 2018). De acordo com Fillmore (1982, p. 11, tradução nossa),

A semântica de *frames* oferece um modo particular de se olhar para o significado das palavras, e também um modo de caracterizar princípios para criar novas palavras e frases, para adicionar novos sentidos às palavras, e para juntar os sentidos de elementos textuais ao sentido total do texto. Pelo termo *frame* tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira que para entender qualquer um deles é preciso entender a estrutura que os comporta como um todo; quando um dos itens de tal estrutura é introduzido em um texto ou em uma conversa, todos os outros se tornam automaticamente disponíveis[5].

Dessa forma, como parte da linguística cognitiva, a teoria fillmoriana assume que uma palavra está sempre atrelada a um contexto maior – o *frame* – de modo que, para compreendê-la, é necessário levar em conta todos esses elementos subjacentes ao conceito. Observa-se, portanto, que tal visão reforça a faceta cognitiva do *frame*, assim como uma maior valorização do componente enciclopédico.

4 A REVISÃO DO DICIONÁRIO FIELD

A partir das considerações acima sobre intensão e extensão na lexicografia e, em especial, da importância do conceito e da aplicabilidade da noção de extensão em descrições do significado no âmbito da semântica cognitiva, discutiremos, a partir de agora, algumas mudanças substanciais ocorridas nas descrições dos cenários do futebol durante a preparação de Field (2018).

O processo de reescrita ora relatado emergiu de discussões que surgiram após a publicação da primeira versão do dicionário, em 2014, e que foram endossadas por posteriores experiências do grupo de pesquisa responsável pela compilação do dicionário. O primeiro importante ponto que motivou a reescrita das glosas dos cenários do futebol diz respeito ao caráter "engessado" que essas glosas pareciam carregar, uma vez que se assemelhavam amplamente com definições lexicográficas de dicionários semasiológicos. Essa semelhança não parecia combinar com a proposta maior do dicionário, qual seja, de ser um produto lexicográfico eletrônico calcado em princípios da semântica cognitiva. Nesse contexto, parecia haver pelo menos duas importantes discrepâncias entre as glosas do dicionário e seu planejamento e organização. A primeira, de ser um produto disponibilizado em mídia eletrônica e que, portanto, não necessitaria primar pela economia de espaço tal qual verificado nos dicionários semasiológicos impressos; a segunda, por acolher princípios norteadores da semântica cognitiva, estando, por isso, passível à utilização da definição extensional sob a forma de informações enciclopédicas. Como bem coloca Bugueño Miranda (2013, p. 27), a consolidação da semântica cognitiva trouxe novos rumos às discussões sobre definição lexicográfica ao sugerir uma nova concepção do que é o significado, e essa mudança acaba por impactar a tarefa do lexicógrafo. Seria, portanto, esperado que uma obra lexicográfica elaborada sob os preceitos da semântica cognitiva oferecesse a seus consulentes a nova visão de significado preconizada pela teoria cognitiva.

Aliando a experiência adquirida na compilação do Dicionário Olímpico (2016)[6] com a necessidade de aprimoramento das glosas de Field (2014), optou-se, então, por inserir, sempre que possível e que acarretasse um aprimoramento à descrição dos cenários, um segmento extensional às glosas. Esse componente extensional, conforme propunha Farias (2013, p. 202-203), pode se materializar nas definições de duas maneiras: através da referência direta à extensão (elucidação de membros prototípicos da categoria ou

[5] No original: "Frame semantics offers a particular way of looking at word meanings, as well as a way of characterizing principles for creating new words and phrases, for adding new meanings to words, and for assembling the meanings of elements in a text into the total meaning of the text. By the term 'frame' I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into a text, or into a conversation, all of the others are automatically made available."
[6] Doravante DO (2016).

associação a um determinado objeto) ou através da referência indireta à extensão (utilização de enciclopedismos). Conforme será demonstrado logo abaixo, ambos os recursos foram utilizados. Passemos agora à apreciação. Para uma melhor comparação do conteúdo semântico das glosas, preferimos organizá-las em tabelas de três colunas nas quais a primeira coluna descreve a glosa da primeira edição do *Field*, a segunda coluna fornece a glosa de DO (2016) e a terceira coluna fornece a glosa da segunda edição do dicionário *Field*. Por razão de espaço, foram selecionados apenas alguns casos para serem discutidos.

a) ATAQUE

Field (2014)	DO (2016)	Field (2018)
Conjunto de ações ofensivas realizadas por uma das equipes, no intuito de chegar à meta do time adversário.	O ataque é o momento no qual a equipe com a posse de bola se desloca em direção à meta do time adversário com o objetivo de marcar gol, utilizando-se de um conjunto de ações ofensivas. Os jogadores de meio de campo são os responsáveis pela ligação entre as jogadas de defesa e ataque, deixando aos atacantes a tarefa de finalizar as jogadas através de movimentos de arremate.	O ataque consiste em um conjunto de ações ofensivas realizadas por uma das equipes no intuito de chegar à meta do time adversário. Durante o ataque, a equipe com a posse de bola se desloca em direção à meta do time adversário e busca, com isso, marcar gol. Os jogadores de meio de campo são os responsáveis pela ligação entre as jogadas de defesa e ataque, deixando aos atacantes a tarefa de finalizar as jogadas através de movimentos de arremate.

Tabela 1: Glosas do cenário *ataque* nos dicionários Field (2014), DO (2016) e Field (2018)
Fonte: Elaborado pelas autoras

A reelaboração da glosa do cenário *ataque* contou com uma breve descrição do movimento de ataque ("O ataque consiste em um conjunto de ações ofensivas realizadas por uma das equipes no intuito de chegar à meta do time adversário"). Essa descrição assemelha-se muito à glosa da primeira edição do dicionário e remete aos princípios de uma definição do tipo intensional ao classificar *ataque* dentro de uma categoria (categoria das ações ofensivas) e, em seguida, enumerar algumas propriedades que diferenciam *ataque* de outras ações ofensivas da partida de futebol (como *defesa*, por exemplo). Assim, "realizadas por uma das equipes e no intuito de chegar à meta do time adversário" podem ser vistos como traços semânticos de *ataque*.

Em Field (2018), optou-se por inserir "o ataque consiste em um" antes da glosa, para que a mesma assumisse uma sintaxe mais semelhante à técnica das *whole-sentence definitions*[7] e se distanciasse um pouco da sintaxe definitória rígida que caracteriza as definições intensionais. Essa alteração na primeira parte da glosa, no entanto, acaba por ferir um dos princípios da definição intensional, que é a prova da substituição. De acordo com esse princípio, uma definição intensional deve ser capaz de substituir seu respectivo *definiendum* em um enunciado sem que haja alteração na sua significação (SECO, 2003, p. 30-33). No caso de *ataque*, a parte "o ataque consiste em um" inviabiliza a prova de substituição, uma vez que tornaria a frase redundante em um contexto de substituição, além de resultar em uma sintaxe confusa. Peguemos como exemplo um narrador de futebol que fale "agora é a hora do ataque" em meio a uma partida. Ao aplicarmos a prova da substituição, a nova sentença gerada seria "agora é a hora do o ataque consiste em um conjunto de ações ofensivas realizadas por uma das equipes no intuito de chegar à meta do time adversário". Por outro lado, bastaria a supressão de "o ataque consiste em um" para que a prova da substituição funcionasse: "agora é a hora do conjunto de ações ofensivas realizadas por uma das equipes no intuito de chegar à meta do time adversário".

Esse exercício endossa o que já havia sido relatado por Farias (2009), de que, no caso da definição de substantivos, a aplicação da técnica das *whole-sentence definitions* (caracterizada por construções do tipo *x é um...*, tal qual em "o ataque consiste em um") não

[7] Esse modelo de definição apresenta, geralmente, duas orações, de modo a inserir a palavra-entrada em um contexto para, em seguida, defini-la dentro desse contexto. Os dicionários da linha Collins Cobuild voltados para os aprendizes de inglês como segunda língua foram os responsáveis por implementar e popularizar as *whole-sentence definitions* na lexicografia. No Brasil, essa técnica definitória é geralmente utilizada em dicionários voltados para crianças. Um exemplo de *whole-sentence definition* pode ser encontrado na definição do item lexical *obedecer* em MpDH (2005): "Quando você obedece a alguém, você faz o que essa pessoa pediu."

resulta em diferenças muito significativas quando comparadas à aplicação da técnica *gênero próximo + diferença específica*. Assim, ao dizermos que a primeira parte da glosa de Field (2018) apresenta um viés intensional, não estamos afirmando que essa primeira parte apresente uma sintaxe definitória análoga à técnica *gênero próximo + diferença específica*, mas que a primeira parte da glosa alude à intensão ao classificar o cenário a ser definido em uma categoria e apontar elementos capazes de distinguir tal cenário de outros cenários da partida de futebol. Esse fenômeno aparecerá também nas próximas glosas analisadas.

A contraparte extensional da glosa, amplamente influenciada pela glosa de DO (2016), ficou por conta de uma sequência narrativa que buscou descrever a movimentação feita pelos jogadores e que caracteriza um ataque ("Durante o ataque, a equipe com a posse de bola se desloca em direção à meta do time adversário e busca, com isso, marcar gol"). Nesse ponto da glosa, é importante observar que não existe mais uma preocupação em descrever o movimento de ataque, e sim mostrar ao consulente do dicionário como ocorre o ataque "no mundo real". Tanto a construção sintática dessa parte da glosa como a sua forma de organização (contextualização da palavra e posterior definição de acordo com o contexto estabelecido) remetem à estrutura das *whole-sentence definitions*. Extrapolando para o âmbito extralinguístico, essa parte da glosa poderia, inclusive, ser complementada por um recurso multimodal, como uma imagem em foto e/ou vídeo que registrasse o momento de um ataque em uma partida de futebol. Embora Field (2018) não disponha desse tipo de recurso, o formato eletrônico possibilita que isso seja idealizado em edições futuras do dicionário.

Complementando o componente extensional da glosa, e para fechar a descrição do cenário de *ataque*, a glosa ainda fornece uma explicação a respeito das diferentes posições dos jogadores em uma partida de futebol e como esses jogadores se articulam no momento do ataque ("Os jogadores de meio de campo são os responsáveis pela ligação entre as jogadas de defesa e ataque, deixando aos atacantes a tarefa de finalizar as jogadas através de movimentos de arremate"). Essa parte é de suma importância à descrição de *ataque* uma vez que alude aos participantes do cenário e às ações executadas por eles para que o cenário se realize (uma referência direta à semântica de *frames*). Ambas complementações podem ser vistas como enciclopedismos.

b) CAMPO

Field (2014)	DO (2016)	Field (2018)
Área demarcada para o jogo. Divide-se em linhas e regiões diversas, de acordo com as regras oficiais da partida.	O campo de jogo é delimitado por duas linhas compridas, chamadas linhas laterais, e duas linhas menores, chamadas linhas de meta. Essa área é dividida em duas partes pela linha do meio-campo, que determina os lados de defesa e ataque de cada uma das equipes. A área que circunda a meta é delimitada por uma pequena área, de onde o goleiro cobra o tiro de meta. A grande área delimita o local onde o goleiro pode usar as mãos e dá direito à cobrança de pênalti, caso a equipe atacante sofra faltas nesse espaço. Nos cantos do campo, são colocadas bandeirinhas, as quais facilitam a visualização de bolas que saem pela lateral ou pela linha de fundo.	O campo consiste na área demarcada para a partida de futebol. O campo de jogo é delimitado por duas linhas compridas, chamadas linhas laterais, e duas linhas menores, chamadas linhas de meta. Essa área é dividida em duas partes pela linha do meio-campo, que determina os lados de defesa e ataque de cada uma das equipes. A área que circunda a meta é delimitada por uma pequena área, de onde o goleiro cobra o tiro de meta. A grande área delimita o local onde o goleiro pode usar as mãos e dá direito à cobrança de pênalti, caso a equipe atacante sofra faltas nesse espaço. Nos cantos do campo, são colocadas bandeirinhas, que facilitam a visualização de bolas que saem pela lateral ou pela linha de fundo.

Tabela 2: Glosas do cenário *campo* nos dicionários Field (2014), DO (2016) e Field (2018)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesse caso, temos um exemplo em que a junção de duas glosas, de Field (2014) e DO (2018), resultaram em uma glosa que foi ao encontro de nossos propósitos para a descrição dos cenários de Field (2018). Temos na glosa de Field (2014) uma breve definição intensional de *campo* que pode, inclusive, ser aplicada a outros esportes além do futebol. "Área demarcada para o jogo" pode descrever tanto uma quadra de futebol quanto uma quadra de basquete ou de vôlei, por exemplo, o que configura um problema de ordem extensional na lexicografia, como pode ser inferido das palavras de Bugueño Miranda (2013, p. 30):

No que diz respeito à relação entre a linguagem e as coisas, presente em uma paráfrase, defendemos que toda paráfrase deveria ser essencialmente intensional, isto é, deveria dar conta de um conteúdo da língua, mas, ao mesmo tempo, deveria possuir também o que chamamos de um 'viés extensional', isto é, através das informações contidas na paráfrase, deveria ser possível reconhecer a "coisa" no plano extralinguístico.

O referente, portanto, nunca pode ser completamente excluído na elaboração de uma definição (ou glosa, nesse caso). Como argumenta Farias (2009, p. 205), "[...] mesmo que tenha sido estabelecido *a priori* uma separação entre definições extensionais e intensionais, a extensão é um aspecto intrínseco também às definições extensionais". No caso ora analisado, "área demarcada para o jogo" não permitia que o consulente do dicionário reconhecesse um campo de futebol. Ao mesmo tempo, a segunda parte da glosa, "divide-se em linhas e regiões diversas, de acordo com as regras oficiais da partida", tampouco permite identificar o cenário *campo de futebol* e toda a sua complexidade. Tínhamos, assim, uma glosa bem elaborada intensionalmente, mas que falhava extensionalmente porque descrevia não apenas um campo de futebol, mas também um campo de *rugby* ou uma quadra de basquete, por exemplo. Essas considerações foram levantadas pelos redatores de DO (2016) ao redigirem a glosa do cenário *campo*, resultando em uma mudança brusca na forma de apresentar esse cenário no espaço reservado ao futebol, como pode ser confirmado na tabela acima. Em DO (2016), abre-se mão da descrição intensional do cenário em prol de uma caracterização das partes que o compõem. A glosa parece por fim atingir o objetivo de esclarecer as peculiaridades de um campo de futebol, mas deixa de apresentar a noção geral do cenário *campo*.

Por esse motivo, em Field (2018), optou-se por unir as duas estratégias de definição, de modo a oferecer aos usuários uma glosa mais completa. Assim, a glosa começa trazendo uma breve definição intensional de *campo* ("O campo consiste na área demarcada para a partida de futebol"), seguida de uma descrição detalhada das particularidades de um campo de futebol ("O campo de jogo é delimitado por duas linhas compridas, chamadas linhas laterais, e duas linhas menores, chamadas linhas de meta. Essa área é dividida em duas partes pela linha do meio-campo, que determina os lados de defesa e ataque de cada uma das equipes. A área que circunda a meta é delimitada por uma pequena área, de onde o goleiro cobra o tiro de meta. A grande área delimita o local onde o goleiro pode usar as mãos e dá direito à cobrança de pênalti, caso a equipe atacante sofra faltas nesse espaço. Nos cantos do campo, são colocadas bandeirinhas, que facilitam a visualização de bolas que saem pela lateral ou pela linha de fundo"). Concomitantemente com a descrição das partes do campo, inseriu-se também a importância dessas partes para o desenvolvimento da partida, articulando, assim, local e execução do esporte ("[...] que determina os lados de defesa e ataque de cada uma das equipes", "[...] de onde o goleiro cobra o tiro de meta", "[...] local onde o goleiro pode usar as mãos e dá direito à cobrança de pênalti, caso a equipe atacante sofra faltas nesse espaço", "[...] são colocadas bandeirinhas, que facilitam a visualização de bolas que saem pela lateral ou pela linha de fundo").

c) CHUTE

Field (2014)	DO (2016)	Field (2018)
Evento em que um jogador desloca a bola com o pé para determinado local no campo.	No futebol, a posição do pé determina a força e o efeito do chute. Se dado com a parte interna do pé, o chute tem mais precisão e menos violência. Já os chutes de peito de pé são, ao mesmo tempo, precisos e violentos. Os chutes de bico	O chute consiste em um movimento no qual um jogador desloca a bola com o pé para determinado local no campo. No futebol, a posição do pé determina a força e o efeito do chute. Se dado com a parte interna do pé, o chute tem mais

	são mais violentos e nada precisos, geralmente usados como modo de surpreender a defesa ou afastar uma bola perigosa. Os chamados voleios são desferidos quando a bola está ainda no ar, a meia altura do chutador, podendo ser bastante violentos. Já o bate-pronto é desferido no exato momento em que a bola toca o chão.	precisão e menos violência. Já os chutes de peito de pé são, ao mesmo tempo, precisos e violentos. Os chutes de bico são mais violentos e nada precisos, geralmente usados como modo de surpreender a defesa ou afastar uma bola perigosa. Os chamados voleios são desferidos quando a bola está ainda no ar, a meia altura do chutador, podendo ser bastante violentos. Já o bate-pronto é desferido no exato momento em que a bola toca o chão.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 3: Glosas do cenário *chute* nos dicionários Field (2014), DO (2016) e Field (2018)

O terceiro caso em análise diz respeito às descrições do cenário *chute* e foi selecionado para integrar a presente discussão por apresentar algumas peculiaridades que vão ao encontro deste trabalho.

Em primeiro lugar, é importante mencionar a substituição de *evento*, em Field (2014), por *movimento*, em Field (2018), que, na glosa, indica o gênero próximo de *ataque*, categorizando-o juntamente com outros movimentos da partida de futebol. A mudança dessa parte da glosa ocorreu por duas razões, em especial. Primeiramente, porque *movimento* consiste em uma categoria mais específica que *evento*. Todo movimento pode ser classificado como um evento, mas nem todo evento pode ser classificado como movimento: *competição*, por exemplo, que integra a lista de cenários de Field (2018), pode ser classificada como um evento, mas jamais como um movimento. Por esse motivo, procurando assegurar o objetivo principal da glosa, que é fornecer informações claras e precisas sobre os cenários do dicionário, optou-se por abrir mão de *evento* em prol de *movimento* em Field (2018). O segundo motivo repousa na preocupação em manter a uniformidade entre as glosas, assegurando que cenários semelhantes possuam características descritivas semelhantes no dicionário. Assim, não apenas o cenário de *chute* foi classificado como um movimento da partida de futebol, mas também os cenários de *cabeceio* e *drible*, por exemplo.

Como pode ser observado na tabela 3, a glosa de DO (2016) limita-se a oferecer informações sobre os tipo de chutes, sendo pouco informativa sobre como ocorre o movimento de chute. Pode-se classificar essa glosa como uma definição extensional por excelência. Esse tipo de informação, quando aplicado à obra lexicográfica sem qualquer complementação intensional, parece ser útil apenas para consulentes que já se encontram familiarizados com a dinâmica dos jogos de futebol, pouco atendendo o consulente que desconhece a importância do chute para esse esporte.

Assim, com o intuito de tornar a descrição do cenário mais abrangente e chamar a atenção para a importância do cenário *chute* na partida de futebol, optou-se por inserir, na glosa de Field (2018), informações que descrevessem como ocorre o movimento de chute e especificassem o objetivo desse movimento na partida. Essa alteração buscou complementar a glosa de Field (2014) com as informações presentes na glosa de DO (2018), que especifica os tipos de chute.

Por fim, cabe salientar nesta análise que os tipos de chute elencados para compor a glosa não foram selecionados de maneira aleatória, mas seguindo preceitos da aplicação da teoria prototípica nas definições extensionais, tal qual menciona Geeraerts (2003). Os tipos de chute apesentados pela glosa podem ser vistos como elementos prototípicos (ou seja, mais representativos) da categoria *chute* no contexto do futebol e cumprem a função de auxiliar o consulente a entender os tipos de chute mais importantes de uma partida de futebol. Alude-se, por exemplo, ao chute de peito de pé, que é um chute muito utilizado na partida durante o passe de bola, mas não se fala no chute de calcanhar, que, embora seja incidente em textos sobre futebol[8], se distancia bastante do protótipo de chute, uma vez que é dado com a parte de trás do pé.

[8] 49.700 resultados na busca *Google* em 14 de dezembro de 2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar a experiência da revisão de Field (2014) sob a ótica das discussões sobre intensão e extensão na semântica e na lexicografia, e demonstrar as intensas reformulações pelas quais as descrições das glosas passaram no processo de compilação da segunda edição do dicionário. Para tanto, traçamos um panorama histórico da evolução das discussões sobre intensão e extensão e como esses conceitos foram absorvidos pela lexicografia sob a forma de definição intensional e definição extensional. Em seguida, mostramos como a noção de definição extensional vai ao encontro dos preceitos da semântica cognitiva e como pode ser útil na descrição do significado.

Por fim, encerramos o artigo abordando a reelaboração das glosas de três cenários de Field (2014) e discutindo, com base em preceitos da metalexicografia e da semântica cognitiva, algumas decisões tomadas para a reescrita das glosas. Nesse momento do trabalho foi possível demonstrar como intensão e extensão podem resultar em uma frutífera articulação em um dicionário como Field (2018), que procura oferecer ao consulente glosas explicativas sobre os cenários que compõem o futebol. Sobre esse fenômeno, nos alinhamos a Geeraerts (2003a, p. 90-91, tradução nossa), que afirma que:

[...] os lexicógrafos têm usado sempre essas adições extensionais às definições intensionais, mas foi apenas nas duas últimas décadas que a teoria semântica reconheceu a importância dos exemplos típicos e dos membros centrais para o nosso conhecimento da língua.[9]

Essa afirmação endossa nossa ideia inicial, de que os preceitos semântico-cognitivos sobre significado linguístico vão ao encontro do modelo de glosas que tínhamos em mente no planejamento da descrição dos cenários do futebol de Field (2018). Além disso, a afirmação de Geeraerts (2003a) também sugere sutilmente que muitos tópicos de discussão dentro da semântica talvez possam ser aprofundados e aprimorados a partir da observação das definições lexicográficas presentes nos dicionários de língua. Fica o convite aos estudiosos da linguística e interessados no assunto.

Para concluir o presente estudo, cujas discussões em hipóteses alguma se dão por enceradas, é importante frisar que a reescrita das glosas em Field (2018) evidenciou a possibilidade de articulação entre intensão e extensão em uma mesma glosa como medidas complementares de descrição de cenários esportivos. Com isso, foi possível avançar um pouco mais nas discussões metalexicográficas sobre intensão e extensão, além de aprimorar o dicionário em sua segunda edição. Frente a tais avanços, para o próximo projeto lexicográfico desenvolvido pelo grupo (um dicionário dos esportes paralímpicos), pretende-se sistematizar os diferentes tipos de cenários e propor métodos de descrição que vão ao encontro da natureza desses cenários, aprofundando ainda mais a discussão sobre a natureza do significado e as possíveis heurísticas para a sua descrição.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Categorias. *In*: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2005. p. 39-80.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Balanço e perspectivas da lexicografia. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 15-37, 2013.

CARNAP, R. *Meaning and necessity*: a study in Semantics and Modal Logic. The University of Chicago Press: Chicago, 1948.

DE SCHRYVER, G. M.; CHISHMAN, R. L. de O.; SILVA, B. An overview of Digital Lexicography and directions for its future: An interview with Gilles-Maurice de Schryver. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p.659-683, 2019.

[9] No original: "Lexicographers have always used such extensional additions to intensional definitions, but it is only in the last two decades that semantic theory has recognised the importance of typical examples and central members for our knowledge of the language."

DO. *Dicionário Olímpico*. São Leopoldo: Unisinos, 2016. Disponível em: http://www.dicionarioolimpico.com.br. Acesso em: 17 dez. 2019.

EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics*: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIAS, V. S. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas*: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 398f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1985.

FIELD. *Field*: Dicionário de expressões do futebol. São Leopoldo: Unisinos, 2014.

FIELD. *Field*: Dicionário de expressões do futebol. 2. ed. São Leopoldo: Unisinos, 2018. Disponível em: http://dicionariofield.com.br/. Acesso em: 17 dez. 2019.

FILLMORE, C. Scenes-and-frames semantics. *In*: ZAMPOLLI, A. (ed.). *Linguistic structures processing*. Amsterdam: North Holland, 1977. p. 55-82.

FILLMORE, C. Frame semantics. *In*: The Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 111-137.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. *In*: FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Seleção, introdução, tradução e notas de P. Alcofrado. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 129-158.

GEERAERTS, D. Meaning and definition. *In*: STERKENBURG, P. V. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003a. p. 83-93.

GEERAERTS, D. Decontextualising and recontextualising tendencies in 20th century Linguistics and Literary Theory. *In*: MENGEL, E.; SCHMID, H.-J; STEPPAT, M. (ed.). *Anglistentag 2002 Bayreuth*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2003b. p. 369-379.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2002.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*: What categories reveal about the mind. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books, 1999.

LANDAU, S. *Dictionaries*: the art and craft of lexicography. 2. ed. Cambridge:
Cambridge University Press, 2001.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. V. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MpDH. *Meu Primeiro Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SECO, M. *Estudios de Lexicografía Española*. 2. ed. Madrid: Gredos, 2003.

SILVA, A. S. da. Significado, conceptualização e experiência: sobre a natureza do significado linguístico. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga, v.10, n.1, p. 01-25, 2006.

SPADER, D. *Entre conceitos e conce(p)tos*: uma proposta teórico-metodológica na interface entre a onomasiologia, Lexicografia e Linguística Cognitiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SVÉNSEN, B. O. *A handbook of lexicography*: the theory and practice of dictionary-making. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

Recebido em 26/12/2019. Aceito em 17/04/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e66402

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO: POTÊNCIAS E DEVIRES PARA AS PRÁTICAS EM ANÁLISE DO DISCURSO

LA CARTOGRAFÍA COMO MÉTODO: POTENCIAS Y DEVENIRES PARA LAS PRÁCTICAS EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

CARTOGRAPHY AS A METHOD: FORCES AND BECOMINGS FOR DISCOURSE ANALYSIS PRACTICES

Juliana Silva Rettich*
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo narrar o processo feito ao longo da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos de Língua, com a abordagem da Análise do Discurso francesa, cujos pilares foram Dominique Maingueneau e Michel Foucault. No entanto, aqui, será apresentado o método da cartografia, a partir de uma perspectiva deleuziana, tendo como principal suporte teórico o livro Pistas do Método Cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. O resultado é a possiblidade de entrelaçar narrativamente teoria e prática, apresentando a potência desse método em outras áreas das ciências que não só a psicologia. A pesquisa de mestrado se deu a partir da análise do PL 867/2015, fruto do movimento Escola Sem Partido, com a construção de uma rede discursiva, composta por esse projeto de lei, seus apensados, além do PL 14111/2015, que tipifica como crime o chamado assédio ideológico em sala.
PALAVRAS-CHAVE: Escola Sem Partido. Análise do Discurso. Cartografia. Método.

RESUMEN: El objetivo de este ensayo es describir el proceso realizado durante la tesis de maestría en el Programa de Postgrado en Letras, en el área de Estudios del Lenguaje, con el enfoque del Análisis del Discurso Francés, cuyos pilares fueron Dominique Maingueneau y Michel Foucault. Sin embargo, aquí se presentará el método de cartografía, basado en una perspectiva deleuziana, teniendo como principal soporte teórico el libro Pistas del Método Cartográfico: intervención-investigación y producción de subjetividad. El resultado es la posibilidad de entrelazar narrativamente teoría y práctica, presentando la potencia de este método en

*Mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na área de Estudos de Língua, em Linguística. Atualmente é professora substituta do Departamento de Linguística do Instituto de Letras da UERJ. E-mail: jsrettich@gmail.com.

otras áreas de la ciencia que no son solo la psicología. La investigación de maestría se basó en el análisis del PL 867/2015, resultado del movimiento Escuela sin Partido, con la construcción de una red discursiva compuesta por este proyecto de ley y sus anexos, además del PL 14111/2015, que tipifica como delito el llamado asedio ideológico en el aula.
PALABRAS CLAVE: Escuela sin Partido. Análisis del Discurso. Cartografía. Método.

ABSTRACT: This essay aims at describing the process carried out during the master's thesis in the Postgraduate Program in Languages, in the area of Language Studies, with the French Discourse Analysis approach, whose pillars are Dominique Maingueneau and Michel Foucault. However, here, the method of cartography will be presented based on a Deleuzian perspective, having as main theoretical support the book *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. The result is the possibility of narratively intertwining theory and practice, presenting the power of this method in areas of science beyond psychology. The master's research was based on the law proposal PL 867/2015 analysis, a result of the movement Escola Sem Partido [Nonpartisan School], through the construction of a discursive network, composed of related law proposals, in addition to PL 14111/2015, which typifies the so-called crime of "ideological harassment" in the classroom.
KEYWORDS: Nonpartisan School. Discourse Analysis. Cartography. Method.

1 INTRODUÇÃO

O começo de um texto talvez não seja exatamente o seu começo. E isso a cartografia ajuda a compreender. O primeiro capítulo de uma dissertação, por exemplo, pode não ser o primeiro a ter sido escrito e até pensado. Pode, inclusive, nem ter feito parte dos planos iniciais de pesquisa, das hipóteses levantadas diante de um tema escolhido. Talvez, diante desse formato de pensar pesquisa e materializá-la no texto, o importante é ser honesta com os possíveis interlocutores, indicando o caminho percorrido. É sobre caminho mesmo. Compreendi que o importante é ter um ponto de partida – não fixo, rígido, sem possibilidades de deslocamentos – e minimamente uma razão para iniciar, o ponto de chegada é indicado ao longo desse caminho da pesquisa, permitindo-se, como pesquisadora, ser implicada pelo objeto e implicá-lo igualmente. O desafio, então, não é definir antecipadamente o resultado da pesquisa; é permitir-se caminhar com ela, numa dança cartográfica, para viver as surpresas que um objeto de estudo pode nos oferecer se não nos colocarmos imponentes diante do tema pesquisado. É essa possibilidade que nos traz o método da cartografia como um caminho produtivo de pesquisa em linguística, na área da Análise do Discurso, uma vez que compor as redes discursivas materializadas por diversos textos está longe de ser uma coleta de dados dentro de uma linearidade de resultados. Textos produzidos, por vezes em suportes diferentes, por vezes com focos diferentes, podem materializar os discursos que estamos nos propondo a analisar. Desse modo, cartografar, mapear e analisar os processos desse ato cartográfico tem sido hoje o caminho que mais utilizo para produzir minhas pesquisas em Análise do Discurso.

Este trabalho tem como objetivo narrar, ou seja, tornar dizível o caminho que percorri na minha dissertação de mestrado e que, nem sempre, era tão claro. Com o título *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei867/2015*, cheguei à banca em março de 2018 com mais de cem páginas que ainda não são tão fáceis de explicar. Meses depois, em um evento de linguística, fui questionada sobre a cartografia, método que utilizei no trabalho, e tive que esperar alguns minutos para responder. Percebi, então, que talvez fosse necessário retomar o caminho que fiz durante dois anos e tentar escrevê-lo. Para isso, conto com as minhas lembranças, mais até do que com o que escrevi para o mestrado. E, propositalmente, contarei com as minhas lembranças porque acredito que elas sejam também um dispositivo de produção de subjetividade que ressignifica a minha dissertação de mestrado todas as vezes em que preciso retornar a ela.

Antes, preciso também dizer de onde parto como sujeito em constante processo de subjetivação. Sou jornalista formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; anos depois de formada, decidi dar aula – trabalhei no Pré-Vestibular Social do Estado do Rio de Janeiro (PVS-CEDERJ), ministrando aulas de redação – e fazer um novo vestibular. Sou agora também formada em Letras, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde comecei a pesquisa, ainda na graduação, em Análise do Discurso de Base Enunciativa, com o professor Décio Rocha, que também foi meu orientador de mestrado, realizado na mesma instituição. Dou aula

de redação há dez anos, comecei, como disse no PVS, e há sete anos trabalho em escolas privadas. Estou iniciando o segundo ano do doutorado, também na UERJ, também na AD de Base Enunciativa, e agora com a professora Poliana Coeli como orientadora.

Desse modo, como a cartografia é um processo movente, contínuo, não acabado, este ensaio está dividido em apenas três partes, sendo elas: Introdução, Cartografia como dispositivo e potência e Considerações finais. E, além do objetivo já mencionado de narrar, tornar dizível o que temos feito com o método cartográfico, acrescenta-se a isso mais um objetivo: apresentar a cartografia como uma outra opção de método de pesquisa científica nas práticas acadêmicas.

2 A CARTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO E POTÊNCIA

Já de início preciso marcar por que escrever este caminho, uma vez que não o terminarei agora, tampouco sei quantas *páginas-tempo* terei pela frente. Após a defesa, ainda sem saber muito bem definir precisamente o resultado do meu trabalho sobre a análise do Projeto de Lei 867/15, do Programa Escola Sem Partido, tive alguns momentos nos quais me foi colocada a difícil tarefa de explicar como a cartografia apareceu no meu texto, como ela foi a ferramenta para a pesquisa, como ela foi também um dispositivo de produção de subjetividade sobre mim mesma enquanto desenvolvia minha pesquisa. Para responder, tentava mapear mentalmente esse caminho, o que decidi, então, registrar aqui.

Antes, falo um pouco sobre o método da cartografia. Barros e Kastrup (2015, p. 53)[1] afirmam que "[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos". Enquanto avanço nesse desejo de escrever sobre o processo que acompanhei no mestrado, vejo-me na obrigação de relatar também o processo que acompanho agora nesta escrita de um caminho percorrido, compreendendo assim que aqui é mais um novo caminho que se percorre.

Desse modo, preciso falar das forças que me atravessam e me implicam como pesquisadora, aluna do doutorado, professora de Ensino Médio, com muitas ideias na cabeça e pouco tempo para escrevê-las; acredito ser importante dizer que este novo processo de escrita vem se dando de forma picotada, bem como a releitura teórica para ele. Esse vai e volta na leitura e na escrita parece constituir-se como novos dispositivos de produção de subjetividade que me proporcionam formas diferentes de olhar para esse objeto estudado e para este texto que me propus a fazer, bem como para a minha vida, claro, compreendendo que estou sendo implicada por todas essas produções. É a possibilidade do devir por meio desses vetores que nos atravessam o tempo todo, produzindo novos encontros e deslocamentos. Nesse novo caminho, recorro à minha memória compreendendo-a hoje como também um dispositivo de produção de subjetividade, o qual me sinto na obrigação de trazer aqui explicitamente a partir da noção de que não vou, com a ajuda da memória, representar um tempo, uma pesquisadora e um objeto estudado entre 2016 e 2018, mas estou aqui construindo, com esse mesmo dispositivo memória, um outro tempo, uma outra pesquisadora e um outro objeto, já que não represento o que foram, lá nos dois anos de mestrado, esses três pontos neste ensaio, e sim acompanho processos de como tempo, pesquisadora e objeto vão se dando cada vez que novos enunciados são produzidos sobre eles – e aqui a pesquisadora sou eu mesma.

Antes de avançar, cabe pontuar com qual conceito de dispositivo de produção de subjetividade tenho trabalhado, não só aqui, como também em outros projetos. Somos sujeitos em constante processo de produção de subjetividade. Ou seja, tal subjetividade é constante e processual, não é o ponto de chegada, mas tem a ver com os acontecimentos que nos formam a partir dos dispositivos com os quais temos contato. Se para Michel Foucault[2] esses dispositivos têm a ver com as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., por exemplo, tenho preferido a ampliação de Giorgio Agamben em relação ao conceito, já que, para ele, o que está a nossa volta e com o que nos relacionamos pode ser visto como dispositivo de produção de subjetividade. O autor diz que dispositivos também podem ser aquilo que não tem uma relação tão evidente com o poder, como "[...] a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores,

[1] Pista 3 do livro *Pistas do método Cartográfico (pesquisa-intervenção e produção de subjetividade)*. O livro é dividido em oito pistas em que consistiria o método da cartografia, com o qual trabalhei ao longo da pesquisa do mestrado e trabalho agora na escrita deste trabalho.

[2] Para isso, ver *O que é um dispositivo*, de Giorgio Agamben.

os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos [...]" (AGAMBEN, 2005, p. 13). Nesse sentido, essa concepção de dispositivo ajuda a compreender que há uma série deles, para além do que Foucault lista, que nos atravessam ou nos encontram, formando constantemente nossas subjetividades. Enquanto fazia minha pesquisa de mestrado, o objeto que escolhi, os discursos sobre o Escola Sem Partido, constituía-se como dispositivo, promovendo processo de subjetivação em mim. Ao recorrer à minha memória, para a construção deste trabalho, ela também se constitui como mais um dispositivo que produzirá algum encontro possibilitando novos devires. Além disso, ao escrever sobre esses processos, produzo novos enunciados que também se constituem como dispositivos de produção de subjetividade para quem for ler. Como afirmo na minha dissertação de mestrado ,retomando a fala do professor Bruno Deusdará, em um dos nossos encontros de pesquisa, não existe dispositivo que não tenha uma dimensão discursiva, e, quando falo de discurso, falo também de linguagem, uma das dimensões do dispositivo.

No acompanhamento dos processos dessa minha memória, tenho visitado e revisitado afetos que estiveram presentes nos dois anos de leitura e análise do Projeto de Lei Programa Escola Sem Partido. Meu desejo aqui é poder narrar esses afetos, torná-los dizíveis como evidentes potências de deslocamentos. Em "Cartografia sentimental – Transformações Contemporâneas do Desejo", Rolnik (2006, p. 23) diz que: "Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para os afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago.".

Hoje, então, escrevo sobre a feitura da dissertação, buscando narrar os processos que acompanhei na época a partir da visão cartográfica, lembrando que a memória é uma força que atua nesse objeto que agora retomo, dentre outras tantas forças que estiveram e estão sobre ele, na metaestabilidade que possibilita devires muitos acerca disso que vim tecendo. Falo de forças sobre o objeto retomando a Pista 5 do livro "Pistas do Método Cartográfico". O método tradicional de pesquisa considera o objeto a ser pesquisado já existente e apenas como algo a ser revelado por meio dos estudos. Nesse caminho pelo qual nos propomos ir como grupo de pesquisa, compreendemos que existem forças que produzem os objetos e por isso também nos propomos narrar esses processos de produção. Escóssia e Tedesco (2015, p. 92) dizem:

> No contexto do livro, desenvolveremos neste texto a pista que indica a cartografia como prática de construção de um plano coletivo de forças. Plano geralmente desconsiderado pelas perspectivas tradicionais de conhecimento, ele revela a gênese constante das formas empíricas, ou seja, o processo de produção dos objetos do mundo, entre eles, os efeitos de subjetivação. Ao lado dos contornos estáveis do que denominamos formas, objetos ou sujeitos, coexiste o plano das forças que os produzem.

Essa nova forma eu chamei de dissertação de mestrado sobre o Escola Sem Partido, com o título *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei867/2015*. E a cartografia como esse plano de forças torna-se a potência para múltiplos devires, tanto para o objeto de estudo quanto para o pesquisador, uma vez que nos leva à compreensão de que o que pesquiso é um dispositivo de produção subjetividade, assim como também eu o sou sobre o objeto estudado, colocando-me sensível e atenta aos processos ao longo do tempo de pesquisa. O que escrevi na dissertação não estava dado, não estava lá e eu apenas revelei, foi produto de muitas implicações, muitas forças, até chegar à escrita final, a qual não é o final do percurso, já que ela traz possibilidades outras de produção de subjetividade e, como plano de forças, de interferência sob outras formas ao ser lida como dissertação.

Parece importante destacar que ao produzir esse enunciado dissertação, do modo como decidi produzir, assumindo o caminho cartográfico, no qual narro necessariamente os processos de pesquisa e de feitura do trabalho, interfiro no mundo por meio da linguagem. Assim sendo, aqui também vou dando língua aos afetos que não posso dizer que são exatamente os que me deslocaram lá na pesquisa ou se são os que me deslocam agora, porque narrar é construir novas formas. Acho que já está claro que aqui reconstruo e produzo um novo objeto dissertação de mestrado a partir do dispositivo memória e, ao narrar, o faço a partir do dispositivo enunciativo.

Pensando nisso, de a memória ser um dispositivo, tem sido um novo caminho revisitar a trajetória da pesquisa que tem me levado a surpresas por tentar me permitir uma leitura despretensiosa do livro "Pista do Método Cartográfico", em função do grupo de pesquisa, uma vez que, embora no doutorado, encontro-me num estágio inicial, permitindo-me, por conta dos três anos que ainda

tenho, experimentar novos encontros ao reler textos que já tinha lido. Hoje vejo mais fortemente que cartografar tem a ver com se permitir às surpresas que os textos nos trazem, sem levantar hipóteses (expectativas) sobre eles e sem ir por um caminho hermenêutico para buscar encontrar as respostas a essas hipóteses, a fim de corresponder às expectativas e sentir o prazer "científico" de ter razão ao vê-las se concretizar no empirismo. Sobre as surpresas, temos na Pista 6 o seguinte:

> [...] o cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, faz tal qual como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão. O cartógrafo não toma o eu como objeto, mas sim os processos de emergência do si como desestabilização dos pontos de vista que colapsam a experiência no ("interior") eu. (EIRADO; PASSOS, 2015, p. 123)

Antes de avançar, volto um pouco e esclareço como esse método passou a fazer parte dos meus estudos. Desde 2012, participo do grupo de trabalho liderado por três professores do Departamento de Linguística da UERJ, Bruno Deusdará, Décio Rocha e Poliana Coeli. Ao longo desses anos, apareceram as leituras do "Pistas do Método Cartográfico" e as discussões sobre como as pistas poderiam nos ajudar enquanto método de pesquisa na área de linguagem, já que comumente elas aparecem como uma metodologia para a psicologia.

A pergunta que hoje me faço, após a leitura da Pista 6, é: *por que escolhi esse método como caminho para a minha pesquisa? Será que foi porque os professores disseram para seguir esse método? Ou será que ele atua de algum modo em mim a ponto de eu ver sua potência e seu sentido na área de estudo que escolhi?* Nessa pista, os autores Passos e Eirado (2015) falam sobre um plano de ação ou um plano de pesquisa que tem a tríade transversalidade, implicação e dissolução do ponto de vista. Para responder à minha pergunta sobre a escolha do método, fiquei pensando se era possível falar de fora de um lugar em que estou implicada e tocada por essas leituras, que passaram a fazer sentido não só para a pesquisa, mas para a maneira como me coloco no mundo. Tentando olhar para a dissertação feita, a questão foi: como eu faria uma análise de discurso com outro método a partir da análise de enunciados cujos sujeitos não são empíricos e são atravessados por processos de subjetividade diversos, a partir dos quais muitas vozes se dão nesses enunciados analisados? E como eu conseguiria ter um olhar de fora, objetivo, cientificista, para responder a esse questionamento, se sou também uma pessoa em processos de subjetivação, atravessada por diversas forças, inclusive o Projeto de Lei Escola Sem Partido? Ou seja, há uma rede de forças que se comunicam (transversalidade) e que produzem subjetividades no objeto da pesquisa e no pesquisador, estando ambos implicados (implicação), e que culminam nos relatos que ganham nome de dissertação, sem a possibilidade de não estar diluído o meu ponto de vista, porque não só observo, mas sou afetada o tempo todo por aquilo que estudo e afeto o que estudo o tempo todo também, produzindo realidades com o que escrevo sobre esse objeto estudado. Isso tudo para dizer que ainda não tenho resposta que seja suficiente para acolher a reflexão acerca do método escolhido. Como costumo dizer, a cartografia parece cair como uma luva para essa análise do discurso que decidimos praticar.

Temos um método! Se método é uma das premissas para se fazer ciência, nós o temos. E nessa disputa de sentido do que é ou não ciência, se fazemos ciência, se fazemos análise do discurso ou interpretação de texto, vinham com muita frequência para mim essas questões, como vetores que chamavam à responsabilidade do que me propus a estudar e do que me propus a trazer como resultado na escrita da dissertação. Esse compromisso fazia com que eu andasse em muitos lugares levando parte do meu *corpus* na bolsa e relendo-o muitas vezes para ser afetada por possíveis entradas linguísticas que me serviriam à análise. Era o Projeto de Lei 867/15 – ainda não tinha começado a ler os seus apensados (PL 7180/ 2014; PL 7181/ 2014; PL 1859/2015; PL 5487/2016; PL 6005/2016), além do PL 14111/2015, que tipifica como crime o chamado assédio ideológico em sala.

Já em contato com algumas leituras da cartografia, tinha noção de que eu não coletaria dados e descobriria resultados; aqui sabemos que construímos o *corpus*, bem como os resultados da pesquisa, porque estamos implicados – pesquisadora e objeto – e, ao escrever, nosso trabalho será mais um enunciado acerca daquele objeto, constituindo-se como mais um vetor de força sob essa forma (objeto de análise), produzindo-o novamente. Aqui sempre me lembro do que Veyne[3] (2014), também citado em minha dissertação, escreve

[3] *Como se escreve a história - Foucault revoluciona a história*: essa parte do livro é dedicada a Michel Foucault, como uma resposta aos que diziam que o filósofo não fazia história, embora trabalhasse com evidências, como o autor vai discutir em seu livro. Para Veyne (2014), Foucault é um historiador porque não só trabalha com as evidências de documentos conhecidos, como tantos outros historiadores, mas também porque trabalha com os drapeados da história, com o que está pouco evidente, porém pode explicar muito as sucessões dos fatos. Ter lido essa parte dos drapeados da história provocou um deslocamento do meu ponto de partida,

sobre o trabalho de Michel Foucault, retomando o conceito de prática discursiva. Os objetos não existem antes das práticas, destaca Veyne (2014); são os discursos praticados que constroem os objetos e, dessa forma, o texto escrito é mais uma materialidade de discursos sobre o objeto que se decide estudar e que passa a existir tal como é estudado e narrado, porque é estudado e narrado daquela forma. Outra pessoa que fale sobre o PL 867/15 estará também nesse processo construindo o objeto PL 867/15 a partir das implicações entre essa pessoa e o PL 867/15, e estou certa de que não teremos a mesma pesquisa.

No campo da linguagem, fica a reflexão de que não apenas analisamos enunciados e escrevemos suas regularidades linguísticas, por exemplo. Nós construímos nosso *corpus*, nós somos afetamos por ele e o afetamos, e, por fim, nós produzimos novos enunciados sobre esses enunciados com os quais trabalhamos. Nossas pesquisas passam também a compor a rede discursiva da qual os enunciados pesquisados fazem parte.

A leitura dessa parte do *corpus*, os projetos de lei, dava-se de uma forma em que posso voltar ao "Pistas do Método Cartográfico", mais especificamente à Pista 2, em que Katrupp (2009) fala sobre a atenção flutuante, concentrada e aberta. Como disse antes, há um processo cartográfico na feitura deste trabalho e gostaria de me ocupar de sua narrativa também para que faça sentido o caminho percorrido lá (2016 a 2018) e percorrido aqui. A leitura dessa Pista 2 se deu meses após a minha defesa (março de 2018); quando li esse capítulo, pude nomear, ou seja, dar existência, ao que eu tinha feito no meu trabalho com a potência do método escolhido. A leitura do *corpus* se dava com essa atenção flutuante e de modo a não buscar soluções, embora o tempo curto do mestrado coloque como uma tentação constante o desejo de encontrar logo resultados que sustentem a nossa hipótese inicial. Eu precisava encontrar uma entrada linguística, mas não lia e relia buscando uma especificamente. Até que vieram duas: a palavra 'ideologia', uma vez que ela aparecia bastante em trechos como "doutrinação política, moral, ideológica e religiosa", fazendo-me pensar o que as vozes desses enunciados consideravam como 'ideologia', já que ela não era a 'moral', a 'política' e a 'religiosa', pela forma como está redigido o Projeto de Lei; e a segunda entrada foi a partir da expressão 'não', com a qual trabalhei por meio de conceitos da linguística pragmática para operacionalizar a análise. No entanto, antes de pensar nesse 'não' como a negação polêmica sugerida pela Pragmática[4], o que me veio foi a cenografia[5] do texto, relembrando-me dos Dez Mandamentos da lei de Deus para judeus e cristãos.

Sobre a atenção do cartógrafo, Kastrup (2015, p. 33) diz:

> Há dois pontos a serem examinados. O primeiro diz respeito à própria função da atenção, que não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a representação das formas do objeto, mas se faz através da detecção de signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso. A detecção e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requerem uma concentração sem focalização, indicada por Gilles Deleuze no seu Abècèdaire através da ideia de uma atenção à espreita, cujo funcionamento vamos procurar elucidar. O segundo ponto é que a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação voluntária, concentração desfocada, focalização dispersa etc.

apesar de não estar mais no início da pesquisa. A leitura era daquelas despretensiosas, não direcionada à minha pesquisa, pois era uma proposta para o grupo que temos até hoje, que se encontra de quinze em quinze dias.

[4] Ducrot (1987) desenvolve conceitos no campo da polifonia, dentre eles o da negação polêmica. Para ele, de forma bem superficial porque este não é o foco do presente ensaio, a negação polêmica está presente em enunciados compostos pelo advérbio de negação "não" e que carregam, de modo pressuposto, enunciado cujo ponto de vista é afirmativo, logo, oposto. No caso da minha pesquisa, em "o professor não pode doutrinar", há um enunciado pressuposto de que "o professor pode doutrinar". Como fica difícil pensar em um ponto de vista que sustente a ideia de o professor poder doutrinar, pensamos em enunciados não do campo da permissão, mas no campo da possibilidade – o professor pode vir a doutrinar, então, proibamos essa atitude –, além de enunciados que sustentem a ideia de haver professores doutrinando. Ou seja, nos enunciados negativos que analisei, os pressupostos positivos não são opositivos em relação à negação, por isso eu os chamei de enunciados aliançados. São enunciados construídos de forma autoritária em muitos sentidos, pois em sua polêmica não se estabelece um outro ponto de vista, e sim o mesmo, o que faz aliança, não o que fala de modo contrário.

[5] A cenografia dos Dez Mandamentos ajudou a compreender o enunciador aliançado, mencionado na nota de rodapé anterior. Em "não matarás" não me parece ter um ponto de vista "matarás", mas sim a possiblidade de assassinatos virem a acontecer ou de já estarem acontecendo. Quanto à cenografia, o conceito é de Dominique Maingueneau, que o desenvolve a partir da análise do gênero do discurso. Para o autor, todo gênero do discurso é travestido de uma cenografia que o legitima, o engendra, é a forma como esse gênero se apresenta, se materializa.

Nesse tempo de construção do *corpus*, com muitas inquietações sobre as denúncias que via dos pais no site do Programa Escola Sem Partido, ia me questionando por que elas tinham relação com a desigualdade social, o racismo, as questões de gênero. Por que não querem que discutamos essas questões tão latentes do nosso país quando passaram anos nos questionando sobre o quanto a escola era distante da realidade? Talvez isso tivesse relação com o sentimento de apagamento das questões relacionadas a mim mesma, já que não falar de machismo era não falar sobre o que vivemos, nós mulheres, neste país tão violento; não falar das desigualdades sociais é não falar sobre o quanto é difícil a corrida para aqueles cuja renda *per capita* familiar é abaixo, bem abaixo, de mil reais, sabendo que eu cheguei aonde nem imaginava, mas muitos que cresceram comigo ficaram, inclusive os que tinham condições socioeconômicas piores que as minhas; não falar sobre racismo é simplesmente não fazer qualquer análise de Brasil em sala, uma vez que é impossível pensar na complexidade da nossa formação que se dá enraizada numa cultura escravocrata mantida até hoje nas relações sociais cotidianas, e é apagar mais ainda o que toca parte significativa da minha família, cuja árvore genealógica é difícil de se reconstruir e cujo embranquecimento foi sempre tão violento e forte; não falar sobre diversidade de gênero e de orientação sexual é perpetuar a violência existente num Brasil tão perigoso para homossexuais – que são nossos amigos, nossos alunos, nossos colegas de pesquisa e por aí vai. Ou seja, não poder falar sobre isso tudo em sala de aula era – e é – uma angústia que me moveu ao longo do trabalho, junto a uma raiva do *corpus* que fui construindo. O professor Bruno Deusdará falava isto muitas vezes: alguma relação temos de ter com o nosso *corpus*, a da Juliana é de ódio. É um afeto e, como tal, desloca. E, nesses deslocamentos todos, fui buscando outras leituras que não tinham relações tão imediatas com o meu trabalho, não eram do campo da teoria da Análise do Discurso, mas eu pensava: "em alguma hora pode ser que me seja útil". Assim, vieram-me os livros de Angela Davis, "Mulheres, Raça e Classe" (2016), e Judith Buttler, "Problemas de Gênero" (2003), dos quais eu lia um pedaço ali e outro aqui, sem saber muito se usaria ou não. Posteriormente, acabei utilizando trechos de "Mulheres, Raça e Classe", mais diretamente no capítulo 2, cujo título foi "A instabilidade da ordem vigente e a 'ideologia de gênero'". Ganhei do meu companheiro, também na época, o livro da Rebecca Solnit, "Os homens explicam tudo para mim", e algumas leituras breves, sem conseguir me ater somente ao livro por conta dos prazos de entrega da dissertação; pude também usar alguns trechos que abordavam, como no livro de Angela Davis, o lugar da mulher na nossa sociedade.

Essas reflexões me vieram não apenas, e inclusive, por eu ser mulher, mas porque Décio Rocha, meu orientador, sugeriu-me a leitura dos projetos de lei apensados ao PL 867/2015 que já mencionei – PL 7180/ 2014; PL 7181/ 2014; PL 1859/2015; PL 5487/2016; PL 6005/2016, além do PL 14111/2015, que havia, em 2015, despertado a minha atenção para o tema, quando discuti em sala de aula um artigo do *O Globo*, chamado Sombras, escrito por Fred Coelho, abordando a acusação de que professores assediavam ideologicamente alunos. Essa aula era com alunos de quinze anos, em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro, e a ideia não era discutir se havia ou não assédio ideológico, porque eu realmente não me atentava ainda para tal disputa que já acontecia no país. A minha intenção era conversar com a turma sobre os estereótipos que criavam para os jovens, querendo ouvir o que aqueles adolescentes achavam sobre esses estereótipos e também como eles se viam. Foi uma aula que serviu como um dispositivo de mudanças, parecia que alguma coisa ali muito forte havia acontecido e que permitiu outros potentes encontros em sala de aula com aquela turma. Eles surpreendentemente mudaram o comportamento – ou eu talvez tenha mudado mais ainda. Enfim, voltando à construção do meu *corpus*, ao ler todos esses projetos de lei mencionados, fui caminhando numa pista que era a de que o problema da discussão de gênero poderia estar em discutir os direitos das mulheres. Os autores colocavam no mesmo saco a luta de classes estudada por Marx, a luta feminista, a chamada ideologia de gênero, e como os professores contribuíam para que tudo isso estivesse em sala, contaminando as crianças e os jovens, destruindo as famílias, afastando os alunos indefesos da verdade. Havia, então, para mim, uma rede, que chamei de rede discursiva, materializando-se em textos dispersos, num grande combate à destruição da propriedade privada – que aqui não é só a casa, as terras, os bancos, por exemplo, mas a família, sendo a mulher e os filhos a propriedade do homem.

Claro que todas essas pistas e esse caminho que fui traçando não foram possíveis só com a leitura dos projetos de lei e a análise linguística dos sintagmas que apresentavam a palavra "ideologia" ou a negação polêmica. Nesse trajeto, ouvi de um colega do grupo de pesquisa que existia uma página no Facebook chamada "Mães pelo Escola Sem Partido", a qual passei a seguir e acompanhar as postagens. Lá, bem como no site do Programa Escola Sem Partido, vi as "denúncias" de pais e outros responsáveis acerca da temível doutrinação feita por professores que têm a audiência cativa dos alunos. Nelas, o que pude perceber é que a doutrinação tinha a ver com temas voltados para a desigualdade social, o racismo e as questões de gênero. Não se pode falar de terras improdutivas; não se

pode falar sobre violência contra a mulher[6]; não se pode falar sobre a existência de homossexuais; não se pode falar de negros e negras e do lugar sistemático onde a sociedade escravocrata que temos os coloca todos os dias. Fui, com isso, vendo que o que sustentava, como eu supunha no início da pesquisa, o Movimento Escola Sem Partido e os deputados favoráveis a ele, não era necessariamente uma moral religiosa, mas também, e fortemente, uma questão de mercado, já que a família também era representada como uma propriedade da estrutura patriarcal que temos. Não à toa temos a apropriação do lema "meu corpo, minhas regras" para "meu filho, minhas regras"!

Deslocar a mulher dessa estrutura é deslocar o patriarcado, como também é deslocar o mercado. Como diz Angela Davis, quando uma mulher negra na nossa sociedade se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela (ALVES, 2017). E nessa proteção do mercado também podem estar as relações homoafetivas. Os gays e as lésbicas podem ter o "pink money", mas não filhos, ou seja, o capital humano. Nesse ponto, depois de muito tentar identificar alguma pista que pudesse ser um caminho para eu entender a intuição que tive sobre o deslocamento do patriarcado não ser só uma questão de moral religiosa, como também de mercado, lendo com o grupo de pesquisa o livro "Nascimento da Biopolítica" e conversando com Luiz Felipe, um orientando também do Décio, vi que ali poderia estar mais uma confirmação dessa rede toda que vinha cartografando.

No Capítulo 2 da dissertação, que foi o terceiro dentre os quatro que escrevi, abri uma seção cujo título foi "Não discutir gênero: ignorância ou interesse pelos privilégios?". Nela, há um trecho que retomo aqui:

> A emancipação das mulheres e as possiblidades legais de uniões homoafetivas, sustentadas pelas discussões de igualdade de gênero, de respeito à diversidade sexual, de mudanças na cultura violenta do país em relação a mulheres e homossexuais, não são só questões que ferem a moral da família brasileira, são questões que mexem com o mercado, com a estabilidade do mercado e da ordem liberal. Não faria sentido para as concepções liberais a desigualdade de direitos, ou o não direito à liberdade para a pessoa ser o que ela quer ser; não faria sentido se o olhar for para o que dizem ser a finalidade do liberalismo nas sociedades. O olhar para o processo permitirá compreender que o capital muda quando a forma de se constituir família muda, e quando sobretudo essa nova forma de configuração familiar reduz o capital humano, a possibilidade de produzir novos empresários de si mesmos. (RETTICH, 2019, p. 63)

A noção de capital humano encontra-se no livro *Nascimento da Biopolítica*, de Foucault (2010, p. 289), que diz: "E quando uma sociedade colocar o problema do melhoramento do seu capital humano em geral, levantar-se-á certamente o problema do controle, da filtragem, do melhoramento do capital humano dos indivíduos em função das uniões e das procriações que se seguirão, que será feito ou, em todo caso, exigido".

Foucault (2010) vai apresentando como as relações econômicas foram sendo transformadas e como fomos nos tornando o que ele chama de empresários de si mesmos, desenvolvendo daí a ideia do capital humano – aqui destaco o quanto a explosão de *coach* parece ser a forma mais caricata dessa ideia de empresário de si mesmo. Contudo, preciso só "fechar" um pouco essa rede que havia comentado mais acima: mulheres decidindo sobre suas vidas, incluindo quando terão filhos ou se terão filhos[7], e relações homoafetivas podem ser obstáculos para a produção de capital humano, desequilibrando o mercado. É interessante pensar em como os países da América Latina começam em tempos semelhantes o combate ao que se chama de ideologia de gênero, por exemplo,

[6] Miguel Nagib, junto ao Escola Sem Partido, começa a discutir a atribuição de nota zero nas redações do ENEM para quem ferisse os Direitos Humanos a partir do tema de 2015, "A persistência da violência contra a mulher", alegando que os candidatos devem ter direito à livre expressão. Em um evento organizado pelo colégio particular onde trabalho, em 2017, o próprio Nagib volta a esse assunto e fala abertamente que é direito de candidatos defenderem a violência contra a mulher. Nesse mesmo ano, foi movida uma ação civil pública pela Associação Escola Sem Partido a fim de suspenderem o critério já mencionado, e o Tribunal Regional Federal da 1ª Região dá o parecer favorável ao movimento, obrigando o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio, a suspender a anulação de redações que firam os Direitos Humanos.

[7] Vale apontar que essa liberdade ainda não existe de forma plena, embora algumas mulheres até acreditem nisso, por estarem no mercado de trabalho. Aqui destaco uma questão do movimento feminista e suas vertentes, dentre elas a que vê a entrada no mercado de trabalho como o ponto central da luta da mulher. É importante que não nos esqueçamos de que mulheres pobres estão no mercado de trabalho há muito tempo, geralmente em condições precárias, um cenário ainda visível hoje. Vale ainda dizer que muitas de nós, ainda bem alocadas nesse mercado, não temos a total liberdade de decisão sobre a maternidade, quando ainda ficamos inseguras quanto ao rendimento que teremos em uma gravidez, o que gera medo de perder o emprego ou de ter carga reduzida sendo horista, reduzindo a renda e prejudicando o sustento do bebê. E, como é meu caso, quando se decide conjugar sala de aula e pesquisa, o receio parece duplo, uma vez que dar conta de uma pesquisa e tentar se colocar na vida acadêmica, já com outro emprego e precisando dele, requer disponibilidade e disposição.

com um apoio forte de setores religiosos, e sem a discussão do quanto somos, nestes países, capital humano para as grandes multinacionais.

Tecendo essa rede como cartógrafa, hoje a memória não me ajuda a narrar qual livro veio primeiro, qual passo primeiro dei, porém, sempre que falo um pouco sobre isso, o que me vem à mente é a imagem de um mapa, o mapa do Brasil, com o qual tive mais contato na minha formação escolar. Nele, costumo me ver saindo do Rio de Janeiro e indo em direção ao Norte, talvez Maranhão, depois volto ao Centro-Oeste, em seguida vou ao Sul, para voltar ao Rio. Nessas andanças, livros outros que já tinha lido reaparecem e contribuem para esse processo que estava vivendo. Lembrei-me agora, por exemplo, de "O segundo sexo", de Simone de Beauvoir, presente também de meu marido, quando éramos namorados. Isso para mim evidencia a implicação da cartógrafa no processo que decidi entrar ao fazer uma pesquisa de mestrado. O ponto de vista do observador como objetivo e sem relação alguma com o objeto que observa talvez seja uma das maiores falácias do fazer científico a fim de naturalizar o mundo que o pesquisador mesmo constrói ao narrar seus resultados. Acredito que seja importante dizer que o que afirmei agora não faz com que os resultados narrados sejam formas inexistentes, ao contrário, elas existem porque são ditas. Retomando Foucault, as práticas discursivas dão existência aos objetos, eles não precedem o dito.

Em um dos encontros, após a defesa da dissertação, conversava com o grupo sobre os lugares em que muitas vezes eu tinha ideias para percorrer, como pistas que me vinham. Nesse sentido, cabe uma outra implicação minha, sou católica, e às vezes na missa eu pensava em alguns pontos relacionados ao meu trabalho. Como católica, vivi também os conflitos de ver a Igreja trazendo a ideia da ideologia de gênero, corroborando o discurso do MESP, e, mais uma vez, deixando a mulher em segundo plano. Olhando agora para isso e aqui escrevendo, vejo o Capítulo 2 ("A instabilidade da ordem vigente e a 'ideologia de gênero'"), já citado neste trabalho, como uma resposta a esses conflitos, que são forças que me atravessaram e potencializaram a vontade de concluir a dissertação, compreendendo-a como mais uma força que poderia disputar sentido neste campo em que se travou a discussão do Escola Sem Partido, com tantos outros problemas mais graves na escola para serem discutidos.

Nas andanças também, a partir de outro colega que fazia parte do grupo de pesquisa conheci o irmão da Fernanda Moura, autora da dissertação de mestrado "Escola Sem Partido: Relações entre Estado, Educação e Religião, e os impactos no ensino de história" e do já mencionado livro "Escola "sem" Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira", bastante importante para eu compreender como o MESP veio se delineando e ganhando espaço em forma de Projeto de Lei. A mesma importância dou ao trabalho desenvolvido pelos Professores contra o Escola Sem Partido, cujo líder é o professor Fernando Penna, que foi um dos membros da minha banca. A página do Facebook também me ajudou como fonte de pesquisa e de reflexão: produzimos algo em sala de aula que teve como resposta o MESP. Uma das etapas quase finais dessa minha cartografia foi a qualificação, onde pude ouvir dos professores Bruno Deusdará, Décio Rocha e Poliana Coeli não só apontamentos teóricos da Análise do Discurso, mas profundas falas sobre o nosso fazer em sala de aula. Um tom de batalha perdida, de derrota, de determinismo era o que se dava nas páginas apresentadas na qualificação. Lembro-me da Poliana Coeli me falando sobre isso e destacando a importância de eu rever a força da escola, do professor e da professora, a fim de que eu revisse também o trabalho que escrevia.

Hoje, mais forte do que antes, acredito que o trabalho mais árduo da cartografia é narrar o processo acompanhado. A escrita se deu, como agora, em meio à insegurança talvez inerente daqueles que sabem que as palavras constroem realidade. Essa noção foi também um vetor de força sobre mim, porque não se tratava apenas de um título acadêmico, tratava-se de um enunciado, mais um em disputa acerca da profissão que tardiamente escolhi e fui escolhida.

Ciente dessa responsabilidade, havia dois pontos fortes os quais chamo de vetores de força: não posso fazer interpretação de texto e preciso ser honesta com quem vai ler meu trabalho, narrando os passos que dei e as escolhas que fiz. Quanto ao primeiro, tem a ver com a disputa de sentidos acerca do que é a Análise do Discurso, por isso, e a partir da orientação dos três professores já mencionados, fui compondo o que chamei de rede discursiva, a partir de textos dispersos que materializavam discursos da chamada doutrinação em sala de aula. Aqui me vem a ideia de transversalidade proposta por Guattari, retomada no livro "Pistas do Método Cartográfico", já na primeira pista, ao falar que a intervenção é sempre clínico-política. Nessa concepção, há duas coordenadas, vertical e horizontal, que vejo como vetores de forças, que vão definindo os indivíduos a partir desse par homogeneizador. Na página 29, há um desenho esclarecedor acompanhado do seguinte trecho:

> A operação de organização hegemônica do socius se faz pela oposição entre os eixos vertical e horizontal (coordenadas hegemônicas), realizando o sistema de rebatimento ou de superposição das variáveis maiores para a constituição de um metro-padrão que equaliza a realidade. Assim, por essa operação, há uma equivalência funcional entre o homem, adulto, heterossexual, branco, rico, variáveis maiores (dispostas no eixo vertical) que se rebatem umas sobre as outras, gerando uma existência ideal em oposição a qual se define mulher, criança, homossexual, negro, pobre, variáveis menores (eixo horizontal). Nesse sistema de rebatimento, é uma mesma operação que se realiza. Essa operação hierarquiza opondo as diferenças (homem x mulher, adulto x criança, branco x negro, heterossexual x homossexual, rico x pobre) e homogeneíza, seja criando um ideal de rebatimento das variáveis maiores entre si (homem-adulto-branco-heterossexual-rico), seja pela identificação e sujeição dos "diferentes" do ideal (mulher submetida ao homem, criança ao adulto, negro ao branco, homossexual ao heterossexual, pobre ao rico). (BARROS; PASSOS, 2015, p. 29)

A transversal é o eixo intermediário, onde opera a cartografia, e talvez eu possa dizer que o é porque é nele que há o rebatimento dos dois eixos, junto à implicação do cartógrafo, com uma dispersão de possibilidades a serem analisadas e talvez deixadas de lado se o método fosse linear, como o tradicional científico. Vou tentar traduzir essa ideia na forma como fui construindo e analisando o meu *corpus*: via, na materialidade linguística, a repetição da palavra ideologia, precisava entender que sentido em disputa estava nessa expressão. Embora o PL 867/2015 falasse de doutrinação religiosa e doutrinação ideológica, evidenciando uma diferença pressuposta entre ideologia e religião, por ser uma proposta da bancada da Bíblia, minha primeira hipótese foi a de que havia um discurso de uma moral religiosa por trás, sustentando esses textos que circulam sobre o ESP. Esse seria um dos eixos hegemônicos, produtor de subjetividade religiosa, em oposição ao outro eixo hegemônico, produtor de uma subjetividade não religiosa. A minha implicação como pesquisadora e também religiosa opera na transversalidade, trazendo-me a intuição de que poderia haver um local da dispersão no qual poderiam estar sendo produzidos outros devires, já que "[...] falar, portanto, de coeficientes de transversalização da clínica é intensificar/apostar mais, ou menos, nos devires que estão sempre presentes em diferentes graus de abertura e potências variadas de criação" (BARROS; PASSOS, 2015, p. 27). É nessa intuição que fui tentando construir a rede discursiva com textos dispersos, de locais diversos, além de ouvir os apontamentos dos colegas de grupo de pesquisa, para percorrer o caminho que começava a se abrir para mim e que era diferente do da hipótese inicial: não, não é só a moral religiosa que está em jogo nos textos do ESP, há um valor de mercado que o sustenta e o torna possível como textos circulantes dentro de comunidades discursivas. "Operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica" (BARROS; PASSOS, 2015, p. 27). É nessa tentativa de fazer a realidade dispersa se comunicar que posso dizer que não fazemos interpretação de texto, mesmo que trabalhemos também com a pragmática, os postos, pressupostos e subentendidos; quando recorremos a outros textos e vamos cartografando uma rede, é uma forma de mostrarmos que o discurso o qual analisamos se materializa em diversos outros textos, e não é um achismo, uma vez que conseguimos mostrar, por meio das marcas linguísticas, o que estamos afirmando.

Sobre a rede que fui formando a partir da cartografia – que parece o método mais adequado para dar conta da dispersão na formação discursiva –, ao dizer que há um discurso machista ou racista que se materializa na expressão ideologia, diferenciada de política, moral ou religião quando aparecem os sintagmas doutrinação ideológica, só me foi possível fazer essa afirmativa quando recorri às denúncias dos pais no site Programa Escola Sem Partido ou na página do Facebook Mães pelo Escola Sem Partido, nas quais identifico que a chamada doutrinação ideológica é assim nomeada quando professores trabalham temáticas de gênero e de etnia em suas aulas. Lembro-me de atender os responsáveis de um aluno do primeiro ano do Ensino Médio, porque ele tinha escrito uma redação machista. Os pais não estavam denunciando a escola, ao contrário, foram chamados por ela, em função do texto do aluno que, além de fugir do tema proposto, era mais uma forma com a qual ele se expressava acerca da mulher na escola. O pai, muito agradecido pela atenção da instituição, entrou também dizendo: "as escolas hoje são muito voltadas para esquerda, é difícil, elas trabalham temáticas que não deveriam estar na escola, pois os alunos não têm maturidade. Os corredores estão cheios de cartazes de uma campanha contra o racismo, não era para o colégio trabalhar isso". Eu estava acompanhada por dois professores responsáveis por atendimentos com os pais, estando eu ali apenas como coordenadora da disciplina. A campanha antirracismo foi desenvolvida nas minhas aulas de redação com as turmas de segundo ano do Ensino Médio, após um mês de discussão acerca dos negros no país, buscando outras questões que não só a escravidão, a fim de que, ao menos no tema, a pluralidade fosse trabalhada nesse colégio no qual a maioria dos alunos e professores é branca, no qual os negros encontram-se geralmente em trabalhos como o de serviços gerais, e a justificativa quase sempre recai no passado, sem muitas reflexões sobre o quanto ainda hoje reproduzimos

sistematicamente essa estrutura escravocrata. Porém, para aquele pai com quem tive que falar, esses temas não devem ser tratados na escola.

Se o primeiro vetor de força era a responsabilidade com a teoria que pretendi estudar, o segundo, como mencionei, era a honestidade com quem lesse a minha dissertação de mestrado, superando o desafio da narrativa. Na Pista 2, Kastrup (2015), diz que cartografar é acompanhar processos. Uma dificuldade inicial é se permitir ser uma cartógrafa, acompanhando processos sem antecipá-los ou nomeá-los antes de eles acontecerem; a segunda dificuldade é narrar esse processo, narrar como me coloquei como cartógrafa, quais foram as minhas escolhas e o porquê delas, sempre ciente de que a narrativa constrói realidade. Eu queria, como foi um desejo aqui, ser honesta ao falar sobre as minhas escolhas, mostrando-me como uma pesquisadora implicada no objeto e ele em mim, disposta a encontrar outras respostas diferentes das minhas hipóteses, aberta às possibilidades de ter de reformular a pesquisa, pegar um caminho de volta, se necessário, do Maranhão ao Rio de Janeiro, para traçar novos caminhos rumo ao Pará, por exemplo. E penso que, se eu comecei minha pesquisa achando que havia mais derrota do que vitória naquilo que acredito como educação, terminei-a compreendendo que é possível encontrar os equívocos dos agenciamentos, ir pelas brechas, buscando os vetores das transversais, e para novos deslocamentos, novos devires.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao fim deste trabalho no qual busquei fazer novamente um percurso vivido entre 2016 e 2018 para realizar minha pesquisa de mestrado. Sabendo que a cartografia ainda é um método pouco registrado como caminho de pesquisa por outras áreas que não a Psicologia, busquei aqui registrar o que temos feito com essa forma de produzir conhecimento. Como disse na Introdução, o caminho é contínuo e movente, o que me fez abrir somente três seções: Introdução, A cartografia como dispositivo e potência, e as Considerações Finais. Estas não tão finais assim, porque, cada vez em que eu voltar a falar da minha pesquisa de mestrado, outro processo movente se dará.

Ao finalizar estes escritos, revisitei novamente o início do meu mestrado, na segunda universidade pública que eu frequentava e construía, então um território de análise de produção potente de vida. Iniciei meu mestrado no mesmo ano de uma das maiores crises da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Uma crise que se arrastou sem nomearmos como crise[8], uma vez que entrei na graduação em 2011 já sem papel higiênico, sem ar condicionado nas salas, sem salário em dia dos professores, sem bolsa-permanência em dia para alunos cotistas, sem higiene nos banheiros, ou seja, elementos que nos possibilitariam efetivamente estudar, mas essas ausências não eram nomeadas como crise. Esse 2016, sem verba de custeio, fez a universidade paralisar. Não havia segurança no prédio, não havia serviço de limpeza, não havia bandejão, não havia condições de continuar as atividades sem as contas pagas, inclusive as das empresas que ofereciam os serviços com terceirizados, que foram demitidos em massa. Era um retrato de futuros possíveis cenários com os cortes da educação propostos pelo Ministério da Educação agora em 2019, porque a educação pública é atacada sistematicamente e o Escola Sem Partido é só mais uma forma de tentar legitimar esse ataque.

Voltando ao meu primeiro semestre de mestrado, sem aulas, tivemos encontros do grupo de pesquisa para de alguma forma vivermos o campo de forças da coletividade e as possibilidades de multiplicidade desse uno que era o grupo, subindo junto pelas escadas até o 11º andar porque o elevador estava sem manutenção e porque tínhamos de subir juntos por segurança. Dos encontros nasceram dois eventos chamados de "Linguística para quê?", nos quais falávamos das nossas pesquisas e, mais que isso, mostrávamos que a UERJ resiste e que ninguém pode definir seu fim quando as práticas demonstram a potência da existência dessa universidade. Ao final de todo o meu mestrado, tudo isso veio à tona e compôs as minhas 132 páginas de dissertação, fruto de vários encontros ao longo da minha vida, incluindo as duas graduações em universidade pública, em um momento do país em que me foi possível sair de Irajá, subúrbio do Rio de Janeiro, e chegar ao doutorado hoje – e a primeira da família, até onde sei, a chegar até aqui. Permitir que todas essas implicações estivessem presentes naquela pesquisa de março de 2016 a março de 2018, orientada por Décio Rocha, coorientada por Bruno Deusdará, Poliana Coeli e por todos os meus colegas do grupo de pesquisa, é uma força para mostrar que

[8] A aluna do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UERJ Ariane Oliveira, em sua dissertação de mestrado, está colocando em disputa exatamente o conceito de crise da universidade, analisando notícias que relatam esse momento que citei.

ciência se faz na prática cotidiana, nos encontros, nos processos. E é preciso que isso seja dito por nós que estamos na academia. Chego ao dia 26 de março de 2018, doze dias depois de executarem nossa vereadora negra Marielle Franco, para defender um trabalho que é uma resposta àqueles que querem nos silenciar e nos interromper nas salas de aula, lugar de semente. E só querem isso para aquilo que é potência, que é força, como ainda o é Marielle.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". *El País. 27 ju. 2017*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad. Nilceia Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis, v. 5, p. 9-16, 2003-2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1201/showToc. Acesso em: 9 nov. 2020.

BARROS, L. P. E; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p.52-75.

COELHO, F. Sombras. *O Globo*, 10 set. 2015. Disponível em: http://oglobo.globo.com/cultura/sombras-17229639. Acesso em: 30 jan. 2020.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESCÓSSIA, L; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* –pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p.92-108.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica.* Trad. Pedro Elói Duarte. Portugal: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KATRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* –pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p. 33-51.

MIRANDA, L.; SOARES, L. Produzir subjetividade: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, p. 408-424, 2009.

MOURA, F. *Escola Sem Partido*: relações entre estado, educação e religião. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RETTICH, J. S. *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores:* uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei 867/2015. 2018.132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

SOLNIT, R. *Os homens explicam tudo para mim*. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Keipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

Recebido em 22/07/2019. Aceito em 15/01/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e66402

CARTOGRAPHY AS A METHOD: FORCES AND BECOMINGS FOR DISCOURSE ANALYSIS PRACTICES

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO: POTÊNCIAS E DEVIRES PARA AS PRÁTICAS EM ANÁLISE DO DISCURSO

LA CARTOGRAFÍA COMO MÉTODO: POTENCIAS Y DEVENIRES PARA LAS PRÁCTICAS EN EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Juliana Silva Rettich*
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Translated from Portuguese by Filipe Silva de Abrantes[1]

ABSTRACT: This essay aims at describing the process carried out during the master's thesis in the Postgraduate Program in Languages, in the area of Language Studies, with the French Discourse Analysis approach, whose pillars are Dominique Maingueneau and Michel Foucault. However, here, the method of cartography will be presented based on a Deleuzian perspective, having as main theoretical support the book *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. The result is the possibility of narratively intertwining theory and practice, presenting the power of this method in areas of science beyond psychology. The master's research was based on the law proposal PL 867/2015 analysis, a result of the movement Escola Sem Partido [Nonpartisan School], through the construction of a discursive network, composed of related law proposals, in addition to PL 14111/2015, which typifies the so-called crime of "ideological harassment" in the classroom.
KEYWORDS: Nonpartisan School. Discourse Analysis. Cartography. Method.

* Master and current PhD student at the Post-Graduate Program in Languages of Universidade do Estado do Rio de Janeiro, in the field of Linguistics and Language Studies. Currently works as a substitute professor at the Lingustics department of Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jsrettich@gmail.com.

[1] Master at the Post-Graduate Program in Languages of Universidade do Estado do Rio de Janeiro, in the field of Linguistics and Language Studies. E-mail: abrantesfs@gmail.com.

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo narrar o processo feito ao longo da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, na área de Estudos de Língua, com a abordagem da Análise do Discurso francesa, cujos pilares foram Dominique Maingueneau e Michel Foucault. No entanto, aqui, será apresentado o método da cartografia, a partir de uma perspectiva deleuziana, tendo como principal suporte teórico o livro Pistas do Método Cartográfico: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. O resultado é a possiblidade de entrelaçar narrativamente teoria e prática, apresentando a potência desse método em outras áreas das ciências que não só a psicologia. A pesquisa de mestrado se deu a partir da análise do PL 867/2015, fruto do movimento Escola Sem Partido, com a construção de uma rede discursiva, composta por esse projeto de lei, seus apensados, além do PL 14111/2015, que tipifica como crime o chamado assédio ideológico em sala.
PALAVRAS-CHAVE: Escola Sem Partido. Análise do Discurso. Cartografia. Método.

RESUMEN: El objetivo de este ensayo es describir el proceso realizado durante la tesis de maestría en el Programa de Postgrado en Letras, en el área de Estudios del Lenguaje, con el enfoque del Análisis del Discurso Francés, cuyos pilares fueron Dominique Maingueneau y Michel Foucault. Sin embargo, aquí se presentará el método de cartografía, basado en una perspectiva deleuziana, teniendo como principal soporte teórico el libro Pistas del Método Cartográfico: intervención-investigación y producción de subjetividad. El resultado es la posibilidad de entrelazar narrativamente teoría y práctica, presentando la potencia de este método en otras áreas de la ciencia que no son solo la psicología. La investigación de maestría se basó en el análisis del PL 867/2015, resultado del movimiento Escuela sin Partido, con la construcción de una red discursiva compuesta por este proyecto de ley y sus anexos, además del PL 14111/2015, que tipifica como delito el llamado asedio ideológico en el aula.
PALABRAS CLAVE: Escuela sin Partido. Análisis del Discurso. Cartografía. Método.

1 INTRODUCTION

The beginning of a text may not exactly be its beginning. Cartography helped me comprehend that. The first chapter of a thesis, for example, may not have been the first one written or even the first one thought of. It may even have never been part of the initial research plan, of the hypotheses raised about the chosen theme. It may be that, when thinking research in this way and putting it down in text, what matters is to be honest with your potential interlocutors by presenting them the path you have taken. It truly is about paths. I have understood that it is important to have a starting point – not a fixed, rigid one, with no room for displacements – and at least a reason to start. The destination is pointed out throughout the research path, by allowing yourself, as a researcher, to be implicated by an object as well as to implicate theobject. The challenge, then, is not to define the results of research beforehand; it is to allow yourself to walk alongside your research, in a cartographic dance, to live the surprises that an object of study may offer if we do not impose ourselves upon it. It is this very possibility that brings us the cartography method as a productive path of research in Linguistics, more specifically in Discourse Analysis, given that composing the discursive networks materialized by a considerable amount of texts is far from being a "data collection" out of a linearity of results. Texts produced, often in different mediums, with different focuses, may materialize the discourses we propose to analyze. This way of cartographing, maping, and analyzing the processes involved in this cartographic action has been, as of late, my preferred path when developing my researches in Discourse Analysis.

This paper has the goal of narrating, namely, of putting into words some of the paths I have traversed throughout my master's degree thesis, and which have not always been so clear. With the title *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido – Projeto de Lei 867/2015*, I had arrived at my defense in march 2018 with more than a hundred pages that are still not so easy for me to explain. Months later, at an academic event on Linguistics, I was questioned about this "cartography" I had used in my research and had to wait a few minutes to answer. I had realized, then, that it might be necessary to retrace the steps I took throughout two years and try to write them down. For that, I count on my memory more so than I do on what I have written for my master's degree thesis. And, deliberately, I will count on my memory because I believe it to also be an apparatus of production of subjectivity that gives a new meaning to my master's degree thesis every time I have to come back to it.

But first, I also need to state from where I come as a subject in constant process of subjectivation. I am a journalist who graduated at Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); years after graduating, I had decided to become a teacher – I worked at Pré-Vestibular Social do Estado do Rio de Janeiro (PVS-CEDERJ) teaching writing classes – and take a new college entrance exam. I am now also graduated in Languages at Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), where I started researching, still during graduation, the Enunciative Approach to Discourse Analysis with Professor Décio Rocha, who was later my advisor during my master's degree in the same university. I have been teaching writing classes for ten years, starting, as I have said, in PVS, and for seven years I have been working at a private school. I am starting the second year of my PhD, also at UERJ, also on an Enunciative Approach to Discourse Analysis, but this time with Professor Poliana Coeli as my advisor.

That said, as cartography is an ever-moving, never-ending process, this essay is divided into only three parts: introduction, cartography as apparatus and potentiality, and final thoughts. But, in addition to the aforementioned objective of narrating, putting into words what we have been doing with the cartography method, there is one more objective: to present cartography as another research methodology option for our academic practices.

2 CARTOGRAPHY AS APPARATUS AND POTENTIALITY

Before I start, I must remind myself why to write down this path, considering I will not finish it now, neither do I know how much *writing-time* I have ahead of me. After defending my thesis, still not sure how to precisely define the results of my analysis on the law proposal PL 867/15 and the *Programa Escola Sem Partido* [Nonpartisan School Program], I have had moments in which I had been assigned the difficult task of explaining how cartography was present in my text, how it was a tool for research, and how it was also an apparatus of production of subjectivity operating over myself when I needed to develop my research. To answer this, I tried to map this path mentally, so I have decided to register it here.

But initially I need to talk about the cartography method. Barros & Kastrup (2015, p.53)[2] state that "[...] the cartographic research consists of accompanying processes rather than in representing objects". As I move on with this desire to write about the process I have accompanied during my master's degree, I see myself under the obligation to also relate the process I accompany now while I write about this path I have taken. Thus, this very process is a new path I take.

That said, I have to talk about the forces that traverse me and implicate me as a researcher, Ph.D. student and high school teacher, with many ideas in my head and little time to write them down; I believe it is important to say that this new writing process has been taking place in a fragmented fashion, as are the theoretic readings necessary for it. This back-and-forth way of reading and writing seems to shape itself as a new apparatus of production of subjectivity, which grants me different ways of looking at this object of study, at this text I have proposed myself to write, as well as at my life, keeping in mind, of course, that I am being implicated by all these productions. It is the possibility of becoming through these vectors that continuously traverse us, producing new encounters and displacements. In this new path, I resort to my memory, now conceiving it as yet another apparatus of production of subjectivity, one I feel the duty of bringing up explicitly through the notion that I will not, with the help of my memory, represent a time, a researcher, and an object studied between 2016 and 2018. I am now, however, with this same memory apparatus, creating another time, another researcher, and another object, as I do not represent in this essay what those three elements were back in my master's degree days. Rather, I accompany processes of how time, researcher and object manifest each time new enunciations about them arise – and in this case, I am the researcher.

Before moving on, it is important to specify which concept of apparatus of "production of subjectivity" I have been working with, not only here, but also in other projects. We are subjects in a continuous process of production of subjectivity, which means that subjectivity is processual, it is not a destination. Rather, it is related to the events that shape us through the apparatuses with which

[2] *Track 3* from *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* [Tracks of the Cartographic Method: intervention-research and production of subjectivity]. The book is divided into eight "tracks" that make up the cartography method, with which I worked throughout my master's degree research as well as throughout this paper.

we have contact. If, to Michel Foucault[3], these apparatuses have to do with prisons, asylums, the panopticon, schools, factories, confessions, disciplines, legal measures, etc., I have been favoring Giorgio Agamben's expansion of the concept because, to him, all that is around us and what we interact with can be seen as an apparatus of production of subjectivity. The author states that apparatuses can also be that withno evident relation to power, such as "[…] the pen, the writings, literature, philosophy, agriculture, the cigarette, sailing, computers, mobile phones and – why not – language itself, which might be the most ancient of apparatuses […]" (AGAMBEN, 2005, p.13). This way of conceiving apparatuses helps us understand that there is a multitude of them, beyond what is enumerated by Foucault, and that they encounter us and traverse us, continuously shaping our subjectivities. While I developed my master's research, the object I had chosen – discourse about Nonpartisan School – presented itself as an apparatus that produces an encounter, allowing new becomings. Besides that, when describing these processes, I produce new enunciations which also present themselves as apparatuses of production of subjectivity to potential readers. As I state in my master's thesis, paraphrasing professor Bruno Deusdará in one of our research meetings, there is no apparatus without a discursive aspect, and, when I talk about discourse, I also talk about language, one of the aspects of an apparatus.

When accompanying the process of this memory of mine, I have repeatedly visited affects that were present throughout two years of reading and analyzing the "Nonpartisan School Program" law proposal. Presently, I wish to recount those affects, put them into words as evident potentiality for displacements. In *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo* (2006), Suely Rolnik states that:

> It is a task for the cartographer to grant language to affects that want to speak. What is expected from the cartographer is for them to be submerged in the intensity of their time and, watchful of the languages they encounter, that they devour the ones that appear to them as potential elements to compose necessary cartographies. The cartographer is, first and foremost, anthropophagic. (ROLNIK, 2006, p.23)

Now, then, I write about the process of making my master's thesis, trying to narrate from a cartographic point of view the processes I then accompanied, keeping in mind that memory is a force that acts upon this object to which I now return, one among many other forces that are and had been acting upon it, all this in a metastability that allows multiple becomings regarding this network which I have been weaving. When speaking of forces that act upon an object, I allude to *track 5* of the aforementioned book *Pistas do Método da Cartografia*. The traditional research method considers the object of research something preexistent, waiting to be unveiled through studies. Following this path that we have decided to take as a research group, it is our understanding that there are forces that produce objects, which is also why we take on the task of narrating these processes of production. Liliana da Escóssia and Silvia Tedesco (2015) state that:

> In the context of this book, this text will develop the track which presents cartography as an act of constructing a collective plane of forces. A plane commonly disregarded by traditional knowledge perspectives, it reveals the continuous genesis of empirical forms, that is, the process of production of the objects of the world, among which are the effects of subjectivation. Alongside the stable outlines of what we call 'forms', 'objects' or 'subjects', coexists the plane of the forces that produce them. (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.92)

I have named this new form "master's thesis on Nonpartisan School, titled *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido – Projeto de Lei 867/2015*". Therefore cartography as a plane of forces becomes the potentiality for a multitude of becomings, both for the object of study and for the researcher, as it makes us realize that whatever I research is an apparatus of production of subjectivity – and so am I one acting upon the object of research – which allows me to be perceptive of the processes throughout the research. What I have written in my thesis was not given, it was not there for me to uncover, it was the product of many implications, many forces, culminating in the final text. This "final text" is not the end of the path since, as a plane of forces, it brings forth the possibility of other productions of subjectivity, and, of interferences over other forms when being read as a thesis.

[3] See Giorgio Agamben's *What is an apparatus?*

It seems important to highlight that, upon producing this *enunciation-thesis* in the way I have decided to, by taking the cartographic path in which I must narrate the processes of research and production of my work, I intervene in the world through language. That way, in this present work I also grant language to affects. I cannot say whether these affects are the same ones that had moved me back in my master's research, or new ones that move me now, because to narrate is to construct new forms. I believe it is clear by now that I am reconstructing and producing a new *object-master's thesis* through the memory apparatus and, upon narrating, I construct it also through the enunciative apparatus.

Thinking of memory as an apparatus has been a new path for me to revisit my research trajectory. A path which has led me to surprises by letting me be open to an unpretentious reading of *Pistas do Método da Cartografia* in our research group meetings, since, although I am a Ph.D. student, I find myself at the beginning of the process, which allows me, due to the three years I still have ahead of me, to experiment new encounters upon re-reading texts I had previously read. Now it becomes clearer to me that cartography is about being open to surprises that texts bring us, without forming hypotheses (expectations) about them and without taking a hermeneutic direction to find answers to said hypotheses just in order to conform to expectations and feel the "scientific" pleasure of being correct upon seeing them shape up empirically. On surprises, *track 6* gives us the following:

> The cartographer accompanies a process which, if one can say it guides, it does so as a guide to the blind. They do not determine where to take the blind person, rather, they follow him or her blindly, feeling their surroundings, accompanying a process that they too do not know beforehand. The cartographer does not have the "I" as a subject, it has, as a subject, the processes of emergence of the "I" as a destabilization of the points of view that collapse experience into an (interior) "I". (EIRADO; PASSOS, 2015, p.123)

Before advancing, I must step back and make it clear how this method came to be part of my studies. Since 2012, I am part of a research group led by three professors from the Linguistics Department of UERJ, Bruno Deusdará, Décio Rocha and Poliana Coeli. At some point along these years we had read *Pistas do Método da Cartografia* and from those readings were raised questions about what these tracks had to offer as a research method in the field of language, since they commonly show up as a methodology for psychology researchers.

The questions I ask myself today, after reading *track 6*, are *why did I choose this methodology as a path for my research? Was it just because the professors told me to? Or does it resonate with me in a way that I can see its potentiality in the area of studies I have chosen?* In *track 6*, authors Eduardo Passos and André do Eirado (2015) talk about a plan of action – or a research plan – that has as its basis the triad of transversality, implication and dissolution of the point of view. To answer my question about the choice of method, I questioned if I could talk from outside a place in which I am implicated and touched by the readings – which started making sense not only when it comes to research, but also when it comes to the way I inhabit the world. Looking at the thesis I have written, the question was: how would I carry out a discourse analysis with a different method, considering that I am dealing with enunciations whose subjects are not empirical and are traversed by a myriad of processes of production of subjectivity, through which many voices manifest in these analyzed enunciations? And how would I be able to look at this from the outside, objectively, scientifically, to answer all these questions, considering I too am a person in processes of subjectivation, traversed by forces, one of them being the Nonpartisan School law proposal? In other words, there is a network of forces that communicate with each other (transversality) and produce subjectivities in the object of study as well as in the researcher, both being implicated (implication). This network of forces culminates in the account named "thesis", in which my point of view must be dissolute, as I am not a mere observer, I am continuously affected by that which I research and, in return, I also affect my object of study, producing realities through what I write about this object. All this to say that I have no answer that sufficiently embraces a reflection around the chosen method. As I like to say, cartography seems to fit the kind of discourse analysis we work with like a glove.

We have a method! If method is one of the premises of science, we have one. Amid this dispute about what is and what is not science, whether or not we do science, whether we do discourse analysis or just interpret texts, these questions frequently came to me as vectors which reminded me of the responsibility I had by choosing to study this. This responsibility made me carry part of my *corpus* in my bag everywhere I went, and read it over and over so I could be affected by potential linguistic entry points that would help me in the analysis. The *corpus* was the law proposal PL 867/15 – I had not yet started to read its related projects (PL 7180/2014; PL

7181/2014; PL 1859/2015; PL 5487/2016; PL 6005/2016), or the PL 14111/2015, which typifies the so-called crime of "ideological harassment" in the classroom.

Having had contact with cartography before, I knew that I wouldn't just "collect data" and "discover results"; we know that we construct our *corpus,* as we do with the results of our research, because we are implicated – researcher and object – and, upon writing, our work will be yet another enunciation about that subject, presenting itself as yet another vector of forces acting over that form (the object of research), and producing it once more. This always reminds me of what Paul Veyne[4] (2014), also cited in my dissertation, has written about the work of Michel Foucault and the concept of discursive practices. Objects do not exist before practices, highlights Veyne; it is the discursive practices that construct the objects and, this way, the written text is yet another materialization of discourses about an object of study. This object of study is brought forth the way it is, precisely because it is studied and narrated in this specific way. Another person who decides to write about law proposal PL 867/15 will also be part of this process of construction of the object PL 867/15, but they will be so through their own implications with PL 867/15, which I can assure will result in a research different from mine.

In the area of language studies, this raises a question about how we are not limited to analyzing enunciations and writing down their linguistic regularities, for example. We construct our *corpus*, we are implicated by it and we implicate it, and, finally, we produce new enunciations about these enunciations with which we have worked on. Our researches end up also being part of the discursive network which the analyzed enunciations are part of.

The process of reading this part of the *corpus*, the law proposals, happened in a way that takes me back to *Pistas do Método da Cartografia*, more specifically to *track 2*, in which Virginia Kastrup (2009) writes about free-floating, concentrate and open attention. As I have said before, there is also a cartographic process in the making of this present work, and I would like to also dwell on its narration in order for both the path taken back then (2016 to 2018) and the path taken now, so it makes sense. I read *track 2* months after defending my thesis (march 2018); when reading this chapter, I felt like I could finally name, that I could finally bring forth what I had done in my research with the potency of the chosen method. I had read my *corpus* with this free-floating attention, not looking for solutions, even though the deadline for a master's degree course constantly tempts us with the desire to quickly find results that confirm our initial hypothesis. I needed to find a linguistic entry point, but I did not read it over and over looking for a specific one. I kept reading until two of them came to me: one of them was the word "ideology", since it frequently showed up in fragments such as "political, moral, ideological and religious indoctrination", which made me wonder what could the voices in these enunciations consider an "ideology" , since, to them, it was not morals, it was not politics, and it was not religion, as we can tell from the wording of the law proposal. The second entry point were the negatives, with which I worked with concepts of pragmatic linguistics to carry out my analysis. However, before approaching those negatives through the lens of "negative polarity", as suggested by Pragmatics[5], what caught my attention was the text's scenography[6], which reminded me of *The Ten Commandments of God's Law* for the Jewish and Christian.

[4] *Writing History – Foucault revolutionizes history*: this part of the book is dedicated to Michel Foucault, as a response to those who accused the philosopher of not doing History, even though he worked with evidences, as the author argues in this book. To Veyne (2014), Foucault is a historian not only because he works with evidences from well-known documents, as many historians do, but also because he works with the fringes of history, with what is not so evident but can explain the successions of facts. Reading about the "fringes of history" triggered a displacement in the starting point of my research, despite being past my starting point when I read it. It was one of those unassuming readings, not even directed at my research, as it was a proposed reading to our entire research group, which still meets every two weeks.

[5] Oswald Ducrot (1987) develops concepts in the area of polyphony, one of them being the "negative polarity". As this is not the focus of the article, I will explain this rather superficially: to Ducrot, negative polarity is present in negative statements, as they presuppose an affirmative statement opposed to it. Using my thesis as an example, the statement "teachers shall not indoctrinate students" presupposes that "teachers shall indoctrinate students". Since it is difficult to imagine a point of view that upholds the idea that "teachers shall indoctrinate students", we formulated an opposite statement not in the realm of permission, but rather in the realm of possibility. Teachers might indoctrinate; therefore, we shall prohibit this attitude. In other words, the presuppositions of the negative statements I have analyzed are not opposite to the negative statement, which is why referred to them as "bound statements". Those statements are, in many senses, constructed authoritatively, since the discussion it raises does not establish an opposing point of view, but the same one, with which it has an alliance.

[6] The concept of "scenography" is Dominique Maingueneau's, who develops it through an analysis of discourse genres. To the author, each discourse genre hides behind a scenography that legitimizes it. It is the form in which the genre presents itself, in which it materializes. The scenography of *The Ten Commandments* helped me comprehend the aforementioned "bound statements". "Thou shalt not kill" does not seem to presuppose a point of view that says "thou shalt kill", rather, it seems to presuppose the possibility of murders taking place.

On the cartographer's attention, Kastrup states:

> There are two points to be examined. The first one pertains to the function of attention, which is not simply to select information. Its workings are not of acts of focusing in order to represent the forms of an object, rather, attention works through the detection of signs and circulating forces, that is, of fringes of the ongoing process. The detection and apprehension of material, of scenes and discourses, at first disconnected and fragmented, requires an unfocused concentration, referred to by Gilles Deleuze in his Abècèdaire as "being on the lookout", whose workings we will discuss further. The second point is that attention, being a complex process, can work in different ways: selective or free-floating, focused or unfocused, concentrated or disperse, voluntary or involuntary; and in different combinations such as voluntary selection, voluntary free-floating, unfocused concentration, disperse focusing, etc. (KASTRUP, 2015, p.33)

While constructing my *corpus*, many things bothered me about the online complaints from parents on the Nonpartisan School Program website. I started questioning why they were always related to social inequality, racism, and gender issues. Why, after years complaining that what is taught in schools is too distant from real-world experiences, do parents not want us to discuss such urgent matters of our country? Maybe my feelings had to do with the erasure of issues pertaining to myself, since not talking about sexism means not talking about us, women's lived experiences in such violent country; not talking about social inequality means not addressing how hard the journey is for those whose family income is below – way below – a thousand reais, while knowing that I got where I had never imagined I would, but many who grew up around me stayed behind, including ones with even worse socioeconomic conditions than I had; not talking about racism simply prevents any analysis of Brazil to be made in class, as it is impossible to think the complexity of our upbringing which is rooted in a culture of slavery that still lingers around in everyday social relations, and it means erasing even further that which affects significant part of my family, whose genealogical tree is difficult to retrace, and in which the process of whitening has always been so violent; not talking about gender and sexuality means perpetuating the existing violence in a country so dangerous for homosexuals – who are our friends, our students, our colleagues, and so on. In other words, not being able to address all these issues in the classroom was – and still is – a frustration that moved me throughout my research, along with the anger I felt towards the *corpus* I had constructed. Professor Bruno Deusdará said this a few times: we must have some kind of relationship with our *corpus*, Juliana's is one of hatred. Hatred is an affect and, as one should, it displaces us. So, amid all those displacements, I reached for other readings that were not immediately related to my work, that were not from the area of Discourse Analysis, but that made me think "one day they may be useful". This way I came across books such as Angela Davis' *Women, Race, and Class* (1983) and Judith Butler's *Gender Trouble* (1990), from which I read fragments here and there, not knowing whether or not I would use them. *Women, Race, and Class* (1983) proved itself useful to me especially when writing the second chapter of my thesis, *A instabilidade da orgem vigente e a "ideologia de gênero"*. Also at the time, I was presented by my partner to Rebecca Solnit's book *Men Explain Things to Me* (2014) and, after reading it briefly – as I was not able to dedicate myself entirely to it due to all the deadlines – I was also able to make use of it, especially parts which, much like Angela Davis', questions women's place in society.

These reflections did not come to me solely because I am a woman, but also because Décio Rocha, my advisor, suggested me to read the law proposals related to PL 867/2015, these being: PL 7180/2014; PL 7181/2014; PL 1859/2015; PL 5487/2016; PL 6005/2016, along with PL 14111/2015. The last one had caught my attention in 2015 when I discussed in class an article from *O Globo* that addressed the accusations of "ideologically harassing students" directed at teachers. In this classroom, my students were around fifteen years old, it was at a private school in Rio de Janeiro, and my objective was not to discuss whether or not there was "ideological harassment", as I was not yet aware of the proportions those disputes had taken in Brazil. My objective was to discuss stereotypes regarding adolescents, I wanted to hear from my students their opinion on these stereotypes and how they saw themselves when compared to them. This class functioned as an apparatus for change, it seemed like something powerful had happened there and it allowed other potent encounters in the classroom with that group. They had surprisingly changed their behavior – or it may be that I had changed mine even more. But going back to the construction of my *corpus*, after reading all the aforementioned law proposals, I started following a path in which I considered that the issue they had with discussing gender could be that it discusses the rights of women. The authors of the law proposals placed under the same category the class struggle studied by Marx, the feminist movements, the so-called "gender ideology", and argued that teachers were bringing all of this to classrooms, consequently contaminating children and adolescents, destroying families, and pushing helpless students farther from the truth. There was to me,

then, a network, which I called a "discursive network", materializing in disperse texts, in a large movement against the "destruction of private property" – meaning not only homes, land and banks, but also family, women and children, those being men's property.

Of course, all these tracks and paths I have traced were made possible not only through reading the law proposals and linguistically analyzing instances of usage of the term "ideology" and of negative polarity. Along this path, I heard from a colleague about a Facebook page named *Mães pelo Escola Sem Partido* [Moms for Nonpartisan School], and I promptly started following it and keeping track of its posts. There, much like in the Nonpartisan School Program website, there were "complaints" from parents and other guardians about the "appalling indoctrination" teachers imposed upon students, taking advantage of their "captive attention". What I noticed by reading them is that "indoctrination" refers to themes of social inequality, racism, and gender issues. We cannot talk about unproductive lands; we cannot talk about violence against women[7]; we cannot address the existence of homosexuals; we cannot talk about the place our society, rooted in slavery, relegates black people to on a daily basis. With that, I began to see that what moved the Nonpartisan School Movement and its lobbyists and congressmen was not necessarily, as I had initially supposed, only religious and moral values, but also – and strongly so – an economic matter, since the family is also presented as a property in our patriarchal structure. It is not a coincidence that they have appropriated the feminist motto "my body, my rules" into "my child, my rules".

To displace women from this structure means not only to displace the patriarchy, but to displace the market. As Angela Davis said, when a black woman moves in our society, all of society's structures move with her (ALVES, 2017). And same-sex relationships can also be under influence of the market. Gays and lesbians can have "pink money", but they cannot adopt children, namely, human capital. After much time trying to find a track that could serve as a path for me to understand the intuition I had about the displacement of patriarchy not only being a matter of religious morality, but also of market economy, reading the book *The Birth of Biopolitics* (2004) by Michel Foucault and talking to Luiz Felipe, my colleague who also has Décio as an advisor, I saw another confirmation of this whole network I had been cartographing.

In the second chapter of my thesis – the third one I wrote – there is a section I called *Não discutir gênero: ignorância ou interesse pelos privilégios?*. Here I present an excerpt from it:

> The emancipation of women and the legal possibility of same-sex marriage upheld by discussions on gender equality, on respect towards sexual diversity, on shifts in this country's violent culture towards women and homosexuals, are not only threats to the moral of 'The Brazilian Family', but also threats to the market, to its stability and to the liberal order. Social inequality and the lack of freedom to be whatever one wants should not make sense from a liberal perspective; and endeed it does not make sense if we look through the lenses of what liberalism claims to be its purpose in society. Looking at the process will allow us to comprehend that the capital changes when family structures change, especially when those new family structures produce less human capital, fewer entrepreneurs of the self. (RETTICH, 2019, p.63)

The concept of "human capital" can be found in Michel Foucault's *The Birth of Biopolitics* (2004), which states that: "And as soon as a society poses itself the problem of the improvement of its human capital in general, it is inevitable that the problem of the control, screening, and improvement of the human capital of individuals, as a function of unions and consequent reproduction, will become actual, or at any rate, called for." (FOUCAULT, 2004, p.228).

Foucault shows us how economic relations changed over time and how we have become what he calls "entrepreneurs of the self". From there, he develops the idea of "human capital" – I would like to highlight how this recent surge of *coaches* seems to be the most caricatural embodiment of said "entrepreneur of the self" mentality. However, before I proceed, I must outline this network I have

[7] In 2015, Miguel Nagib, along with Nonpartisan School, start questioning the attribution of grade 0 to students who write, in the written exam of *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) – a standardized test for admission in public universities –, compositions that violate human rights, arguing that students had the right to freedom speech. The theme of the 2015 composition was "The persistence of violence against women". In 2017, during an event organized by the private school I work at, Nagib himself brings back the topic and openly states that it is a right of the candidates to advocate for violence against women. In the same year, a civil lawsuit was issued by the Nonpartisan School Association, questioning the aforementioned grade 0 criteria. The movement wins the lawsuit, and *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), the Institute responsible for ENEM, suspends the attribution of grade 0 to compositions that violate human rights.

proposed: women deciding about their own lives, including when and whether or not they will have children[8], and the existence of same-sex relationships may be an obstacle to the production of human capital, unbalancing the market. It is interesting to consider how Latin American countries saw, around the same time, a rise in movements against a so-called "gender ideology", heavily supported by religious segments, and with no discussions about how we, citizens of these countries, are human capital for large multinationals.

Now weaving this network as a cartographer, memory cannot help me narrate which book came first or which step I first took, nonetheless, whenever I talk about this, what comes to my mind is the image of a map, the map of Brazil, with which I had more contact during my school days. In this map, I often see myself leaving Rio de Janeiro and heading north, maybe towards Maranhão, then I turn back to the central-west, head southward and return to Rio. Along these travels, other books that I had already read resurface and contribute to this process I was living through. I remember now, for example, of Simone de Beauvoir's *The Second Sex* (1949), also a present from my husband, back when we were dating. That, to me, is evidence of the cartographer's implication in the process I have decided to take part in my research. To consider the observer's point of view as objective and unrelated to the object they observe may be one of the biggest fallacies in scientific practice, and it ends up naturalizing the world that the own researcher constructs by narrating the process that led to their results. I believe it is important to remark that what I have just stated does not characterize the results narrated by the researcher as nonexistent forms, in fact, it is just the opposite, they exist precisely because they are enunciated. To evoke Foucault, discursive practices bring objects into existence, objects do not precede enunciation.

In one of the study group encounters, after defending my thesis, I told the group about the places I oftentimes had ideas about exploring as tracks that came to me. In this sense comes another implication of mine: I am a Catholic, and often during masses, I have thought about aspects related to my research. As a Catholic, I have also lived the conflicts of witnessing the Church bring up the topic of "gender ideology", echo the discourse of Nonpartisan School, and, once again, leave women as an afterthought. Now looking back and writing, I see the aforementioned chapter 2 (*A instabilidade da orgem vigente e a "ideologia de gênero"*) as my response to those conflicts, which are forces that traverse me and potentialize my will to conclude the thesis, comprehending said thesis as yet another force that could dispute meaning in the field where the discussion on Nonpartisan School is being held, while many other urgent issues in education need to be discussed.

Also during my roaming, through another colleague from the research group, I got to meet the brother of Fernanda Moura, author of the master's thesis *Escola Sem Partido: Relações entre Estado, Educação e Religião, e os impactos no Ensino de História* and co-author of the book *Escola "sem" Partido - Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, both important works for me to comprehend how the Nonpartisan School Movement gained traction and started establishing itself through law proposals. Just as important to me is the work of *Professores Contra o Escola Sem Partido* [Teachers Against Nonpartisan School], led by Professor Fernando Penna, who was part of the board that evaluated my thesis. Their Facebook page also helped me as a source of research and reflection: it made me realize that we, as teachers, have produced forces in the classroom to which Nonpartisan School is a reaction. One of the final stages of this cartography of mine was the evaluation, in which I could hear from Professors Bruno Deusdará, Décio Rocha and Poliana Coeli not only theoretical advice on Discourse Analysis, but also touching speeches on what we do in the classroom. A defeatist, deterministic tone was pervasive in the pages I wrote for my evaluation. I remember Professor Poliana Coeli telling me this and highlighting that I should look back at the power of the school, the power of the teachers, so I could reassess the tone in which I had written my thesis.

Now, stronger than I was before, I believe that the hardest part of cartography is to narrate the process you have accompanied. The writing process took place, as it does now, amidst the insecurity perhaps inherent to those who realize that words construct reality. That notion was also a vector of forces acting upon me, because it was not about an academic title, it was about an enunciation, one which joined the dispute of meanings regarding the profession that I so belatedly chose, and that chose me back.

[8] It is important to note that this freedom has not yet been fully reached, though many women believe so just because they are now in the labor market. We must not forget that lower class women have been in the labor market for a long time, usually in precarious work environments, and this can still be seen today. It is also worth noting that many of us, even when well-positioned in the labor market, have no complete freedom over decisions regarding maternity, since we are still insecure about our work performance when pregnant, in fear of losing our jobs or having our work hours reduced, thus reducing our income and making it harder to provide for the baby. Also, as it is my case, when you try to conciliate classroom and research, the insecurity doubles, as conducting a research and establishing an academic career while having a job – and needing it – requires availability and disposition.

Aware of this responsibility, there were two major points, which I call vectors of force, I needed to have in mind: I cannot simply interpret texts, and I must be honest with whoever is going to read my work, narrating the steps I took and the choices I made. The first one has to do with the dispute of meanings around what Discourse Analysis is, which is why, following the advice of the three aforementioned professors, I started weaving what I called a discursive network, composed of scattered texts that materialize discourses about the so-called indoctrination in classrooms. Here I remember the concept of transversality, coined by Félix Guattari and discussed in *Pistas do Método da Cartografia*, as soon as in its first track, when stating that intervention is always clinical-political. In this perspective, there are two axes, a horizontal axis and a vertical axis, which I see as vectors of forces that define individuals through this homogenizing pair. On page 29 there is a helpful illustration followed by this passage:

> The hegemonic organization of the socius is operated through the opposition of the vertical and horizontal axes (hegemonic coordinates), executing a system of superposition of the higher variables for the creation of a standard measure that equalizes reality. Through this operation, there is a functional equivalence between the adult, heterosexual, white, rich, male higher variables (found in the vertical axis) that superpose on one another, producing an ideal of existence in opposition to one defined as child, homosexual, black, poor, woman lesser variables (horizontal axis). In this system of superposition, the same operation takes place. This operation creates a hierarchy that opposes the differences (man x woman, adult x child, white x black, heterosexual x homosexual, rich x poor) and homogenizes, either by creating an ideal superposition of higher variables (adult-white-heterosexual-rich-man), either through identification and subjection of those "different" from the ideal (woman subjected to men, child to adult, black to white, homosexual to heterosexual) […] (BARROS; PASSOS, 2015)

The transversal axis is the intermediary in which cartography operates, and I may say so because it is in the transversal axis that both axes superpose, along with the cartographer's implication, in a dispersion of possibilities to be analyzed – possibilities that would be disregarded if the method was linear, as scientific tradition has it. I will try to translate this idea in the way I constructed and analyzed my *corpus*: in the linguistic materiality, I saw the repetition of the word "ideology" and needed to understand the meanings being disputed around this expression. Although PL 867/2015 mentioned "religious indoctrination" and "political indoctrination", revealing a presupposed difference between religion and politics, my first hypothesis was, due to the proponents of PL 867/2015 being religious politicians, that there was a discourse of religious morals as a foundation for these texts that promoted Nonpartisan School. This would be one of the hegemonic axes, producing a religious subjectivity, in opposition to another hegemonic axis that produces a nonreligious subjectivity. My implication as a researcher and as a religious person operates in transversality, bringing me the intuition that there could be a place of dispersion in which other becomings can be produced, since "[…] to speak, therefore, of the clinic's coefficients of transversality is to intensify/to trust more – or trust less – in the becomings that are ever-present in different degrees of opening and in varied potentialities of creation" (BARROS; PASSOS, 2015, p. 27). Following this intuition, I tried to weave this discursive network using disperse texts, scattered around different places, and listening to advice from colleagues at the research group, in order to travel down the path that was opening up to me, and which differed from the path of my initial hypothesis: no, it was not only religious morals that were at stake in Nonpartisan School's texts, there was also a market value that supported it and enabled them to travel within different discursive communities. "To operate through transversality is to consider this plane in which all reality communicates" (BARROS; PASSOS, 2015, p.27). It is this attempt at making such disperse reality communicate that allows me to say that we do not "interpret texts", even if we also work with pragmatics, its presuppositions and implications. When we resort to different texts and start cartographing a network, it is a way of showing that the discourse we analyze materialize in a myriad of texts, and this is not guesswork, once we can demonstrate our claims through linguistic entry points.

As for the network I constructed through cartography – which seems like the most adequate method to tackle the dispersion of discursive formations –, for me to say that there is a sexist or racist discourse materialized in the expression "ideology" – differentiated from politics, from morals and from religion whenever the phrase "ideological indoctrination" is used – was only possible when I looked at the complaints from parents on the Nonpartisan School Program website or on the Moms For Nonpartisan School Facebook page, in which I identify that the expression "ideological indoctrination" is used to refer to teachers who discuss issues of race and gender in the classroom. I remember talking to the parents of a sophomore year high school student who had written a sexist composition. The parents were not reporting the school, in fact, they were being called by the school due to the composition their son had written, which was not only unrelated to the proposed topic, but was also another way in which

the student had expressed his unfavorable opinions about women at school. The father, who was very grateful for the attention given by the school, also said that "schools today lean too much to the left, it's difficult, they discuss themes not suited for schools because students have no maturity. The hallways are full of posters from a campaign against racism, schools should not deal with that". At the moment I was there just as a coordinator, accompanied by two other teachers who were, actually, responsible for talking to the parents. The antiracism campaign was produced during my writing classes with junior year high school students, after a month of debating the situation of black people in the country, looking for other issues beyond slavery. All this so , at least during our debates, the question of plurality could be raised in this school whose body of students and teachers is predominantly white, whereas black people can usually be found working as janitors, and the explanation for that almost always lies in the past, leaving no space for reflecting on how we systematically reproduce this institution rooted in slavery up to today. However, for that father who I had to listen to, these themes should not be discussed in school.

If one of the vectors of force I have mentioned was responsibility with the theory I set out to study, the other, as I have said, was honesty with potential readers of my thesis, which meant facing the challenges of narration In *track 2*, Kastrup (2015) explains how cartography means accompanying processes. A common first hurdle is allowing yourself to be a cartographer, accompanying processes while not getting ahead of yourself and without naming them before they even take place; the second hurdle is to narrate this process, narrate how I put myself in the position of a cartographer, narrate what my choices were and why I opted for them, all this while being conscious that narratives construct reality. I wanted, just as I want in this paper, to be honest when talking about my choices, to present myself as a researcher who is implicated by her object and whose object is implicated by her. A researcher willing to find answers different from my hypotheses, open to the possibility of having to reformulate her entire research, to backtrack, if necessary, from Maranhão to Rio de Janeiro, in order to trace new paths towards Pará, for example. I believe that if I started my research thinking that there were more defeats than victories in what I believe to be education, I finished it comprehending that it is possible to find breaches in processes of subjectivation, to crawl through these breaches, to look for transversal vectors and new displacements, new becomings.

3 FINAL THOUGHTS

I arrive at the end of this work in which I tried to take once again the route I took from 2016 to 2018 to produce my master's degree thesis. Aware that cartography is a method few researchers take as a path in areas other than psychology, I tried to register in this paper what we have been doing with this form of knowledge production. As I said in the introduction, the path is continuous and ever-moving, which made me decide to divide the paper into just three sections: Introduction, Cartography as apparatus and potentiality, and Final thoughts. These thoughts, however, are not so final, since whenever I talk about my research again, another moving process will take place.

Upon finishing this paper, I looked back once again at the beginning of my master's degree, at the second public university I have attended, in which I have constructed a territory for potent production of life. I started my master's degree in the same year as one of the largest financial crises in the history of Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. A crisis that dragged for a long time without being named as a one[9], considering that in 2011, when I enrolled in graduation, there was already no toilet paper, no air conditioners in classrooms, professors' salaries were not being paid on schedule and neither were the scholarships of quota students, the bathrooms were dirty, in other words, we lacked elements that effectively allowed us to study, but these absences were not named as a "crisis". In 2016, the lack of funding put the university to a halt. There was no security in the building, no cleaning staff, no functioning university restaurant, we were in no condition to continue our activities until the bill was paid, including the debts with private companies that offered subcontracted staff –who were then fired *en masse*. It was a portrait of our likely future, now with new budget cuts announced by the Ministry of Education in 2019, because public education is systematically under attack, and Nonpartisan School is yet another way of legitimizing these attacks. Back to my first semester of master's degree: with no classes, we still had research group meetings so we could somehow live the field of forces of collectivity and the possibilities of multiplicity in

[9] Master's degree student at UERJ's Post-Graduate Program in Languages Ariane Oliveira questions, in her thesis, the concept of "crisis" in the university, analyzing news articles addressing this moment UERJ has been through.

this "one" that was our group, climbing up the stairs together – due to the lack of security staff – to the eleventh floor because the elevators had not seen maintenance in a while. From these meetings, two public events we named *Linguística pra quê?* [Linguistics: what for?] were born, in which we talked about our researches and, beyond that, we showed that UERJ resisted and that nobody could declare its end when our practices prove the potentiality of this university's existence. At the end of my master's degree, all this surfaced and composed my 132-page thesis, fruit from countless encounters throughout my life, including two graduations in public universities during a time in this country when I could leave Irajá, suburbs of Rio de Janeiro, and arrive today at a Ph.D. course – I believe I am the first in the family, up until today, who has made it here. To allow all these implications to make themselves present in that research from march 2016 to march 2018, advised by Décio Rocha, co-advised by Bruno Deusdará, Poliana Coeli, and supported by all my colleagues from the research group, is a way of showing how science is made in everyday practice, in encounters and processes. And this needs to be said by us, who are part of the academy. I arrive at my defense on March 26th, 2018, twelve days after the assassination of black congresswoman Marielle Franco, to defend a work that is an answer to those who want to silence us, to interrupt us in classrooms, a place for seeds. And they want this to those who embody potentiality, who embody strength, as still does Marielle.

REFERENCES

ALVES, A. Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". *El País. 27 ju. 2017*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad. Nilceia Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis, v. 5, p. 9-16, 2003-2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/issue/view/1201/showToc. Acesso em: 9 nov. 2020.

BARROS, L. P. E; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In:* ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p.52-75.

COELHO, F. Sombras. O Globo, 10 set. 2015. Disponível em: http://oglobo.globo.com/cultura/sombras-17229639. Acesso em: 30 jan. 2020.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe.* Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESCÓSSIA, L; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In*: ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* –pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p.92-108.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica.* Trad. Pedro Elói Duarte. Portugal: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KATRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (org.). *Pistas do método cartográfico* –pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Salina, 2015. p. 33-51.

MIRANDA, L.; SOARES, L. Produzir subjetividade: o que significa? *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, p. 408-424, 2009.

MOURA, F. *Escola Sem Partido*: relações entre estado, educação e religião. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RETTICH, J. S. *Do visor na porta das salas de aula à mordaça nos professores:* uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei 867/2015. 2018.132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

SOLNIT, R. *Os homens explicam tudo para mim*. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Cultrix, 2017.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Keipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

Received in June 7, 2019. Approved in January 15, 2019.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77422

F ó R U M
L I N G U Í S T ! C O

APRESENTAÇÃO | D O S S I Ê

DOCUMENTAÇÃO DE LIBRAS

VOLUME 17, NÚMERO 4, OUT./DEZ.2020

ORGANIZAÇÃO:
RONICE MÜLLER DE QUADROS*

Este ***Dossiê*** apresenta um conjunto de artigos que relatam o desenvolvimento de pesquisas de desenvolvidos no escopo do projeto Documentação de Libras que contou com o financiamento do CNPQ Processo 440337/2017-8.

O ***Dossiê*** inicia com o artigo *Documentação de Línguas de Sinais* dos autores **Ronice Müller de Quadros**, **Christian Rathmann**, **Johanna Mesch** e **Jair Barbosa da Silva**, com um panorama geral sobre documentação de línguas de sinais. Os autores apresentam vários projetos existentes no mundo e as suas relações com a Documentação da Libras. Também há uma sessão específica sobre ética para a realização da documentação de línguas de sinais, assim como uma sessão sobre como organizar, disponibilizar e transcrever os dados em línguas de sinais para o desenvolvimento de pesquisas com línguas de sinais.

O artigo seguinte apresenta a implementação do *Inventário Nacional de Libras* no escopo da Documentação de Libras nos estados de Alagoas, Ceará e Tocantins pelos autores **Ronice Müller de Quadros**, **Jair Barbosa da Silva**, **Rodrigo Nogueira Machado** e **Carlos Ludwig**. A formação dos pesquisadores, a realização da coleta de dados nas comunidades surdas, a transcrição dos dados e sua validação são discutidas neste artigo, pois este documentação toma uma dimensão nacional com dados comparáveis.

A seguir, os autores **Marianne Rossi Stumpf**, **Aline Lemos Pizzio**, **Jefferson Osiel Lucinda**, **Ronice Müller de Quadros** e **Onno Crasborn** apresentam o desenvolvimento do *Signbank da Libras*. Este banco de sinais resulta do aprimoramento do Identificador de Sinais, um software desenvolvido na UFSC para nomear sinais e apresentar suas traduções possíveis para o português e para a libras com o objetivo de padronizar as transcrições de produções em Libras. Este software mais antigo foi exportado para o *Signbank*, um *software* internacional para a disponbilização de sinais de uma dada língua de sinais com suas descrições em diferentes níveis linguísticos. O Signbank da Libras apresenta a mesma finalidade do Identificador de Sinais, mas inclui também o objetivo de uma descrição detalhada de cada sinal de forma sistematizada para fins de pesquisa linguística. A decisão de exportar os dados do

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPq. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

Identificador de Sinais para o *Signbank da Libras* se deu por causa da internacionalização das documentações de línguas de sinais, integrando a Libras neste processo por meio do *Signbank* global.

O artigo sobre o *Quadro de referência da Libras como L2*, de **Aline Nunes Sousa, Juliana Tasca Lohn**, **Ronice Müller de Quadros**, **Nicolly Neves**, **Larissa Dias** e **Gustavo Gusmão,** compõe este ***Dossiê da Documentação de Libras***. Os autores apresentam o desenvolvimento deste quadro de referência da Libras que teve como objetivo apresentar os níveis de referência a serem seguidos para o ensino de Libras como segunda língua no nível universitário. A pesquisa envolveu uma análise do Quadro de Referência para o Ensino de Línguas Europeu e uma adaptação para a Libras.

O próximo artigo que compõe este ***Dossiê*** é sobre a *Antologia Literária em Libras*, que integrou a Documentação da Libras. Esta antologia reúne produções literárias de diferentes gêneros textuais produzidos na Libras. O objetivo foi desenvolver uma metodologia de registro e categorização das produções selecionadas para integrar esta antologia, no sentido de apresentar uma referência para a análise literária de produções em Libras. Os autores, *Rachel Sutton-Spence*, *Fernanda de Araújo Machado*, *Anna Luiza Maciel* e *Ronice Müller de Quadros* desenvolveram este trabalho no contexto da Documentação da Libras.

No artigo *Gramática da Libras*: *questões metodológicas*, **Ronice Müller de Quadros**, **Jair Barbosa da Silva** e **Miriam Royer** apresentam o desenvolvimento de uma gramática da Libras em Libras, a partir de um conjunto de esforços de vários linguistas que têm estudado a Libras, especialmente a partir dos dados do Corpus de Libras. Os autores apresentam a organização desta gramática a partir de análises da Libras com amostras de dados do Corpus de Libras de Surdos de Referências que integraram o Inventário Nacional de Libras. A Gramática da Libras é uma das primeiras iniciativas em articular as pesquisas linguísticas da Libras em diferentes níveis de análise linguística, considerando desde aspectos sociolinguísticos, fonologia, morfologia, sintaxe até a composição textual e criativa de produções em Libras.

No sétimo artigo, as autoras **Ronice Müller de Quadros**, **Marilyn Mafra Klamt** e **Diane Lillo-Martin** apresentam aspectos de análise linguística dos estudos com a sobreposição de línguas, um tipo de bilinguismo bimodal que envolve uma língua de sinais e uma língua falada/escrita que integra a *Documentação de Libras*. A sobreposição de línguas é um fenômeno muito típico que decorre do contato entre línguas de sinais e línguas faladas. No Brasil, temos o contato da Libras com a Língua Portuguesa que desdobra uma série de aspectos linguísticos comuns ao bilinguismo e, especialmente, específicos deste tipo de bilinguismo típico de práticas linguísticas envolvendo uma língua de sinais.

Por fim, o ***Dossiê*** é concluído com o *Portal de Libras*, um portal que exigiu o desenvolvimento de várias pesquisas para socializar dados linguísticos e materiais em línguas de sinais com o objetivo de oferecer uma interface para pesquisadores linguistas e literários, assim como para professores de sala de aula. As autoras **Renata Krusser**, **Daniela Saito** e **Ronice Müller de Quadros** apresentam as diferentes pesquisas realizadas até se chegar ao Portal de Libras disponibilizado de forma pública e irrestrita com componentes que viabilizam a integração e socialização de produções e conteúdos relativos à Libras desenvolvidos no país, tornando-se efetivamente um portal nacional.

Este ***Dossiê*** contou também com revisores que apresentaram sugestões importantes em sua versão final, aos quais registramos nosso agradecimento. Em especial, destaca-se aqui o trabalho incansável do editor, Atílio Butturi Junior, a quem prestamos nosso agradecimento profundo.

Ronice Müller de Quadros

Organizadora

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77336

DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS

DOCUMENTACIÓN DE LAS LENGUAS DE SEÑAS

DOCUMENTATION OF SIGN LANGUAGES

Ronice Müller de Quadros*
Universidade Federal de Santa Catarina

Christian Rathmann**
Humboldt-Universität zu Berlin

Johanna Mesch***
Stockholm University

Jair Barbosa da Silva****
Universidade Federal de Alagoas

… research in the Deaf community should be by Deaf, for Deaf, and with Deaf people.
… pesquisa na comunidade Surda deveria ser feita pelo Surdos, para o Surdo e com pessoas surdas.
Raychelle Harris, Heide M. Holmes and Donna M. Mertens (tradução dos autores)

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão sobre a documentação de línguas de sinais, considerando motivações acadêmicas e sociais, assim como indicações de materiais que as comunidades surdas consideram relevantes integrarem tais documentações. Primeiramente, iremos apresentar uma discussão de ordem mais filosófica acerca da documentação linguística das línguas de sinais e, posteriormente, abordaremos as questões de ordem técnica e ética relativas à elaboração de *corpora* nessas línguas. A primeira parte do artigo, abordará três questões básicas: (1) o que constitui a documentação de línguas de sinais; (2) para quê documentar as línguas de sinais; (3) para quem é necessário documentar as línguas de sinais. A segunda parte do artigo trará práticas de documentação de línguas de sinais em diferentes países como referência de aproximação e valorização das comunidades surdas. Serão apresentadas práticas de documentação, em especial, a constituição de *corpora* de línguas de sinais enquanto língua das comunidades surdas; registro histórico das línguas de sinais; produções literárias em línguas de sinais; referências para o ensino de línguas de sinais; registro de produções de surdos bilíngues unimodais; registro de produções de bilíngues bimodais. Estas questões

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

** Professor e pesquisador da Humboldt-Universität zu Berlin. E-mail: christian.rathmann@hu-berlin.de.

*** Professora e pesquisadora da Stockholm University, na Suécia. E-mail: johanna.mesch@ling.su.se.

**** Professor e pesquisador da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: jair.silva@fale.ufal.br.

estão permeadas por aspectos éticos, uma vez que a documentação de línguas de sinais envolve as comunidades surdas que usam suas respectivas línguas de sinais. Ao final, faremos uma reflexão de como estas práticas de documentação se voltam para os interesses acadêmicos e sociais das comunidades surdas.
PALAVRAS-CHAVE: Documentação de línguas. Línguas de sinais. Comunidades surdas.

RESUMEN: Este artículo presenta una discusión general sobre la documentación de las lenguas de señas, considerando sus motivaciones académicas y sociales, así como algunas recomendaciones de materiales que las comunidades sordas consideran relevantes para integrar dicha documentación. En primer lugar, presentaremos una discusión más filosófica sobre la documentación lingüística de las lenguas de señas y, posteriormente, abordaremos cuestiones técnicas y éticas relacionadas con la elaboración de *corpus* en estas lenguas. La primera parte del artículo, abordará tres cuestiones básicas: (1) ¿qué constituye la documentación en lenguas de señas?; (2) ¿para qué documentar las lenguas de señas?; (3) ¿para quién es necesario documentar las lenguas de señas? La segunda parte del artículo traerá prácticas de documentación de lenguas de señas como referencia para acercarse y valorar a las comunidades sordas. Se presentarán prácticas de documentación, en particular, la constitución de *corpus* de la lengua de señas como la lengua de las comunidades sordas, registro histórico de las lenguas de señas, producciones literarias en lenguas de señas, referencias para la enseñanza de lenguas de señas, registro de producciones de sordos bilingües unimodales y registro de producciones de bilingües bimodales. Estos temas están atravesados por aspectos éticos, ya que la documentación de lenguas de señas involucra a las comunidades sordas que utilizan sus respectivas lenguas de señas. Al final, reflexionaremos sobre cómo estas prácticas de documentación abordan los intereses académicos y sociales de las comunidades sordas.
PALABRAS CLAVE: Documentación de lenguas. Las lenguas de señas. Comunidades sordas.

ABSTRACT: This article presents a discussion about documentation of sign language, with special attention to the academic and social aspects, and a few recommendations as to what kinds of materials are considered relevant by Deaf communities in sign language documentation. First, we take a more philosophical approach in discussing the linguistic documentation of sign languages, after which we address technical and ethical aspects of compiling linguistic *corpora* of signed languages. As such, the first part of this article focuses on three basic questions: (1) what exactly constitutes documentation of sign languages; (2) why document sign languages at all; and (3) on whose behalf is it necessary to document sign languages. The second part of this article explores a number of exemplary practices in sign language documentation as executed in various countries that are highly valued and may serve as points of reference for diverse Deaf communities. Documentation practices will be presented, in particular, the creation of *corpora* to represent sign languages as they are used by Deaf communities; historical records of sign languages; literary production in sign languages; reference materials for teaching sign languages; records of bilingual-unimodal Deaf signers; and records of bilingual-bimodal signers. These issues carry with them numerous ethical implications, as the documentation of sign languages inevitably involves the Deaf communities of each respective language. As such, we close the article with a reflection on how these documentation practices relate to the academic and social interests of Deaf communities involved in such research.
KEYWORDS: Documentation of languages. Sign languages. Deaf communities.

1 INTRODUÇÃO

A palavra documentação remete à reunião de documentos que são fontes de informação registradas e devidamente organizadas para subsidiar alguma coisa. No caso específico da documentação de línguas, o termo envolve a reunião de dados para registrar línguas com o objetivo de servir de referência para diferentes fins: pesquisa linguística, históricos, educacionais, culturais, literários, dentre outros. Esta definição é bastante simplista, mas dá uma ideia geral do que iremos discutir neste artigo: a documentação das línguas de sinais.

As primeiras documentações de línguas foram constituídas de registro de termos para a composição de dicionários. Segundo Mccarthy e O'Keeffe (2010), um dos primeiros registros de línguas foi feito para compor glossários da bíblia sagrada com o objetivo de especificar palavras contidas neste material altamente difundido na antiguidade. Posteriormente, os estudiosos começaram a registrar termos de obras literárias, como, por exemplo, Shakespeare. A partir disso, a documentação de línguas começou a ser

expandida e foram constituídos os *corpora* de línguas, o que teve como consequência o desenvolvimento de técnicas e de recursos metodológicos (sobretudo com o uso e propagação dos programas computacionais) constitutivos da Linguística de Corpus.

A documentação de línguas passou a integrar os *corpora* de línguas que se apresentam características específicas para fins voltados para a pesquisa linguística. Veja que "documentação" inclui "*corpus*", pois as línguas podem ser documentadas para diferentes fins com níveis de sistematização bastante diferentes. No caso específico de *corpora* de línguas, a documentação torna-se altamente especializada, pois passa a atender uma série de princípios mais técnicos para servir de registro para fins de pesquisa linguística contendo metadados que facilitem o processo de investigação.

Mccarthy e O'Keeffe (2010) apresentam um histórico sobre a ideia de *corpus* linguístico. Segundo os autores, a proposta de *corpus* começou a tomar forma na década de 60, quando os estudos do campo de lexicografia começaram a se desenvolver e a tecnologia começou a viabilizar formas de registro diferenciadas e em quantidades maiores. O primeiro *corpus* computadorizado foi o *Corpus* de Brown, compilado em 1960 na Brown University, contendo um milhão de palavras do inglês de textos literários. Em 1970, houve a consolidação da linguística de *corpus* com várias línguas e com diferentes propostas. Em 1990, a invenção do scanner foi uma revolução para a documentação de textos escritos. Na virada do milênio, os textos passam a ser digitalizados de forma ilimitada, viabilizando a composição de *corpora* de línguas com dimensões gigantescas. Atualmente, o Google é, por si só, uma forma de documentação de uma infinidade de textos que chega a permitir a computação de dados para fomentar a tradução automática. Diante dessa explosão de documentações, o problema do linguista mudou de foco: de acessar grandes quantidades de dados para elaborar metodologias confiáveis para descrever e dar conta das evidências linguísticas permitidas pelos dados organizados nos *corpora*.

A documentação de línguas para fins linguísticos começou a focar nos princípios da constituição de *corpora*. Segundo Rappen (2010), dependendo o tipo de questão a ser pesquisada, a construção do *corpus* pode ser uma tarefa razoavelmente eficiente e restrita, ou bastante ampla e demorada. Ter uma questão claramente definida é o primeiro passo na construção do *corpus*. Outro princípio básico é de que um *corpus* de língua deve ser representativo. O tamanho do *corpus* não é único. Não há um número específico de palavras e dados. A questão sobre o tamanho do *corpus* pode ser resolvida por dois fatores: (a) a representatividade (precisamos coletar textos e palavras suficientes para representar com exatidão a língua pesquisada); e (b) a praticidade (o tempo deve ser o mais restrito possível), ou seja, dados suficientes para representar o que está sendo estudado, sem exceder o que seja necessário de acordo com o tempo disponível para a realização de um determinado estudo. Rappen (2010) menciona que depois de a questão de pesquisa estar definida, a construção do *corpus* pode começar. A tarefa seguinte será identificar os textos e desenvolver um plano para a coleta. Quando a coleta for feita com pessoas e/ou instituições é essencial ter o consentimento das partes envolvidas, ter permissão (termo de consentimento assinado pelos participantes), o que implica uma questão ética a ser observada quando da elaboração de um *corpus* linguístico.

Rappen (2010) levanta um conjunto de questões que precisam ser respondidas antes de se criar um *corpus*, independentemente de ele estar representando a língua falada/sinalizada ou escrita:

I. O que constitui um texto?
II. Como os arquivos devem ser nomeados?
III. Que informações serão incluídas em cada arquivo?
IV. Como os textos serão armazenados (formato do arquivo)?
V. Como os textos serão catalogados?

Estas questões gerais são importantes e evidenciam a necessidade de pré-definir um conjunto de procedimentos para realizar uma documentação que seja apropriada, especialmente quando os registros servirão de fonte de pesquisa. Por exemplo, um texto pode ser o registro de textos (orais, sinalizados, escritos etc.) diferentes que serão delimitados pelos objetivos propostos. No caso dos primeiros *corpora* estabelecidos, os textos envolveram a bíblia sagrada e textos literários. A forma de organização dos registros envolve definir se será escrito, áudio ou vídeo, por exemplo. Quando coletados, como estes dados serão categorizados? Uma possibilidade é definir pastas por dia de coleta, por tipo de texto, pelo nome do participante, por exemplo. O nome do arquivo pode

registrar claramente seu conteúdo, mostrando aspectos relevantes do texto para análise. Isso permite ao usuário classificar e agrupar em subcategorias de arquivos, ou criar sub *corpora* mais facilmente. Metadados precisam ser associados aos dados documentados para ser usados para fins de contextualização do dado (informações sobre os participantes, data da coleta, tipo de texto, formato do arquivo). A etapa de arquivamento dos registros também é muito importante, pois facilitará a sua localização, além do armazenamento propriamente dito. O problema do armazenamento está relacionado com o espaço, pois o tamanho do *corpus* e o tipo de material pode demandar espaços gigantescos de armazenamento. Isso tudo precisa ser considerado ao se documentar uma língua, sobretudo levando-se em consideração o formato da documentação. Por fim, a catalogação vai envolver também a anotação dos dados por meio de transcrições e estabelecimento de categorias de análise. Para isso, torna-se necessário registrar detalhadamente como será feita a transcrição, que ferramentas/softwares serão usados, quais os níveis de anotação serão registrados. Tudo isso precisa ser feito para viabilizar um sistema de busca eficiente.

No caso específico da documentação das línguas de sinais, a tecnologia propiciou a documentação no formato de vídeo viabilizando o seu registro. No entanto, há uma grande complexidade envolvida no registro de textos em línguas de sinais, uma vez que estas línguas são produzidas pelo corpo (mãos, face, tronco corporal) de forma tridimensional. Isso requer o registro em vídeos considerando diferentes ângulos da sinalização. A tecnologia tem avançado muito e as câmeras 3D já começaram a ser comercializadas, mas de modo geral, os registros têm sido feitos com várias câmeras combinadas para registrar diferentes perspectivas do corpo a fim de captar esta tridimensionalidade intrínseca destas línguas. A exemplo, apresentamos o uso de quatro câmeras simultâneas que registram a interação entre duas pessoas utilizando a língua de sinais para tentar captar o uso do corpo e do espaço que integram o texto das línguas de sinais.



Figura 1: Utilização de quatro câmeras para captar diferentes perspectivas da produção em sinais de duas pessoas conversando

Fonte: *Corpus* de Libras da UFSC

A complexidade envolvida no registro línguas de sinais envolve também o processo de anotação linguística dos sinais, uma vez que estas línguas ainda não contam com um sistema escrito difundido. Há alguns sistemas de escritas que têm sido usados e que requerem softwares independentes que permitem o registro dos sinais. No entanto, de modo geral, a maioria dos linguistas utilizam sistemas de anotação com base em sistemas de glosas que apresentam muitas limitações em face da tridimensionalidade das línguas de sinais e, sobretudo, das marcações não manuais com valor linguístico presentes nessas línguas. Diante disso, os *corpora* de línguas de sinais requerem ferramentas que permitam a visualização da língua de sinais sempre que os dados forem analisados. Um sistema de anotação amplamente usado é o *Eudico Annotator ELAN* (2020).

2 PARA QUÊ DOCUMENTAR AS LÍNGUAS DE SINAIS?

A documentação de uma língua pode atender a propósitos diversos, os quais vão desde razões de ordem técnica, como compilar as palavras que compreendem uma língua em forma de dicionários e glossários, por exemplo, até atitudes de política linguística, como salvaguardar línguas em risco de extinção, fato frequente ao redor do mundo por razões políticas, econômicas, históricas, a exemplo do que ocorre com as línguas indígenas. Neste sentido, documentar uma língua é a garantia, por vezes, de revitalizar essa língua, ou, por outras, apenas manter um registro histórico dessa língua. O planejamento linguístico, as políticas de valorização e de manutenção do status linguístico de uma dada língua requerem documentação dessa língua. Para além disso, a descrição linguística se faz imperativa e, para tanto, os dados documentados são objeto de análise. Do ponto de vista linguístico mais amplo, um *corpus* linguístico pode subsidiar o pesquisador (linguista) para lidar com vasto espectro da linguagem humana a partir de diferentes práticas linguísticas (usos da língua).

Considerando que a linguagem humana se manifesta por meio de textos, os quais têm uma dada estrutura gramatical, mas também veiculam discursos, os *corpora* em linguística são sempre elaborados atendendo a certos princípios norteadores do ponto de vista técnico, bem como aos propósitos da pesquisa. Para Johnston (2009) a Linguística de Corpus tem como princípio a suposição de que uma grande quantidade de dados anotados e processados revelam certos padrões linguísticos sobre o uso e estrutura das línguas incapazes de serem alcançados pela introspecção dos pesquisadores, mesmo dos mais especializados. Assim, argumenta o autor, em Linguística de Corpus, "[...] quantitative analysis goes hand in hand with qualitative analysis[1]" (JOHNSTON, 2009, p. 18). Johnston (2014) também aborda sobre a importância de adicionar valores e extrair valores das descrições linguísticos por meio de anotações estratégicas que compreendem *corpora* de línguas de sinais.

Aliados aos aspectos linguísticos, tecnológicos e metodológicos constitutivos dos *corpora*, os aspectos éticos são tão relevantes quanto os demais. Questões éticas devem permear as razões que justificam a documentação de línguas, pois percorrem todo o planejamento que precisa envolver princípios éticos que ampliem a visão dos pesquisadores. Estas razões têm justificado a documentação das línguas de sinais.

Alguns princípios éticos mais gerais precisam ser considerados na documentação de línguas de sinais:

a) O respeito pelos valores linguísticos, culturais, sociais, morais, religiosos, assim como costumes das comunidades surdas envolvidas.
b) A garantia de benefícios às comunidades surdas envolvidas na documentação que se estendem para além do período da realização da coleta de dados.
c) A consideração à diversidade envolvida nas comunidades surdas precisa ser levada em conta na consolidação da documentação das línguas.
d) O fato de que pesquisa com surdos precisa ser feita por surdos, mesmo que os ouvintes estejam envolvidos (HARRIS; HOLMES; MERTENS, 2019).

Estes princípios precisam guiar o porquê da documentação de uma dada língua de sinais. Os surdos relatam que querem se enxergar na documentação, querem ser devidamente identificados enquanto autores do seu próprio texto, querem ver os vídeos que compõem o todo e, também, querem perceber nos materiais a herança surda.

Segundo Harris, Holmes e Mertens (2009), entre as várias perguntas que devem ser consideradas ao se pensar no para quê fazer a documentação de uma língua de sinais, as seguintes devem provocar reflexões:

a) Quais são os princípios culturais mais apropriados para este grupo?
b) O que incluiremos nas diretrizes para indicar o respeito e consideração a sua cultura?
c) Como apresentamos a importância dos princípios culturais que regem esta população?

[1] A análise quantitativa anda de mãos dadas com a análise qualitativa.

d) Como os pesquisadores que estão conduzindo pesquisas em comunidades culturais complexas podem incorporar as vozes de seus membros quando diante de questões éticas e metodológicas?

Estas questões aplicadas às comunidades surdas precisam ser consideradas cuidadosamente pelos pesquisadores. No caso dos surdos, a complexidade cultural é permeada pelas relações entre os surdos e com os ouvintes. Um pesquisador ouvinte que pretende desenvolver uma pesquisa com as comunidades surdas precisará ter muita sensibilidade, respeito e ser justo no propósito de responder a estas questões juntamente com membros das comunidades pesquisadas, com a presença de pessoas surdas. Para tanto, como abordado ainda por Harris, Holmes e Mertens (2009), estes pesquisadores precisam desenvolver uma competência cultural, ou seja, estarem abertos, atentos, dispostos a aprender sobre esta comunidade, compreendendo e apreciando o contexto cultural no qual a pesquisa será implementada com a perspectiva de transformar as intervenções de tal forma que se tornem realmente legítimas aos participantes. Ainda e não menos importante, os pesquisadores precisam realmente ser sensíveis ao que os surdos pensam e sentem sobre o mundo e suas relações pessoais, reconhecendo de fato esses sentimentos e pensamentos porque reconhecem que eles merecem esse reconhecimento. Só assim é possível propor uma documentação da língua de sinais dessas comunidades.

Para além dos aspectos culturais relativos ao respeito às comunidades surdas elencados por Harris, Holmes e Mertens (2009), é importante ressaltar que a elaboração de *corpora* em línguas de sinais necessariamente envolve a exposição do surdo, uma vez que a expressão linguística nessas línguas se dá por meio de corpo (movimentos de mãos e expressões faciais) e espaço da sinalização. Assim, diferentemente do que ocorre com línguas orais ou com a escrita, a codificação dos dados não permite ocultar o participante da pesquisa. Dito de outra forma, a imagem do informante surdo estará sempre à mostra nos vídeos que constituirão os *corpora*, portanto, há de se estabelecer boas práticas de pesquisa, balizadas pela ética, de modo a não se violar aspectos culturais, identitários e históricos dos informantes surdos, além de lhes permitir compensação - no caso do Brasil, essa compensação não pode ser de ordem financeira, mas em termos de retorno à comunidade surda dos dados, dos produtos gerados a partir da documentação.

A documentação das línguas de sinais, portanto, é um trabalho científico de extrema relevância, de natureza interdisciplinar e plural, com vistas ao registro dessas línguas, sua disseminação, vitalização, descrição e guarda como patrimônio imaterial de um povo, o surdo.

3 A QUEM SERVE A DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS?

A pergunta "a quem serve a documentação de línguas de sinais?" é fundamental, pois envolve também aspectos de ordem ética. As comunidades surdas têm participado da constituição de vários *corpora* de línguas de sinais. Historicamente, os surdos são convidados a serem informantes de pesquisadores de línguas de sinais e nos deparamos com relatos de surdos que manifestam sua sensação de serem explorados.

No Brasil, vários surdos que foram consultados quanto a sua língua de sinais nas décadas de 80 e 90 relatam que não participaram efetivamente das pesquisas e que se sentiam explorados. O que significa este sentimento de "exploração"? De modo geral, os relatos sobre isso são muito claros: a sensação de servir de informante fornecendo dados e discutindo sobre eles sem participar efetivamente da pesquisa e sem entender claramente para que serve a pesquisa foi uma realidade. Estes surdos não foram autores destas pesquisas ou não receberam efetivamente nenhum retorno de seus resultados.

Por trás desta insatisfação está claramente colocada uma necessidade das comunidades surdas de serem autores dos estudos da própria língua. Quem pesquisa uma língua? Normalmente os próprios falantes da língua são os protagonistas das pesquisas com suas respectivas línguas. Até é possível contarmos com pesquisadores que não sejam falantes de uma língua incluírem em seus estudos aspectos linguísticos de análise de outra língua, mas de modo geral, os alemães pesquisam a língua alemã, os ingleses e os americanos pesquisam o inglês, os franceses pesquisam a língua francesa e assim por diante. Quem são os pesquisadores de línguas de sinais? Na grande maioria não são os próprios surdos e isso provoca uma série de reações entre os surdos, dentre elas, o sentimento de serem explorados.

A quem serve, então, a documentação das línguas de sinais? A resposta não deveria ser de que serve aos linguistas (que, na grande maioria, ainda nem são surdos!), mas sim devem servir aos interesses das comunidades surdas, aos próprios surdos para que assistam e participem da valorização de suas línguas, por meio de seus registros e dos resultados das pesquisas decorrentes de sua documentação. Há uma mudança no posicionamento dos pesquisadores em relação à realização de pesquisas com surdos, no sentido de garantir um trabalho colaborativo (HOCHGESANG, 2015), o que implica em decidir para quê a pesquisa servirá.

O discurso dos pesquisadores não basta na apresentação de um termo de consentimento no qual os participantes podem aceitar ou recusar a sua participação na documentação de sua própria língua. Os pesquisadores precisam estar comprometidos com as comunidades surdas envolvidas, ou seja, precisam conhecer profundamente os valores que constituem a relação com sua língua a partir do convívio com as comunidades surdas. O primeiro passo, portanto, é ser profundamente fluente na língua de sinais destas comunidades. A partir da língua, os pesquisadores precisam conhecer o que rege as relações interpessoais de seus participantes na relação entre os próprios surdos e na relação com os ouvintes. O pesquisador enquanto surdo ou ouvinte precisará estar muito consciente destas relações para poder discutir sobre elas e planejar a documentação da língua.

Singleton *et al.* (2014) investigaram o quanto os participantes surdos efetivamente dão a sua aprovação ao assinarem o termo de consentimento. Eles entrevistaram surdos que participaram de pesquisas e identificaram que muitos deles sentem-se constrangidos ou não confortáveis diante dos pesquisadores que pode ser decorrente tanto da falta de sensibilidade cultural, como das limitações na comunicação. Um exemplo dado pelos autores é da apresentação do termo de consentimento na forma escrita, sem uma versão na língua de sinais. Outro fator identificado é que devido às limitações na comunicação, muitas vezes o que o participante apresentou não era exatamente o que havia sido solicitado levando a resultados que não representam o que realmente poderia ser obtido. Singleton *et al.* (2014), então, apresentaram alguns pontos a serem considerados no desenvolvimento de pesquisas: (1) incorporação da consciência cultural e linguística; (2) criação de práticas acessíveis com termos em língua de sinais e processos de desenvolvimento da pesquisa na língua de sinais e na língua escrita organizados de forma acessível; (3) o retorno dos resultados das pesquisas aos participantes, especialmente aos que manifestarem interesse em conhecer os resultados da pesquisa; (4) reestruturar modelos colaborativos envolvendo surdos e ouvintes de forma transparente. Essas considerações éticas são importantes nas propostas de documentação de línguas de sinais.

O porquê e o para quem precisam ter sempre como objetivo maior da documentação servir aos surdos e suas comunidades. Os direitos e a integridade dos surdos devem ser a base das propostas de documentação de línguas de sinais. Para isso, é importante situar temporalmente cada parte integrante da documentação, elucidando o seu contexto e a sua função social no momento da sua constituição. Os materiais a integrarem a documentação podem passar por gerações e, por isso, precisam ser devidamente contextualizados, pois envolvem participantes de um determinado tempo e de um contexto específico. Outro aspecto importante é a questão da comunicação, pois várias pesquisas não comunicam devidamente por causa das limitações dos pesquisadores em relação à língua de sinais usada pela comunidade envolvida. É fundamental a presença de surdos pesquisadores que pertençam à comunidade. Isso garante o respeito à integridade daqueles que aceitaram participar de um determinado projeto que integrará a documentação. Ao pesquisador compete ser responsável pela promoção das pessoas surdas e de suas comunidades por meio da documentação. Assim, garantimos a integridade de quem participa na consolidação da documentação de sua língua.

Independente de quem participa na documentação das línguas de sinais, precisamos propiciar que os próprios surdos tornem-se autores da documentação de suas línguas de sinais (HOCHGESANG, 2015). Nos processos de documentação de línguas de sinais, muitas vezes os pesquisadores ouvintes ficam constrangidos por não serem surdos e, às vezes, não usuários de língua de sinais. É importante discutirmos sobre isso, pois os autores surdos sempre reforçam a importância de surdos estarem decidindo para quê e para quem servem as pesquisas, especialmente, as documentações de suas línguas de sinais e sempre citam que contam com pesquisadores ouvintes que são sensíveis aos surdos, são usuários da língua de sinais e são verdadeiros parceiros nas proposições de pesquisa. Assim, os pesquisadores ouvintes não precisam se sentir constrangidos se efetivamente estiverem trabalhando juntamente com pesquisadores surdos e, muitas vezes ainda, motivando os surdos a assumirem estas posições. Neste sentido, as pesquisas colaborativas contando com surdos e ouvintes podem ser pesquisas que partem do olhar dos próprios surdos para a constituição de diferentes tipos de documentação de línguas de sinais. Nos termos de Singleton, Martin e Morgan (2014, p. 08) "When hearing

researchers work closely with Deaf researchers, the resulting collaboration can bring positive rewards; but it does not come without preparation and conscientious effort[2]".

4 DOCUMENTAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS EM DIFERENTES PAÍSES

Nesta seção, apresentamos alguns projetos de documentação em diferentes línguas de sinais que atentaram a importância do envolvimento das comunidades surdas locais no estabelecimento da documentação de suas línguas de sinais.

Hochgesang (2015) apresenta um projeto de documentação da língua de sinais do Kenya (LSK) que tinha como objetivo a elaboração de um dicionário da língua de sinais. A autora relata sua experiência enquanto um exemplo de empoderamento da comunidade de surdos e o desenvolvimento educacional de uma pessoa surda local. A autora seguiu um dos princípios éticos fundamentais: compreender a língua de sinais de uma comunidade e identificar como estabelecer um benefício mútuo por meio de uma parceria com base no respeito entre o pesquisador e o pesquisado. Hochgesang partiu de Harris, Holmes e Mertens (2009) que apresentam questões éticas a serem consideradas no desenvolvimento de pesquisas com surdos e comunidades surdas.

Harris, Holmes e Mertens (2009) chamam a atenção para o fato de que comunidades surdas estão centradas em práticas linguísticas e culturais com as línguas de sinais, uma vez que a partir dessas línguas a coletividade surda se estabelece. As questões éticas discutidas pelos autores partem de três princípios básicos: respeito (tratamento das pessoas enquanto agentes autônomos), benefícios (segurança aos participantes quanto os benefícios para os próprios surdos e para suas comunidades, benefícios considerando seus interesses) e justiça (que a pesquisa seja algo que garanta a justiça na relação entre o pesquisador e o pesquisado e sua comunidade). O objetivo é engajar os participantes de um grupo culturalmente diverso considerando a justiça social. Quais os benefícios para os surdos e suas comunidades que garantem uma justiça social? Hochgesang (2015) formulou esta pergunta ao contribuir com a documentação da LSK. A autora assumiu uma posição de realizar a documentação colaborativamente com a comunidade surda envolvida, assim passou a contar com um colega surdo do Kenya enquanto pesquisador coautor na implementação da documentação desta língua. Assim, a proposta da pesquisa, a implementação e o uso dos dados coletados foram altamente sensíveis às demandas da própria comunidade. Logo, a relação da pesquisa com a comunidade e seus membros passou a desempenhar um papel empoderador (HARRIS; HOLMES; MERTENS, 2019), passando a ter um efeito transformador.

Hochgesang (2015) também mostrou o quanto faz-se necessário negociar entre o que os surdos locais querem e o que é possível fazer. Ela cita o exemplo do desejo dos surdos de terem um dicionário todo elaborado na LSK, mas que diante do contexto no qual as crianças surdas do Kenya estão inseridas, constatou-se a importância de incluir também a língua escrita do país, pois seus professores desconheciam a LSK. Isso foi discutido junto à comunidade que compreendeu essa necessidade, mas ficou, de certa forma, desapontada. No entanto, essas decisões foram feitas em conjunto com a comunidade. O pesquisador precisa perguntar à comunidade o que eles querem e pensar juntamente com eles sobre como viabilizar esses desejos, especialmente considerando todos os fatores contextuais que irão determinar como efetivamente será possível viabilizá-los. Após essa etapa, todo o processo de documentação precisa envolver surdos das comunidades em todas as suas etapas de execução. O projeto proposto de documentação da LSK sempre foi um projeto da comunidade surda do Kenya, assim o dicionário contou com surdos quenianos como coautores.

Há também um bloco de documentação de línguas de sinais para a constituição de *corpora* comparáveis entre variantes da mesma língua de sinais e entre diferentes línguas de sinais, uma vez que a metodologia da implementação destes *corpora* são similares. Os *corpora* constituídos estão disponíveis *on-line*:

Língua de Sinais Alemã (DGS) - https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/dgs-korpus/index.php
Língua de Sinais Australiana (Auslan) – http://www.auslan.org.au/about/corpus/
Língua Brasileira de Sinais (Libras) – https://corpuslibras.ufsc.br

[2] Tradução nossa: "Quando pesquisadores ouvintes trabalham em estreita colaboração com pesquisadores surdos, a colaboração resultante pode trazer recompensas positivas; mas não vem sem preparação e esforço consciencioso".

Língua de Sinais Britânica (BSL) – https://bslcorpusproject.org/
Língua de Sinais Holandesa (NGT) - https://www.ru.nl/corpusngten/
Língua de Sinais Japonesa (JSL) - http://research.nii.ac.jp/jsl-corpus/public/en/index.html
Língua de Sinais Polonesa (PJM) - https://www.plm.uw.edu.pl/
Língua de Sinais Sueca (STS) - https://www.ling.su.se/teckenspraksKorpus

Todos estes *corpora* se inspiraram no primeiro *corpus* de língua de sinais estabelecido, o *corpus* da Auslan. Atualmente, estes *corpora* já apresentam características diferentes, mas vários dados são comparáveis, como aspectos que compõem a metodologia e os tipos de textos disponíveis: entrevistas, conversas informais, narrativas e enunciação de lista de vocabulário, normalmente seguindo a proposta básica da Lista Swadesh. Outro ponto comum entre estes *corpora* envolve a disponibilização pública de, pelo menos, parte dos dados coletados para socialização nas comunidades surdas locais e internacionais. As questões metodológicas comuns incluem a coleta de dados feita por surdos locais das respectivas regiões do país, o que minimiza interferências de ordem sociolinguísticas. Estes *corpora* apresentam um objetivo mais acadêmico, mas mesmo assim vários deles procuraram congregar aspectos técnicos com aspectos socioculturais. Assim, os dados estão sendo anotados para sistematizar as buscas para fins de pesquisa linguística, mas também há socialização de vídeos para serem assistindo e usados pelas comunidades surdas e para outros fins, tais como, fins educacionais.

Entre estes *corpora*, exemplificamos este bloco com o *Corpus* da Língua de Sinais Sueca que se constituiu na Universidade de Estocolmo, no Departamento de Linguística. Esse *corpus* apresenta vários tipos de dados que são úteis para as pesquisas empíricas e para o ensino da STS, especialmente pelo banco de dados lexical e pelos *corpora.* Os objetivos do dicionário da STS é de oferecer uma obra o mais completa possível dos sinais desta língua. O grupo de lexicógrafos da seção de língua de sinais do Departamento de Linguística já documentou 19.000 sinais. O banco lexical está disponível online de forma pública desde 2008 e é atualizado desde então. A maioria dos sinais são acompanhados de produções contextualizadas, variações existentes dos sinais, uso de exemplos e fotos ilustrativas. Os principais critérios de busca incluem a palavra, a tradução, outros significados do sinal, sinais alternativos, configurações de mão e área de especialidade, quando é o caso (STS, 2020).

O primeiro *corpus* da STS foi estabelecido em 2004 no contexto do projeto ECHO (CRASBORN *et al*., 2007). O banco de dados do *Corpus* da STS (2009-2011) consiste de 24 horas de vídeos (conversação, narrativas e apresentações pessoais) de 42 sinalizantes, entre 20 e 82 anos de idade de três regiões da Suécia. Os dados foram compartilhados como domínio público (ÖQVIST *et al*., 2020) na página do *corpus* da STS (2020). Além destes *corpora* da STS, a Suécia conta com um *corpus* da Língua de Sinais Sueca Tátil, que consiste de diálogos e elicitação de produção com oito sinalizantes surdocegos (MESCH, 2016). Também, os *corpora* da STS contam com um *corpus* de STS como segunda língua com dados longitudinais coletados com 38 adultos ouvintes aprendizes de STS como L2 (SCHÖNSTRÖM; MESCH 2017, no prelo; LEESON e*t al*., 2019).

No caso do Brasil, o *Corpus* de Libras integra o Inventário Nacional de Libras que segue esta metodologia internacional para fins de pesquisa linguística, mas também socializa as produções que podem ser usadas em sala de aulas enquanto registro histórico das comunidades surdas brasileiras, assim como para fins literários da Libras. Além deste *corpus* mais formal, há também outros *corpora* da Libras que integram textos mais ou menos acadêmicos, assim como textos literários em Libras para serem utilizados com diferentes aplicações (ver aplicações QUADROS *et al*., 2020).

É importante registrar que estes *corpora* precisam também servir para as comunidades surdas, uma vez que representam um registro histórico do estado sincrônico das respectivas línguas de sinais coletados em um momento específico que podem ser acessados pelos seus sinalizantes em diferentes momentos da história de sua língua, ou seja, podem servir para fins de pesquisa diacrônica no futuro. Também podem incluir produções em Libras que referendam as histórias surdas, portanto, servirem como produções de narrativas e de histórias nas línguas de sinais que podem ser usadas em sala de aula.

5 DIFERENTES TIPOS DE DOCUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUAS DE SINAIS

As línguas de sinais são, ainda, um fenômeno humano pouco conhecido. Muitas pessoas pensam que elas são universais, ou que são uma codificação das línguas orais, ou que são inferiores a estas. No entanto, essas línguas circulam há muito em cada país onde surdos têm a possibilidade de viver em comunidade e de interagir entre si usando suas línguas de sinais. Desse modo, análogo ao que ocorre com as línguas orais, cada país tem sua própria língua sinalizada, a qual é manifesta por uma gramática com estrutura própria e marcada por fatores sociolinguísticos das comunidades de fala específicas desses países. Assim, não é porque na Inglaterra, Estados Unidos e Austrália se fala inglês que as línguas de sinais desses países são as mesmas (SCHEMBRI, 2010). Essa relação não é necessária. Sendo a língua um dos mais importantes e representativos elementos da cultura de um povo, atravessada por processos sócio-históricos, em cada país os surdos marcam sua identidade linguístico-cultural nas suas línguas de sinais, o que, em muitos casos, torna ininteligível a comunicação entre surdos de países diferentes.

Dada a diversidade linguística de línguas de sinais ao redor do mundo, bem como aos propósitos emergentes da Ciência, a documentação de uma língua pode ser feita de diversas maneiras, o que vai implicar diferentes tipos de documentação linguística. Cabe ao pesquisador delinear o tipo de *corpus* linguístico mais se adequado à pesquisa que ele quer empreender, sem, no entanto, esquecer aquele princípio básico para a realização de documentação linguística em comunidades surdas: a compensação (retorno) que a minha comunidade de informantes terá com a minha pesquisa e de que forma o surdo pode/deve protagonizar a pesquisa.

A documentação linguística de língua reflete, portanto, os objetivos que se quer alcançar. Assim, pode-se elaborar *corpora* dos seguintes tipos:

a) *Corpus* Monolíngue - aqueles em que se usam apenas uma língua. Tipo de *corpora* que permitem ao usuário uma gama de ferramentas para manuseio dos dados, bem como verificar padrões e tendências da língua documentada.

b) *Corpus* Paralelo (ou multilíngue) - aqueles constituídos por textos por dois (ou mais) *corpora* monolíngues, em que um texto é a tradução do outro. Nesse tipo de *corpora,* o usuário pode colocar um texto alinhado ao outro para fazer diferentes comparações quanto aos processos de segmentação e de análise linguística.

c) *Corpus* Diacrônico - aqueles cujos registros datam de diferentes períodos de tempo e visam analisar as mudanças nas línguas.

d) *Corpus* Comparável - aqueles formados por mais de dois *corpora* monolíngues, levando-se em consideração os mesmos metadados e princípios de elaboração, o que torna os resultados comparáveis.

e) *Corpus* do aprendiz - Aqueles formados a partir de produções linguísticas de aprendizes de uma língua estrangeira. Tem sempre por objetivo trabalhar aspectos relacionados ao ensino de línguas.

f) Mistos - os que mesclam mais de um tipo de *corpora*.

Diante da diversidade de tipos de *corpora* que se pode elaborar, cabe a reflexão sobre o que se tem feito em línguas de sinais: a) quando se faz o uso de glosa para representar a produção linguística de um surdo captada em vídeo tem-se aí um *corpus* paralelo? b) Os *corpora* que envolvem tradução para a língua oral oficial do país de uma dada comunidade surda constituem *corpora* paralelos?



Figura 2: Tela do ELAN com Sinal em Libras + Glosa em Português + Tradução para o Português

Fonte: Corpus de Libras da UFSC

Parece razoável não considerar que se tem na tela acima a presença de um *corpus* paralelo, uma vez que nem a glosa referente à unidade sintática [EU ASSUSTAR], tampouco a tradução [Eu ficava assustado] são decorrentes de um planejamento do pesquisador para que se possam comparar línguas diferentes (Libras/Português), mas apenas um recurso para busca de termos (glosa) e para compreensão daqueles possíveis pesquisadores que não sabem Libras o suficiente para compreender a produção em vídeo. Por essa linha de raciocínio, portanto, o *corpus* de Libras parece ser mais adequadamente classificado como monolíngue. Por outro lado, há muitas similitudes com a elaboração de outros *corpora*, a exemplo do *corpus* da Auslan, e é um modelo replicado em diversos estados brasileiros, o que o torna, também, um *corpus* comparável.

No geral, os *corpora* de línguas de sinais são do tipo monolíngues e comparáveis e a eles são vinculados recursos tecnológicos de busca e que visam à melhor compreensão dos vídeos, o que é feito por meio de glosas e da tradução, respectivamente. Pode-se dizer que a prática de elaboração de *corpora* em línguas de sinais é algo relativamente novo, mas um campo em expansão, o que significa dizer que se tem uma área de estudos em se constituindo e, portanto, com diversas possibilidades e desafios a serem enfrentados. Assim, *corpora* diacrônicos, paralelos, comparáveis (sobretudo entre línguas de sinais) e do tipo *corpus* do aprendiz devem ser feitos a fim de se empreender pesquisas que contemplem estudos históricos, comparados e voltados para o ensino de línguas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios de se documentar uma língua de modo representativo por meio de um *corpus* teórico-metodologicamente consistente, levando-se em conta preceitos éticos, especialmente com comprometimento com a comunidade de informantes não é exatamente uma tarefa ordinária. Em se tratando de uma língua de modalidade visual-espacial, cujos informantes-alvo devem ser os surdos, a tarefa torna-se mais complexa, por um lado, e, por outro, extremamente necessária.

A documentação de línguas é necessariamente uma área multidisciplinar, em que diferentes áreas do conhecimento interagem: computação, linguística, história, cultura, antropologia, dentre outras. A elaboração de *corpora* em línguas de sinais atende, portanto, a propósitos que vão além da descrição gramatical dessas línguas. Por se tratar de línguas minoritárias, em conformidade com o que preconiza a UNESCO, são línguas em risco de extinção. Documentar é, nesse caso, uma estratégia de planejamento de políticas linguísticas capazes de fortalecer e disseminar as línguas de sinais, além de viabilizar seus status sociolinguístico e histórico.

Corpora que envolvam comparação entre diferentes línguas de sinais, produções literárias em diversos gêneros textuais, produções voltadas para ensino de línguas de sinais, produções de crianças surdas e codas são necessários para a ampliação e formação de pesquisadores na área de documentação de línguas de sinais. Tudo isso, necessariamente, incluindo o surdo nesses processos formativos e de registro da sua língua, tornando-o autor e ator dessa obra.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível pelos recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

CRASBORN, O. *et al.* Sharing sign language data online: experiences from the ECHO project. *International Journal of Corpus Linguistics*, v.12. n.4, p.535-562, 2007.

ELAN. *Sistema Eudico Annotator.* 2020. Disponível em: https://archive.mpi.nl/tla/elan. Acesso em: 16 abr. 2020.

HARRIS, R.; HOLMES, H. M.; MERTENS, D. M. Research ethics in sign language communities. *Sign Language Studies*, v. 9, n.2, p.104-131, 2009.

HOCHGESANG, J.A. Ethics of researching signed languages: the case of Kenyan Sign Language (KSL). *In* A.C. Cooper & K.K. Rashid (ed.). *Signed Languages in Sub-Saharan Africa:* Politics, citizenship and shared experiences of difference. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2015. p.11-30.

JOHNSTON, T. The reluctant oracle: annotating a sign language *corpus* for answers to questions we can't ask any other way. *Abstract of a Paper Presented at the Sign Language Corpora*: *Linguistic Issues Workshop*, London, 2009.

JOHNSTON, T. The reluctant oracle: adding value to, and extracting value from, a signed language *corpus* through strategic annotations. *Corpora*, v.9, n.2, p.155-189, 2014.

LEESON, L. *et al.* The uses of *corpora* in L1 and L2/Ln sign language pedagogy. *In:* ROSEN, S. R. (ed.) *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. Routledge, 2019. p. 339-352.

MCCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. Historical perspective: what are *corpora* and how have they evolved? *In:* OKEEFFE, A.; McCARTHY, M.. *The Routledge Handbook of Linguistics.* New York: Routledge, 2010. p. 3-14.

MESCH, J. Korpus för taktilt svenskt teckenspråk: Datamängd. [Tactile Swedish Sign Language Corpus]. *Section for Sign Language*, Department of Linguistic, Stockholm University, 2016.

ÖQVIST, Z.; RIEMER KANKKONEN, N.; MESCH, J. STS-korpus : A sign language web *corpus* tool for teaching and public use. *In*: EFTHIMIOU, E. (ed.). Proceedings of the [LREC2020] 9th *Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages*: Sign Language Resources in the Service of the Language Community, Technological Challenges and Application Perspectives. European Language Resources Association (ELRA), Marseille, France, 2020. p. 177-180.

QUADROS, R. M. de *et al. Corpus de Libras*. 2020. Disponível em: http://corpuslibras.ufsc.br/. Acesso em: 17 fev. 2020.

RAPPEN, R. Building a Corpus: What are the key considerations? *In:* OKEEFFE, A.; McCARTHY, M. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.* New York: Routledge, 2010. p.31-37.

SCHEMBRI, A. Documenting sign languages. *In:* AUSTIN, P.K (ed.). *Language documentation and description*, v. 7. London: SOAS, 2010. p. 105-143.

SCHÖNSTRÖM, K.; MESCH, J. *Datamängd*. Projektet Från tal till tecken – att lära sig svenskt teckenspråk som andraspråk. [Dataset. The project From speech to sign – learning Swedish Sign Language as a second language], Department of Linguistics, Stockholm University, 2017.

SCHÖNSTRÖM, K.; MESCH, J. [no prelo]. Cross linguistic influence across modalities – the case of mouth actions in L2 sign language learners. Sign Language Linguistics.

SINGLETON, J. L.; JONES, G.; HANUMANTHA, S. S. Toward ethical research practice with Deaf participants. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, n.9, p.59-66, 2014.

SINGLETON, J.; MARTIN, A.; MORGAN, G. Ethics, deaf-friendly research, and good practice when studying sign languages. *In:* ORFANIDOU, E.; WOLL, B.; GARY, M. (org.). *Research methods in sign language studies:* a practical guide. Malden/USA – Oxford/UK: John Wiley & Sons Inc., 2015. p. 5-20.

STS. Disponível em: https://teckenspraksleksikon.su.se. Acesso em: 17 fev. 2020.

Recebido em 24/09/2020. Aceito em 08/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77334

INVENTÁRIO NACIONAL DE LIBRAS

INVENTARIO NACIONAL DE LIBRAS

NATIONAL INVENTORY OF LIBRAS

Ronice Müller de Quadros*
Universidade Federal de Santa Catarina

Jair Barbosa da Silva**
Universidade Federal de Alagoas

Rodrigo Nogueira Machado***
Universidade Federal do Ceará

Carlos Roberto Ludwig****
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO: A documentação da Libras inclui o Inventário Nacional da Libras que integra o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) com o objetivo de documentar a Libras de forma representativa no país. Este artigo apresenta o Inventário Nacional da Libras estabelecido, inicialmente, em Santa Catarina e a sua replicação nos estados de Alagoas, Ceará e Tocantins. Estes estados passam a ser agentes multiplicadores para a futura replicação do Inventário Nacional da Libras nos demais estados brasileiros garantindo-se, assim, a representação nacional do *corpus* da Libras estabelecido no escopo do INDL. Este artigo apresenta as diretrizes que norteiam a coleta, o arquivamento e a transcrição de dados, assim como as especificidades da constituição do *corpus* em cada estado brasileiro nesta primeira etapa de replicação do Inventário Nacional da Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Documentação Linguística. *Corpus* de Libras.

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

** Professor de Linguística no Curso de Letras-Libras: licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, onde atua também como pesquisador. E-mail: jair.silva@fale.ufal.br.

*** Professor e pesquisador da Linguística no Curso de Letras Libras em licenciatura da Universidade Federal do Ceará e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: roflam@gmail.com.

**** Professor e pesquisador da Universidade Federal do Tocantins, nos cursos de Letras: Libras e Mestrado em Letras. E-mail: carlosletras@mail.uft.edu.br.

RESUMEN: La documentación de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) incluye el Inventario Nacional de Libras que forma parte del Inventario Nacional de Diversidad Lingüística (INDL) con el objetivo de documentar la Libras de manera representativa en el país. Este artículo presenta el Inventario Nacional de Libras establecido, inicialmente, en Santa Catarina y su réplica en los estados de Alagoas, Ceará y Tocantins. Estos estados se convierten en agentes multiplicadores para la futura reproducción del Inventario Nacional de Libras en otros estados brasileños, garantizando así la representación nacional del corpus de Libras establecido en el contexto del INDL. Este artículo presenta las pautas que orientan la recolección, archivo y transcripción de datos, así como las especificidades de la constitución del corpus en cada estado brasileño en esta primera etapa de reproducción del Inventario Nacional de Libras.
PALABRAS CLAVE: Libras. Documentación lingüística. Corpus de Libras.

ABSTRACT: The Libras documentation includes the National Inventory of Libras that integrates the National Inventory of the Linguistic Diversity (INDL) with the goal to document the Libras in a representative way in Brazil. This paper shows the National Inventory of Libras established, firstly, in Santa Catarina state, and then spreading to Alagoas, Ceará and Tocantins states. These states became charged, as well, to spreading even more that future replication of the National Inventory of Libras around the country to guarantee, then, the national representation of the Libras Corpus established in the scope of INDL. This paper presents the procedures that are common for the data collection, the documentation and annotation of the data, as the specificities of the corpus constitution in each Brazilian state in this first step of the replication of the National Inventory of Libras.
KEYWORDS: Brazilian Sign Language (Libras). Linguistic Documentation. Corpus of Libras.

1 INTRODUÇÃO

A documentação da Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras) integra o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) que foi instituído pelo decreto presidencial 7387/10 como um instrumento de *identificação, reconhecimento, valorização e promoção* das línguas faladas no Brasil. Ele deve ser visto como o instrumento do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial para dar conta das especificidades semióticas, socioculturais, políticas etc., das línguas faladas no Brasil, em contraponto às *referências culturais* contempladas por outros instrumentos do PNPI, como o Registro e o Inventário Nacional de Referências Culturais (IPHAN, 2012, p. 1).

Visto como um todo, o INDL pode ser definido como:

1. Um conjunto de informações sobre as línguas faladas no Brasil;
2. Uma base para se conhecer o universo linguístico nacional;
3. Uma política de reconhecimento patrimonial das línguas;
4. Uma política catalisadora de recursos e ações governamentais e não governamentais visando à salvaguarda das línguas.
(IPHAN, 2012, p. 1)

Em relação à Libras, iniciamos o Inventário Nacional da Libras para registrar esta língua usada nas comunidades surdas brasileiras. A Libras é uma língua nacional, reconhecida legalmente por meio da Lei 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. A documentação da Libras está sendo uma forma de organizar as informações sobre essa língua e mapear os aspectos linguísticos que a constitui. Além disso, tem sido uma forma de apresentar um conjunto de dados sobre esta língua à comunidade surda e acadêmica para fins de interesse político, social, cultural, educacional, linguístico e científico.

No Brasil, o estudo científico da Libras teve início na década de 80, com os trabalhos importantes da linguista Lucinda Ferreira Brito (UFRJ) e a inclusão do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Apesar disso, no desenrolar das décadas de 80 e 90, o estudo da Libras permanece ainda bastante marginal ao interesse da maioria dos pesquisadores brasileiros. Foi apenas na década de 2000-2010 que pudemos testemunhar o início do processo de consolidação do campo de investigação da Libras no Brasil. Com a promulgação de duas leis relativas à Libras – a lei n. 10.436, de 2002, que a reconhece como língua da comunidade surda brasileira, e o Decreto n. 5626, de 2005, que a regulamenta –

pudemos observar uma série de avanços importantes para o campo no Brasil: a criação de cursos de Letras-Libras nas modalidades presencial e a distância, atendendo à necessidade de formação de professores e intérpretes de Libras em todo o país; a criação do exame de certificação nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS), com o intuito de certificar professores e intérpretes de Libras já atuantes na área, mas ainda carentes de uma formação; e a intensificação da produção científica voltada para a Libras em nível de pós-graduação, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, com destaque para o ingresso crescente de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado – um importante marco na história de nosso país.

O estudo científico da Libras, portanto, passa hoje por uma fase decisiva. A demanda acadêmica e social por conhecimento relativo à Libras é grande, mas o campo de investigação tendo como foco essa língua ainda está se estruturando. De modo geral, observa-se no Brasil a mesma dificuldade enfrentada no campo de pesquisa com línguas de sinais ao redor do mundo: há uma enorme variação e inconsistência nos critérios de registro, documentação, análise e apresentação dos dados de línguas sinalizadas à comunidade acadêmica (MILLER, 2001). Esse quadro dificulta um debate rico, empiricamente fundamentado, sobre os diferentes aspectos linguísticos das línguas de sinais, bem como a utilização desse conhecimento em vários âmbitos aplicados, como é o caso da educação de surdos, o ensino de Libras como L1 e L2, a formação de intérpretes de Libras, traduções literárias para a Libras, dentre outros.

Não por acaso, a sistematização dos procedimentos de coleta, documentação e recuperação de dados e metadados de línguas de sinais tem adquirido grande relevância mundial nas últimas décadas (e.g. CRASBORN; VAN DER KOOIJ; MESCH, 2004; EFTHIMIOU; FOTINEA, 2007; HANKE, 2000; LEESON; SAEED; BYRNE-DUNNE, 2006; LEITE, 2008; SCHEMBRI, 2008, CHEN-PICHLER *et. al*., 2010; LEITE; QUADROS, 2014; QUADROS, 2016; QUADROS *et. al.*, 2019). Com a Libras, não poderia ser diferente. A criação de *corpora* de Libras e a sistematização de seu processo de construção está contribuindo de diferentes maneiras para a consolidação do campo teórico e aplicado relativo à Libras no Brasil.

No sentido de fomentar ações voltadas para políticas públicas no campo linguístico e educacionais, de uma forma mais direta, a pesquisa do Inventário Nacional de Libras começa a disponibilizar para os órgãos públicos, os seguintes materiais:

1. um *corpus* da Libras empiricamente abrangente e teórico-metodologicamente bem fundamentado, representando, também, um inventário da Libras das regiões metropolitanas de Florianópolis, do Estado de Santa Catarina; Maceió, do Estado de Alagoas; Fortaleza, do Estado do Ceará; e Palmas, Estado do Tocantins, de forma gratuita e online, a outros pesquisadores da Libras e a profissionais que atuam com pessoas surdas e que desejem utilizá-lo para fins variados, especialmente para uso na educação (QUADROS *et al*., 2020);

2. diretrizes para a constituição de *corpus* de Libras em futuras pesquisas, particularmente no que tange ao registro, à documentação e à recuperação de dados para fins de análise linguística;
3. disseminação à comunidade acadêmica as alternativas tecnológicas de que hoje dispomos para fundamentar empiricamente as pesquisas com Libras de uma maneira consistente;
4.
5. um importante registro linguístico, histórico e cultural da vida das pessoas surdas de quatro regiões do país, contribuindo para o processo de inclusão social na sociedade brasileira, podendo, posteriormente, ser estendido a outras regiões do país.

2 HISTÓRICO DA DOCUMENTAÇÃO DE LIBRAS

A documentação da Libras começou a ser constituída em 1995[1]. Este material envolve diferentes projetos compreendendo dados de fontes diversas e diretrizes para o registro dos dados e metadados nessa língua. O primeiro deles documenta dados de estudos longitudinais com crianças surdas filhas de pais surdos adquirindo a Libras. Posteriormente, foram incluídas crianças surdas, filhas

[1] A documentação da Libras está sendo constantemente alimentada e encontra-se disponível no Portal de Libras, [https://libras.ufsc.br] no link do *corpus*, que pode ser acessado diretamente em [http://www.corpuslibras.ufsc.br/]. Os dados disponibilizados envolvem projetos que contaram com diferentes fontes de fomento: CNPQ, CAPES, IPHAN e NIH.

de pais ouvintes; crianças surdas com implante coclear, filhas de pais surdos e pais ouvintes; e crianças ouvintes, filhas de pais surdos (Codas).

O Banco de Dados de aquisição da Libras atingiu maturidade metodológica, pois desenvolveu uma série de ferramentas que possibilitaram a organização dos dados para a realização das análises. Os dados estão organizados de tal forma a viabilizar pesquisas por terceiros, contando sempre com as devidas precauções observadas pelo Comitê de Ética. O acesso aos dados começa a ser mais amplo, mas se mantém restrito, no sentido de resguardar a visualização dos vídeos de crianças. Para isso, o Comitê de Ética exigiu cartas de consentimento que especificassem a permissão explícita dos pais e, quando possível, da própria criança para o acesso irrestrito a demais pesquisadores. O acesso irrestrito enriquece o próprio banco de dados e as produções de pesquisa que se multiplicam, pois permite a inclusão de transcrições adicionais, bem como de análises dos dados que constituem as pesquisas no próprio banco de dados, consolidando o *Corpus* de Libras de aquisição da linguagem. A metodologia estabelecida no escopo deste banco de dados serviu de referência para os materiais que estão sendo usados no Inventário Nacional de Libras que integra o *Corpus* de Libras (QUADROS, 2016). Esse inventário tem o objetivo de estabelecer a documentação da Libras em âmbito nacional e já conta com dados coletados da grande Florianópolis, Santa Catarina; da grande Maceió, Alagoas; da grande Fortaleza, Ceará; e da grande Palmas, Tocantins[2]. Essa coleta de dados objetiva ser replicada em todo o Brasil para o estabelecimento de um *Corpus* da Libras com dados que permitam análises comparáveis da Libras de diferentes regiões do país. A metodologia usada para o Inventário Nacional de Libras compreende interações de surdos em pares divididos em três grupos, por idade e por gênero. Todos os procedimentos para a coleta dos dados, organização dos dados e metadados, transcrição dos dados foram aplicados e ajustados para serem usados em todo o país e permitir dados em Libras comparáveis entre os surdos de diferentes regiões do país. Assim, com os dados seguindo os mesmos procedimentos metodológicos, teremos condições de analisá-los para identificar os fatores contextuais que influenciam a variabilidade da Libras, explicando os fenômenos linguísticos estudados.

A documentação de Libras também inclui dados do Libras Acadêmico, que compreendem produções do Exame ProLibras e do Curso de Letras Libras EAD da Universidade Federal de Santa Catarina. O Libras Acadêmico inclui a publicação de vários materiais produzidos pelos alunos durante a oferta do curso, especialmente trabalhos produzidos em Libras e literatura em Libras. Neste caso, os materiais disponibilizados contam com a permissão direta de ex-alunos e dos participantes das atividades do Exame Prolibras. Os materiais coletados foram catalogados e publicados no *Corpus* de Libras Acadêmico no respectivo estado do polo no qual o aluno estava frequentando o curso. Esses materiais são muito úteis para alunos surdos, alunos interessados em Libras, professores de Libras e educadores bilíngues. Esta documentação está sendo complementada por meio do Inventário Nacional de Libras, com o financiamento do Ministério da Cultura, pelo IPHAN, por meio de uma parceria com o Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) e a Universidade Federal de Santa Catarina.

Além destes dados, a documentação integra a Antologia de Poemas em Libras. Segundo Machado (2017), uma antologia de línguas de sinais constitui uma forma de registro da cultura surda por meio de produções poéticas. Essa antologia compreende poemas produzidos por surdos com diferentes estilos objetivando representar a produção poética em Libras e em breve estará disponível no *Corpus* de Libras.

Além disso, os dados do Inventário da Libras são utilizados para alimentar o Banco de Sinais da Libras (*Signbank Libras*). Trata-se de um banco de dados do léxico da língua brasileira de sinais com variantes da Libras dos estados que já realizaram coleta de dados e, no momento, realizam a transcrição dos dados (UFSC, 2020).

Novos projetos podem passar a compor a documentação da Libras, tornando-o mais amplo e variado e compreendendo uma documentação da Libras para ser acessada para diferentes fins, entre eles, para fins históricos, para o ensino e para a pesquisa.

[2] O Inventário de Libras da Grande Florianópolis está sob a coordenação de Ronice Müller de Quadros e contou com o financiamento do CNPQ (Processos 303725/2013-3 e 471355/2013-5) e o Inventário de Libras de Maceió está sob a coordenação de Jair Barbosa da Silva com o financiamento do CNPQ/Universal (460589/2014-8). Os Inventários da Grande Fortaleza, da Grande Palmas, da Grande Maceió também contam com o financiamento no escopo da Documentação da Libras (CNPQ Processo 440337/2017-8). O Inventário de Libras da Região de Palmas, sob coordenação de Carlos Ludwig, também possui apoio financeiro da Capes, projeto Procad-Amazônia, em parceria com a UFSC (Processo 23038.005350/2018-78).

Os dados compreendidos na documentação da Libras incluem também arquivos de transcrição e anotação dos dados. O objetivo das transcrições e anotações é permitir a análise linguística sistematizada. Para isso, foram estabelecidas normas para a realização dessas transcrições e anotações objetivando atingir consistência que permita aos pesquisadores compreender os registros realizados, bem como comparar os dados em análise. A seção que descreve a metodologia apresentará os estudos já realizados sobre transcrições e anotações de línguas de sinais e, posteriormente, explicitará o processo de estabelecimento destas normas para o *Corpus* de Libras, especialmente, para o Inventário Nacional de Libras que tem servido de fonte para a constituição das gramáticas da Libras (QUADROS, 2017).

3 DA FORMAÇÃO DOS PESQUISADORES COLABORADORES

Os pesquisadores colaboradores do Inventário Nacional da Libras passam por um processo de formação que envolve tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos do trabalho de constituição de *corpus*.

Inicialmente, o pesquisador coordenador da pesquisa, juntamente com o pesquisador local surdo dos estados de Alagoas, Ceará e Tocantins estiveram na UFSC em para participar da formação que foi realizada por meio da exposição e prática efetiva de todas as etapas do processo de constituição do *corpus* (coleta, arquivamento e transcrição).

4 DA COLETA DOS DADOS

A coleta de dados tem seguido um mesmo padrão metodológico para os três estados envolvidos a fim de que se possam tornar os dados comparáveis e qualitativamente equivalentes. Desse modo, os recursos tecnológicos para coleta, tratamento (edição e transcrição) e armazenamento serão os mesmos, assegurando-se, no final, um *corpus* homogêneo com registros consistentes da Libras, com vistas às pesquisas nas áreas de Linguística, Literatura, Cultura, dentre outras. Os dados coletados a partir desta metodologia integram os estudos linguísticos da Libras.

A fim de compor o quantitativo de participantes envolvidos na pesquisa, segue-se a descrição abaixo:

1. Um professor pesquisador ligado a cada Universidade envolvida;
2. Um pesquisador local surdo (uma liderança surda representante da comunidade surda);
3. 36 surdos das capitais onde as Universidades estão alocadas, os quais serão gravados em duplas, formando, assim, 18 entrevistas.

O pesquisador local surdo apresenta o seguinte perfil para se engajar no Projeto: i) nato da capital, ou residir e conviver com a comunidade surda local por no mínimo 10 anos; ii) pessoas extrovertidas e articuladas, de preferência com experiência acadêmica em nível de graduação ou pós-graduação; iii) pessoas com conhecimento tecnológico básico para as finalidades do projeto e com facilidade de acesso diário a computador e internet. Por outro lado, para ser selecionado como *informantes* da pesquisa, os sujeito têm de atender aos seguintes critérios: i) ser nato do estado da capital onde o projeto estiver em desenvolvimento ou nela residir há pelo menos 10 anos; ii) ter adquirido a Libras em idade pré-escolar (até 7 anos de idade), ou no mínimo por mais de 7 anos (tempo de exposição à língua), ou com proficiência notória na comunidade; iii) a dupla deverá ser formada por pessoas íntimas entre si (amigos ou parentes), preferencialmente do mesmo gênero e faixa etária. Além disso, é importante que, dentre as 18 duplas a serem entrevistadas, o pesquisador local busque selecionar duplas com perfis variados, considerando critérios tais como: iv) surdos que representem aproximadamente 3 diferentes gerações, incluindo jovens (até 30 anos), adultos (entre 30 e 60 anos) e idosos (a partir de 60 anos); v) surdos homens e mulheres; vi) surdos com diferentes graus de escolarização (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior completo). Por fim, só serão incluídos como informantes no projeto aqueles surdos que consentirem sem quaisquer restrições a todas as condições de uso e distribuição de suas imagens, tal como será definido no *Termo de Participação em Pesquisa.* Para a coleta dos dados, os informantes vão ao estúdio montado na Universidade ou os pesquisadores vão aos espaços onde os informantes surdos se sintam mais confortáveis para serem gravados – associações, escolas etc. Nesse sentido a equipe de coleta de dados deve envolver: um (1) pesquisador colaborador da equipe de coordenação e um técnico. A este cabe a montagem e

desmontagem do estúdio, supervisão técnica do processo de gravação e arquivamento dos dados; àquele, a tarefa de condução da entrevista.

O estúdio conta com 4 filmadoras para captar os informantes em diferentes tomadas, o que se faz necessário para uma análise minuciosa dos articuladores manuais e não manuais em contextos conversacionais (Leite, 2008). Cada participante tem acesso a 1 notebook, onde assiste aos estímulos que servirão de base para a sua produção, e o pesquisador dispõe de um terceiro notebook para manipulação dos estímulos e registro de informações pertinentes às sessões de gravação. Os postes de luz, bem como o tecido de *lycra,* que servirá de plano de fundo das gravações, têm como objetivo garantir condições ótimas de visualização dos sinalizadores.

As câmeras são posicionadas de acordo com configurações espaciais previamente testadas e planejadas, o que irá variar de acordo com a atividade que está sendo gravada (e.g. eliciação individual *vs.,* conversação livre). Em particular, em cada atividade deverá atentar-se para a necessidade de se ter pelo menos uma tomada com foco no rosto do sinalizador e uma tomada com foco no espaço de sinalização mais geral.

As entrevistas com os informantes são compostas pelas seguintes atividades, que totalizam aproximadamente 2 horas por entrevista:

i) atividade de descontração e entrevista de vida (30 minutos): por meio de uma entrevista semiestruturada e semiaberta, o pesquisador buscará eliciar do informante relatos pessoais, envolvendo questões tais como: a história do seu sinal, a sua história de aquisição da Libras e de participação na vida da comunidade surda local, a sua relação com a língua portuguesa e a Libras em termos de usos e atitudes, o(s) acontecimento(s) de maior impacto em sua vida particular, e suas aspirações pessoais e profissionais;

ii) atividade de eliciação de narrativas (20 minutos): o participante irá recontar três narrativas que já foram utilizadas em diversos estudos linguísticos e, portanto, poderão ser utilizadas em pesquisas comparativas com outras línguas orais e línguas de sinais: a *Pear Story;* a *Frog: where are you?;* e a *Canary Row,* de Tweety & Sylvester;

iii) intervalo de 20 minutos para descanso;

iv) atividade de eliciação gramatical e lexical (30 minutos): o participante será apresentado a estímulos criados especificamente para a eliciação de construções gramaticais e itens lexicais da Libras, a serem adaptados do projeto de *corpus* da língua de sinais alemã (NISHIO *et al*., 2010);

v) conversação (até 20 minutos): a dupla será deixada a sós no estúdio para conversar, ou de forma livre ou sobre um tema do cotidiano a ser oferecido pelo pesquisador como estratégia de estímulo.

As entrevistas devem ser desenvolvidas de modo a garantir o registro de expressões culturais verbais, amostras de palavras e elementos gramaticais, vocabulário específico à realidade cultural, empréstimos, frases ilustrativas de elementos da gramática, demonstração de variedades dialetais e elementos que singularizam a língua tipologicamente dentro da região e universalmente. Além disso, devem ser consideradas formas de documentação da Libras em situações cotidianas, o que exigirá o desenvolvimento de uma metodologia adequada para filmagem em ambientes externos não controlados.

Além destas 2 horas de coleta de dados em estúdio, os participantes são filmados em interações espontâneas por 30 minutos dentro da Associação de Surdos local, totalizando 2 horas e 30 minutos de dados (150 minutos) por dupla, considerando 18 duplas, perfazendo 45 horas (2.700 minutos).

5 DA TRANSCRIÇÃO

Primeiramente, os pesquisadores colaboradores, pesquisador local surdo, estudantes de iniciação científica e demais envolvidos na pesquisa passaram por rigoroso processo de formação, o qual foi feito em parceria com a UFSC, a fim de que se possa fazer transcrições de boa qualidade, haja vista que é o processo que mais demanda tempo, atenção e acuidade.

É importante salientar que a transcrição de línguas de sinais, uma vez que não se dispõe de um sistema especificamente adaptado de forma plena para transcrição, demanda bastante tempo, razão por que os dados que serão recolhidos terão sua transcrição total realizada sempre em função da mão de obra que se disponibilize para esse fim (bolsistas, pesquisadores). Dada a complexidade de transcrição de Libras, os dados do Inventário Nacional de Libras se atém em apenas a seis trilhas do ELAN, no primeiro momento: a) glosagem de sinais manuais da mão direita, b) a glosagem de sinais manuais da mão esquerda; ambas de forma integrada ao Identificador de Sinais; c) tradução de enunciados para o português, d) a tradução das glosas para o inglês da mão direita; e) a tradução das glosas para o inglês da mão esquerda; e f) a tradução de enunciados do português para o inglês.

A transcrição é feita com base num arquivo: modelo de transcrição do ELAN desenvolvido pela equipe do Projeto matriz (UFSC) e que é introduzido aos pesquisadores colaboradores ao longo de sua formação. Ainda que o arquivo-modelo de transcrição possibilite a transcrição de todos os articuladores manuais e não manuais necessários à descrição da Libras (ver Leite, 2008), os pesquisadores colaboradores deverão operar apenas com as trilhas correspondentes aos principais aspectos mencionados no parágrafo anterior, reservando a transcrição de outros articuladores para um momento subsequente deste trabalho. Essa opção é viável, tendo em vista que o ELAN permite a visualização apenas das trilhas de interesse imediato, as demais permanecendo no arquivo de forma oculta.

Todas as transcrições passam por um processo de validação. Para isso, membros do projeto com experiência em transcrição realizam uma segunda transcrição em amostras estatisticamente significativas dos dados coletados em outros estados, com fins de comparação com as transcrições originais. Esse processo é realizado periodicamente a fim de avaliar o processo de transcrição e introduzir ajustes quando necessário. Além disso, um pesquisador é encarregado de revisar a transcrição original em busca de inconsistências com relação às convenções de anotação desenvolvidas no projeto. No âmbito desta etapa do Inventário Nacional de Libras, foi realizado um processo de validação entre os três estados em conjunto com a UFSC. O resultado deste processo de validação determinou ajustes no manual de transcrição da Libras.

6 INVENTÁRIO NACIONAL DE LIBRAS: ALAGOAS, CEARÁ E TOCANTINS

A partir do modelo metodológico desenvolvido em Santa Catarina com diretrizes para a constituição do Inventário Nacional da Libras, a coleta, o arquivamento e as transcrições estão sendo replicados gradativamente no Brasil para a constituição de um *corpus* nacional da Libras representativo. Nesta primeira replicação, os estados de Alagoas, Ceará e Tocantins integraram o Inventário Nacional da Libras.

A seguir apresentamos o Inventário Nacional da Libras nos estados de Alagoas, Ceará e Tocantins.

6.1 INVENTÁRIO DA LIBRAS DE ALAGOAS

Em 2014, quando o Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Alagoas estava em fase de implantação, os coordenadores do Curso, professores Jair Barbosa da Silva (coordenador) e Humberto Meira de Araújo Neto (vice-coordenador), fizeram uma visita técnica à UFSC por ser esta a Universidade referência no Brasil nesse tipo de curso. A equipe da UFAL foi recebida pela coordenação do Letras-Libras da UFSC, professora Karin Strobel, e pela pesquisadora Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros, a qual apresentou-nos, dentre outros projetos, o Inventário da Libras da grande Florianópolis. Coincidentemente, o Edital/Universal/CNPq/2014 estava com chamada aberta. Encantados com o projeto da UFSC e cientes de que a pesquisadora gostaria de que ele fosse replicado em todo o país, não hesitamos em submeter um projeto para financiamento pelo CNPq, nos mesmos moldes do da UFSC. O projeto da UFAL foi aprovado, processo (460589/2014-8), tendo os recursos disponibilizados em 2015 e 2016, o que retardou o início da coleta de dados. Outro fator que causou atraso na recolha dos dados foi a mudança de prédio

do curso de Letras-Libras (antes instalado em prédio provisório e, a partir de 2018, passou a ter sede própria na Universidade).

Entre o segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, foi montada uma equipe formada por professores e alunos do Letras-Libras para a execução do projeto. Por meio da chamada do PIBIC/UFAL, ciclo 2014/2015, selecionamos dois alunos de iniciação científica, sendo um bolsista e uma colaboradora. O bolsista, Sergio José da Silva, aluno surdo do Letras-Libras, era também o nosso surdo de referência, conforme modelo do projeto matriz (UFSC), para intermediar junto à comunidade surda da grande Maceió os contatos e convites aos surdos participantes do projeto. Em março de 2015, o coordenador executivo do projeto, professor Dr. Jair Barbosa da Silva, juntamente com Sergio José da Silva participaram de uma formação por dois dias na UFSC sobre a coleta, a transcrição e guarda de dados do projeto, conforme protocolos do projeto já em andamento da UFSC.

Ainda em 2015, formamos a equipe da UFAL para a execução do projeto em termos científicos, técnicos, tecnológicos e éticos e, então, começamos a coleta dos dados, fazendo todos os testes relativos à qualidade de luz, de imagem, ajustes gerais nos instrumentos de coleta, por meio de uma coleta-piloto. Concluída essa etapa, começamos a coleta com o primeiro grupo etário de informantes (de 18 a 30 anos). Em 2016 e 2017, a equipe de execução do projeto em Maceió ganhou novo integrantes, bolsistas e colaboradores, o que deu celeridade ao processo de coleta dos dados e início das transcrições e armazenamento, tendo esse processo sido interrompido pela mudança de espaço físico do curso de Letras-Libras para prédio próprio, cuja efetivação foi concluída apenas abril de 2018, quando retomamos as atividades práticas do projeto, especialmente, o término das coletas.



Figura 1: Visita técnica das pesquisadoras Ronice Müller de Quadros e Diane Lillo-Martin ao Projeto da UFAL - 2017
Fonte: Inventário da Libras da Grande Maceió (2017)

A equipe integrante do projeto atuou em diversas atividades - formação inicial e contínua, leituras, pré-testes para as coletas, tradução, interpretação e gravação do TCLE em Libras, contato com os informantes, recepção dos informantes, preparação do estúdio para coletas, coletas, edição dos vídeos, transcrição dos dados, validação dos dados e armazenamento dos dados em dispositivos físicos e no servidor da UFSC. Constituíram a equipe de trabalho alunos e professores da UFAL, em grande parte vinculados ao Letras-Libras, a quem agradecemos muito sinceramente e nominalmente, pois se trata de um trabalho cuja realização só acontece no coletivo:

Jair Barbosa da Silva - Coordenador executivo do projeto e pesquisador;
Bruno Silva Pedra da Rocha - Graduando do curso de Letras-Libras, surdo, colaborador PIBIC de 2017 - 2018;
Daniel Cícero dos Santos Barbosa - Graduando do curso de Letras-Libras, surdo, colaborador PIBIC de 2016 - 2017;
Elétrica Pinheiro da Silva - Graduanda do curso de Letras-Francês, colaboradora PIBIC de 2014 - 2015;

Evely de Souza Mendonça Silva - Graduanda do curso de Letras-Libras, surda, colaboradora PIBIC de 2016 - 2018;
Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque - Graduando do curso de Letras-Libras, surdo, bolsista PIBIC/CNPq de 2015 - 2019;
Humberto Meira de Araújo Neto - Professor colaborador e pesquisador;
Jéssica Nobre Cedrim Lucena - Graduanda do curso de Letras-Libras, surda, colaboradora PIBIC de 2015 - 2017;
Karoline Morgana Gomes Nicácio Araújo - Graduanda do curso de Letras-Libras, surda, colaboradora PIBIC/CNPq de 2018 - 2020;
Lívia Andrade da Conceição - Professora surda colaboradora;
Magda Souto Rosa do Monte - Professora surda colaboradora;
Maiara Silva Santos - Graduanda do curso de Letras-Libras, surda, bolsista PIBIC de 2015 - 2020;
Raimundo Nonato Maia Júnior - Graduando do curso de Letras-Libras, colaborador, de 2016 - 2018;
Sergio José da Silva - Surdo de referência, graduando do curso de Letras-Libras e bolsista do PIBIC de 2014 - 2018.

Os dados de Alagoas foram coletados com informantes surdos da região metropolitana de Maceió, a qual é formada por treze municípios, a saber: Maceió (capital), Paripueira, Barra de Santo Antônio, Murici, Messias, Rio Largo, Atalaia, Pilar, Satuba, Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco, Marechal Deodoro e Barra de São Miguel, seguindo-se o mesmo protocolo da UFSC em termos de perfil dos informantes quanto ao processo aquisicional da Libras ou ao contato com essa língua e com a comunidade surda a que pertence, como descrito na seção 4. Embora o projeto preveja a presença de surdos da região metropolitana de Maceió, a maior parte dos que compuseram a coleta de dados são de Maceió, fato que se deve, sobretudo, à maior facilidade de deslocamento para o *locus* da coleta, o LabLibras (Laboratório de Libras), na UFAL.

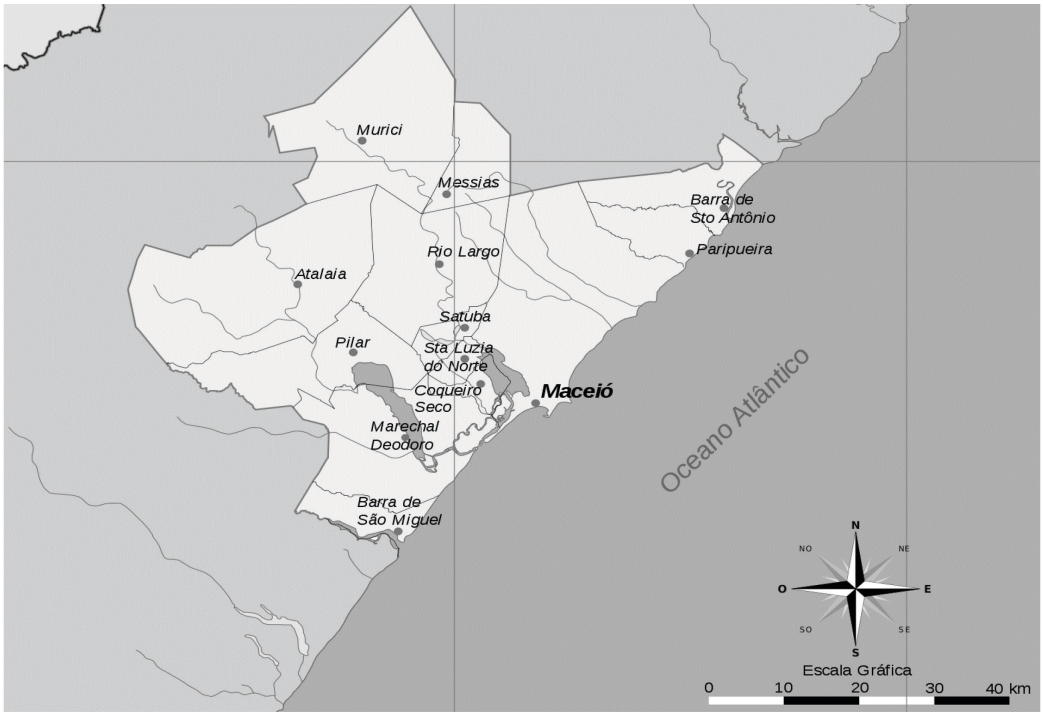


Figura 2: Mapa da Região Metropolitana de Maceió – Alagoas
Fonte: WIKIPEDIA (2020)

Em 2019, dois importantes processos se deram: a) reunião com o grupo do Inventário Nacional de Libras em maio de 2019, na UFAL, com o objetivo de fazer a validação dos dados do projeto, com a presença da Professora Ronice Müller de Quadros (UFSC), coordenadora geral do projeto, do professor Carlos Roberto Ludwig (UFT), coordenador executivo do projeto do Tocantins, do professor Rodrigo Nogueira Machado (UFC), coordenador executivo do projeto do Ceará, e da professora Ana Regina Campello (INES), coordenadora do projeto no Rio de Janeiro, com seus respectivos bolsistas; b) armazenamento dos dados de Alagoas do servidor da UFSC e disponibilização pública dos dados no site do *Corpus* de Libras (QUADROS *et al.*, 2020)

O Inventário da Libras de Alagoas hoje está vinculado a outro projeto nacional, o de Documentação da Libras, também coordenado

pela professora Dra. Ronice Müller de Quadros (UFSC), e encontra-se em fase de ajustes de transcrições (revisões) e tem impactado diretamente naquilo a que se propõe: um conjunto de dados teórico-metodologicamente estruturado para fins de pesquisa sobre a Libras. Dois dos nossos bolsistas surdos de iniciação científica, Sergio José da Silva e Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque, fizeram TCC a partir de dados do *corpus* e acabaram de ingressar no mestrado no programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da UFAL, onde continuarão com suas pesquisas realizadas nos TCCs; Vanessa Lima Vidal, aluna de doutorado em Linguística da UFAL e professora da UFC, fará estudo sobre variação linguística usando dados dos *corpora* de Alagoas e do Ceará; Maiara Silva Santos, nossa bolsista de PIBIC está em fase de elaboração de TCC, sob orientação do professor colaborador Humberto Meira de Araújo Neto, também usando dados do *Corpus*; além disso, pelo menos mais cinco pesquisadores (do Letras-Libras ou do PPGLL/UFAL), não vinculados ao projeto do *Corpus*, utilizaram-se de dados dele para suas pesquisas.

Em suma, pode-se dizer que, para além da documentação da Libras em si, na variedade de Alagoas, o Inventário de Libras da Grande Maceió já encontra-se rendendo frutos no que concerne à pesquisa, de modo análogo ao que tem acontecido com em Florianópolis, onde pesquisadores envolvidos no Projeto e pesquisadores externos começam a lançar mão de dados do *Corpus* para o desenvolvimento de suas pesquisas. Destaque-se, ainda, as pesquisas que começam a ser feitas comparativamente com os dados de estados diferentes, como o fará Vanessa Lima Vidal, cuja investigação de doutorado implicará a comparação de dados de Alagoas e do Ceará. Outro ponto que salta aos olhos nesse tipo de projeto é a formação de novos pesquisadores no que tange a recursos técnicos, tecnológicos, teórico-metodológicos e éticos, principalmente dos alunos de graduação, por meio da Iniciação Científica

6.2 INVENTÁRIO DA LIBRAS DO CEARÁ

Esta parte tem a finalidade de apresentar a organização de um *corpus* de Libras, representativo do estado de Ceará, e está vinculado ao Projeto Inventário da Libras, da UFSC, considerado os mesmos parâmetros do projeto matriz. Este projeto está vinculado à proposta de trabalho e de expansão do Inventário Nacional da Libras da UFSC, projeto coordenado pela pesquisadora Ronice Müller de Quadros, a fim de tornar os dados comparáveis e mesmo de atender àquela proposta, ou seja, de formar um *corpus* de Libras do Brasil, adotaremos os mesmos procedimentos metodológicos daquele projeto. Desse modo, a grande Fortaleza integra o Inventário Nacional da Libras, juntamente com as demais capitais que hoje fazem parte do Projeto.

Da mesma forma que o projeto Inventário Nacional da Libras da UFSC, o Inventário da Libras da Região de Fortaleza coletará apenas os dados da Região Metropolitana de Fortaleza. Por esse motivo, trata-se de um "*corpus* representativo", visto que teremos a coleta da língua sinalizada da comunidade surda de uma das regiões do estado do Ceará. A Região Metropolitana de Fortaleza (CE) foi atualizada recentemente pela Lei complementar Nº 180, de 18 de julho de 2018, e é composta por 19 municípios, conforme a figura 3. Futuramente, pretende-se ampliar a coleta para outras regiões do Estado.



Figura 3: Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza – Ceará
Fonte: Ceará em mapas (2020)

Com a implantação do curso de Letras-Libras: licenciatura, em 2013, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), espera-se que o ensino em nível superior, a extensão e a pesquisa façam parte desse importante campo de estudo – a Libras, desenvolvendo pesquisas na área de língua de sinais, especialmente, da Libras. Atualmente na UFC, o curso Letras Libras é formado por 11 professores surdos e 8 professores ouvintes que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão na Libras. Embora existam projetos de pesquisa no curso, há uma carência muito grande no estado do Ceará de documentação da Libras para fins de pesquisa e produção de material didático que enfoquem as variações linguísticas da Libras utilizadas por surdos no estado.

A sede do projeto está no curso de Letras Libras, do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos (DELLES), do Centro de Humanidades (CH), da UFC, na cidade de Fortaleza, onde será realizado a coleta, armazenamento e transcrição dos dados. O curso de Letras Libras possui 19 professores efetivos, sendo que 5 deles atuaram diretamente no projeto Inventário da Libras da Região de Fortaleza; há também professor parceiro na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), uma professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e um professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) colaborando com a execução do projeto. Além do mais, o curso de Letras Libras da UFC possui 97 alunos, sendo 36 alunos surdos (dados de 2020.1), dentre os quais foram 2 selecionados bolsistas (uma pelo projeto de extensão e uma pelo projeto do CNPq) para atuar no projeto.

Os recursos e o material de equipamento para a montagem do estúdio da UFC foram oriundos de duas fontes. Inicialmente, os recursos são provenientes do projeto ao qual se vincula em parceria com o projeto matriz, coordenado pela Profa. Ronice de Quadros, da UFSC. A verba do CNPQ contemplou 4 câmeras de vídeo, 6 cartões de memória com 32GB, 3 tripés e um HD para armazenamento externo de 10TB e ainda uma bolsa discente por 36 meses. Outra parte dos equipamentos e recursos foi concedido pela UFC com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, no qual foi obtido 3 computadores e dois kits de iluminação, como também uma bolsa discente pela Pró-Reitoria de Extensão durante três anos consecutivos. Ainda pela UFC, a Secretaria de Acessibilidade nos deu apoio com recursos humanos na instalação e manutenção do estúdio, com os serviços de um técnico em TI

e um técnico de edição de vídeos. O Centro de Humanidades da UFC cedeu uma sala para abrigar o estúdio, que divide espaço com um Laboratório de Informática, próximo à área do Curso de Letras Libras. Foram necessários recursos e apoio de diferentes instituições e setores para a organização completa do projeto e do estúdio de gravação.

O Inventário da Libras do Ceará começou a organizar suas atividades no primeiro semestre de 2018, mas projeto estava sendo já proposto anteriormente em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina para submetê-lo a um edital do CNPq, que foi aprovado em 2017. Até o momento foram realizadas orientações e planejamento dos trabalhos junto à equipe que contou com a apresentação sobre *Corpus* da Libras: Conhecendo o Inventário Nacional para todos alunos de curso de Letras Libras e os demais interesses no evento de 24 de abril de 2018 como comemoração de Lei da Libras. Ainda em 2018, foi realizado o primeiro treinamento como Formação do Inventário Nacional da Libras – UFSC, em Florianópolis, no período de 11 a 13 de junho, juntamente com outros pesquisadores da UFAL, UFT e INES. No treinamento, também recebemos os materiais e equipamento cedidos pela UFSC/CNPq. Em novembro de 2018, a emenda que inclui a Universidade Federal do Ceará foi aprovada pelo Comitê Ética em Pesquisa (CEP), na Plataforma Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2019, tivemos uma apresentação do Pôster do nosso trabalho do Congresso de ABRALIN 50 – XI Congresso Internacional da ABRALIN, no período de 05 a 08 de maio de 2019 e participamos do Encontro Nacional de Documentação da Libras, para Formação e Validação do Inventário Nacional da Libras, realizado na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, em Maceió, no período de 13 a 14 de maio de 2019. Foi discutido a validação de ID glosas para estabelecer um padrão nacional para a transcrição dos dados no ELAN, juntamente com outros pesquisadores da UFSC, UFAL, UFT e INES. Neste ano de 2019, conseguimos concluir a organização do estúdio para realizar as filmagens que contaram com equipamentos da própria universidade e equipamentos do projeto de Documentação da Libras, com financiamento do CNPQ (# 440337/2017-8). Também, realizamos o treinamento sobre as filmagens no estúdio do projeto, ministrado pelos alunos bolsistas da UFAL, que foram convidados especialmente para a oficina de Inventário de Libras, falando sobre sua experiência da UFAL, na Universidade Federal do Ceará. O treinamento aconteceu nos dias 11 a 13 de novembro de 2019. Foi realizada a testagem de gravação no estúdio e também foram dadas orientações sobre prática das filmagens. Também os 3 alunos bolsistas da UFAL ministram palestras sobre o projeto do inventário de Alagoas para alunos do Curso de Letras Libras na UFC.

Após a alocação do espaço físico para a montagem do estúdio de gravação, iniciamos os testes da coleta (ver figura 4). Iniciamos então a identificação dos informantes. Os dois bolsistas filmaram o TCLE do projeto, a fim de adequá-lo às variações linguísticas do estado do Ceará. Os instrumentos de coleta de dados também foram adaptados de acordo com as especificidades culturais do Ceará. As filmagens terão continuidade em 2020. Além disso, estamos ajudando na transcrição dos dados do projeto da Inventário da Alagoas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).



Sala da Reunião, edição de vídeos e transcrição dos dados



Sala do estúdio de gravação para coleta de dados

Figura 4: Sala exclusiva do projeto de Inventário da Libras: Fortaleza – Ceará

Fonte: os autores

Ainda que o Inventário de Libras do Ceará não tenha iniciado a coleta de dados, interrompida pela pandemia, já foram agendados com alguns informantes as entrevistas que devem acontecer após terminar o período de quarentena devido ao COVID-19. Depois

da coleta de dados, a última etapa será a transcrição dos dados e a realização das pesquisas voltadas para o inventário da Libras.

A partir disso, o Inventário da Libras do Ceará, assim como o Inventário de Libras de Alagoas e do Tocantins, integrarão a Documentação de Libras, por meio do *Corpus* de Libras, no Portal de Libras organizado de forma acessível e didática para pesquisadores, professores, tradutores, intérpretes de língua de sinais utilizarem como recurso e fonte de pesquisa.

Rodrigo Nogueira Machado - professor da UFC e coordenador do projeto

Kátia Lucy Pinheiro - professora da UFC e pesquisadora do projeto

Vanessa Lima Vidal Machado - professora da UFC e pesquisadora do projeto

Marcus Weydson Pinheiro - professor da UFC e responsável pelas filmagens e edição dos vídeos do projeto

Patrícia Araújo Vieira - professora da UFC e pesquisadora do projeto

Willer Cysne Vasconcelos - professor da UNIFOR, pesquisador surdo local e líder da comunidade surda

Diná Souza da Silva - professora da UECE e pesquisadora do projeto

Marcelo Lúcio Correia de Amorim - professor da UFRGS e responsável pelos armazenamentos de dados do projeto

Cleyton Costa - bolsista de iniciação científica do CNPq e aluno do curso de Letras Libras

Amanda de Moura Barreto - bolsista de extensão da PREX/UFC - aluna do curso de Letras Libras.

6.3 INVENTÁRIO DA LIBRAS DO TOCANTINS

Esta seção apresenta o desenvolvimento do projeto Inventário da Libras da Região de Palmas – Tocantins. Nesse sentido, o Inventário da Libras no Tocantins supre uma necessidade de identificação, reconhecimento, valorização e documentação da língua brasileira de sinais, em particular as variantes em uso no estado do Tocantins. Além da documentação da Libras no Tocantins, análises com dados do *corpus* da Libras estão sendo desenvolvidas, a fim de oportunizar mais estudos linguísticos da Libras não só no estado, mas também no cenário nacional. Nesse sentido, análises das variantes locais, bem como análises comparativas com os dados do inventário de outros estados brasileiros contribuem qualitativamente e quantitativamente para a analisar aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais.

Considerando que o projeto do Inventário da Libras da Região Metropolitana de Palmas – TO está vinculado a um projeto maior – Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais, da UFSC, seus objetivos são os mesmos utilizados pelo projeto matriz, devidamente adaptados à realidade do Estado do Tocantins. O Inventário da Libras da Região de Palmas tem por finalidade criar um *corpus* da Libras representativo do estado do Tocantins e está vinculado ao Projeto Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais, da UFSC, chamado de projeto matriz, coordenado pela Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros. Nesse sentido, esse projeto é uma *replicação* do Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais no Estado do Tocantins, conforme prevê o projeto matriz. Por esta razão, serão adotados os mesmos procedimentos metodológicos daquele projeto, a fim de se comparar os dados coletados no Estado do Tocantins com os dados de *corpora* de outros Estados brasileiros.

Da mesma forma que o projeto Inventário Nacional da Língua Brasileira de sinais da UFSC, o Inventário da Libras da Região de Palmas coletará apenas os dados da Região Metropolitana de Palmas. Por esse motivo, trata-se de um "*corpus* representativo", visto que teremos a coleta da língua sinalizada da comunidade surda de algumas as regiões do Tocantins. A Região Metropolitana de Palmas (TO) foi criada pela Lei Estadual Nº 2.824, de 30 de dezembro de 2013. A região metropolitana de Palmas é composta por 16 municípios[3], conforme a figura 5. Futuramente, pretende-se ampliar a coleta para outras regiões do Estado.

[3] Os municípios que integram a região metropolitana de Palmas são os seguintes: Palmas, Aparecida do Rio Negro, Barrolândia, Brejinho de Nazaré, Fátima, Ipueiras, Lajeado, Miracema do Tocantins, Miranorte, Monte do Carmo, Oliveira de Fátima, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Pugmil, Silvanópolis e Tocantínia.

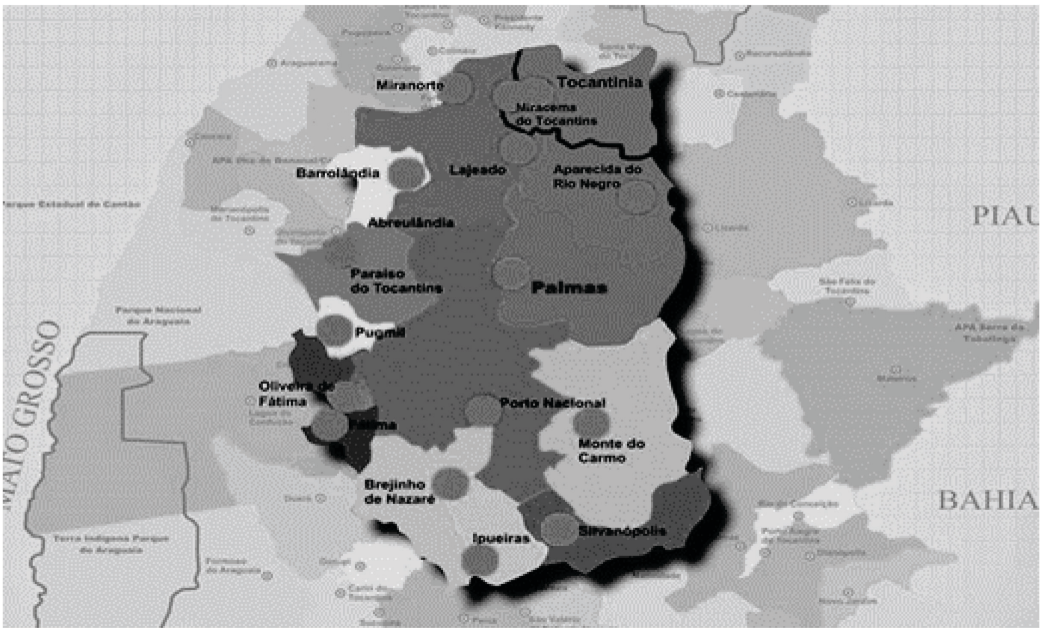


Figura 5: Mapa da Região Metropolitana de Palmas – Tocantins

Fonte: Bastos (2014)

A Universidade Federal do Tocantins possui atualmente doze professores surdos efetivos que, articulados à comunidade surda local, contribuem para a implementação de políticas frente às demandas legais que ora se apresenta no cenário Estadual e municipais. A sede do projeto é no Curso de Letras: Libras, da Universidade Federal do Tocantins, na cidade de Porto Nacional. A escolha da cidade de Porto Nacional para a realização da coleta, armazenamento e transcrição dos dados se deve ao fato de o Curso de Letras: Libras da UFT ter sua sede na cidade de Porto Nacional, situada a 64 km da capital Palmas – TO. O curso de Letras: Libras possui nove professores surdos efetivos, os quais atuarão diretamente no projeto Inventário da língua brasileira de sinais da Região de Palmas – Tocantins. Esses nove professores surdos estão envolvidos na equipe do inventário, realizando a coleta de dados, a transcrição e validação dos dados.

O Inventário da Libras do Tocantins iniciou suas atividades em 2018, com a elaboração do projeto e aprovação no comitê de ética. Além disso, de 11 a 13 de junho de 2018, foi realizado o primeiro treinamento do Inventário da Libras na UFSC. Participaram seis professores do Curso de Letras: Libras, além de um bolsista de PIBIC-CNPq, juntamente com outros pesquisadores da UFAL, UFC e INES.

Entre os meses de novembro de 2018 a março de 2019, houve a reforma de uma sala para abrigar as atividades do projeto. São 2 espaços físicos do Inventário da Libras: um para coleta de dados e outro para a transcrição dos dados. De abril a agosto de 2019, foram realizadas adaptações e a pintura da sala da coleta de dados. A sala possui cor azul turquesa, como percebemos na figura 6. Além disso, foram instaladas 4 câmeras e 2 monitores para envio dos estímulos linguísticos da coleta de dados, a partir de 2 notebooks instalados na sala de transcrição.



Figura 6: Entrevista na Coleta de Dados do INDL-Libras de Palmas – Tocantins
Fonte: Coleta de Dados do Inventário da Libras do Tocantins, tomada da câmara 3. À esquerda está a informante 1, da dupla 1, grupo 1; à direita, o entrevistador, surdo pesquisador local

Assim, após pesquisa e discussão com o grupo de pesquisadores do *Corpus* da Libras do Tocantins, escolhemos um dos pesquisadores do *Corpus*: Renato Jefferson Bezerra Leão. Ele tem 30 anos, é natural de Petrolina – PE, professor universitário de Libras e escrita de sinais do Curso de Letras: Libras, da UFT/Campus de Porto Nacional. Ele atende os requisitos propostos no projeto inicial em sua totalidade: reside em Palmas e convive com a comunidade surda local por 10 anos, é articulado e extrovertido. Como assistente de identificação dos participantes e das filmagens, foi selecionada Roselba Gomes de Miranda. Ela tem 50 anos, é natural de Balsas – MA, professora universitária de Libras do Curso de Letras: Libras da UFT/Campus de Porto Nacional, vive há mais de 10 anos no estado e circula na comunidade surda da região de Palmas com muita desenvoltura. Além disso, os dois pesquisadores filmaram o TCLE do projeto, a fim de adequá-lo às variações linguísticas do estado do Tocantins. Os instrumentos de coleta de dados também foram adaptados de acordo com as especificidades culturais do Tocantins.

Em novembro de 2019, o Inventário de Libras do Tocantins iniciou a coleta de dados. Visto que a coleta ainda está em andamento, nem todas as cidades tiveram surdos entrevistados. Foram selecionados informantes surdos de Palmas, Porto Nacional, Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins e Silvanópolis. Considerando que algumas cidades possuem população pequena de surdos, as possibilidades de constituir uma dupla de surdos da mesma cidade são mais restritas. Por isso, ainda não foi possível incluir outras cidades.

O próximo passo, após a finalização da coleta, é a transcrição dos dados e a realização das pesquisas voltadas para o inventário da Libras. Dentre as pesquisas em andamento, há duas pesquisas que já estão analisando dados do Inventário da Libras do Tocantins. Uma pesquisa de sentenças complexas em Libras, em particular as estruturas hipotáticas em Libras. É realizada pelos docentes do curso de Letras: Libras Carlos Ludwig e Bruno Carneiro, com a participação do bolsista Cleysson Wender Pires. A outra pesquisa foca a variação no léxico da Libras, com dados da coleta da lista *Swadesh*. É realizada por Carlos Ludwig e o bolsista Lucas Fagundes.

Integrantes do Inventário de Libras do Tocantins
Carlos Roberto Ludwig - Coordenador e Pesquisador do projeto
Alanna Alencar de Araújo Cruz - Professora da UFT e Pesquisadora do projeto
Bruno Gonçalves Carneiro - Professor da UFT e Pesquisador do projeto
Cleysson Wender Fernandes Pires - Bolsista do CNPq e aluno do Curso de Letras: Libras
Cristiano Pimentel Cruz - Professor da UFT e Pesquisador do projeto
Felipe de Almeida Coura - Professor da UFT e Pesquisador do projeto
Gabriela Otaviani Barbosa - Professora da UFT e Pesquisadora do projeto

Gesica Suellen Sobrinho Costa - Professora da UFT e Pesquisadora do projeto
José Ishac Brandão El Khouri - Professor da UFT e Pesquisador do projeto
Lucas Fagundes - Bolsista do CNPq e aluno do Curso de Letras: Libras
Maria Inez Souza Maia - Professora da UFT e Pesquisadora do projeto
Renato Jefferson Bezerra Leão - Pesquisador Surdo Local, Professor da UFT e pesquisador do Projeto
Rodrigo Augusto Ferreira - Professor da UFT e Pesquisador do projeto
Roselba Gomes de Miranda - Professora da UFT e Pesquisadora do projeto
Vinícius Hidalgo Pedroni - Professor da UFT e Pesquisador do projeto

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Inventário Nacional de Libras iniciado no estado de Santa Catarina começa a ter uma dimensão nacional ao ser replicado em mais três estados brasileiros: Alagoas, Ceará e Tocantins. O objetivo do projeto é ainda atingir todos os estados brasileiros. Estamos ampliando a composição deste inventário gradativamente, por meio de recursos locais e recursos do CNPQ. A proposta é termos um registro de produções em Libras de todo o território brasileiro com dados comparáveis para análises da Libras que evidenciam a diversidade sociolinguística manifestada por meio da sua estrutura. Mesmo sendo uma língua nacional, a língua reflete aspectos sociolinguísticos específicos de cada comunidade surda brasileira que precisam ser devidamente registrados e estudados. A partir deste mapeamento inicial, já podemos começar a verificar a riqueza linguística e cultural da Libras por meio de práticas linguísticas comuns.

O Inventário Nacional de Libras consolida a Libras como língua que compõe o patrimônio da diversidade linguística brasileira. As pesquisas desdobradas deste Inventário Nacional fortalecem a valorização da Libras, assim como subsidiam as políticas linguísticas brasileiras e a produção em Libras que pode ser usada para fins de pesquisa e para fins educacionais.

Além da documentação da Libras propiciada por esse projeto, é importante destacar o impacto que ele tem na formação de novos pesquisadores. Documentar uma língua é, em última instância, também tomar decisões sobre o *quê* e *como fazer* nos momentos de coleta, transcrição e armazenamento dos dados. Essas ações demandam conhecimentos linguísticos (teóricos e práticos - uso da língua), técnicos, tecnológicos, éticos e metodológicos que impactam na formação dos envolvidos no projeto, quer pesquisadores iniciantes, como é o caso dos alunos de graduação, quer de pesquisadores mais experientes, como os alunos de pós-graduação ou professores mais experientes em pesquisas. As pesquisas envolvendo línguas de sinais no mundo ainda são bastante recentes, incluindo-se aí a constituição de *corpora* dessas línguas, o que sugere dois pontos igualmente relevantes: i) a necessidade de formação de pesquisadores na área; ii) a documentação e descrição das línguas de sinais certamente têm muito a contribuir com a tradição de estudos de línguas orais.

Por fim, esperamos, com este trabalho coletivo, contar com outros estados integrando o Inventário Nacional da Libras a partir deste projeto, a fim de que possamos ter uma amostra mais representativa da Libras usada no Brasil, em face das variações, mas também daquilo que lhe é padrão.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível parcialmente pelos recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8), assim como parcialmente por recursos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), do Ministério da Cultura, em parceria com o Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL).

REFERÊNCIAS

BASTOS, P. Região Metropolitana de Palmas reúne 15 municípios e 430 mil moradores. SECOM, TO, 14 jan. 2014. Disponível em: https://secom.to.gov.br/noticias/regiao-metropolitana-de-palmas-reune-15-municipios-e-430-mil-moradores-174518/. Acesso em: 20 nov. 2020.

CEARÁ EM MAPAS. *Região metropolitana de Fortaleza*. Disponível em: http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/125x.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

CHEN PICHLER, D. *et al*. Conventions for sign and speech transcription of child bimodal bilingual corpora *in* ELAN. *Language, Interaction and Acquisition*. v.1, 2010, p. 11-40, 2010.

CRASBORN, O.; VAN DER KOOJI, E.; MESCH, J. European cultural heritage online (ECHO): Publishing sign language data on the internet. *In*: CONFERENCE ON THEORETICAL ISSUES IN SIGN LANGUAGE RESEARCH, 8., Barcelona, 2004. *Proceedings…* Barcelona: ECHO, 2004. p. 535-562.

EFTHIMIOU, E.; FOTINEA, S-E. Creation and annotation of a Greek Sign Language corpus for HCI. Universal access in human computer interaction: coping with Diversity. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON UNIVERSAL ACCESS IN HUMAN-COMPUTER INTERACTIONS, 4., Beijing, 2007. *Proceedings….* Beijing: ILSP, 2007. p. 1-10.

IPHAN. Ministério da Cultura. *Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL*, 2012. http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf

HANKE, T. (ed.). *ViSiCAST Deliverable D5-1*: interface definitions. 2000. Disponível em: http://www.visicast.co.uk/members/milestones/ViSiCASTD5-1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2006.

LEESON, L.; SAEED, J.; BYRNE-DUNNE, D. *Moving heads and moving hands:* Developing a digital corpus of Irish Sign Language. The 'Signs of Ireland' corpus development project. 2006. Disponível em: http://webird.tcd.ie/bitstream/2262/1597/1/ITT+paper+vfinal.pdf. Acesso em: 13 mar. 2009.

LEITE, T. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras*): um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, T. de A.; QUADROS, R. M. de. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *In*: *Estudos da Língua de Sinais*. v. 2. Florianópolis: Editora Insular, 2014. p. 15 - 27.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://portal.libras.ufsc.br. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://libras.ufsc.br/. Acesso em: 25 abr. 2020.

MILLER, C. Some reflections on the need for a common sign notation. *Sign Language and Linguistics,* v. 4, n.1/2, p.11-28, 2001.

QUADROS, R. M. de *et al. Corpus de Libras*. 2020. Disponível em: http://corpuslibras.ufsc.br/. Acesso em: 17 fev. 2020.

QUADROS, R. M de. Documentação da Libras. *In*: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu. Brasília: IPHAN - Ministério da Cultura. vol. 1. 2016. p. 157-174.

QUADROS, R. M. *et al. Língua Brasileira de Sinais:* patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2019.

SCHEMBRI, A. C. The British Sign Language corpus project: open access archives and the observer's paradox. *In:* CRASBORN, O.; EFTHIMIOU, E.; HANKE, T.; THOUTENHOOFD, E. D.; ZWITSERLOOD, I. *Proceedings of the Construction and exploitation of sign language corpora workshop,* Marrackech, 2008. p. 165-169.

UFSC. Libras. *SignBank* da Libras, 2020. Disponível em: http://signbank.libras.ufsc.br/. Acesso em: 20 nov. 2020.

WIKIPEDIA. *Imagem de Maceió*, 2020. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Macei%C3%B3_(AL).svg. Acesso em: 20 nov. 2020.

Recebido em 24/09/2020. Acesso em 02/12/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77342

SIGNBANK DA LIBRAS

BANCO DE SEÑAS DE LIBRAS

LIBRAS *SIGNBANK*

Marianne Rossi Stumpf*
Universidade Federal de Santa Catarina

Aline Lemos Pizzio**
Universidade Federal de Santa Catarina

Jefferson Osiel Lucinda***
Universidade Federal de Santa Catarina

Ronice Müller de Quadros****
Universidade Federal de Santa Catarina

Onno Crasborn*****
Radboud University

RESUMO: Nós estamos documentando a Libras por meio de diferentes recursos com o objetivo de disponibilizar vídeos em Libras e anotações para fins educacionais e para fins de pesquisa. O objetivo principal é sistematizar os dados por meio de ferramentas de busca de acesso aberto. Isso favorece o empoderamento da Libras no Brasil em todos os estados brasileiros (QUADROS *et al.,* 2014). Para esta documentação, além de constituir um *corpus* da Libras e a documentação de vários materiais, nós estamos estabelecendo o Banco de Sinais da Libras no contexto do banco de sinais global, que compõem o Portal de Libras (disponibilizado pela primeira vez em 2014 e atualizado em 2020). Neste artigo, nós apresentamos o Banco de Sinais da Libras que usa o modelo dos bancos de sinais global (CASSIDY *et al.*, 2018; CRASBORN *et al.,* 2012, 2018) com a integração de aspectos fonológicos da Libras, assim como

* Marianne Rossi Stumpf é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras. E-mail: stumpfmarianne@gmail.com.

** Aline Lemos Pizzio é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras. E-mail: alinelemospizzio@gmail.com.

*** Jefferson Osiel Lucinda é estudante do curso de graduação em Letras Libras, bacharelado em tradução/interpretação Libras/Português, na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jefferson.lucinda@gmail.com.

**** Ronice Müller de Quadros é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

***** Onno Crasborn é professor e pesquisador na Radboud University, em Nijmegen, Holanda E-mail: o.crasborn@let.ru.nl.

alguns desenvolvimentos específicos relacionados com as configurações de mãos e ferramentas de busca. Nós importamos todos os dados do banco existente anteriormente, o Identificador de Sinais, e atualizamos o formato e informações linguísticas, adequando a estrutura aos bancos de sinais internacionais.
PALAVRAS-CHAVE: Banco de sinais. Libras. Aspectos fonológicos.

RESUMEN: Estamos documentando la Lengua de Señas Brasileña (Libras) a través de diferentes recursos para que los videos en Libras y las notas estén disponibles con fines educativos y de investigación. El objetivo principal es sistematizar los datos mediante herramientas de búsqueda de acceso abierto. Esto favorece el empoderamiento de Libras en Brasil, en todos los estados brasileños (QUADROS *et al*., 2014). Para esta documentación, además de conformar un *corpus* de Libras y la documentación de diversos materiales, estamos estableciendo el Banco de señas de Libras en el contexto del banco de señas global, que componen el Portal de Libras (disponible por primera vez en 2014 y actualizado en 2020). En este artículo presentamos el Banco de señas de Libras que utiliza el modelo del banco de señas global (CASSIDY *et al*., 2018; CRASBORN *et al.,* 2012, 2018) con la integración de los aspectos fonológicos de Libras, así como algunos desarrollos específicos relacionados con la configuración manual y las herramientas de búsqueda. Importamos todos los datos del banco previamente existente, el Identificador de Señas y actualizamos el formato y la información lingüística adaptando la estructura a los bancos de señas internacionales.
PALABRAS CLAVE: Banco de señas. Libras. Aspectos fonológicos.

KEYWORDS: We are available the Libras videos and annotations for research and educational purposes. The main goal is to systematize the data through searching tools with open access. This also means to empower Libras in Brazil in all the states of the country (QUADROS *et al*., 2014). For this documentation, besides building a Libras Corpus and other materials, we are working on a Libras SignBank in the global signbank context as part of the Libras Portal (it was built in the first place in 2014 and it is being updated to include all the new resources since 2018 to be implement in 2020). In this paper, we present the Libras SignBank, that uses the Global SignBank structure (CASSIDY *et al*., 2018; CRASBORN *et al.,* 2012, 2018) with the integration of the phonological aspects from Libras, as well as some specific development related to Libras handshapes and the searching tool. We have imported all the previous data that we had compiled in our SignID to SignBank updating the information.
KEYWORDS: Sign bank. Libras. Phonological aspects.

1 INTRODUÇÃO

O banco de sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) começou a ser estabelecido em 2008 por meio do Identificador de Sinais que referimos atualmente como o antigo banco de sinais da Libras (QUADROS *et al*., 2014).

O Identificador de Sinais foi desenvolvido para compor os nomes dos sinais para fins de referência para a transcrição de sinais. Ao surgir um novo sinal, os transcritores faziam propostas de uma nova glosa que era avaliada e aprovada para integrar esse banco de sinais. O Identificador de Sinais se destacou pela proposta de um sistema de busca que além de oferecer a possibilidade de localização de um termo por seu nome em português, possibilitava também a busca pelos parâmetros do sinal, isto é, pelas características visuais do sinal. O sistema de busca por parâmetros do sinal, inicialmente, tinha dois filtros de busca: a *configuração de mão* inicial do sinal e a *localização* do sinal. O resultado da busca apresentava uma tela com o nome que identificava o sinal em português, o vídeo do sinal e as traduções do nome para o português e o inglês. Atualmente o sistema foi migrado para o *Signbank* de Libras, perdendo a funcionalidade de busca pelos parâmetros dos sinais. A decisão de perder esta funcionalidade tão importante foi porque o sistema não era amigável ao usuário, deixando, portanto, de ser aplicado. No entanto, a nossa proposta atual é de desenvolver um sistema de busca mais funcional para que seja efetivamente usado integrando-o ao *Signbank* enquanto código aberto para ser aplicado ao *Signbank* da Libras e aos demais bancos de sinais que integram o *Global Signbank*.

Na perspectiva do *Global Signbank*, estamos consolidando o *Signbank* da Libras para armazenar sinais produzidos em produções em Libras, especialmente, no *Corpus* de Libras, no Inventário Nacional de Libras. Seguindo a metodologia do *Global Signbank*, o *Signbank* da Libras apresenta informações associadas a cada sinal disponível on-line por meio da web deste software de livre acesso. O objetivo é disponibilizar um banco de sinais da Libras aberto às comunidades surdas nacionais e internacionais, assim como servir

de fonte de pesquisa linguística. O fato de se integrar ao *Global Signbank*, permite o acesso internacional e a possibilidade de desenvolvimento de estudos comparativos entre diferentes línguas de sinais. Além disso, permite ser linkado diretamente ao software ELAN, sistema de anotação de línguas, usado também no Brasil para anotação da Libras (CRASBORN *et al.*, 2012, 2018; QUADROS, 2016).

Neste artigo, iremos apresentar o *Global Signbank* já aplicado a algumas línguas de sinais e, então, apresentar o andamento da consolidação do *Signbank* da Libras, focando em seus aspectos fonológicos.

2 OS BANCOS DE LÍNGUAS DE SINAIS NO MUNDO

O *Signbank* é uma aplicação que foi originalmente construída para dar suporte ao banco de sinais da língua de sinais australiana (Auslan) para um dicionário digital disponível por meio da web, que depois foi aperfeiçoada com versões mais atuais com o objetivo de se tornar global, podendo ser aplicada para quaisquer línguas de sinais. O aplicativo fornece uma estrutura para o desenvolvimento de um banco de dados lexical de línguas de sinais, incluindo vídeos dessas respectivas línguas. Como um projeto de código aberto, o *Signbank* original formou a base de vários novos dicionários e *corpora* de línguas de sinais, incluindo os de língua de sinais britânica (BSL), língua de sinais da Holanda (NGT) e língua de sinais finlandesa (FinSL). Estão em desenvolvimento versões para a língua de sinais americana (ASL) e a língua de sinais flamenga (VGT), assim como a Libras (CASSIDY *et al.* 2018; CRASBORN *et al.*, 2012, 2018).

Entretanto, há diferenças na descrição linguística de sinais, dependendo dos objetivos de cada grupo de pesquisa que deram origem aos diferentes bancos de sinais. Existem vários modelos fonológicos que descrevem de forma diferente as formas fonológicas dos sinais. Sendo assim, pode haver diferenças nos campos necessários para especificar a forma fonológica de um sinal em cada língua. Cassidy *et al.* (2018) afirmam que, para tornar os conjuntos de dados compatíveis, é necessário um trabalho para tentar identificar exatamente o que é sobreposição entre as diferentes maneiras de descrever a forma de um sinal e onde as perspectivas diferem.

Assim, importa oferecer uma interface que permita ao usuário analisar de uma forma interativa, optando entre a análise descritiva ou análise simples em vários níveis de complexidade. Pode ser transformado em sistemas de anotação especificada para diferentes usos, com identidade dos sinais ou código no texto que serão armazenados automaticamente.

A seguir, vamos tratar especificamente do Libras *Signbank* e dos aspectos que estão sendo desenvolvidos até o momento.

3 O BANCO DE SINAIS DA LIBRAS

O *Signbank* da Libras (UFSC, 2020) está disponível abertamente para consulta de sinais, seus identificadores, traduções e informações linguísticas em [http://signbank.libras.ufsc.br/]. Cada um destes elementos compreende um conjunto de informações que compõem os dados de referência de cada entrada.

Os sinais são apresentados no formato de vídeo com uma capa de referência visual do sinal para facilitar a sua localização visual juntamente com um identificador do sinal que representa uma palavra escrita em português para nomear o sinal. Esse uso do identificador foi estabelecido com o objetivo de padronizar as glosas nas transcrições de vídeos em Libras. O nome atribuído advém de discussões com transcritores surdos e ouvintes que anotaram dados do *Corpus* de Libras que integra a documentação desta língua.

Após definido o identificador do sinal, são verificadas as possíveis traduções para o português e o inglês de acordo com suas ocorrências em diferentes contextos dentro do *Corpus* de Libras. As traduções possíveis são incluídas em cada entrada para serem usadas como referência na tradução das produções em Libras. O identificador de sinais e as traduções podem ser diferentes. Normalmente, um identificador de sinais pode ter várias traduções. Vejam o exemplo a seguir:

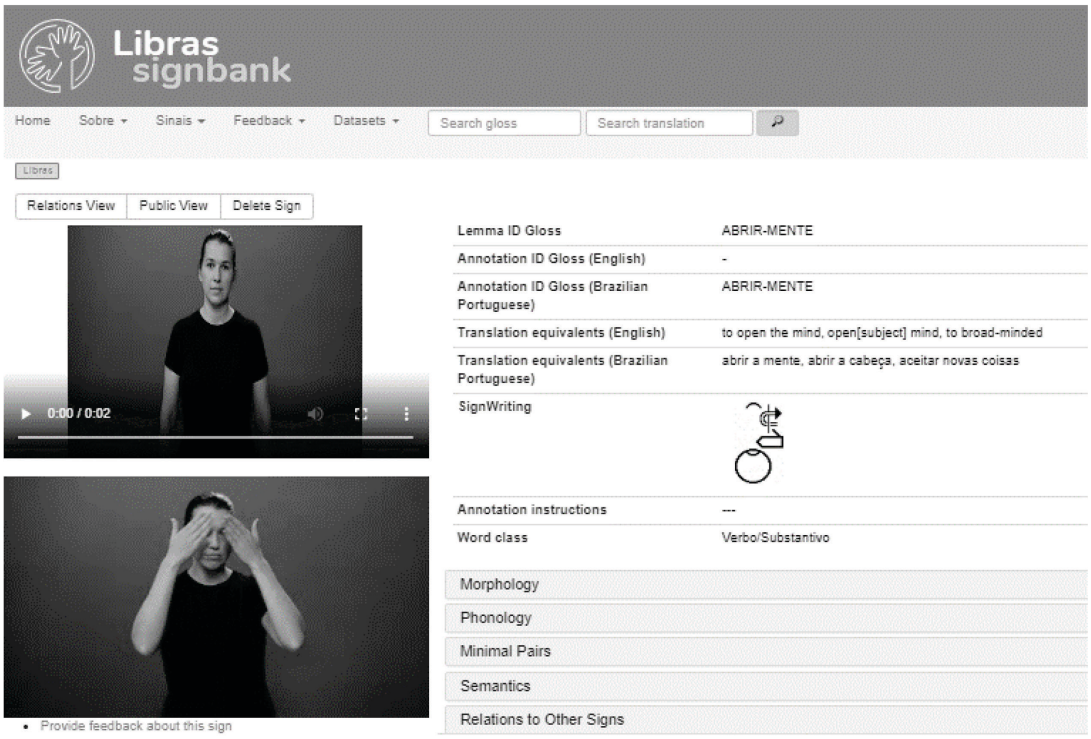


Figura 1: ABRIR-MENTE
Fonte: UFSC (2020)

O sinal em vídeo, a capa, o identificador e as traduções para o português e o inglês são as primeiras a serem apresentadas. A partir disso, a estrutura linguística do sinal é descrita considerando aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos.

Quanto à fonologia, os parâmetros de referência incluem as configurações de mãos, os movimentos associados a cada entrada, as locações nas quais os sinais são realizados e as orientações das mãos, sendo que cada um desses aspectos é detalhado em elementos mais específicos, conforme será apresentado na seção 4.
A estrutura morfológica inclui dois tipos de informação: a morfologia sequencial e a morfologia simultânea. A classe de palavras a que pertence o sinal também é um aspecto considerado. Embora alguns sinais possam ser usados apenas em uma função gramatical específica (por exemplo, referencial), muitos sinais têm mais possibilidades. Para cada sinal, a(s) função(ões), ou parte do discurso, para a qual ele pode ser usado pode ser especificada com as seguintes opções: substantivo, verbo, substantivo ou verbo (para sinais que são ambíguos ou que podem ser usados para ambos), adjetivo, interjeição ou partícula.

Na semântica, são apresentados os significados que o sinal possa ter, se o sinal representa um ou mais aspectos de uma entidade ou evento, uma descrição da imagem (ns) visual (is) do sinal como um todo (no sentido de construção de imagem do modelo de Taub (2001) que pode ser fornecida). Os campos semânticos aos quais o sinal pode estar vinculado e a classificação dos tipos de nomes, seguindo categorias para nomear entidades, também são descritas no banco de sinais.

Além desses aspectos, é também apresentado o sinal em *SignWriting,* que é um sistema de transcrição fonética, um nível de detalhe fonético muito maior do que o necessário para organização / classificação do banco de dados. Além disso, precisávamos da capacidade de procurar / classificar por várias combinações de parâmetros fonológicos. É por esse motivo que o banco de dados lexical de Libras contém campos que codificam redundantemente informações sobre os principais parâmetros fonológicos para cada entrada de Libras (mão, forma e localização). Vejam o exemplo a seguir:

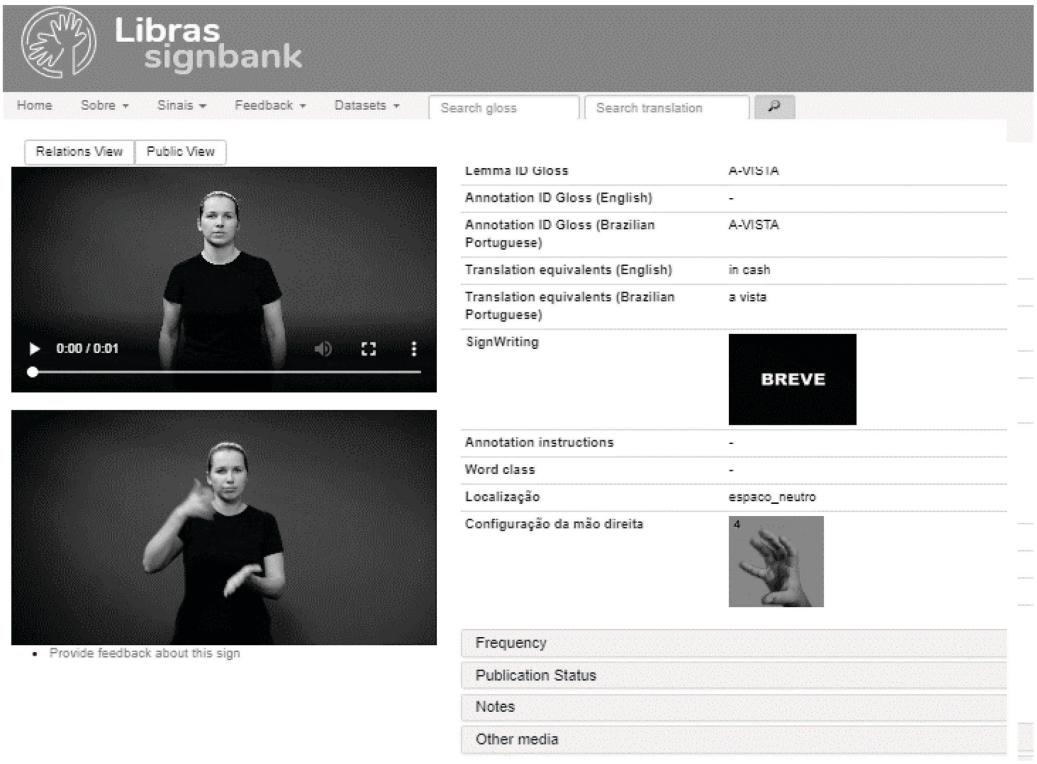


Figura 2: A-VISTA

Fonte: Identificador do Sinal do Libras *Signbank* - UFSC

Esta estrutura está estabelecida e será alimentada na medida em que os pesquisadores desenvolverem análises de cada nível. O banco de sinais pode ser alimentado por todos os integrantes do *Signbank* da Libras do país. Os integrantes compreendem os pesquisadores que integram o *Corpus* de Libras a partir do Inventário Nacional de Libras. Atualmente, os integrantes incluem a Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação de Jair Barbosa da Silva; a Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação do Rodrigo Nogueira Machado; a Universidade Federal de Tocantins, sob a coordenação do Carlos Ludwig; e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, sob a coordenação de Ana Regina e Souza Campello. A proposta é que cada estado esteja representado à medida que integre o *Corpus* de Libras, por meio do Inventário Nacional de Libras, pois são estes dados que alimentam o *SignBank* da Libras, dados do *Corpus* de Libras.

Em nosso banco de sinais, há, até este momento, 3.061 sinais que contam com o identificador do sinal, as traduções e com as informações fonológicas. Na próxima seção, apresentaremos o detalhamento da organização das informações fonológicas.

4 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES FONOLÓGICAS

Atualmente, o Banco de Sinais da Libras possui um acervo lexical com 3.061 sinais, todos eles catalogados através do Inventário Nacional da Libras que integra o *Corpus* de Libras da UFSC. Cada um desses itens lexicais contará com descrição gramatical favorecendo futuras pesquisas.

A organização das informações fonético-fonológicas do *Signbank* da Libras tem como base o modelo do *Signbank* Holandês pioneiro neste tipo de detalhamento.

A organização fonológica dos sinais da Libras apresentados em nosso banco de sinais é dividida de forma geral pelos seguintes parâmetros: i) Quantidade de Mãos (Lateralidade), ii) Configuração da Mão (CM); iii) Localização (L); iv) Movimento (M); v) Orientação (OR). O parâmetro fonológico Expressão Facial ainda não está sendo abordado em nossas descrições. Essas informações serão tratadas em trabalhos futuros.

Os campos para outros parâmetros fonológicos (por exemplo, movimento, configuração de mão, localização) serão adicionados após a primeira classificação lexical, para verificação de que tipos de parâmetros serão necessários para distinção dos sinais em um nível detalhado. Nos próximos tópicos detalharemos como estão sendo feitas as descrições fonético-fonológicas do banco de sinais da Libras.

4.1 QUANTIDADE DE MÃOS

Iniciamos nossas descrições com o campo Mãos (lateralidade), onde é registrada a quantidade de mãos que o sinalizante utiliza no momento da produção do léxico, utilizando a seguinte nomenclatura:
1 – sinal produzido com uma mão;
2a – sinal produzido com as duas mãos assimétricas onde a mão fraca serve de base;
2s – sinal produzido com as duas mãos simétricas com o mesmo movimento e mesma configuração de mão;
2n - sinal produzido com as duas mãos em movimento, sem que haja espelhamento das mãos no plano sagital. Pode haver diferença na configuração da mão;
X – sinais que não precisam de descrição fonológica (códigos usados para anotação).

4.2 CONFIGURAÇÃO DA MÃO (CM)

Uma das características da descrição fonética dos bancos de sinais é a possibilidade de nomear as configurações da mão. Essa classificação em nosso antigo sistema, o Identificador de Sinais, se dava através da numeração das configurações da mão e os grupos se dividiam conforme a quantidade de dedos selecionados no momento da produção do sinal.
No sistema atual, é dado nome à mão dominante (mão forte) e, para os sinais produzidos com as duas mãos, é dado nome à mão base (mão fraca). Essa nomeação acontece com base em dois grupos distintos, os sinais que são nomeados com referência ao alfabeto e os sinais que são nomeados com referência aos numerais, respeitando o modelo de descrição que utilizamos como base, o da NGT. Dos nomes das CMs dos 3.061 sinais atualmente contidos no banco de sinais da Libras, também divididos entre esses dois grupos, identificamos 56 nomes diferentes de CMs com referência ao alfabeto e 18 nomes diferentes de CMs com referência aos numerais. Este quantitativo respeita a existência de variação entre a descrição das CMs da NGT e a descrição das CMs da Libras. Um exemplo dessa variação entre as duas línguas de sinais é a CM *T*, como nos sinais de TECNOLOGIA e TEORIA2 (UFSC, 2020). Na NGT, a CM que conhecemos na Libras como *T*, é classificada como F, comprovando essa variação de nomeação entre essas duas línguas de sinais.

4.3 LOCAÇÃO DA MÃO

Em nossa análise inicial do parâmetro fonológico ligado à locação da mão no momento da produção do sinal, separamos esses pontos em quatro principais grupos: cabeça, corpo, extremidades e espaço neutro. Abaixo apresentaremos a lista dessas locações separadas por cada grupo:

Cabeça	Corpo	Extremidades	Espaço neutro
Base do Nariz	Barriga	Antebraço	Espaço Neutro
Base do Pescoço	Flanco	Base da mão fraca	Plano Horizontal
Boca	Ombros	Braço	Plano Paralelo
Bochecha	Peito	Cotovelo	R-loc

Cabeça (lateral ou superior)	Quadril	Dorso da mão fraca	Variável
Dente	Tronco	Interior da mão	-
Língua	Umbigo	Lateral da mão fraca (ulnar e radial)	-
Maxilar	-	Lateral dos dedos (ulnar e radial)	-
Nariz	-	Mão fraca	-
Olho	-	Mão fraca: Dedo anelar	-
Orelha	-	Mão fraca: dedo indicador	-
Pescoço	-	Mão fraca: Dedo médio	-
Queixo	-	Mão fraca: Dedo mindinho	-
Rosto (frente da cabeça)	-	Mão fraca: dedo polegar	-
Têmpora	-	Mão fraca: Dedos	-
Testa	-	Mão fraca: Dorso dos dedos	-
-	-	Mão fraca: Palma dos dedos	-
-	-	Mão fraca: Ponta dos dedos	-
-	-	Palma da mão fraca	-
-	-	Pulso	-

Quadro 1: Locações

Fonte: CRASBORN; ZWITSERLOOD; VAN DER KOOIJ; SCHULLER (2018, p. 13-15)

O quantitativo das locações dos sinais contidos no banco de sinais da Libras é um valor aproximado devido ao aprofundamento das pesquisas para esse parâmetro. Alguns dos sinais possuem um feixe articulatório complexo, possibilitando que o sinal flexione e varie sua localização, contabilizando assim, mais de uma locação para um só sinal.

Dos 1.180 sinais com a locação já classificada em nossas pesquisas, aproximadamente: 320 sinais possuem interação com o grupo de locações da cabeça, 80 sinais possuem interação com o corpo, 360 sinais possuem interação com as extremidades do corpo e 430 sinais interagem com o espaço neutro no momento da sinalização.

4.3.1 Tipo de contato

Para a classificação e quantificação deste feixe articulatório foram analisados 1.161 sinais do banco de dados da Libras. Os léxicos analisados que não apresentavam contato foram classificados como *sem contato.* O detalhamento a seguir demonstra a quantificação de cada tipo de contato para os sinais analisados até o momento:

- 152 sinais analisados apresentam contato *Inicial*;
- 250 sinais possuem contato *Final*;
- 236 sinais não possuem nenhum tipo de contato, ou seja, sinais *sem contato*;
- 209 sinais apresentam contato *Contínuo*;
- 247 sinais apresentam contato *Duplo;*
- 165 sinais apresentam a característica de *Esfregar*.

A quantificação alcançada para os diferentes tipos de contato leva em conta os sinais que possuem contato simples e os sinais com mais de um tipo de contato, como por exemplo o sinal *ACONSELHAR* (UFSC, 2020). Para este sinal em específico, produzido com as duas mãos em *B*, esfrega-se a palma da mão dominante por duas vezes na lateral radial da mão base. O sinal *TABLET* (UFSC, 2020) também é um sinal que classificamos com mais de um tipo de contato, neste caso, com a mão dominante configurada em *5m*, esfrega-se a ponta do dedo médio por mais de uma vez na palma da mão fraca, com movimentos que variam entre *contralateral* e *ipsilateral*, classificando assim, um sinal com tipo de contato *Esfregar+Duplo*.

4.4 MOVIMENTO DIRECIONAL

Ao descrever a direção tomada pelo movimento de um sinal no espaço, levamos em conta a locação do sinalizante, assim como, a relação com o articulador para os sinais que apresentam assimetria. Analisamos um total de 1.180 sinais do banco de sinais da Libras para descrição do trajeto tomado pelas mãos na produção do léxico. Abaixo, apresentaremos detalhadamente o tipo do movimento direcional e a quantificação aproximada para cada um desses tipos de movimentos:

- 123 sinais apresentaram movimento ou foram produzidos de forma suspensa do lado contralateral do sinalizante. O lado contralateral é assim definido tendo como base o espaço ou locação do corpo oposta ao lado da mão dominante do sinalizante. Neste caso, se o sinalizante é destro, o movimento *contralateral* se dá no espaço ou na parte do corpo à esquerda do sinalizante. Para isso, separamos os lados com uma linha imaginária localizada verticalmente bem no centro do corpo do sinalizante. Caso esse sinal demonstre movimento, ou seja, suspenso no espaço da mão dominante, denominamos um sinal com característica *Ipsilateral*;
- 221 sinais analisados apresentam movimento ou são suspensos do lado dominante do sinalizante, ou seja, são sinais com característica *Ipsilateral*;
- 83 sinais analisados apresentam movimento na parte *contralateral* e se movem até a parte *ipsilateral* e vice- versa;
- 107 sinais analisados apresentam movimento *Distal*, ou seja, as mãos se distanciam uma da outra ou do braço no decorrer de sua produção;
- 333 sinais analisados apresentam movimento *proximal*, ou seja, as mãos se aproximam ou se tocam uma na outra ou no braço no momento de sua produção. Os sinais feitos de forma suspensa com contato das mãos ou da mão dominante no braço fraco também são sinais com característica *proximal*;

- 68 sinais analisados apresentam no mesmo sinal o movimento *para cima e para baixo* ou vice -versa;
- 122 sinais apresentam movimento *para cima*;
- 193 sinais apresentam movimento *para baixo*;
- 63 dos sinais analisados possuem movimento *para a frente e para trás*, ou vice -versa, no mesmo sinal;
- 85 dos sinais analisados possuem movimento *para trás*;
- 237 dos sinais analisados possuem movimento *para a frente*;
- 1 sinal analisado possui movimento *da locação* e *para a locação* no mesmo sinal. Este movimento se dá quando o sinal parte da locação do sinalizante e volta para a locação do sinalizante. Como exemplo, citamos o sinal de CONSECUTIVA[1];
- 3 dos sinais analisados possuem movimento partindo da locação do sinalizante. Como exemplo, mencionamos os sinais: AVISAR, CONFIAR e DAR;
- 2 dos sinais analisados possuem movimento em direção à locação do sinalizante. Como exemplo, citamos os sinais: EMPRESTAR e ENGANAR.

Os últimos exemplos de sinais (AVISAR, CONFIAR, DAR, EMPRESTAR e ENGANAR) podem flexionar o movimento *de* e *para a locação* dependendo do interlocutor que está em sua vez de fala. Exemplificamos estes sinais para esses movimentos com base na direção registrada para cada um deles em nosso banco de sinais da Libras.

4.4.1 Forma do movimento

Neste campo, descrevemos a forma como se dá o movimento no decorrer da produção do léxico. Alguns formatos dessa trajetória do movimento são previsíveis de acordo com outros valores fonológicos. Os movimentos retos, por exemplo, são consequências do movimento de um ponto ao outro na produção do sinal. Um outro exemplo de forma de movimento previsível é o de forma em arco que, em muitas das vezes se dá do início ao fim da produção do sinal por seus articuladores, como exemplo, o sinal NÓS. Um outro exemplo de formato previsível é o do sinal FAMÍLIA, que tem esse formato desde o contato inicial até o contato final.
Para essa descrição, levamos em conta a forma do movimento das duas mãos apenas para os sinais feitos com as duas mãos simétricas e com o mesmo movimento (2s). Para os demais sinais, foi considerada apenas a forma do movimento da mão dominante. Embora alguns sinais não necessitem da descrição da forma do movimento, optamos por detalhar o formato da trajetória desses movimentos nos 883 sinais descritos por nós. São eles:

- *Circular*: 92 dos sinais analisados apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal BICICLETA ou, no plano vertical, como no sinal SOLTEIRO;
- *Arco*: 350 sinais apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal ALGUM ou, no plano vertical, como no sinal GRAVIDEZ;
- *Ziguezague*: 60 dos sinais analisados apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal CARRINHO ou, no plano vertical, como no sinal ESPERTO;
- *Reto*: 542 dos sinais analisados apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal COMUNICAR ou, no plano vertical, como no sinal APARTAMENTO;
- *Espiral*: 17 dos sinais analisados apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal APOSTILA ou, no plano vertical, como no sinal ALTO;
- *Forma motivada*: 258 dos sinais analisados apresentam esta forma de movimento, seja ele no plano horizontal, como no sinal BOXE ou, no plano vertical, como no sinal ÁFRICA.

4.4.2 Movimento alternado

Neste campo, inserimos o valor *sim* para os movimentos alternados. A alternância refere-se aos movimentos fora de fase como no sinal COMO ou na alternância da mão dominante como no sinal JESUS.

[1] Todos os exemplos desta subseção estão disponíveis na aba Dicionário/Glossário (UFSC, 2020).

Também marcamos os valores opostos para configuração de mão, orientação ou direção do movimento, como, por exemplo, no sinal AGITAR.

Dos 1.170 sinais analisados, 81 sinais possuem algum tipo de alternância.

4.4.3 Movimento repetido

Neste campo, inserimos o valor *sim* para os sinais que possuem repetição no movimento. Essa repetição aplica-se ao (i) trajeto do movimento; ao (ii) movimento interno da mão ou mudança de orientação e à combinação de (i) e (ii).
Dos 1.170 sinais analisados, 569 sinais possuem algum tipo de repetição.

4.4.4 Mudança de Orientação

Neste campo, detalhamos as mudanças das articulações com os dedos selecionados no momento da produção dos sinais contidos no banco de sinais da Libras. Analisamos 1.150 sinais e descrevemos esses valores das articulações que se dão no pulso e antebraço. Adiantamos que pode haver variação na articulação real. Muitas trajetórias de movimento possuem articulação acompanhada de mudança de orientação fonética, principalmente, flexão e extensão, sem que isso seja a essência fonológica do movimento. A seguir, detalhamos cada uma dessas mudanças de orientação:

- *Pronação*: giro do pulso e do antebraço no sentido em que se a palma da mão estiver virada para cima, a orientação dela é alterada em sentido anti-horário para baixo. Dos sinais analisados, 82 apresentam *pronação* em sua articulação;
- *Supinação*: giro do pulso e do antebraço no sentido em que se a palma da mão estiver virada para baixo, a orientação dela é alterada em sentido horário para cima. Dos sinais analisados, 134 apresentam *supinação* em sua articulação. Para melhor entendimento, vejamos a imagem a seguir:

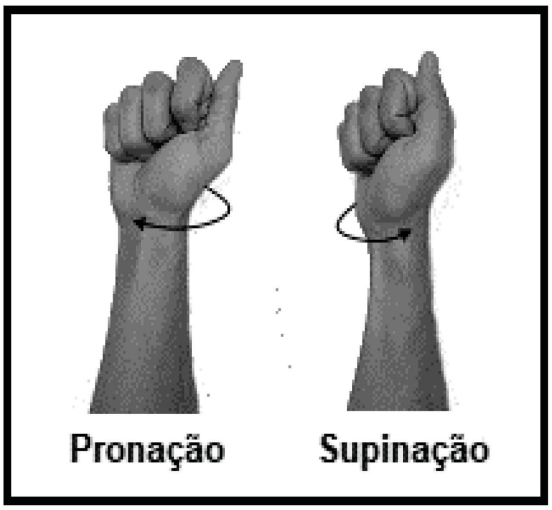


Figura 3: Mudança de Orientação
Fonte: adaptação de CRASBORN; ZWITSERLOOD; VAN DER KOOIJ; SCHULLER(2018, p. 18)

- *Rotação*: para essa mudança de orientação analisamos o giro repetido do pulso em torno do seu comprimento, ou seja, a combinação alternada de *supinação* e de *pronação* e não de qualquer giro do antebraço ou de giro sobre o próprio eixo. Dos sinais analisados, 42 apresentam característica de *rotação* no momento de sua produção. Um exemplo é o sinal COZINHAR, que além de apresentar *flexão* do pulso dominante, é perceptível a alteração entre a *supinação* e a *pronação* durante sua articulação;
- *Extensão*: para essa mudança de orientação, analisamos a alteração do pulso de forma que ele se estende ao ponto de elevar o grau de orientação da palma da mão. Um exemplo de *extensão*, caso a palma da mão esteja virada para baixo, ocorre na mudança de orientação da palma da mão de baixo para a frente. Um exemplo de sinal que apresenta essa mudança de orientação é o sinal EMPURRAR. Dos sinais analisados, 269 apresentam *extensão* em sua articulação;

- *Flexão*: para essa mudança de orientação, analisamos a alteração do pulso de forma que ele se flexione ao ponto de baixar o grau da palma da mão. Como exemplo, caso a palma da mão esteja inicialmente virada para frente, flexiona-se o pulso alterando a orientação da palma para baixo. Um exemplo de sinal que apresenta essa mudança de orientação é o sinal de ASSINAR. Dos sinais analisados, 146 apresentam *flexão* em sua articulação. Para melhor entendimento, vejamos a imagem a seguir:

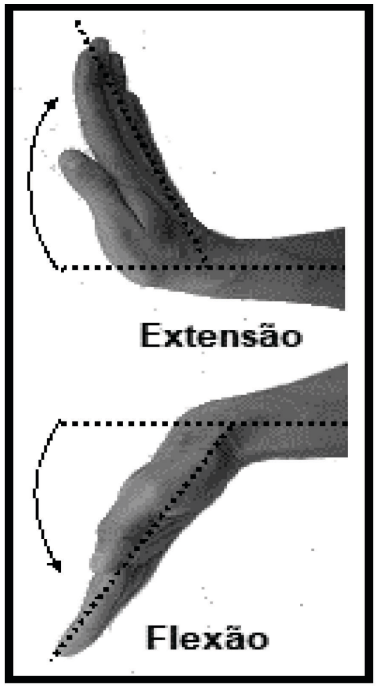


Figura 4: Mudança de Orientação

Fonte: adaptação de CRASBORN; ZWITSERLOOD; VAN DER KOOIJ; SCHULLER (2018, p. 18)

- *Flexão Radial*: para essa mudança de orientação, analisamos a alteração do pulso de modo que ele flexione para a lateral do dedo polegar. Um exemplo de sinal com *flexão radial* é o sinal PASSAR. Dos sinais analisados, 272 apresentam *flexão radial* em sua articulação.

- *Flexão Ulnar*: para essa mudança de orientação, analisamos a alteração do pulso de modo que ele seja flexionado para a lateral do dedo mínimo. Um exemplo de sinal com *flexão ulnar* é o sinal TÁXI3. Dos sinais analisados, 389 apresentam *flexão ulnar* em sua articulação. Para melhor entendimento, vejamos a imagem a seguir:

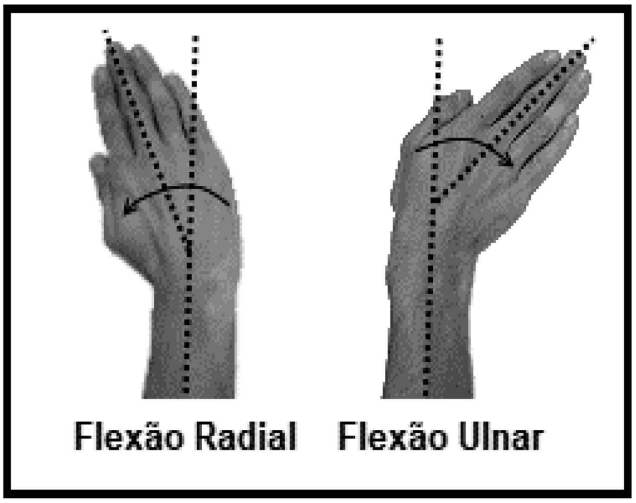


Figura 5: Mudança de Orientação
Fonte: adaptação de CRASBORN; ZWITSERLOOD; VAN DER KOOIJ; SCHULLER (2018, p. 18)

Essas foram as informações fonológicas descritas até o momento. Como pode ser percebido, os parâmetros fonológicos podem ser desmembrados em aspectos mais específicos, descrevendo a Libras de forma mais detalhada, possibilitando um conhecimento mais profundo da sua estrutura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho fez uma breve descrição dos bancos de sinais desenvolvidos pelo mundo no contexto do *Global Signbank*, mostrando a importância deles para o auxílio na documentação das línguas de sinais. Um dos desdobramentos do *Global Signbank* foi o estabelecimento do *Signbank* da Libras. Neste artigo, apresentamos o desenvolvimento da construção do banco de sinais da Libras incluindo as informações fonológicas dos sinais descritos, principalmente em relação às configurações de mãos, que possibilitaram a criação e organização de estratégias para facilitar a busca de CM pelos transcritores e pesquisadores da Libras.

O *Signbank* da Libras está em desenvolvimento, contando com pesquisadores do país para a sua ampliação e detalhamento linguístico. A proposta foi dar o primeiro passo para a sua constituição por meio de sua implementação dentro do contexto do *Global Signbank*. A partir de agora, os próximos passos serão determinados pela evolução das pesquisas da Libras. Atualmente, contamos com quatro estados que implementaram o Inventário Nacional de Libras, Santa Catarina, Alagoas, Ceará e Tocantins, e que passaram a alimentar o *Signbank* da Libras. Gradativamente, ampliaremos a inserção de outros estados brasileiros tornando o *Signbank* da Libras uma ferramenta com representação nacional. Paralelamente, a integração ao *Global Signbank* coloca a Libras no panorama internacional dos estudos de línguas de sinais, um passo importante para as pesquisas linguísticas das línguas de sinais e da própria Libras.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível parcialmente pelos recursos da Organização Holandesa para Pesquisa Científica (*Netherlands Organisation for Scientific Research - NWO*) para a produção o SignBank global (#360.70.500 e #277-70-014) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

CASSIDY, S. *et al. Signbank*: Software to Support Web Based Dictionaries of Sign Language. *In*: CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION *(LREC 2018). Proceedings of the eleventh international*, 2018. p. 2359-2364.

CRASBORN, O.; HULSBOSCH, M.; SLOETJES, H. Linking Corpus NGT annotations to a lexical database using open source tools ELAN and LEXUS. *In*: REPRESENTATION AND PROCESSING OF SIGN LANGUAGES: INTERACTIONS BETWEEN *CORPUS* AND LEXICON. *Proceedings of the 5th workshop,* 2012. p. 19-22.

CRASBORN, O.; ZWITSERLOOD, I.; VAN DER KOOIJ, E.; SCHULLER, A. Global Signbank Manual. Version 1. Radboud University, Centre for Language Studies. April, 2018.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. Methodological considerations for the development and use of sign language acquisition *corpora. In:* TOMMASO R.; MELLO, H. (ed.). *Spoken corpora and linguistic studies*, Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 84-102. QUADROS, R. M. de. A transcrição de textos do *Corpus* de Libras. *Revista Leitura,* v.1 n.57, p. 8 -34, jan/jun 2016.

TAUB, S. *Language from the body:* iconicity and metaphor in American Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UFSC. Libras. *SignBank* da Libras, 2020. Disponível em: http://signbank.libras.ufsc.br/. Acesso em: 20 nov. 2020.

Recebido em 24/09/2020. Aceito em 08/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77339

QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2

MARCO DE REFERENCIA DE LIBRAS COMO L2

FRAMEWORK OF REFERENCE OF LIBRAS AS L2

Aline Nunes de Sousa*
Juliana Tasca Lohn**
Ronice Müller de Quadros***
Larissa Dias****
Nicolly Neves*****
Gustavo Gusmão******
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Nós estamos documentando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio de diferentes recursos com o objetivo de disponibilizar vídeos e anotações para fins de pesquisa e para fins educacionais. O principal objetivo é sistematizar os dados e os sistemas de buscas dos dados em Libras de forma pública com acesso irrestrito e gratuito. Isso tem empoderado a Libras no Brasil em todos os estados (QUADROS *et al.,* 2016, 2019). Para esta documentação, além do *corpus* da Libras e demais materiais, estamos estabelecendo interfaces educacionais como para o Ensino da Libras como segunda língua. Todos estes componentes integram o Portal de Libras (UFSC, 2020). Neste artigo, nós apresentaremos os níveis de ensino de Libras desenvolvidos a partir do Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Nós também analisamos a organização do quadro de referência europeu para o ensino de línguas de sinais - *ProSign* (LEESON *et al*., 2016). O objetivo deste projeto é tornar disponível uma descrição dos níveis de proficiência em Libras como segunda língua para oferecer uma referência para o ensino de Libras como segunda língua para os quarenta programas de Libras existentes no Brasil. Também

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras. E-mail: alinesousa@cce.ufsc.br.

** Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras. E-mail: jujutlsurda@gmail.com.

*** Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

**** Estudante do curso de graduação em Letras Libras, bacharelado em tradução/interpretação Libras/Português, na Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista CNPQ. E-mail: diaslarissa67@gmail.com.

***** Estudante do curso de graduação em Letras Libras, licenciatura, na Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista CNPQ. E-mail: nicollyearranildes@gmail.com.

****** Estudante do curso de graduação em Letras Libras, licenciatura, na Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista UFSC. E-mail: ggfsurf@gmail.com.

disponibilizaremos videoaulas de referência, planejadas e ministradas por professores surdos, que podem ser usadas por outros professores de Libras como base dos seus planejamentos de aulas. O artigo apresenta o desenvolvimento deste projeto, que está organizado como material de acesso livre e irrestrito, disponível na nova versão do Portal de Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação da Libras. Quadro de referência para a Libras. Ensino de Libras como L2.

RESUMEN: Estamos documentando la Lengua de Señas Brasileña (Libras) a través de diferentes recursos con el objetivo de hacer que los videos y las notas estén disponibles para fines investigativos y educativos. El objetivo principal es sistematizar los datos y las herramientas de búsqueda de datos en Libras de forma pública con acceso abierto. Esto ha empoderado a Libras en todos los estados de Brasil (QUADROS *et al.,* 2016, 2019). Para esta documentación, además del *corpus* de Libras y de otros materiales, estamos estableciendo interfaces educativas para la enseñanza de Libras como segunda lengua. Todos estos componentes forman parte del Portal de Libras (UFSC, 2020). En este artículo, presentaremos los niveles de enseñanza de Libras desarrollados a partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001). También analizamos la organización del marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas de señas - *ProSign* (LEESON *et al.,* 2016). El objetivo de este proyecto es poner a disposición una descripción de los niveles de competencia en Libras (L2) para ofrecer una referencia en la enseñanza de Libras como L2 para los cuarenta programas de Libras existentes en Brasil. También ponemos a disposición video de clases como referencia, planificadas e impartidas por profesores sordos, que pueden ser utilizadas por otros profesores de Libras como base para su planificación de clase. El artículo presenta el desarrollo de este proyecto, que se organiza como material de acceso abierto, disponible en la nueva versión del Portal de Libras.

PALABRAS CLAVE: Documentación de Libras. Marco de referencia para Libras. Enseñanza de Libras como L2.

ABSTRACT: We are documenting Brazilian Sign Language (Libras) through different resources with the goal of making available Libras videos and annotations for research and educational purposes. The main objective is to systematize the data and data search tools in Libras in a public way with open access. This has empowered Libras in all states of Brazil (QUADROS *et al*., 2016, 2019). For this documentation, in addition to the Libras corpus and other materials, we are establishing educational interfaces for the teaching of Libras as a second language. All these components integrate the Libras Portal (UFSC, 2020). In this paper, we will show Libras Teaching Levels, that were inspired by the Common European Framework of Reference for Languages (COUNCIL OF EUROPE, 2001). We also analyzed the organization of the European Framework for Sign Languages - ProSign (LEESON et al., 2016). The goal of this project is to make available the descriptions of the levels of second language proficiency in Libras to offer a reference for all the forty Libras Teaching Programs spread out around the country. Also, there will be available video classes, planned and presented by deaf sign language teachers, that may be used by Libras teachers as a base to plan their own classes. This paper shows the development of this project, which is being designed to be open access, available in the new version of the Libras Portal.

KEYWORDS: Libras documentation. Framework of Reference for Libras. Libras as L2 Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O Quadro de Referência da Libras como L2 integra o projeto Documentação da Libras, que objetiva disponibilizar produções em Libras e materiais relacionados com a Libras para fins de pesquisa e ensino de Libras como segunda língua. A documentação da Libras é abrangente, incluindo desde produções que visam identificar a Libras usada no Brasil por sinalizantes surdos, assim como materiais como o quadro de referência que será apresentado neste artigo, que está voltado para o ensino da Libras como segunda língua.

O Quadro de Referência da Libras configura diretrizes para o ensino de Libras como L2 e objetiva subsidiar os currículos de cursos de Letras Libras e Pedagogia Bilíngue para formação de professores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e de professores bilíngues de Libras e Língua Portuguesa. A referência curricular para o ensino de Libras partirá do

quadro de referência das línguas da Europa – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas[1] (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para a aprendizagem, o ensino e a avaliação.

Neste sentido, o quadro inclui uma composição curricular para servir de referência para as práticas educacionais no ensino de línguas. A metodologia envolveu discussões entre os pesquisadores sobre as competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que são acessadas pelos usuários de uma língua e que são consolidados pelos aprendizes da língua por meio da experiência de uso da língua, que lhes permite comunicar para além das fronteiras linguísticas e culturais.

Para o estabelecimento dos níveis para o ensino de Libras como L2, foi realizado um estudo detalhado dos níveis de referência de ensino de línguas e, após, uma discussão com grupos de trabalhos envolvendo professores de Libras, para, então, estabelecer os níveis de referência para o ensino de Libras. Os níveis estabelecidos são seis, definidos por diferentes atividades linguísticas que são fundamentais para a competência comunicativa: a recepção (compreensão oral e leitura), interação e produção (produção oral e produção de textos escritos).

A partir do QECR, o Quadro de Referência da Libras foi organizado com o intuito de fomentar a criação de ambientes que sejam espaços de aprendizagem e que se tornem espaços reais de comunicação. Essa referência, portanto, incentiva situações de comunicação autêntica entre pessoas de diferentes estados, em várias universidades e instituições de ensino do país. O material serve também para o ensino da Libras como segunda língua na rede regular de ensino, considerando a educação bilíngue para surdos, servindo como referência aos professores para que tenham a possibilidade de planejar suas aulas de forma mais estruturada e técnica, considerando a transparência e a comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem correspondentes a cada nível de competência alcançado. Nesta aplicação, as famílias das crianças surdas, assim como a comunidade escolar, na sua grande maioria ouvinte, se beneficia com as referências de ensino de Libras como segunda língua propostas neste quadro. Isso também permitirá a mobilidade acadêmica entre os alunos dos cursos de Letras Libras e dos cursos de Pedagogia Bilíngue. Além do QECR, foi considerado o *ProSign*, que é um desdobramento do QECR para referência para o ensino de línguas de sinais européias. O *ProSign* segue basicamente a mesma proposta do QECR, mas incluindo aspectos específicos das línguas de sinais.

Um professor de Português ou de Inglês no Brasil tem acesso às diretrizes, conteúdos, competências e habilidades que devem ser ensinadas na escola porque contam com uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). No entanto, os professores de Libras ainda não dispõem desse tipo de orientação para o ensino da língua, o que torna o processo bastante complexo no sentido de cada docente ter de fazer suas próprias escolhas e tomar decisões sozinho na elaboração de seu planejamento. O uso de referências do português ou outras línguas pode não ser apropriado, as línguas de sinais envolvem modalidade distinta das línguas orais, portanto, nem sempre as habilidades a serem desenvolvidas são as mesmas. Dentro desse contexto, a elaboração de uma matriz que desenhe as competências e habilidades a serem desenvolvidas para o ensino de Libras como segunda língua é fundamental, sobretudo se considerarmos as políticas públicas de inclusão vigentes no Brasil, com vistas à educação bilíngue de surdos. Também se torna fundamental a proposição de referências curriculares de ensino de Libras como primeira língua (L1), considerando o ensino da língua aos alunos surdos. No entanto, o quadro proposto aqui tem como foco exclusivamente o ensino de Libras como L2, ou seja, para aqueles que já contam com uma língua e irão aprender a Libras como segunda língua. Temos como objetivo futuro oferecer também um quadro de referência curricular de ensino de Libras como L1.

Além disso, o espaço do Quadro de Referência da Libras no Portal de Libras inclui videoaulas ministradas pelos próprios professores de Libras do projeto, onde apresentam aulas de referência. Esse espaço será aberto também para outros professores de Libras como segunda língua do país compartilharem suas aulas.

2 AS REFERÊNCIAS DO CONSELHO EUROPEU PARA O ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

2.1. O QUADRO COMUM EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR)

[1] Doravante, QECR.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas foi publicado em 2001 pelo Conselho da Europa e é utilizado em muitos países da Europa (e de fora dela) como uma referência no ensino e na avaliação de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Ele fornece uma base comum para a elaboração de conteúdos programáticos, orientações curriculares, testes, avaliações, livros-texto entre outros materiais para o ensino de L2/LE.

Esse quadro descreve o que os aprendizes devem aprender a fazer para usar uma língua com fins comunicativos e quais conhecimentos e habilidades eles precisam desenvolver para agir/comunicar de forma eficiente, abordando, inclusive, questões culturais do contexto da L2/LE. O quadro também estabelece níveis de proficiência que permitem avaliar e medir o progresso dos estudantes em cada estágio da aprendizagem da L2/LE e ao longo de sua vida enquanto aprendizes dessa língua.

Ele foi pensado para ser usado tanto por profissionais relacionados ao ensino e avaliação de línguas (L2/LE) quanto por aprendizes e foi escrito com dois objetivos principais:

> 1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a refletirem sobre questões como:
> • O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
> • O que nos permite agir assim?
> • O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
> • Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
> • Como se processa a aprendizagem da língua?
> • Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?
> 2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados. (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 11)

Entretanto, o quadro não foi pensado para ser normativo, a ponto de engessar as práticas de ensino e aprendizagens de L2/LE com suas diretrizes. A função do quadro não é prescrever os objetivos de aprendizagem que os estudantes precisam atingir nem os métodos de ensino que os professores devem utilizar. A intenção do Conselho Europeu, por meio do quadro, foi melhorar a qualidade da comunicação entre os cidadãos europeus de diversas realidades linguísticas e culturais, já que uma boa comunicação leva a uma maior mobilidade, intercâmbio, compreensão recíproca e cooperação, promovendo, assim, uma cidadania democrática.

Dessa forma, o Conselho da Europa (2001, p.12) considera importante que os organizadores da aprendizagem das línguas se baseiem nas "[...] necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes", respondendo a questões como:

> • O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?
> • O que é que eles precisam aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?
> • O que é que os leva a aprender?
> • Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?
> • Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?
> • Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?
> • Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua? (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 12)

Assim, a partir de uma análise da situação de ensino/aprendizagem da L2/LE é que é possível definir objetivos de aprendizagem realistas, em função das necessidades, características e recursos dos estudantes e dos professores.

2.2. *PROSIGN*

O *ProSign* se trata de um projeto (e de um documento) elaborado para estabelecer critérios para a proficiência em língua de sinais para fins profissionais, focando no ensino de língua de sinais em programas de Estudos Surdos e Interpretação de Língua de Sinais. O documento foi produzido por vários especialistas, engajados na avaliação, testagem e validação dos descritores do QECR para o ensino de línguas de sinais, em consonância com os níveis de referência do QECR. O documento, além de estar na versão escrita (LEESON *et al.*, 2016), está disponível em ISL (língua de sinais internacional) na página web do projeto (ECML/CELV, 2020).

Esse documento serve como um marco de referência para professores de línguas de sinais, formadores de professores de línguas de sinais e desenvolvedores de currículos de línguas de sinais em ambientes educacionais. Ele também serve como suporte para organizações não governamentais como associações e federações de surdos e de intérpretes de línguas de sinais.
Foi uma tarefa complexa da equipe para assegurar que os descritores pensados inicialmente para o QECR descrevessem uma progressão gradual para línguas de modalidade visual-gestual sem a modalidade escrita. Enquanto alguns descritores do QECR tiveram de sofrer pequenas adaptações na descrição, outros sofreram uma reestruturação a fim de se adequarem à modalidade específica das línguas de sinais. Além disso, foram tomadas como base pesquisas na área de linguística e aquisição de línguas de sinais como segunda língua para se estabelecer os descritores para a proficiência em língua de sinais. Foi realizado um grande encontro em 2015, na Áustria, para a validação desses descritores e foram realizadas consultas a professores experientes de língua de sinais como segunda língua que não estavam no encontro.

No contexto brasileiro, a equipe do subprojeto Ensino de Libras como L2, do projeto Documentação da Libras (UFSC/CNPq), composta por professores-pesquisadores surdos, professores-pesquisadores ouvintes, estudantes de graduação surdos e ouvintes está realizando o estudo e a adaptação dos descritores utilizados para língua de sinais.

Por fim, após a publicação dos referidos descritores na página web do Portal de Libras (LIBRAS, 2020), a comunidade surda brasileira (professores de libras como segunda língua, linguistas, usuários da Libras como segunda língua, entre outros) poderá atuar colaborativamente neste trabalho, enviando avaliações, críticas e sugestões à equipe.

2.3. NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA

O QECR organiza as competências para um falante de segunda língua em seis níveis. Esses níveis se baseiam em testes reconhecidos de certificação que já eram utilizados na época da criação do quadro. Os descritores se baseiam no que professores de língua materna e não materna consideraram mais úteis e pertinentes. É importante lembrar que esses descritores são recomendações dos elaboradores, e não uma prescrição, os quais deverão sempre ser adaptados aos contextos locais de ensino da língua.

O QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) apresenta três níveis de conhecimento de língua - e seis subníveis. O nível A representa o falante/usuário como **"utilizador elementar"**, trata de um aprendiz em nível básico. No nível A, existem duas subclassificações: o **A1** ("iniciação") e o **A2** ("elementar"). Seguidamente, se encontra o nível B, o do **"utilizador independente"**. Esse nível se divide em dois subníveis: **B1** ("limiar" ou "intermediário") e **B2** ("vantagem" ou "pós-intermediário"). Por fim, existe o nível C, que qualifica o falante/usuário como **"utilizador proficiente"** e está subdividido em **C1** ("autonomia" ou "avançado") e **C2** ("maestria" ou "proficiente"). A seguir, temos um quadro com a descrição básica de cada um desses seis subníveis.

NÍVEL	DESCRIÇÃO
A1	Definido como sinalizante em iniciação. Pode-se dizer que o utilizador está iniciando o aprendizado na língua de sinais, aprendendo os aspectos básicos da língua como expressões faciais, configuração de mãos etc.
A2	Classificado como utilizador elementar, o indivíduo começa a produzir frases simples. O sinalizante já conhece as características básicas da língua e as utiliza em contextos simples.
B1	Descrito como utilizador limiar ou intermediário, consegue interagir brevemente sobre assuntos de interesse pessoal e familiares. O sinalizante está aprendendo mais aspectos da língua de sinais. Seu interlocutor precisa manter uma sinalização pausada.
B2	Nomeado como utilizador em vantagem ou pós-intermediário, possui a capacidade de interação mais aprofundada. Já compreende profundamente os aspectos linguísticos da língua de sinais e os utiliza em frases mais complexas.
C1	Intitulado utilizador em autonomia ou avançado. A pessoa já compreende muito bem a língua de sinais e sinaliza de forma natural. Consegue argumentar com um ótimo senso argumentativo e crítico.
C2	Descrito como utilizador em maestria ou proficiente. O sinalizante consegue utilizar a língua de sinais em diversos âmbitos. Apresenta um senso crítico e argumentativo em nível acadêmico. O sinalizante conhece e utiliza as variações linguísticas como um sinalizante nativo.

Quadro 1: Descrição dos níveis de proficiência linguística para línguas de sinais

Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2016)

Além desses subníveis, o QECR apresenta alguns outros subníveis, a saber: A2+ (entre o A2 e o B1), B1+ (entre o B1 e o B2) e B2+ (entre o B2 e o C1). No Portal de Libras eles não vão aparecer no plano principal, mas serão incluídos dentro das abas dos níveis principais.

De acordo com o quadro europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o subnível **A2+** corresponde a um desempenho denominado **Elementar Forte**. O utilizador, nesse nível, tem uma participação mais ativa na conversação, desde que apoiada pelo interlocutor, mas ainda com certas limitações.

O subnível **B1+** corresponde ao desempenho **Limiar Forte**. Dois aspectos característicos principais do nível B1 continuam presentes: (1) a capacidade de manter a interação e chegar ao que se quer em uma gama variada de contextos e (2) a capacidade de lidar de forma flexível com problemas do dia-a-dia. A esses dois aspectos foram adicionados, no nível B1+, alguns descritores que apontam para a troca de alguma quantidade de informação.

O subnível **B2+** corresponde ao desempenho **Vantagem Forte**. Nesse subnível, mantém-se a atenção à argumentação, à eficácia do discurso social e à consciencialização linguística presentes no nível B2. Entretanto, no B2+, há um destaque para a argumentação e para o discurso social, que pode ser também interpretado como uma atenção maior às capacidades discursivas. Esse novo grau de competência discursiva revela-se na condução da conversação (estratégias de cooperação).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

3.1. A ADAPTAÇÃO DAS ATIVIDADES LINGUÍSTICAS E SEUS DESCRITORES PARA A LIBRAS

O QECR traz descritores do tipo "é capaz de" ("can do descriptors") para recepção (compreensão oral e leitura), interação e produção (produção oral e produção de textos escritos), do nível A1 ao C2. Conforme mencionado anteriormente, o primeiro passo da equipe brasileira foi estudar o QECR (versão em português de Portugal e versão em inglês) e o modelo do *ProSign* (versão em inglês e em ISL). Após o estudo, chegou-se a uma proposta de organização das competências para as atividades linguísticas de recepção (compreensão em sinais e compreensão de leitura), interação e produção em língua de sinais brasileira (produção sinalizada e produção escrita), as quais se encontram nos quadros a seguir.

A1 – Utilizador Básico

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
COMPREENSÃO	É capaz de reconhecer palavras e expressões simples, de uso corrente, relacionadas ao sinalizante como, por exemplo, sobre família e contextos em que ele está inserido, desde que o interlocutor sinalize de forma clara e pausada.
LEITURA	É capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
INTERAÇÃO	É capaz de se comunicar de forma simples, desde que o interlocutor se disponha a repetir ou sinalizar a mesma mensagem usando outros sinais, em um ritmo mais lento, e ajude o sinalizante a formular aquilo que ele gostaria de dizer. Também é capaz de perguntar e de responder perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a temas de necessidade imediata.
PRODUÇÃO	É capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde o sinalizante vive e as pessoas que ele conhece.
ESCRITA	É capaz de escrever um postal simples e curto para, por exemplo, descrever as férias. É capaz de preencher uma ficha com dados pessoais como, por exemplo, em um hotel, informando o nome, a moradia e a nacionalidade.

Quadro 2: Descritores do Nível A1
Fonte: Leeson *et al.* (2016)

A2 – Utilizador Básico

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
COMPREENSÃO	É capaz de compreender expressões e palavras de uso mais frequente, relacionados com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meios em que o sinalizante vive. Consegue compreender o essencial de mensagens simples, sendo curtas e precisas, como, por exemplo, em um anúncio.

LEITURA	É capaz de ler textos e cartas pessoais curtas e simples. Consegue encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso frequente como, por exemplo, em anúncios, folhetos, ementas e quadros de horários.
INTERAÇÃO	É capaz de se comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. É capaz de participar de breves trocas de informações, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.
PRODUÇÃO	É capaz de utilizar uma série de expressões e frases para sinalizar, de forma simples, em contextos sobre a família, sobre outras pessoas, das condições de vida, do andamento escolar e do trabalho atual ou mais recente.
ESCRITA	É capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. É capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

Quadro 3: Descritores do Nível A2

Fonte: Leeson *et al*. (2016)

B1 – Utilizador Independente

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
COMPREENSÃO	É capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência sinalizada que aborde assuntos do trabalho, da escola e lazer. Consegue compreender os pontos principais de muitos programas de vídeo e de televisão, sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o interlocutor sinaliza de forma relativamente lenta e clara.
LEITURA	É capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem do dia-a-dia ou relacionada ao trabalho. É capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e vontades, em cartas pessoais, por exemplo.
INTERAÇÃO	É capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma ida para um lugar em que a língua é sinalizada. É capaz de entrar em uma conversa, sem preparação prévia, durante uma interação sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou relacionados ao dia-a-dia como, por exemplo, sobre família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade.
PRODUÇÃO	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. É capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Consegue contar uma história, relatar o enredo de um livro ou de um filme e descrever reações.

ESCRITA	É capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal e de escrever cartas pessoais descrevendo experiências e impressões.

Quadro 4: Descritores do Nível B1
Fonte: Leeson *et al.* (2016)

B2 – Utilizador Independente

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
COMPREENSÃO	É capaz de compreender exposições longas e palestras. Consegue acompanhar partes mais complexas de uma argumentação, desde que o tema seja relativamente familiar. Consegue compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. É capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.
LEITURA	É capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação as quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Compreende textos literários contemporâneos em prosa.
INTERAÇÃO	É capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação fluida com falantes nativos. É capaz de fazer uso da palavra em uma discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os seus pontos de vista.
PRODUÇÃO	É capaz de sinalizar de forma clara e detalhada sobre uma gama de assuntos relacionados ao interesse do sinalizante. Consegue explicar um ponto de vista sobre um assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
ESCRITA	É capaz de escrever um texto claro e detalhado sobre uma gama de assuntos relacionados ao interesse do sinalizante. Consegue redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informações ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. É capaz de escrever cartas evidenciando determinados acontecimentos ou experiências.

Quadro 5: Descritores do Nível B2
Fonte: Leeson *et al.* (2016)

C1 – Utilizador Proficiente

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
COMPREENSÃO	É capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consegue compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.

LEITURA	É capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Compreende artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam a área de conhecimento do sinalizante.
INTERAÇÃO	É capaz sinalizar de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. É capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Consegue formular ideias e opiniões com precisão e adequa o discurso aos interlocutores.
PRODUÇÃO	É capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integram subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
ESCRITA	É capaz de se expressar de forma clara e bem estruturada, apresentando os pontos de vista com certo grau de elaboração. Consegue escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos mais importantes, assim como escrever no estilo que considera apropriado para o leitor que tenha em mente.

Quadro 6: Descritores do Nível C1

Fonte: Leeson *et al.* (2016)

C2 – Utilizador Proficiente

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	**DESCRITORES**
COMPREENSÃO	É capaz de compreender com facilidade qualquer tipo de enunciado sinalizado, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se sinaliza depressa, como a velocidade dos sinalizantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para se familiarizar com a variação dos sinais (sotaque).
LEITURA	É capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
INTERAÇÃO	É capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Consegue se expressar fluentemente e transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tem um problema, é capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal dificuldade seja notada.
PRODUÇÃO	É capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição ou desenvolver uma argumentação em um estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o interlocutor a identificar e a memorizar os aspetos mais importantes.

ESCRITA	É capaz de escrever textos em um estilo fluente e apropriado. Consegue redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem uma situação com uma estrutura lógica que ajude o leitor a entender os pontos essenciais e memorizá-los. É capaz de formular resumos e recensões de obras literárias e de âmbito profissional.

Quadro 7: Descritores do Nível C2
Fonte: Leeson *et al.* (2016)

3.2. O PROCESSO DE TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS DESCRITORES ESPECÍFICOS PARA A LIBRAS

Na década de 1960, de acordo com Zipser e Polchlopek (2009), a tradução transitava entre duas perspectivas: ser fiel x ser livre. Já nos anos de 1970, a tradução pretendia ser compreensível para o leitor/interlocutor, bem como respeitar suas características culturais. Essa era a visão funcionalista (NORD, 2016), a qual entende a tradução como uma atividade contextualizada.

Nord (2016) menciona que o primeiro passo do tradutor quando se depara com um texto fonte é estudar sua função, realizar buscas terminológicas, materiais envolvidos, localizar leituras do gênero em questão, para então pensar em sua primeira proposta de tradução. Outro passo importante é sempre pensar em seu público alvo, organizando a estrutura do texto traduzido para que esse público possa compreendê-lo de modo eficaz, alcançando o objetivo comunicativo pensado pelo autor/emissor do texto fonte. Para isso, é importante também identificar as questões culturais do texto fonte e traduzi-las (ou adaptá-las) de modo que os leitores compreendam de forma adequada a intenção comunicativa do autor/emissor do texto fonte. Foram esses princípios funcionalistas que embasaram o processo de tradução/adaptação do QECR para a versão brasileira, na Libras.

Inicialmente foi realizado, pela equipe do Projeto de Libras L2, um processo de estudo do QECR nas suas versões inglesa e portuguesa[2], para, posteriormente, se fazer a adaptação dos descritores específicos para a Libras e a tradução para a Libras e para o português do Brasil. Devido à complexidade desse estudo, foi necessário também assistir, algumas vezes, aos vídeos em ISL, disponíveis no site do *ProSign*, para contextualizar os descritores e compreendê-los com maior precisão.

Em seguida, foi realizada a primeira proposta de glosas pela bolsista ouvinte do projeto[3], para a posterior gravação em vídeo dos descritores da Libras pelos estudantes surdos do projeto. Após a primeira proposta de glosas, a bolsista surda[4] então realizava a revisão dessas *glosas*. Após o estudo das bolsistas, todos os integrantes do grupo (professores e alunos) se reuniam para discutir as dúvidas e trabalhar na versão final das glosas. Em algumas situações, por exemplo, o quadro trazia descritores com elementos gramaticais específicos da língua do quadro em questão (inglês ou português de Portugal), não ficando viável realizar uma "tradução literal" desses elementos - como, por exemplo, "elementos de coesão" - para a Libras. Nesses momentos, a equipe precisou realizar uma adaptação incluindo exemplos da Libras, bem como aspectos culturais, como se vê no quadro a seguir.

TEXTO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO	GLOSAS PARA A TRADUÇÃO PARA A LIBRAS
Dirigindo-se a uma audiência	EM PE AUDITÓRIO
Consegue sinalizar uma frase muito curta e ensaiada. Por exemplo: apresentar uma conferência simples, introduzir alguém ou propor um brinde.	SINALIZAR FRASE CURTA, ANTES TREINAR. EXEMPLO: PRODUZIR LÍNGUA-DE-SINAIS SIMPLES, PESSOA-VIR-E-VIRAR PESSOA-HOMENAGEM APRESENTAR EXPLICAR BÁSICO, PESSOA(espaço neutro) PARABENIZAR.

Quadro 8: Exemplo de Glosas - Vídeo 1 - Nível A1
Fonte: Os autores

[2] De Portugal.

[3] Larissa Dias.

[4] Nicolly Neves.

Foi principalmente durante o estudo e discussão da tradução dos descritores, em grupo, que foram utilizados os fundamentos da teoria funcionalista na perspectiva de Nord (2016). Seguiu-se nessa linha de tradução para não apenas fazer uma tradução literal do quadro europeu, mas manter seu objetivo de comunicar aos leitores (sobretudo estudantes e professores de L2) o que utilizadores de uma L2 são capazes de fazer em cada nível de competência para o uso dessa língua. Assim, o quadro de referência de Libras L2 pretende, também, comunicar ao leitor brasileiro – sobretudo a professores e estudantes de Libras como L2, principais utilizadores do quadro – o que um utilizador de Libras L2 é capaz de fazer em Libras em determinada competência e em determinado nível.

Após o estudo e discussão da versão final das glosas, a estudante surda gravava os vídeos em Libras, como atriz-tradutora, os quais eram editados por outro bolsista surdo[5] do projeto, o qual acabou também, posteriormente, se tornando ator-tradutor dos níveis mais avançados do projeto. Esses vídeos seriam revisados pelas professoras participantes do projeto. Se necessário, haveria regravação, até se chegar à versão mais adequada para ser postada no Portal de Libras. Como são estudantes em formação (e não tradutores profissionais), a etapa de estudo e preparação das glosas e gravação dos vídeos demorou mais do que o planejado no projeto inicial. Apesar disso, percebe-se o quanto os estudantes participantes do projeto amadureceram com relação aos seus conhecimentos sobre a estrutura da Libras, sobre o ensino de L2 e sobre os procedimentos de tradução para a Libras. A seguir está a organização em que os vídeos vão aparecer no portal de Libras.

COMPETÊNCIAS/ATIVIDADES	TÍTULOS DO DESCRITORES ESPECÍFICOS
Produção	1 - Dirigindo-se a uma audiência
	2 - Compensação
	3 - Monitoramento e reparo
	4 - Produção geral
	5 - Planejamento
	6 - Anúncios públicos
	7 - Discurso monológico descrevendo uma experiência
	8 - Discurso monológico relatando um caso
Compreensão	10 - Compreensão em uma mídia visual
	11 - Identificar sugestões e deduções na sinalização
	12 - Compreensão geral
	13 - Entendimento de conversas de sinalizantes nativos
	14 - Assistindo anúncios e instruções
	15 - Assistindo vídeos
Interação em Sinais	16 - Conversação
	17 - Discurso informal (entre amigos)
	18 - Troca de informações
	19 - Entrevistar e ser entrevistado (a)
	20 - Interação em sinais geral

[5] Gustavo Gusmão.

	21 - Transações para obter bens e serviços
	22 - Entendendo um interlocutor sinalizante nativo
	23 - Pedir esclarecimento
Estratégias de Interação	24 - Cooperação
	25 - Iniciando um debate ou discurso
	26 - Variedade linguística no geral
	27 - Precisão gramatical
	28 - Domínio fonológico
Competências Pragmáticas	29 - Adequação sociolinguística
	30 - Domínio de vocabulário
	31 - Extensão de vocabulário
	32 - Flexibilidade
	33 - Narrativas
Desenvolvimento temático	34 - Coerência e coesão
Fatores qualitativos	35 - Precisão proposicional
	36 - Fluência em sinalizar
	37 - Produção escrita geral
	38 - Escrita criativa
	39 - Relatórios e ensaios
Capacidade produtiva e perceptiva em textos sinalizados	40 - Compreensão na leitura geral
	41 - Leitura de email e outras mídias
	42 - Leitura para obter orientação
	43 - Interação escrita geral
	44 - Interação em mensagens, formulários e outras mídias

Quadro 9: Organização do Quadro de Referência no Portal de Libras por Nível

Fonte: Os autores

Em cada nível, do A1 ao C2, o usuário do Portal de Libras verá os vídeos dos descritores em Libras para cada um dos títulos mencionados acima, bem como sua tradução para o português brasileiro. Dependendo do nível, não há vídeo para determinados descritores e, em alguns casos, é o mesmo vídeo para mais de um nível, pois alguns descritores se repetem.

Além desses vídeos, no portal haverá a tradução para a Libras dos objetivos gerais do projeto e da descrição geral de cada nível de proficiência (Quadro 1), bem como a tradução dos descritores gerais para cada atividade linguística (Quadros 2 a 7).

3.3 O ENSINO DE LIBRAS L2: PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS DE REFERÊNCIA BASEADAS NO QUADRO BRASILEIRO

No Brasil, a Libras foi reconhecida legalmente como língua das comunidades de pessoas surdas em 2002 por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Essa lei foi o primeiro documento legal brasileiro a tratar do ensino de Libras como segunda língua. De acordo com o seu artigo 4º:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, art. 4o)

Essa lei foi regulamentada pelo decreto 5626 em 2005 (BRASIL, 2005), e esse decreto trouxe um maior detalhamento sobre o ensino de Libras como L2 e sobre a formação de professores para o ensino de Libras como L2. Entretanto, por ser um decreto e não um documento pedagógico (como um referencial ou orientação curricular), ele trata esses assuntos de forma geral, não sendo suficiente para subsidiar a prática pedagógica cotidiana no ensino de Libras L2, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Muito antes da lei e do decreto acima mencionados serem publicados, o ensino de Libras como L2 já era uma prática em nosso país. Desde a década de 1980, as associações de surdos, federações de surdos, escolas de surdos e ministérios e pastorais de igrejas vem trabalhando com o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, tanto com instrutores ouvintes quanto com instrutores surdos. Entretanto, a formação acadêmica para professores de Libras só tem início com a criação do primeiro curso de licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2006. Ao longo dos últimos anos, várias outras universidades foram criando cursos de graduação em Letras Libras, presenciais e semipresenciais e, atualmente, temos cursos de Letras Libras em todos os estados da federação, formando professores Libras tanto para o ensino de Libras como primeira quanto como segunda língua.

O ensino de Libras como segunda língua no Brasil durante muito tempo priorizou uma perspectiva lexicalista (ensino de palavras do português relacionadas a sinais da Libras) e, posteriormente, uma perspectiva estruturalista (ensino da estrutura da Libras) - cf. Bernardino, Pereira e Passos (2018). Muitos cursos criavam suas próprias apostilas e seus próprios currículos, sem diretrizes oficiais para o ensino da Libras como L2, até que, em 2004, o MEC, em parceria com a FENEIS lança um programa de formação de instrutores de Libras (Curso de capacitação para Instrutores - Metodologia para o Ensino de Libras) e um material didático para o ensino de Libras para ouvintes em nível básico, o livro *Libras em Contexto: Curso Básico*, em duas versões: uma para o estudante (FELIPE, 2007) e outra para o professor (FELIPE; MONTEIRO, 2006). Esse segundo se trata de um material organizado para servir de apoio ao instrutor de Libras no planejamento e preparação das aulas e atividades extraclasses. Esse material trazia uma perspectiva de ensino de língua mais comunicativa, dialógica e contextualizada e menos centrada na gramática e no léxico, como grande parte das propostas de ensino de Libras até então. Infelizmente, esse material só contempla o ensino do nível básico da Libras. Alguns outros materiais surgiram após a publicação do Libras em Contexto, numa linha mais comunicativa de ensino de língua, porém a maioria deles ficou centrada no nível básico (como Pimenta e Quadros, 2006).

Existe, portanto, uma lacuna no Brasil em termos de referencial curricular e material didático para o ensino de Libras como segunda língua em todos os níveis de competência de um utilizador - do elementar ao proficiente. Acreditamos, portanto, que o QECR, com sua perspectiva funcionalista de língua e de ensino de língua, é capaz de preencher parte dessa lacuna ao nos embasar para descrevermos as competências de um utilizador de Libras como segunda língua em cada um dos seus estágios de domínio dessa língua. O Quadro de Referência da Libras poderá servir de orientação para criação de currículos para alunos ouvintes da Educação Básica, do Ensino Superior (nas disciplinas básicas de Libras) e de cursos livres, bem como para a criação de currículos para a formação de professores de Libras e de intérpretes-tradutores de Libras (nos cursos de Letras Libras) e para a criação de materiais didáticos para o ensino dos diferentes níveis de competência na Libras. Além disso, o quadro pode servir de parâmetro para a criação de testes de proficiência e nivelamento em Libras.

Além da proposição do quadro de competências em si, o Projeto Libras L2 tem como objetivo fornecer, no Portal de Libras, exemplares de aulas-modelo de Libras como L2 para cada nível, ministradas por professores surdos da UFSC (pesquisadores no ensino de Libras) e planejadas por toda a equipe do projeto. Além disso, o portal será uma plataforma aberta, na qual professores

de Libras do Brasil inteiro poderão criar, postar e comentar videoaulas referentes ao ensino de cada nível de proficiência da Libras, criando assim uma grande rede colaborativa de professores para o ensino de Libras como L2 nos mais variados níveis.

4 RESULTADOS ALCANÇADOS E RESULTADOS ESPERADOS NO PROJETO

A equipe do Projeto Libras L2 já gravou 294 videos-rascunho referentes aos níveis de proficiência, assim distribuídos:

A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2
25	41	18	44	19	44	18	43	42

Quadro 10: Quantidade de vídeos produzidos para os descritores específicos de cada nível
Fonte: Os autores

Além disso, a equipe também trabalhou na tradução de textos iniciais, com os objetivos do projeto, a descrição geral de cada nível e a descrição geral das atividades linguísticas em cada nível, conforme mostra o Quadro 11.

Texto Introdutório	Descrição Geral dos Níveis	Descrição Geral das Atividades Linguísticas
5	9	30

Quadro 11: Quantidade de vídeos produzidos para os textos introdutórios
Fonte: Os autores

No total, portanto, foram, 338 vídeos, traduzidos e gravados[6]. Agora, estamos na fase da revisão da tradução e, posteriormente, será a gravação/edição da versão final, que vai para o Portal de Libras. Da mesma forma, estamos na fase de planejamento das videoaulas para cada nível, que, posteriormente serão gravadas, editadas, revisadas e postadas no Portal de Libras.

Além de propiciar à comunidade de professores e estudantes de Libras como L2 esse rico material, em um portal de acesso livre e irrestrito, o presente projeto também enriqueceu, de modo particular, a formação acadêmica dos professores e estudantes envolvidos, tanto em seu conhecimento sobre a Libras, sobre o ensino de Libras e sobre o processo de tradução para a Libras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro de referência de Libras como L2 servirá como base para a organização do ensino de Libras nos currículos de Letras Libras (na formação de professores e tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa) e Pedagogia Bilíngue (na formação de pedagogos bilíngue em Libras e Língua Portuguesa), além de cursos livres de ensino de Libras como segunda língua. Desde a década de 1990, quando a FENEIS formava instrutores para o ensino de Libras, não havia uma formalização de níveis de referência para o ensino dessa língua. A proposição do quadro de referência apresentado aqui avança nesse sentido, oferecendo uma organização com base em competências e habilidades a serem atingidas pelos alunos na sua aquisição da Libras como segunda língua. Essa proposição contou com as referências do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas e o *ProSign*, que conta com referências para o ensino de línguas de sinais na Europa.

[6] Sem contar as regravações.

Além disso, este trabalho resulta também do desenvolvimento de uma metodologia de análise, adaptação e tradução dos materiais propostos para outras línguas aplicados a Libras. O trabalho foi desenvolvido juntamente com professores de Libras, pesquisadores da Libras e alunos de iniciação científica do Letras Libras, bacharelado e licenciatura, contribuindo especificamente para uma proposição que incorpora as especificidades da Libras e das comunidades surdas brasileiras. A equipe integrou um grupo de trabalho com surdos e ouvintes bilíngues garantindo um quadro de referência que reflete aspectos da Libras e das práticas linguísticas e culturais específicas das comunidades surdas brasileiras.

Esse passo é importante no contexto da Documentação da Libras, pois contribui diretamente para a valorização e o reconhecimento dessa língua. No contexto da documentação, o registro das referências propostas em Libras constitui em si um material importante para a socialização e o estudo desta língua. A partir dele, provavelmente, avançaremos ainda mais nas pesquisas do ensino de Libras como segunda língua, instigando também proposições específicas para o ensino de Libras como primeira língua, considerando o contexto de ensino dos alunos surdos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível devido ao recurso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, E. L.A.; PEREIRA, M. C. C.; PASSOS, R. Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua. *Revista Trama,* v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, pág. 146.

BRASIL. *Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas:* aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Edições ASA: Lisboa, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. *Common european framework of reference for languages:* learning, teaching, assessment. Cambridge University Press: Strasbourg, 2001.

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES OF THE COUNCIL OF EUROPE (ECML/CELV). *Prosign Project Website 2016-2019.* Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Disponível em: www.ecml.at/prosign. Acesso em: 28 jun. 2020.

FELIPE, T. *Libras em contexto.* Curso básico. Livro do estudante. 8. ed. Rio de Janeiro: WallPrint Gráfica e Editora, 2007.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto.* Curso Básico. 6 ed. Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

LEESON, L. et al. *ProSign*. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Common Reference Level Descriptors. Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: Strasbourg, Nikolaiplatz 4, 2016. Disponível em: https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://portal.libras.ufsc.br. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* 2020. Disponível em: https://libras.ufsc.br/. Acesso em: 25 abr. 2020.

NORD, C. Princípios teóricos: fundamentos tradutológicos. *In*: NORD, C. *Análise textual em tradução:* bases teóricas, métodos e aplicação didática. São Paulo: Rafael Zamperetti Copetti Editor Ltda, 2016. p. 21-31.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. *Curso de Libras I.* Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUADROS, R. M. Documentação da Libras. *In*: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu. *Anais…* Brasília: IPHAN – Ministério da Cultura, 2016. v. 1. p. 157-174.

QUADROS, R. M.; NEVES, B. C.; SCHMITT, D.; LOHN, J. T.; LUCHI, M. *Língua Brasileira de Sinais:* Patrimônio Linguístico Brasileiro. Editora Garapuvu: Florianópolis, 2019.

ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *Introdução aos estudos da tradução.* Florianópolis: UFSC, 2009.

Recebido em 24/09/2020. Aceito em 26/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77279

ANTOLOGIAS LITERÁRIAS EM LIBRAS

ANTOLOGÍAS LITERARIAS EN *LIBRAS* (LENGUA DE SEÑAS BRASILERA)

LITERARY ANTHOLOGIES IN LIBRAS (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE)

Rachel Sutton-Spence*
Fernanda de Araújo Machado**
Anna Luiza Maciel***
Ronice Müller de Quadros****
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo apresenta a constituição de antologias literárias em Libras. Em especial, estará trazendo elementos metodológicos e teóricos que nortearam a criação da Antologia Literária de Libras publicada no Portal de Libras como parte integrante da Documentação de Libras. O objetivo deste artigo é descrever os fundamentos teóricos e práticos no processo de criação de uma antologia de literatura em Libras que poderá servir de referência para futuras antologias literárias em língua de sinais. A antologia integrante do Portal de Libras apresenta 50 exemplos de obras literárias em Libras selecionados de acordo com diversos critérios considerando os usuários que incluem professores, alunos, artistas e pesquisadores. Uma antologia serve como um instrumento para promover literatura em Libras. É por meio de antologias que conhecemos as literaturas do mundo, inclusive das comunidades surdas brasileiras. Neste artigo, apresentamos a origem de tal antologia, o processo de evolução e mudanças que ocorreram frente aos problemas e desafios que encontramos. Criamos a primeira verdadeira antologia online da literatura de Libras dentro da definição de antologias de Di Leo (2004) (e pode ser que seja a primeira de quaisquer línguas de sinais no mundo). A construção esteve sujeita aos "acidentes" que acontecem em qualquer atividade pioneira (RAMOS, 2000) e a partir desses acidentes a proposta foi contando com estratégias para conhecer melhor o novo terreno, evitar que os mesmos acidentes se repitam no futuro e prever outros possíveis problemas antes deles acontecerem. Neste artigo, apresentamos então este processo de constituição da primeira antologia literária em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Antologia de Libras. Literatura em Libras. Literatura surda.

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e coordenadora do grupo de pesquisa Literatura em Línguas de Sinais. E-mail: rachel.suttonspence@ufsc.br.

** Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora da Antologia Poética em Língua Brasileira de Sinais, Antologia Literatura em Língua Brasileira de Sinais e coordenadora Festival Folclore Surdo. E-mail: fernanda.machado@ufsc.br .

*** Estudante e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e integrante do grupo de pesquisa Antologia de Literatura em Língua de Sinais, integrante do grupo Festival de Folclore Surdo. E-mail: lulumaciiel@gmail.com.

**** Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPq. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

RESUMEN: Este artículo presenta la constitución de antologías literarias en *Libras*. Específicamente, se presentarán los elementos metodológicos y teóricos que guiaron la creación de la *Antologia Literaria de Libras* publicada en el *Portal de Libras* como parte integrante de la *Documentação de Libras*. El objetivo de este artículo es describir los fundamentos teóricos y prácticos en el proceso de creación de una antología de literatura en *Libras*, que podrá servir de referencia para futuras antologías literarias en lengua de señas. La antología integrante del portal de *Libras* se compone de 50 ejemplos de obras literarias en *Libras*, seleccionados de acuerdo con diversos criterios, considerando los usuarios que incluyen profesores, alumnos, artistas e investigadores. Una antología sirve como instrumento para promover la literatura en *Libras*. Es por medio de las antologías que conocemos las literaturas del mundo, incluso las de las comunidades sordas brasileñas. En este artículo presentamos el origen de tal antología, el proceso de evolución y los cambios que se fueron dando frente a los problemas y desafíos que encontramos. Hemos construido la primera verdadera antología online de la literatura de Libras dentro de la definición de antologías de Di Leo (2004). (y es posible que sea la primera en lengua de señas en el mundo). La construcción estuvo sujeta a los "accidentes" que ocurren en cualquier actividad pionera (RAMOS, 2000) y a partir de esos accidentes la propuesta fue contando con estrategias para conocer mejor el nuevo terreno, evitar que los mismos accidentes se repitan en el futuro y prever otros posibles problemas antes de que estos ocurran. Entonces, en este artículo presentamos ese proceso de constitución de la primera antología literaria en *Libras*.
PALABRAS CLAVE: Antología de *Libras*. Literatura en *Libras*. Literatura sorda.

ABSTRACT: This article considers the creation of literary anthologies in Libras, focusing on the methodological and theoretical elements that guided the making of the Anthology of Libras Literature published in the Libras Portal as part of a larger project for Documentation of Libras. We describe the theoretical and practical details underpinning the process of creating an anthology of Libras literature that may serve as a reference for future literary anthologies in sign languages. The anthology of the Portal de Libras contains 50 examples of literary works in Libras selected according to criteria that we considered important for such users as teachers, students, artists and researchers. An anthology is a resource for promoting Libras literature. It is through anthologies that we come to know the world's literatures, including that of the Brazilian deaf community. In this article, we present the origin of this anthology, the process of evolution and changes that occurred in response to the problems and challenges we encountered. As far as we know, we have created the first online anthology of Libras literature (and it may be the first of any sign languages in the world). Its construction was subject to "the accidents expected on the journey of any pioneering initiatives" (RAMOS, 2000, p. 1) and, learning from these accidents, the proposed anthology developed strategies to better understand the new terrain, to prevent the same accidents from recurring in the future and to foresee other potential problems before they happen. Thus, in this article, we present this process of the making of the first literary anthology in Libras.
KEYWORDS: Anthology of Libras. Literature in Libras. Deaf literature.

1 INTRODUÇÃO

A documentação da Libras inclui uma Antologia Literária em Libras com diferentes objetivos que se dividem em duas frentes: (i) a pesquisa e (ii) o acesso às produções literárias em Libras pela comunidade em geral, especialmente, os professores de Libras. Em relação a primeira frente, o objetivo está em estabelecer uma referência literária devidamente organizada em categorias incluindo a identificação dos gêneros literários e suas características. A produção das pesquisas no campo da Literatura produzida em línguas de sinais foi considerada para definir estes elementos que poderão servir como referência para pesquisas literárias da Libras e de outras línguas de sinais, assim como servir de ponto de partida para o aprimoramento das análises literárias de produções em línguas de sinais. O segundo objetivo da documentação da Libras por meio de uma Antologia Literária em Libras é a socialização de produções que são consideradas obras literárias entre os professores que ensinam Literatura em Libras no espaço educacional, assim como para demais interessados. Os professores encontram no Portal de Libras o acesso à documentação da Libras no formato de uma Antologia Literária que pode ser acessada, consultada e compartilhada com seus alunos como parte integrante do ensino com diferentes objetivos pedagógicos.

Por que um artigo sobre a construção de uma antologia da literatura em Libras é importante? Muitas antologias literárias, em nossa experiência, são apresentadas com pouca ou nenhuma explicação sobre o objetivo da antologia ou o raciocínio de sua construção.

No entanto, a criação da antologia de literatura em Libras foi um processo pioneiro, em que nada pode ser esperado e que exigiu muitas decisões com implicações importantes. Assim, essa discussão serve para a compreensão de antologias, de antologias em Libras e a compreensão da literatura de Libras.

Existe uma questão fundamental: o que é literatura em Libras? Em qualquer contexto histórico ou ambiente social, a resposta será diferente. Uma função das antologias é ajudar-nos a entender por que há tantas respostas. A forma, a origem e a função da literatura em Libras apresentam muitas variáveis. Para saber o que podemos abranger em uma antologia, precisamos saber o que é a determinada antologia na qual incluiremos uma produção. Por outro lado, sabemos o que é apenas depois de coletar e estudar as produções literárias dos surdos. As perguntas "o que faz parte de uma antologia de literatura em Libras?" e "o que é literatura surda?" são dois lados de uma mesma moeda.

Nesse artigo, descrevemos o que coletamos, como escolhemos os exemplos, como avaliamos as obras literárias para dizer que integram a antologia que decidimos compor e por quê. O objetivo foi criar uma coleção de textos em Libras para ser estudada e para ser apreciada. Uma antologia de literatura em Libras valoriza a literatura da comunidade surda brasileira e, com isso, possibilita entender melhor as perspectivas linguísticas, culturais, históricas, políticas e estéticas dos sinalizantes de Libras – veja Cirillo (2004) sobre a importância similar de uma antologia de literatura no Caribe. As antologias visam incentivar os usuários a conhecerem e estudarem a literatura apresentada dentro delas e a buscar mais exemplos análogos ou diferentes motivados por elas (LEITCH, 2004).

Embora saibamos que existem diversos tipos de antologia, um dos mais comuns é a antologia de ensino. O aluno surdo na escola como primeira língua e o aluno ouvinte aprendendo Libras como segunda língua devem estudar literatura em línguas de sinais (PARAN 2008; SUTTON-SPENCE, 2020). Nos últimos anos, a literatura em Libras se tornou um tema de estudo de nível universitário, surgindo a necessidade de acesso a alguns exemplos para o ensino. Todos esses estudantes precisam de recursos para os estudos.

Em qualquer nível de ensino, devemos perguntar: o que ensinamos e por quê? Uma antologia de literatura surda em Libras deve incluir produções que são parte do "cânone". Um cânone literário é um conceito abstrato, que não existe fisicamente, mas é sim a ideia do conjunto de todos as produções literárias que os líderes e os membros de uma comunidade reconhecem como "principal". Uma antologia é uma coleção física, baseada no cânone. Por outro lado, a antologia cria o cânone porque as produções numa antologia ocupam um status reconhecido (DI LEO, 2004).

Antologias têm funções centrípetas e centrífugas (DOWNING, 2004). De forma centrípeta, elas tentam juntar exemplos díspares para criar definições em relação ao material selecionado na antologia (por exemplo "o que é literatura de libras como a vemos hoje" e "como é a literatura em Libras apresentada nesta antologia"). Esse processo de padronização cria cânones, estabelecendo normas literárias, ajudando a identificar a importância das normas e a perpetuá-las, principalmente por meio do ensino. Por outro lado, de forma centrífuga, uma antologia deve refletir a realidade, com toda a sua incerteza e desafios às definições, enfatizando a pluralidade, a diversidade e o desenvolvimento dessa forma de arte linguística e sociocultural. Assim, eles podem desafiar essas normas, mostrando suas limitações. As antologias trazem novo material para o cânone, rompendo as tradições, o que encoraja iniciativa, criatividade e o não conformismo enquanto pensam nos padrões (no sentido de estar "fora da caixa").

As antologias on-line são selecionadas de uma ampla variedade de outros materiais disponíveis. A publicação anárquica de material literário em Libras na internet não possui regras que restrinjam sua publicação e nenhuma organização por hierarquia ou autoridade. A seleção de material com base no que a maioria da comunidade considera "bom" reflete as normas da comunidade e tenta apresentar o material de maneira gerenciável. A questão de quem afirma representar a comunidade na aplicação das normas torna a posição dos organizadores sempre discutível e desafiadora.

As antologias fornecem materiais para a crítica literária, a criação artística e o ensino da literatura. Precisamos pensar na leitura das produções (perguntando o quê, por que e como lemos/assistimos a literatura) e nas criações (perguntando o quê, por que e como a produzimos). Do ponto de vista pedagógico, isso se torna facilmente uma questão prescritiva sobre o quê, por que e como *devemos*

ler/assistir e produzir. Downing (2004, p. 343) observa que as antologias são a base dos livros didáticos ou mesmo servem como livros didáticos em muitos casos. Ele destaca a inegável importância dos livros didáticos sobre literatura inglesa em "[...] estabelecer o cânone ou reforçar tradições canônicas, instilar atitudes em relação à literatura e à linguagem e determinar como a literatura e a composição serão ensinadas". Deve ser o mesmo para a literatura em Libras. No entanto, até que uma pessoa conheça as regras atuais da literatura, ela não poderá quebrá-las.

Assim, neste trabalho pioneiro de criar uma antologia, precisamos saber quais são essas produções canônicas. Para conseguir isso, precisamos entender as normas literárias da comunidade surda. Normas são os valores aprovados de uma comunidade e as normas literária da comunidade surda brasileira regulam o que os surdos avaliam como adequado na sua literatura, a linguagem, o estilo e a função. As normas não são sempre articuladas explicitamente pelos membros da comunidade, mas são subentendidas (CAMPOS, 2017). Normas não são prescritivas, mas sim descritivas, e evoluem por anos, sendo estabelecidas, mantidas e promulgadas muitas vezes pelo ensino, e por isso pelas antologias de ensino.

2 LITERATURA EM LIBRAS

Não é a nossa intenção neste artigo definir a literatura em Libras, embora essa questão gere um dos principais desafios na criação de uma antologia: como podemos criar uma antologia de literatura em Libras sem saber o que é? Por enquanto, podemos dizer que a literatura se centra na linguagem estética visual e cria uma experiência emocional afetiva para o seu público, em vez de apenas afirmar algo ou dar uma informação. A literatura em Libras se centra na forma estética da Libras que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum. Seguindo Sutton-Spence e Kaneko (2016, p. 24), dizemos que a literatura é qualquer "[...] corpo de produções baseado na linguagem que é considerado socialmente, historicamente, religiosamente, culturalmente ou linguisticamente importante para a comunidade." É uma oportunidade de brincar com Libras, de explorar as possibilidades e os limites e dar prazer aos leitores ou "visualeitores" - seguindo a sugestão de Mourão (2016). É a expressão da perspectiva visual do mundo por uma pessoa surda através da língua de sinais.

Um principal desafio para uma antologia de literatura em Libras é compreender as diversas formas dessa arte linguística para selecionar o que possa ser valorizado. Há perspectivas diferentes sobre conceitos parecidos, como literatura surda, literatura em Libras e literatura sinalizada.

A literatura surda é definida pelo conceito da experiência dos surdos. Pode ser literatura feita por surdos, destinada aos surdos ou sobre os surdos. Segundo Mourão (2011, 2016), as produções de literatura surda podem ser narrativas originais de autores específicos, adaptações de narrativas tradicionais que incluem algo da vida dos surdos, traduções de narrativas tradicionais ou outras narrativas de línguas escritas. Com o mesmo foco nos produtores surdos e no público surdo, Resende (2019) destaca tipos de teatro como teatro dos surdos (produzidos por e para pessoas surdas), teatro com surdos (em que surdos e ouvintes produzem juntos), teatro para surdos (em que uma peça criada pelos ouvintes seja traduzida, adaptada e apresentada pelos surdos), teatro bilíngue (em que uma peça está apresentada simultaneamente em Libras e Português por um elenco surdo e ouvinte). Na antologia de literatura em Libras, todas as produções são feitas por artistas surdos e destinadas primeiramente a um público surdo, mas a origem não é sempre da comunidade surda, havendo exemplos de traduções, recontações e adaptações de literatura (e folclore e filmes) da comunidade maior dos ouvintes. Muitas das produções – mas não todas – falam da experiência de pessoas surdas.

A literatura em Libras é definida pelo fato de ser produzida numa língua articulada no primeiro plano em sinais e não numa língua falada. Neste caso, dentro da Literatura Surda, a definição prioriza a língua. Literatura Surda Brasileira pode ser escrita na língua portuguesa, se for produzida por uma pessoa surda, sobre um assunto relacionado à experiência surda ou destinada aos surdos, mas a literatura em Libras é definida pelo uso estético de sinais e não importa a origem. No caso da nossa antologia, todas as produções são em Libras.

Literatura em Libras sinalizada significa que a modalidade da literatura apresentada é articulada pelo corpo (de uma forma "ao vivo", análogo ao sentido de "oral", declamada) e não escrita. Há diversos exemplos de literatura em Libras escrita, principalmente, literatura infantil (MARQUEZI, 2018) e poesias (BARROS; VIEIRA, 2020). No entanto, para nossa antologia, selecionamos apenas produções em Libras sinalizada.

Há estudos de literatura surda que já foram feitos com base em diversos fundamentos teóricos. Os estudos culturais (KARNOPP, 2013; KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011), crítica literária (PEIXOTO, 2016), linguística (MACHADO, 2013; KLAMT, 2018), tradução (BARROS, 2015) e cinema (PIMENTA, 2012). Pesquisas existem sobre poesia (KARNOPP; BOSSE, 2018; KLAMT 2014a, 2014b), teatro (REZENDE, 2019), histórias (CASTRO, 2012; VIEIRA, 2016) e piadas (KARNOPP; SILVEIRA, 2014) em Libras. Outras pesquisas mostram a importância social (MOURÃO, 2016) e educacional (BOSSE, 2019) de literatura surda e em Libras. Nossa antologia não adota uma única perspectiva teórica. A formação linguística das organizadoras impacta no sentido de uma abordagem que tem mais foco na linguagem poética e estética da Libras e reflete o uso da "leitura detalhada" (em inglês, Close Reading) com foco principal no texto, na linguagem do texto e nos efeitos do uso dessa linguagem. No entanto, também referimos a outras perspectivas teóricas que podem contribuir para melhor compreensão da literatura em Libras.

3 OS ELEMENTOS DA ANTOLOGIA

É inerente à ideia de uma antologia que ela deva ser organizada de alguma maneira, seja pela cronologia, autor, título, gênero, estilo, assunto, público-alvo pretendido ou alguma outra característica que a categorize. Uma antologia on-line é menos dependente de uma única ordem de apresentação como apresentada em uma versão impressa, porque o usuário pode escolher o método de categorização que quiser seguir. No entanto, é necessário anotar essas características para permitir que os usuários possam pesquisar o conteúdo. Nada disso é ateórico. Por exemplo, "gênero" é um conceito problemático, com implicações excludentes de que se algo pertence a um gênero, não pertence a outro. Poucos usuários de uma antologia estarão cientes das justificativas dos organizadores para escolher um método de categorização em detrimento de outro, mas as decisões são fundamentais para a estruturação da antologia e do material e dos valores que são determinados para as escolhas dessas categorias que são inevitáveis.

Após muita discussão, seguimos três categorias na antologia, a partir de gêneros principais baseadas na forma das produções e nas origens (SUTTON-SPENCE; KANEKO, 2016; BAHAN, 2006): Poema, Conto origem não surda e Conto origem surda. Destacamos que todos os poemas na antologia têm origem surda, e não há traduções de poemas do português. Cada gênero foi subdivido em diversos subgêneros, baseado nas pesquisas publicadas sobre literatura surda (por exemplo: ROSE, 2006; BAHAN, 2006; MACHADO, 2017) e nas próprias experiências dos organizadores:

Poemas: Delimitado; Dramático, Dueto, Homenagem, Lírico, Perspectiva, Música surda, Feminista, Haiku
Conto Origem não surda: Filme, Folclore brasileiro, Folclore mundial
Conto Origem surda: Ficção original na tradição surda, História infantil, NEP (Narrativa de Experiência Pessoal), Piada tradicional surda, Teatro tradicional surdo.

Dentro destes subgêneros estão marcadas produções de diversos estilos. Seguindo as divisões de Aristóteles de literatura lírica, dramática e épica, o estilo ponto de vista, pode ser o "Eu", a Personagem (por Incorporação), o Narrador ou "misto". Relacionada a essa divisão, a antologia marcou o estilo linguístico, sendo composto, principalmente, por vocabulário/sinais estabelecidos, classificadores, incorporação ou misturado. O último estilo destacado foi o metafórico, em que anotamos se a produção seja principalmente literal ou metafórica.

Sabendo que se pode categorizar literatura pelo público-alvo, anotamos o público apropriado: adulto, adolescente, jovem e infantil.

Além da definição da estrutura da antologia, a criação de conteúdo e a escrita das notas introdutórias foram as duas tarefas principais. As notas introdutórias preparam o leitor/visualeitor para que eles estejam prestes a ver a obra literária selecionada e motivados a explorá-la mais (por exemplo, procurar outras obras do autor, outros exemplos de um dado estilo ou gênero, ou algo

destinado a um público semelhante). Essas notas introdutórias numa antologia de ensino são geralmente pequenos ensaios que fornecem uma introdução geral às épocas da literatura, informações sobre cada autor e anotações de cada texto (LEITCH, 2004). As antologias contam com pontos de referência chamados *The Norton Anthologies* que fazem parte de uma série de antologias de literatura para ensino, sendo coleções de obras canônicas publicadas com notas introdutórias. Usamos uma adaptação dos Protocolos para *Notas Introdutórias de Antologia* sugeridos pelos organizadores do Norton apresentados por Leitch (2004), o que inclui:

1. Nome e datas do autor e uma citação do (ou sobre o) autor.
2. Informações biográficas chaves sobre o autor.
3. Referência a outras publicações do autor.
4. Breves descrições de quaisquer fontes ou versões anteriores da obra selecionada.
5. Qualquer informação social ou histórica relevante útil para entender o contexto da obra selecionada.
6. Resumo das principais ideias da obra selecionada.
7. A importância ou o uso atual da obra selecionada.
8. Importantes semelhanças e diferenças entre esta obra selecionada e outras obras na antologia.
9. Declaração de quaisquer questões sobre a seleção da obra.
10. Como a obra foi recebida inicialmente.
11. Lugar da obra selecionada em contextos históricos, literários ou sociais.
12. Explicação dos principais termos e conceitos.
13. Quaisquer questões problemáticas com a obra selecionada.
14. Material adicional, por exemplo fontes secundárias sobre o autor ou a obra e bibliografia de outras produções do autor.

A antologia é em Libras, mas as notas introdutórias precisam estar em português, para permitir uma busca rápida no sistema on-line. Leitch (2004) observa que as notas introdutórias nas *Norton Anthologies* têm em média 2.000 palavras por item. A prioridade da antologia de literatura em Libras era montar o conteúdo (que incluía a criação desse conteúdo) com foco na obra literária e não no comentário. Nossa solução para o problema foi dividir o trabalho das notas introdutórias em duas partes. Primeiramente, para a antologia on-line, criamos fichas curtas, com os principais elementos, conforme segue: a) informações biográficas básicas sobre o autor; b) informações sobre o contexto da produção da obra literária (por exemplo, onde, quando e por que foi realizado); c) um resumo da obra; d) observações que tratam de alguns dos pontos entre 7-14 acima; e) uma captura de tela da produção da obra que mostre o autor produzindo um sinal-chave do trabalho (paralelo ao protocolo para fornecer uma citação). Em segundo lugar, as notas introdutórias estendidas se transformaram em um livro sobre literatura de Libras (SUTTON-SPENCE, no prelo). Este livro tem como objetivo atender ao aspecto didático da antologia, permitindo uma exploração mais detalhada de tópicos como os contextos históricos, literários ou sociais das obras selecionadas e explicação de termos e conceitos-chave, além da apresentação de pesquisas adicionais sobre literatura em Libras.

4 ANTOLOGIA DA LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS NO MUNDO

A antologia está presente em diferentes espaços no mundo e é organizada de acordo com suas especificidades. As antologias de literatura surda escrita são compostas por trabalhos elaborados por diversos autores.

Nos Estados Unidos, o trabalho *Antologia: Formas surdas II*, (em inglês *The Deaf Way II*) de Stremlau (2000) apresenta escritos criativos contemporâneos de pessoas surdas. Além disso, inclui o trabalho com histórias reescritas e reeditadas, com o título *Mudança poderosa: uma antologia das escritas de surdos americanos*, 1816-1864, (em inglês *A Mighty Change: An Anthology of Deaf American Writing*") de Krentz (2000) e a antologia temática *Olhos de Desejo: uma coleção por Surdos Gays e Lésbicas*, (em inglês *Eyes of desire: a Deaf Gay & Lesbian Reader)* de Luczak (1993).

O livro *Antologia: Formas surdas II*" foi produzido partir da 2ª Conferência e Festival *Formas Surdas*, que aconteceu na Gallaudet University, em Washington, DC, em julho de 2002. Este evento contou com mais de 9.000 pessoas presentes, entre pesquisadores,

artistas, intérpretes, estudantes e interessados, instaurando um espaço de interação social que provocou a organização da antologia. Esta antologia é uma coleção que reuniu 16 autores surdos internacionais, com autores surdos e deficientes auditivos. Estão compreendidos nesta antologia trabalhos envolvendo poesia, teatro, conto e uma peça teatral.

O Livro *Uma Mudança Poderosa* por Krentz (2000) contém escritos originais de pessoas surdas da primeira metade do século XIX, quando teve início a educação de surdos nos Estados Unidos. Iniciou com a obra de um surdo francês que foi para os Estados Unidos em 1786 e criou a primeira escola de surdos nos Estados Unidos. Outros escritores surdos que fazem parte da obra, incluindo um poeta surdo, em especial, produziram o verso melífero, publicado nesta coleção.

A antologia temática *Olhos de desejo, uma coleção por surdos gays e lésbicas* (em inglês *Eyes of Desire, A Deaf Gay & Lesbian Reader),* de Luczak (1993) apresenta discussões envolvendo a vida de lésbicas e gays surdos, relatando como descobriram suas identidades, suas lutas, sua comunicação com o mundo e as questões culturais envolvendo gays e lésbicas surdos.

Na Grã-Bretanha, o trabalho *Linguagem para os olhos: antologia de escrita e publicação de surdos* (em inglês *Language for the Eye: Anthology of Deaf Writing and Publishing*) é uma publicação contendo autores surdos, com a organização de George Montgomery (1996), uma coleção que reúne autores e obras literárias escritas.

A antologia literária, especificamente tratando das produções surdas, como *A musa silenciosa: uma antologia de prosa e poesia pelos surdos* (em inglês *The Silent Muse: an Anthology of Prose and Poetry by the Deaf*) de 1960, edição Panara, Denis e McFarlane, reúne prosa e poesia de estudantes surdos escritores, tendo sido publicado pela Gallaudet University Press. A obra compreende temáticas sobre angústias e fragilidade emocional relacionada à história do sujeito surdo, bem como histórias relacionadas às "mulheres más".

A obra *Poesia Surda Americana*, (em inglês *Deaf American Poetry*) de John Lee Clark (2009), reúne uma coletânea de textos importantíssimos escritos em inglês por surdos americanos. Essa coletânea reúne 95 poemas, redigidos por 35 poetas surdos americanos, que relatam suas vidas através de versos sinalizados. Este trabalho é um marco na história de poetas surdos americanos e retratam o contexto em que se inserem os poetas, suas experiências e histórias de vida.

As antologias bilíngues são uma produção de poetas surdos e utiliza os registros nos formatos escrito e sinalizado. A poetisa surda inglesa Dorothy Miles produziu duas antologias que foram publicadas separadamente. A primeira, de sua autoria, intitulada, *Gestos de Dorothy Miles* (1976), é uma coleção bilíngue em ASL e inglês. A segunda, *Memória Brilhante* (1998), em inglês *Bright Memory*) foi organizada por Don Read depois do falecimento inesperado dela e foi publicado em inglês.

Destacamos também algumas organizações de poemas que resultaram em coleções. Na língua de sinais britânica (BSL), *BSL Poetry*, de Paul Scott (2006), e *Made by Hand*, de Richard Carter (2013). Nessas duas coleções, há um pequeno resumo sobre os poemas. Nos Estados Unidos da América , existe uma produção em DVD que contempla três artistas e seus poemas: Clayton Valli, Patrick Graybill e Debbie Rennie. Sendo que esta última apresenta comentários sobre seus poemas. Como pode ser observado, é possível, por meio de uma organização, reunir produções de mais de um artista em uma antologia. Além de poeta, Clayton Valli (1995) organizou a *ASL Poetry*, convidando poetas de diferentes idades para compor essa antologia. Nesta antologia, há comentários sobre os poemas.

Retomando o contexto europeu, temos o poeta holandês Wim Emmerik com suas produções intituladas de *Poetry in Sign Language*, de 1995, e de *Motioning*, de 2005, coproduzida com Giselle Meyer em língua de sinais holandesa (NGT). Além dessas, Rosaria e Giuseppe Giuranna, em 2000, produziram sete poemas em língua de sinais italiana (LIS).

Já nos EUA, o documentário *The Heart of the Hydrogen Jukebox* apresenta as histórias e produções de poetas da ASL do século XX, produzido por Nathan Lerner e Feigel. Nessa produção de 2009, são reunidos poetas surdos estadunidenses e suas experiências no National Technical Institute of the Deaf em Rochester, New York. Podemos considerar essa produção como uma antologia que, de algum modo, abarca poemas e comentários que auxiliam a sua compreensão. Essa produção é um marco histórico salvaguardado.

Com a tecnologia atual, é possível disponibilizar uma antologia on-line por meio de vídeos em plataformas. Um exemplo disso é a *European Community Heritage Online*, organizada por Onno Crasborn no período entre 2003 e 2005. Para compô-la, foram convidados artistas surdos holandeses, suecos e ingleses com suas produções, dentre elas, poemas, narrativas e prosas. Deste modo, ela foi disponibilizada de forma on-line como uma antologia poética em língua de sinais. Seu *corpus* contempla a literatura em seus gêneros diversos como narrativas em prosa. Esses metadados, analisados e detalhados, compõem comentários das poesias.

A primeira antologia criada de poesia em BSL foi organizada por uma equipe na University of Bristol, na Inglaterra, e recebeu financiamento para ser produzida. A equipe responsável pela organização realizou pesquisas, reuniu e disponibilizou 120 poemas em BSL de maneira on-line e com tradução para o inglês. A antologia está disponível, com livre acesso, na plataforma YouTube. A criação desta antologia influenciou a criação da antologia da literatura em Libras

5 ANTOLOGIA DE LITERATURA SURDA BRASILEIRA: EM PORTUGUÊS E EM LIBRAS

Nesta seção, vamos apresentar publicações literárias pré-existentes à antologia literária que estamos compartilhando por meio do Portal de Libras (LIBRAS, 2020). Essas produções podem ser escritas e/ou produzidas em Libras.

Falando de Literatura Surda Brasileira escrita, no Brasil, a antologia literária *O som das palavras*, publicada em 2003, sem autor ou organizador, apresenta obras escritas produzidas por surdos em português.

Em relação às antologias bilíngues brasileiras, produzidas por diversos autores, publicadas em língua portuguesa e Libras, podemos citar o trabalho de Ronise Oliveira, intitulado *Os meus sentimentos em folhas*, de 2005, e a publicação da poeta Emiliana Rosa, intitulada *Borboletas Poéticas*. Ambos os trabalhos publicados em língua portuguesa. Essas coleções reúnem textos literários tanto de surdos quanto acerca da Libras e destacam informações históricas de temas variados.

Diversos materiais estão disponíveis também em redes sociais, como YouTube, Facebook, Instagram e blogs, que são de responsabilidade e organizados pelos próprios autores. As antologias, por sua vez, são organizadas de acordo com critérios específicos e colaboram no sentido de detalhar e explorar determinada temática.

No Brasil, em Libras, temos a *Literatura em LSB*, organizada e comentada por Nelson Pimenta (1999), a qual foi a primeira, com poemas, história de ABC e outros contos, inclusive uma fábula de origem surda e contações de clássicos infantis. Há também *Piadas em Libras* (2009) uma coleção de piadas, de Sandro Pereira em DVD que integram a categoria humor em Libras.
O site *Cultura Surda* (2020), de responsabilidade de Hugo Heiji, de São Paulo, oferece acesso a um amplo material produzido no Brasil e em outros países. O site *Librando* (2020), da UFSC, com a organização de Michelle Schlemper disponibiliza diversos materiais de literatura nacional e internacional.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, instituição educativa de surdos apresenta também material literário produzido por professores e estudantes. *O Diário de Bel* (2020), Bel e Tobias continuam explorando o folclore brasileiro e mundial. *Contação de História* (2020) integra uma série que visa tornar acessível a literatura infantil e juvenil para a comunidade surda de todas as idades. *Baú do Tito* (2020) usa imaginação e mergulha no Baú do Tito. Piadas em Libras, com personagens surdos, como *Comédia da Vida Surda* (2020) que tem como objetivo fazer rir e mostrar os desafios do cotidiano de pessoas surdas. *A Louca Olimpíada* (2020), uma comédia que explora os gestos e a língua de sinais. O material do INES está disponível no site da *TV INES*. Também há publicações literárias disponíveis no *Centro de Educação para Surdos (CES) - Rio Branco* (2020), São Paulo. O CES apresenta Contações de Histórias, Piadas em Libras, Lendas e Comemorações em Libras.

Os materiais disponibilizados por meio de projetos das universidades também compreendem uma fonte de produções literárias. Entre eles, há o projeto do curso de poesia de um grupo fechado na plataforma Facebook com vídeos de poemas em Libras está

disponível em *Repositório da UFSC*, organizado por Fernanda Machado e Rachel Sutton Spence e oferece acesso a produções literárias de estudantes surdos. É possível acessar as informações de autoria, dentre outras informações.

Outro projeto é o site de Festival de Folclore Surdo que é outro espaço no qual são socializadas produções literárias em Libras. Este site é coordenado por Fernanda Machado e Rachel Sutton-Spence e trata de materiais registrados previamente e materiais novos produzidos, incluindo contos, humores, poesias, teatros em Libras, narrativas e entrevistas com artistas no evento *Festival de Folclore Surdo* e disponibilizadas em Repositório da UFSC (edições 2014, 2016, 2018). Incluímos entrevistas com artistas que participaram no evento Workshop de Literatura Surda, do Festival de Folclore Surdo 2018. Os artistas falam da sua experiência e visão de literatura surda. Os direitos autorais ficam com os artistas. As entrevistas são reproduzidas aqui com a permissão dos artistas.

O projeto *Antologia de Poesia* (2018), de Fernanda Machado, é composto ainda pelo *Corpus de Libras*, do Portal de LIBRAS (2020), organizado por Ronice Quadros, ambas da UFSC. Este portal oferece buscas por tags, com informações detalhadas por região. O projeto de extensão da UFSCar, *Atenção Bilíngue Virtual* (2020) para crianças surdas em meio à pandemia do coronavírus.

O *Mãos Literárias* (2020) é projeto realizado dentro da Faculdade de Letras da UFMG e produz vídeos de contação de histórias em Libras. O site de *A Arte de Sinalizar* (2020) trata de material produzido a partir de batalhas poéticas, apresentações em vários gêneros literários: narrativas, humores e poesias, disponibilizadas em repositório artístico, pela UFRGS, é coordenado por Claudio Mourão. *Mãos Aventureiras*: canal de histórias infantis em Libras, de Carolina Hessel (2020), da UFRGS. Ainda há o projeto do *Cordel em Libras* por Klicia Araujo (2020), da UFPR, tradução da literatura nordestina.

Acerca das antologias em Língua de Sinais especificamente, temos a *Antologia da Poética em Língua de Sinais Brasileira*, de Fernanda Machado (2018), da Universidade Federal de Santa Catarina. No entanto, não existia no Brasil nenhuma antologia literária da Libras, de produções em Libras selecionadas e acompanhadas por perfis dos artistas, análises de elementos constituintes das produções, contextualização de cada obra e estruturas das produções. Por isso, foi proposta a antologia que apresentamos aqui organizada por Rachel Sutton Spence e Fernanda Machado, também da Universidade Federal de Santa Catarina.

6 METODOLOGIA

A partir de estudos sobre antologias de ensino e um levantamento de coleções de literatura em línguas de sinais internacionais, começamos com uma proposta para a antologia, que seria dividida em quatro categorias. A primeira categoria conteria vinte poemas, a segunda categoria dez contos, a terceira categoria dez fábulas e a quarta dez clássicos da literatura infantil. Prosseguimos dessa forma, com essas categorias definidas e começamos o trabalho de pesquisa e organização, fazendo as coletas necessárias para cada uma dessas categorias literárias. Isso exigiu uma exploração e um levantamento em relação ao que já havia sido produzido como literatura em língua de sinais no país. Eram várias produções e com inúmeros tipos de literatura que abrangiam todas as regiões do Brasil e que estavam armazenadas em sites da internet.

Nessas categorias, buscamos materiais em diversas fontes. Alguns eram de materiais já existentes, tais como: o repositório de produções de festivais de folclore surdo; vídeos que encontramos nas redes sociais, como Youtube, Facebook e Instagram. Em outros, nós criamos os espaços para a produção dos materiais novos (MAZZA, 2004). Um curso de poesia, realizado na modalidade a distância, ofertado no Facebook pelas professoras que também organizaram a antologia, forneceu muitos exemplos. O workshop de literatura surda em 2018 foi montado e sediado em Florianópolis com vários palestrantes nacionais e internacionais para quem pedimos a apresentação de uma narrativa para incluir na antologia.

A coleta de narrativas de experiência pessoal (NEP) foi feita por alunos da graduação do curso de Letras Libras da modalidade a distância de três polos abertos no Amazonas, Ceará e Minas Gerais. Os alunos conseguiram encontrar e filmar artistas idosos nas comunidades surdas das suas próprias cidades, os quais eram difíceis de serem encontrados pela equipe em Santa Catarina.

Quando percebemos através das buscas que faltava literatura surda infantil original de natureza pedagógica, organizamos e criamos um projeto para criar literatura para alunos surdos inseridos na educação infantil e no ensino fundamental. O objetivo também era avaliar e testar esses materiais nas escolas do Brasil. Este grupo contava com professores surdos da UFSC e alunas surdas de graduação dos cursos de Letras Libras, nas modalidades presencial e a distância. Mais duas professoras ouvintes com especialidade na literatura infantil e nos estudos literários de Libras acompanhavam os trabalhos, promovendo interações e orientações. Uma aluna de graduação criou imagens adequadas para a faixa etária alvo e os vídeos foram gravados e editados por um cineasta profissional. Todas as literaturas infantis possuíam três elementos. O primeiro deveria ser um jogo de incorporação de animais ou objetos inanimados, o segundo seria um jogo com configuração de mãos para servir de inspiração para se inventar e criar uma poesia a ser contada (como números de zero a dez ou uma única configuração de mão) e o terceiro deveria ser de humor, para criar um conto lúdico e incongruente, com muito exagero (BERGSON, 1983).

Em relação aos critérios para a escolha desses materiais, tentou-se manter equilíbrio entre as forças centrípetas e centrífugas da antologia incluindo: materiais canônicos e materiais de forma mais experimental; qualidade de gravação sendo adequado para incluir; a clareza de produção dos sinais; o tema; a estrutura da obra; a presença destacada de um de uma lista de elementos estéticos, como incorporação, ritmo e simetria; e a extensão, com a maioria sendo de 1 até 4 minutos. Selecionamos produções de artistas de diversos perfis demográficos e de diversos gêneros. O último critério era que a produção deveria ser memorável. Com apenas 50 obras para escolher, tínhamos que descartar muitos bons exemplos, considerando o tamanho da antologia literária proposta. A antologia final acabou sendo estendida e passou a se compor de 52 obras literárias.

Realizamos entrevistas com as pessoas das obras que nós havíamos catalogado, utilizando dois formatos: presencial ou então virtual, através de e-mail, WhatsApp e conversa por videochamada. Foi elaborado um perfil para cada artista e ele foi organizado em planilhas no Excel, contendo vários elementos, como o nome e sinal do ator, gênero (h/m), raça, idade, ano de nascimento, idade de aquisição de Libras, origem regional, onde aprendeu Libras, onde se formou como ator ou poeta e se atuou como professor.

Foram criadas fichas para cada obra literária selecionada, com informações sobre o perfil de cada artista. Incluímos também anotações sobre cada obra: gênero literário, subgênero literário, título, o local onde foi filmada a sua produção, narrativa detalhada sobre a sua poesia e o porquê da sua criação, o ano de registro da filmagem, a fonte onde a encontramos e o tempo de duração da filmagem. Todo esse material foi baixado e armazenado no repositório da UFSC e o seu respectivo link inserido na sua ficha para que as pessoas pudessem facilmente acessar e assistir ao seu vídeo. Elaboramos uma planilha detalhada contendo vários elementos linguísticos como efeitos estéticos, configuração de mãos, as direções do olhar, o espaço token e sub-rogado, simetria e antropomorfismo. Outra tabela focava nos temas, como perspectiva dos surdos, relação da comunidade com o mundo ouvinte, comunicação, linguagem e valores, preconceito social e ignorância, mundos sensoriais (BAHAN, 2006). Anotamos os objetivos, como aprimorar as habilidades de sinalização; aprimorar o ensino de L2; ensinar valores culturais, apresentar fortes imagens visuais, criar ligação com o público (RYAN, 1993).

Com tudo isso já concluído, nós enviamos para cada artista uma autorização cedendo uso de imagem a ser assinada por todos e em seguida recolhemos e guardamos tais termos por segurança. Concluído esta etapa, temos a coleção para ser postada no Portal Libras, criado pela UFSC em parceria com o IFSC Bilíngue (LIBRAS, 2020, na aba Antologia Literária em Libras). Todo esse material será organizado e divulgado para que os usuários possam buscar por estes artistas. O público-alvo é diverso, incluindo professores, alunos surdos que tenham a Libras como L1 ou L2 ou pais e mães que tenham filhos surdos e que possam buscar por estes materiais. A proposta é mostrar a todos os interessados essa literatura de forma divertida e prazerosa. Além disso, pesquisadores podem acessar e usar as obras e suas descrições para outras análises. Finalmente, membros das comunidades surdas e quaisquer pessoas que possam ter interesse, podem também ter esse acesso.

ANTOLOGIA DA LITERATURA EM LIBRAS

Título do poema: Tinder

Título em inglês: Tinder

Gênero literário: Poema

Subgênero literário: Perspectiva

Nome do artista: Anna Luiza Maciel

Perfil do artista:

- Gênero: feminino
- Raça: parda
- Faixa etária de idade: 20 a 29 anos
- Idade de aquisição da Libras: 18 anos
- Origem regional: São Paulo

Data de apresentação: 2018

Local de apresentação: Associação de Surdos da Grande Florianópolis

Comprimento (vídeo): 0:44

Estilo ponto de vista:

"Eu" ( ) Narrador ( ) Incorporação (X) Misto ( )

Estilo metafórico:

Literal (X) Metafórica ( )

Estilo linguístico:

Vocabulário sinais ( ) Classificadores ( ) Incorporação (X) Misturado ( )

Público apropriado: Jovens/Adultos

Link: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191088

Resumo dos recursos

Antropomorfismo	■	■	■	■	■	■
Morfismo						
Direção olhar	■	■	■			
Configuração de mão						
Neologismo	■	■	■			
	■	■	■			
Simetria	■					
Uso de espaço	■	■	■	■	■	■
Ritmo	■	■	■	■		

Figura 1a: Exemplo da ficha contendo a planilha descritiva de cada obra

Objetivo e conteúdo

Perspectiva dos surdos						
Relação da comunidade com o mundo ouvinte						
Aprimorar as habilidades de sinalização						
Aprimorar o ensino de L2						
Ensinar valores culturais						
Fortes imagens visuais						
Ligação com o público						
Tópico - Comunicação, linguagem e valores						
Tópico -Preconceito social e ignorância						
Tópico -Mundos sensoriais						

Figura 1b: Exemplo da ficha contendo a planilha descritiva de cada obra (continuação)

Notas: Este material foi utilizado em uma atividade sobre o uso de perspectivas diferentes na aula de poesia online através do Facebook ministrada pelas professoras Fernanda Machado e Rachel Sutton-Spence na UFSC.

Resumo: Uma mulher usa o celular e o celular está sendo usado. A mulher procura amor no aplicativo celular para relacionamento chamado "Tinder" no final do poema, ela tira um print de uma imagem que gostou;

Tema: Celular, tecnologia, encontro de amor;

Observação: Um bom exemplo de antropomorfismo de objeto inanimado. Não usa sinais de vocabulário.

Abre sem título. A poetisa avisou que podemos usar o título "Tinder".

Zoom e plano – Dois papéis de incorporação - a mulher e o celular, para mostrar as experiência do usuário e do objeto. Orientação da mão apresenta o ponto de vista dos personagens para que seja possível sua identificação. Utilizam-se classificadores para mostrar as páginas no celular.

Mão quando é celular mostra tamanho da tela, ou páginas passando na tela, ou a mão do usuário. O último sinal é um desafio ao público, no entanto quem presta atenção (e conhece essa função no celular) percebe que a mulher faz "*print*" da tela.



Figura 1c: Exemplo da ficha contendo a planilha descritiva de cada obra (continuação)

Fonte: elaboração das autoras (2020)

A seguir, apresentamos um mapeamento da representação das obras literárias selecionadas quanto ao gênero, a etnia, a origem regional, formação, atuação como professor, gêneros e subgêneros das produções.

Na antologia, tivemos uma representação de 59% de produções de mulheres e 41% de produções de homens (gráfico 1). As mulheres compreendem a maioria nas áreas de poesia e nos contos infantis. Pensando no desequilíbrio histórico a favor dos artistas homens nas coleções de literatura surda (SUTTON SPENCE, 2019), um pequeno desequilíbrio a favor das mulheres ajuda a atingir uma melhor representação do gênero.

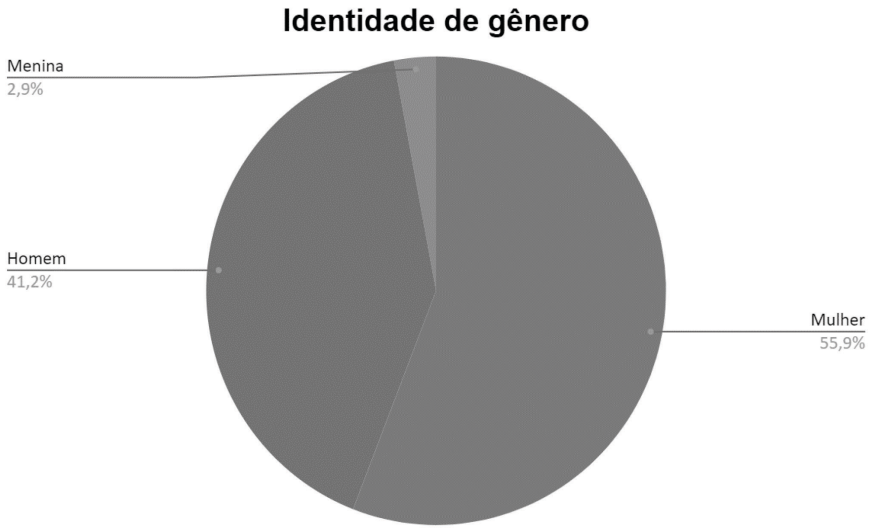


Gráfico 1: Gênero dos artistas
Fonte: elaboração das autoras (2020)

A raça ou etnia pode ser descrita em relação ao gênero dos artistas. Procuramos um perfil mais representativo possível dentro dos limites do projeto, prestando atenção ao gênero e à etnia do artista. Por exemplo, percebemos que os artistas negros eram todos masculinos e procuramos (com sucesso) convidar mais artistas negras a participar na antologia, com produções valiosas, mesmo assim a representação negra é muito restrita. Percebemos também pouca representação de produções literárias por indígenas e asiáticos, mas não conseguimos garantir uma produção mais significativa. No futuro, com acréscimo de novas produções literárias, esperamos um perfil ainda mais representativo de todas as raças.

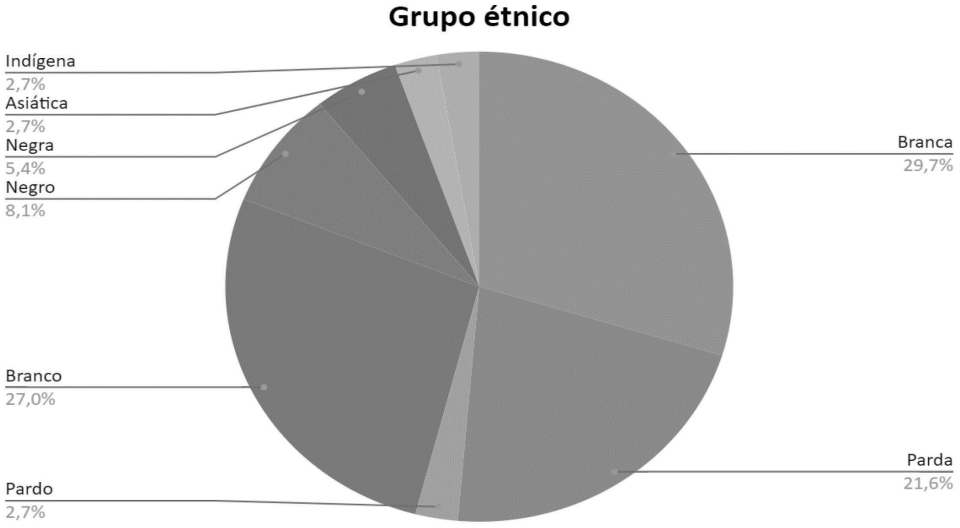


Gráfico 2: Etnias representadas
Fonte: elaboração das autoras (2020)

A antologia foi criada no sul do Brasil em Santa Catarina, mas o nosso objetivo era contar com uma antologia representando o país inteiro, com produções dos artistas brasileiros de todas as regiões. Não conseguimos exemplos literários de cada estado, mas nos esforçamos para ter uma amostra abrangente e conseguimos produções literárias de 12 estados brasileiros. Esperamos no futuro incluir mais produções de produções de outros estados.

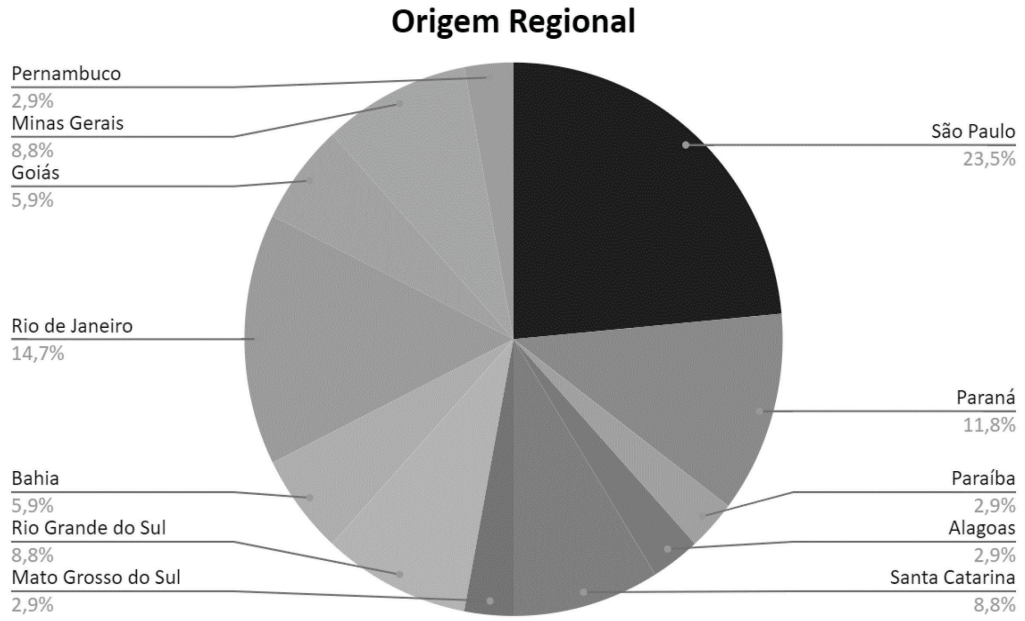


Gráfico 3: Estados brasileiros representados

Fonte: elaboração das autoras (2020)

Percebemos que a grande maioria dos artistas contam com formação para atuarem como ator ou poeta. Quase 60% já fez algum curso e estudou para ser ator ou poeta. Esse é um grande avanço em comparação com muitos países, mas ainda 40% não conta com formação e desenvolveram empiricamente suas habilidades criando as obras com base na experiência tradicional e cultural de participar na comunidade surda.

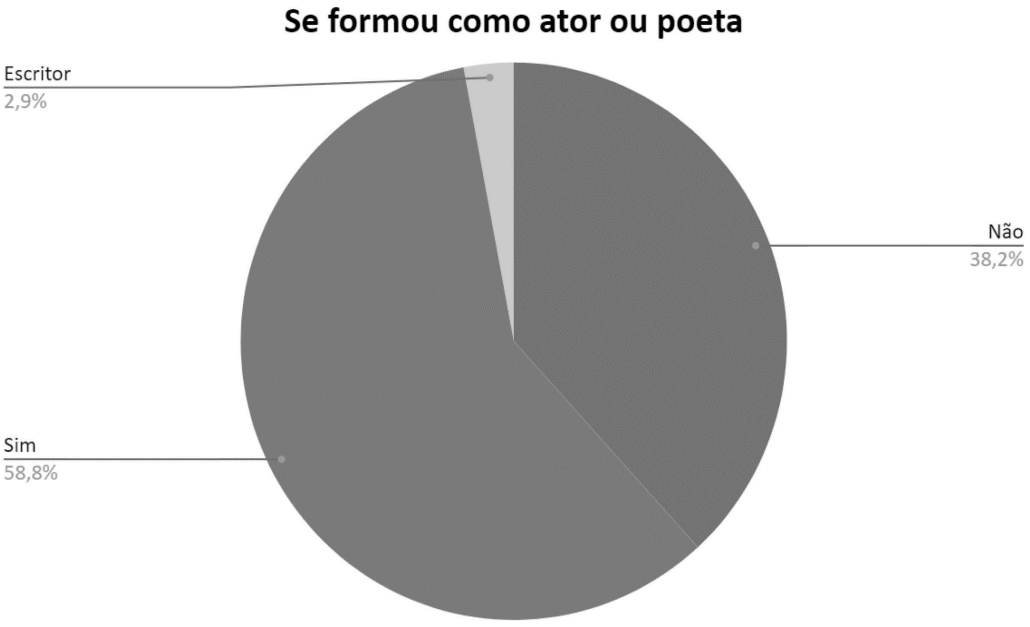


Gráfico 4: Formação para atuar como ator ou poeta

Fonte: elaboração das autoras (2020)

Nossa antologia está destinada principalmente (embora não exclusivamente) aos professores. Vimos que 65% dos artistas atuam ou já atuaram como professor. Com isso, vemos que a tradição de literatura surda pode passar às próximas gerações dos surdos a partir do ensino.



Gráfico 5: Se atua ou atuou como professor
Fonte: elaboração das autoras (2020)

A seguir, apresentamos a representação quanto aos gêneros literários e subgêneros integrantes da antologia. O gênero que apresenta maior incidência é o de poema dramático, seguido de poema dueto e poema homenagem.

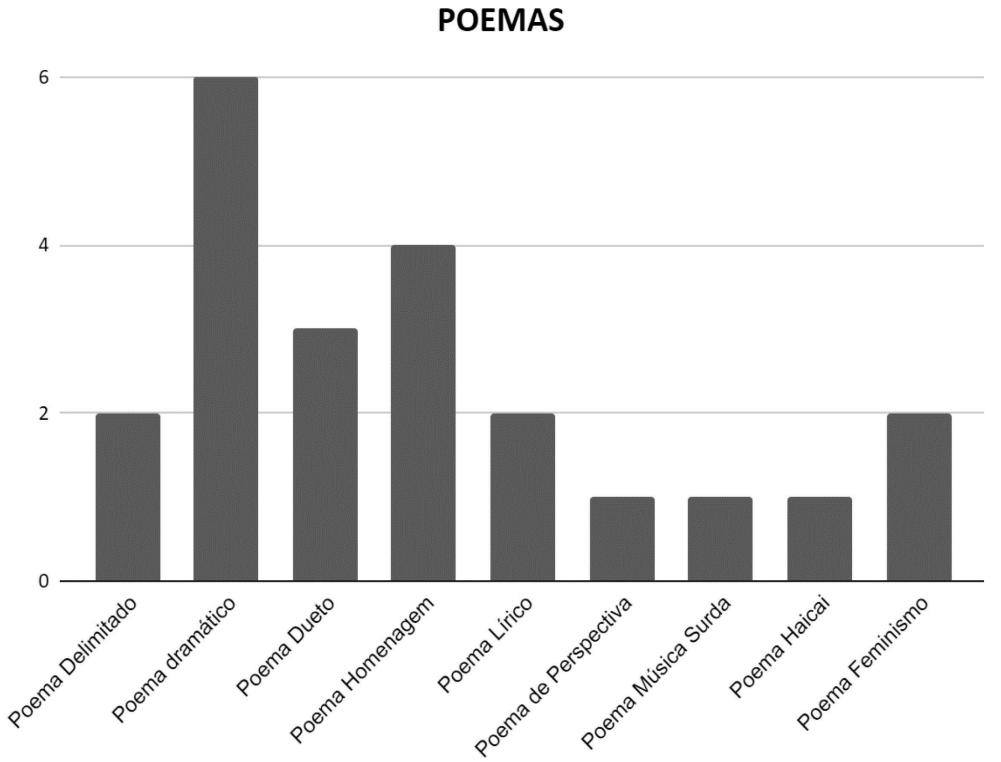


Gráfico 6: Gêneros literários e os subgêneros dos materiais poemas
Fonte: elaboração das autoras (2020)

O gráfico 7 apresenta os tipos de contos de origem não surda, ou seja, contos que foram adaptados ou traduzidos de contos escritos originalmente em Português. Na sequência, o gráfico 8 apresenta os tipos de contos de origem surda, ou seja, que foram criados por surdos.

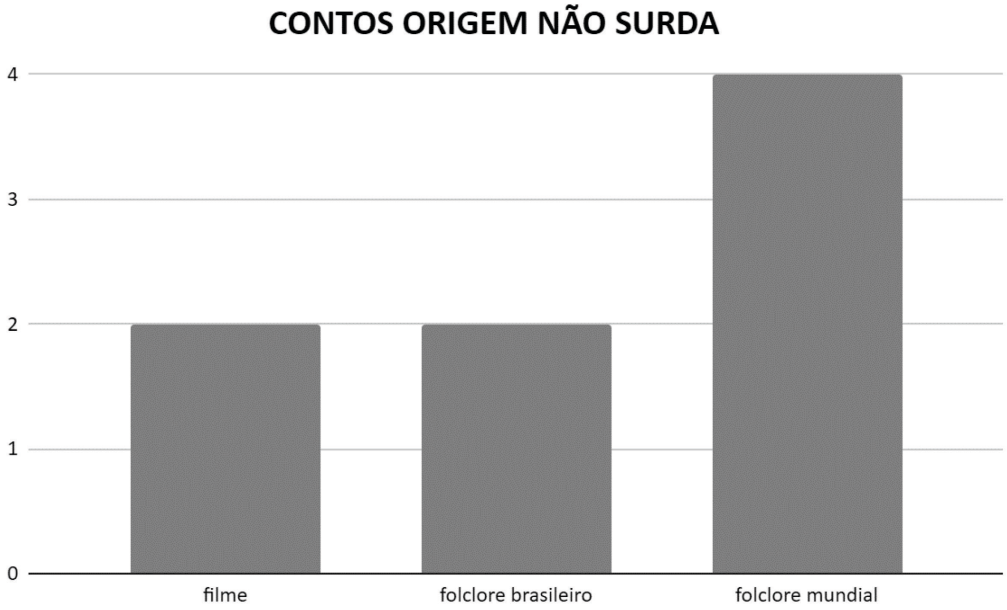


Gráfico 7: Contos de origem não surda
Fonte: elaboração das autoras (2020)

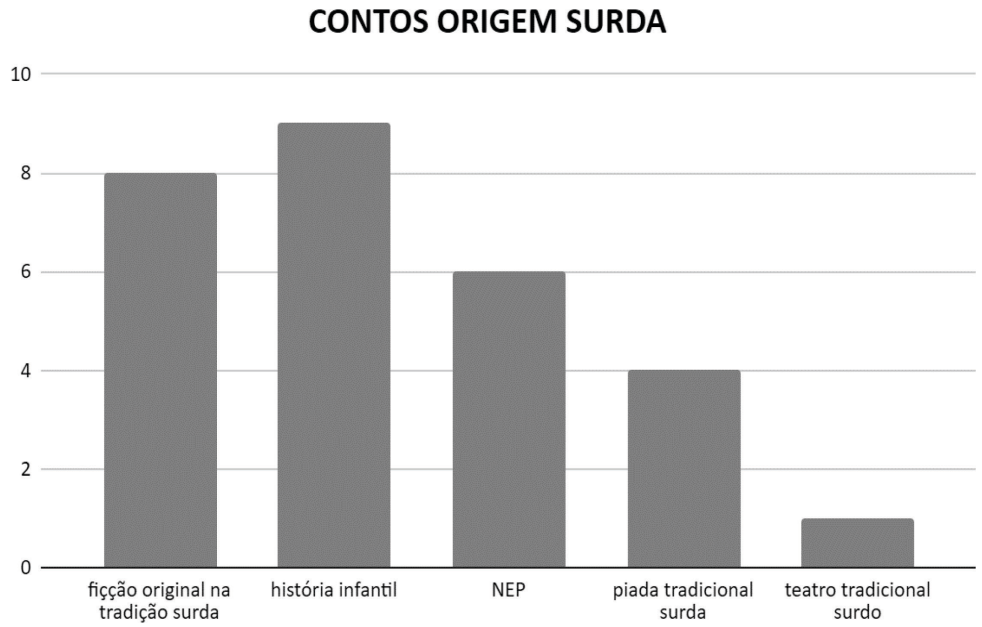


Gráfico 8: Contos de origem surda
Fonte: elaboração das autoras (2020)

Apesar de haver 52 exemplos de produções literárias em Libras, produzidos por artistas surdos de diversos perfis sociais, esperamos que isso seja apenas o início das antologias literárias em Libras.

7 CONCLUSÃO

Chegamos a uma antologia com uma seleção de obras em Libras memoráveis. A partir de todo o trabalho desenvolvido com as pesquisas realizadas, chegamos a 52 obras literárias em Libras. Concebemos uma ficha que compreendeu uma planilha com descrições que trazem elementos de análise literária de produções em Libras feitas por surdos com obras de origem surda e obras adaptadas ou traduzidas.

O material disponibilizado passa a servir de base e referência da Literatura em Libras, englobando vários estados do território nacional. Os registros regionais evidenciam características culturais locais caracterizando uma antologia de âmbito nacional.

A originalidade desta pesquisa fica caracterizada pelo processo de sua constituição que foi sendo determinada ao longo de sua constituição. Novas categorias foram criadas na medida em que nos deparamos com novas obras com suas características específicas. Procuramos honrar cada uma delas ao propor novas interpretações de registro e categorização, mas todas as descrições continuam sendo interpretações que partem da nossa perspectiva e podem ser criativamente reorganizadas. O fato de ser um dos primeiros trabalhos desta natureza faz com que sua forma represente iniciativas de organização literária que poderão ser aprimoradas em antologias futuras.

Decidimos separar as obras de origem surda das obras de origem não surdas porque percebemos diferenças nas temáticas e nas formas criativas de produção. Fizemos várias discussões em paralelo buscando registros filmados e realizando levantamentos. As obras disponibilizadas nesta antologia integram o Portal de Libras que é um espaço de domínio público, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Libras, Programas de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Tradução, em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina, Unidade Bilíngue, Câmpus Palhoça.

A Antologia Literária em Libras está disponível como referência da Literatura Surda tanto para fins de pesquisa, como para ensino e lazer. Todos os interessados podem acessá-la para desfrutar das obras selecionadas e disponibilizadas por meio de produções em Libras. As famílias de surdos também podem aproveitar para "ler", ou seja, "assistir" as obras para os seus filhos surdos. Este material apresenta várias possibilidades de uso podendo ser acessado livremente para diferentes fins.

A**GRADECIMENTOS**
Este trabalho foi possível pelos recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

A ARTE DE SINALIZAR. Disponível em: https://www.ufrgs.br/artedesinalizar. Acesso em: 02 fev. 2021.

ANTOLOGIA DA POÉTICA EM LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA. Disponível em: https://antologiaslibras.wordpress.com. Acesso em: 02 fev. 2021.

BAHAN, B. 'Face-to-face tradition in the American Deaf community. *In*: BAUMAN, H-D.; NELSON, J. ; ROSE, H. (org.). *Signing the body poetic*. California: University of California Press, 2006. p. 21-50.

BARROS, R. O.; VIEIRA, Saulo Zulmar. The Relationship between Text and Image on Literary Productions in Libras. *Sign Language Studies*, n. 20, n. 3, Spring 2020, p. 392-410.

BARROS, Thatiane do Prado. *Experiência de tradução poética de português/libras:* três poemas de Drummond. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BERGSON, H. *O riso*: *ensaio sobre a significação do cômico*. Tradutor, N. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BOSSE, T. O. H. *Literatura Surda no currículo das escolas de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CAMPOS, K. de A. *Literatura de cordel em Libras*: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo. 2017. Dissertação (Mestrado em Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARTER, R. 2013. *Made by Hand*. 2013. DVD. Disponível em: www.bslpoetry.co.uk. Acesso em: 02 fev. 2021.

CASTRO, N. P. *Literatura em LSB,* LSB vídeo (DVD). Rio de Janeiro: Editora Abril e Dawn Sign Press, 1999.

CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS (CES) - Rio Branco. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLBCE1E35CE2121DC8. Acesso em: 02 fev. 2021.

CIRILLIO, N. Anthologizing the Caribbean, or, Squaring Beaches, Bananas and Nobel Laureates. *In:* DI LEO, J. (ed.). *On anthologies*: Politics and Pedagogy. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. p. 222-246.

CLARK, J. L. (ed.). *Deaf American Poetry*. Washington DC: Gallaudet University Press, 2009.

CORDEL EM LIBRAS. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCnawbM63PmSZpPnNWktq7AA. Acesso em: 02 fev. 2021.

CORPUS DE LIBRAS. Disponível em: http://www.corpuslibras.ufsc.br/dados. Acesso em: 02 fev. 2021.

CULTURA SURDA. Disponível em: https://culturasurda.net/ Acesso em: 02 fev. 2021.

DI LEO, J. Analyzing anthologies. *In:* DI LEO, J. (ed.). *On anthologies*: politics and pedagogy. Lincoln: University of Nebraska Press. 2004. p.1-27.

DOWNING, D. Theorizing the discipline and the disciplining of theory. *In:* DI LEO, J. (org.). *On anthologies*: politics and pedagogy. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. p. 342-370.

EMMERIK W. *Poezie in Gebarentaal 1*. Amsterdam: Het Komplex. 1995. Vídeo e DVD.

EMMERIK, W. Bevogen. 2005. Disponível em: http://www.geelprodukt.nl/motioning.html.. Acesso em: 02 fev. 2021.

FESTIVAL DE FOLCLORE SURDO 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130149. Acesso em: 02 fev. 2021.

FESTIVAL DE FOLCLORE SURDO 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172842. Acesso em: 02 fev. 2021.

FESTIVAL DE FOLCLORE SURDO. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172842. Acesso em: 02 fev. 2021.

GIURANNA. R.; GIURANNA, G**.** Seven Poems in Italian Sign Language (LIS). Produzido por Rome: Graphic Service, Istituto di Psicologia, Consiglio Nazionale delle Ricerche, 2000. DVD.

GRAYBILL, P. *Poetry in motion*. Burtonsville, MD: Sign Media Inc. 1990.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Rapunzel surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, L. Produções culturais em língua brasileira de sinais (Libras). *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, 2013.

KARNOPP, L.; BOSSE, R. H. Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 54, p. 123-141, 2018.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade*. Canoas: Editora ULBRA, 2011.

KARNOPP, L.; SILVEIRA, C. H. Humor na literatura surda. *Educar em Revista*, Curitiba; Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 93-109, 2014.

KLAMT, M. M. *O ritmo na poesia em língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Linguística – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, , Florianópolis, 2014a.

KLAMT, M. M. *Sonoridade visual e sinalização artística em Língua Brasileira de Sinais*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KLAMT, M. M. Tradução comentada do poema em língua brasileira de sinais "Voo sobre rio". *Revista Belas Infiéis*, v. 3, n. 2, p. 107-123, 2014b.

KRENTZ, C. (org.). *A mighty change*: an anthology of deaf american writing 1816-1864, Washington,D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

LEITCH, V. Ideology of Headnotes. *In:* DI LEO, J. (org.). *On anthologies*: politics and pedagogy. Lincoln: University of Nebraska Press, 2004. p. 373-383.

LIBRANDO. Disponível em: https://librando.paginas.ufsc.br. Acesso em: 02 fev. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://portal.libras.ufsc.br. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://libras.ufsc.br. Acesso em: 25 abr. 2020.

LUCZAK R. (org.). *Eyes of desire, a deaf gay & lesbian reader*. New York: Alyson Publications, 1993.

MACHADO, F. de A. *Simetria na poética visual na Língua de Sinais Brasileira.* 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MACHADO, F. *Poesia Árvore de Natal.* Rio de Janeiro: LSB vídeo. 2005. DVD.

MACHADO, F.de A. *Antologia da poética de Língua de Sinais Brasileira*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MÃOS AVENTUREIRAS. Disponível em: https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/. Acesso em: 02 fev. 2021.

MÃOS LITERÁRIAS. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCAQnpQwKtOtu5wx5jVyR9KA/playlists. Acesso em: 02 fev. 2021.

MARQUEZI, L. *Literatura surda*: o processo da tradução e transcrição em SignWriting. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MAZZA, C. Finding the Chic in Lit. *In*: DI LEO, J. (ed.). *On Anthologies: Politics and Pedagogy*. Nebraska: University of Nebraska Press, 2004. p. 155-169.

MILES, D. *Bright memory*. Doncaster: British Deaf History Society, 1998.

MILES, D. *Gestures*: Poetry in Sign Language. Northridge, CA: Joyce Motion Picture Co, 1976.

MONTGOMERY, G. (org.). *Language for the eye*: anthology of deaf writing and publishing. Edinburgh: Scottish Workshop Publications, 1996.

MOURÃO, C. H. N. *A fábula da Arca do Noé*. Ilustrações Cathe de León. Porto Alegre: Cassol, 2014.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura surda*: experiência das mãos literárias. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MOURÃO, C. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. *In*: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). *Cultura Surda na contemporaneidade*. Canoas: Editora ULBRA, 2011. p. 71-90.

MOURÃO, C.; KLEIN, A. *As luvas mágicas do Papai Noel.* Adaptação Cathe de Leon, Léis Cassol. Ilustrações Gisele Federissi Barcellos. Porto Alegre: Cassol, 2012.

NATHAN LERNER, M.; FEIGEL, D. *The heart of the hydrogen jukebox.* New York: Rochester Institute of Technology, 2009. DVD.
O SOM DAS PALAVRAS – antologia literária. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2003.

OLIVEIRA, R. *Meus sentimentos em folhas.* Rio de Janeiro: Editora Litteris. 2005.

PANARA, R.; TARAS, D. B.; MCFARLANE, J. H. (org.). *The silent muse*: an anthology of prose and poetry by the Deaf Gallaudet College Alumni Association Washington:. [s. n.], Washington, 1960.

PARAN, A. The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, v. 41, n. 4, p. 465-496, 2008.

PEIXOTO, J. *O registro da beleza nas mãos*: a tradição de produções poéticas em Língua de Sinais no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

PEREIRA, S. *Piada em Libras*. [S.l.: s.n.], 2009. DVD.

RAMOS, C. R. *Tradução cultural*: uma proposta de trabalho para surdos e ouvintes. Reflexões sobre trabalho de tradução de textos da literatura para a LIBRAS, realizado na Faculdade de Letras da UFRJ entre os anos de 1992 a 2000. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2000.

RENNIE, D. *Poetry in motion*. Burtonsville, MD: Sign Media Inc. 1990. DVD.

REPOSITÓRIO DA UFSC. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176559.

RESENDE, L. S. *Tradução teatral*: produzindo em Libras no teatro surdo. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ROSA, F.; KARNOPP, L. *Adão e Eva*. Canoas: ULBRA, 2005.

ROSA, F.; KARNOPP, L. *Patinho surdo*. Canoas: ULBRA, 2005.

ROSE, Heidi. The poet in the poem in the performance: the relation of body, self, and text in ASL literature. In: BAUMAN, H; NELSON, J; ROSE, H (org.). *Signing the Body Poetic*. California: University of California Press, 2006. P. 130-146.

RYAN, S. 'Let's Tell an ASL Story'. *In*: GALLAUDET UNIVERSITY COLLEGE FOR CONTINUING EDUCATION**.** *Conference Proceedings…* Washington, D.C.: Gallaudet University Press. 1993.

SCOTT, P. *BSL Sign Poetry*. Coleford, Glos: Forest. 2006. DVD.

STREMLAU, T. M. (org*.). The Deaf Way II Anthology*: A literary collection by deaf and hard of hearing writers. Washington DC: Gallaudet University Press, 2000.

SUTTON SPENCE, R. *Literatura em Libras*. Rio de Janeiro: Arara Azul, Editora Arara Azul. No prelo.

SUTTON SPENCE, R. Literatura surda feita por mulheres. *In:* SILVA, A. *et al.* (org.). *Literatura e artes, teoria e crítica feitas por mulheres.* Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa – IBRAMEP: Campos dos Goytacazes , 2019. p142-166.

SUTTON-SPENCE, R. Teaching Sign Language Literature in L2/Ln Classrooms. *In:* ROSEN, R. (org.). *Routledge handbook of sign language pedagogy*. Abingdon: Routledge, 2020. p. 233-246.

SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. *Introducing sign language literature*: creativity and folklore. Basingstoke: Palgrave Press, 2016.

TV INES. Disponível em: http://tvines.org.br/?page_id=12. Acesso em: 02 fev. 2021.

VALLI, C. *Poetry in motion*. Burtonsville, MD: Sign Media Inc. 1990.

VIEIRA, S. *A produção narrativa em Libras*: uma análise dos vídeos em Língua Brasileira de Sinais e da sua tradução intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Recebido em 21/09/ 2020. Aceito em 08/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77418

GRAMÁTICA DE LIBRAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS

GRAMÁTICA DE LIBRAS: CUESTIONES METODOLÓGICAS

LIBRAS GRAMMAR: METHODOLOGICAL ISSUES

Ronice Müller de Quadros*
Universidade Federal de Santa Catarina

Jair Barbosa da Silva**
Universidade Federal de Alagoas

Miriam Royer***
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Por que fazer descrições gramaticais de línguas de sinais? Por que descrever a gramática da língua brasileira de sinais – Libras? Os estudos linguísticos da Libras iniciaram na década de 90 (FERREIRA-BRITO, 1995) e começaram a ter mais evidência depois da Lei de Libras - 10.436/2002 - e da criação dos cursos de Letras Libras, em 2005. No entanto, os estudos desta língua iniciam-se com descrições linguísticas a partir de dados individuais, "ideais" (CHOMSKY, 1986) por não haver um *corpus* linguísitico disponível, a exemplo do *Corpus* de Libras. Os trabalhos são pontuais e abordam questões específicas da língua. Metodologicamente, essas pesquisas esbarram no fato de se depararem com sinalizantes que apresentam grande variação entre si quanto ao processo de aquisição da língua. Diante da diversidade aquisicional da Libras no Brasil, torna-se fundamental constituir estudos gramaticais dessa língua de modo consistente e robusto, baseado em *corpora* representativos da diversidade linguística do país. A descrição gramatical da Libras faz-se necessária para oferecer uma compreensão da língua para professores de língua de sinais de crianças surdas, para formação de professores de Libras e tradutores e intérpretes, assim como para profissionais da área da linguagem que necessitam de conhecimento da língua para indicarem planos de intervenção linguística para pessoas surdas. O objetivo deste artigo é apresentar aspectos metodológicos a serem considerados na constituição de gramáticas de línguas de sinais, com foco na elaboração de gramáticas da Libras, com dados do *Corpus* de Libras, usando a ferramenta *SignGram Blueprint*, desenvolvida para descrever línguas de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Descrição gramatical. Gramática da Libras. Metodologia para construcão de gramática.

* Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

** Professor e pesquisador da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: jair.silva@fale.ufal.br.

*** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: miriam15royer@gmail.com.

RESUMEN: ¿Por qué hacer descripciones gramaticales de lengua de señas? ¿Por qué describir la gramática de la lengua de señas brasileña - Libras? Los estudios lingüísticos de Libras iniciaron en los años 90 (FERREIRA-BRITO, 1995) y empezaron a tener más visibilidad a partir de la Ley de Libras - 10.436/2002 - y de la creación de los cursos de Letras Libras en 2005. Sin embargo, los estudios de esta lengua se inician con descripciones lingüísticas basadas en datos individuales, "ideales" (CHOMSKY, 1986) al no existir un *corpus* lingüístico disponible, como el *Corpus* de Libras. Los trabajos son puntuales y abordan cuestiones específicas de la lengua. Metodológicamente, estas investigaciones se topan con el hecho de que encuentran usuarios que muestran una gran variación entre sí en cuanto al proceso de adquisición de la lengua. Dada la diversidad de adquisición de Libras en Brasil, es fundamental establecer estudios gramaticales de esta lengua de manera consistente y robusta, basados en *corpus* representativos de la diversidad lingüística del país. La descripción gramatical de Libras es necesaria para ofrecer una comprensión de la lengua a los profesores que enseñan lengua de señas a niños sordos, para la formación de profesores de Libras, traductores e intérpretes, así como para los profesionales del lenguaje que necesitan conocimientos de la lengua al orientar planes de intervención lingüística para personas sordas. El objetivo de este artículo es presentar aspectos metodológicos que deben ser considerados en la constitución de gramáticas de lenguas de señas, enfocándose en la elaboración de las gramáticas de Libras, con datos del *Corpus* de Libras, utilizando la herramienta *SignGram Blueprint*, desarrollada para describir las lenguas de señas.
PALABRAS CLAVE: Descripción gramatical. Gramática de Libras. Metodología para la elaboración de gramática.

ABSTRACT: Why should we have to do grammatical descriptions of sign languages? Why do we need to describe the grammar of the Brazilian sign language - Libras? Libras linguistic studies started in the 90's (FERREIRA-BRITO, 1995), but it began to have more evidence after the Libras Law 10,436/2002, and the creation of Letras Libras courses, in 2005. However, studies of this language with linguistic descriptions were based on the signer's intuition (CHOMSKY, 1986), because there was no linguistic corpus available, like we have nowadays, the Corpus of Libras. The works were punctual and addressed specific language issues. Methodologically, these researches revealed that signers show great variation among themselves in terms of their language acquisition process. Considering this diversity in Brazil, it turned out to be essential to establish grammatical studies of this language in a consistent and robust manner, based on representative corpora of the Libras linguistic diversity. The actual grammatical description of Libras is necessary to provide an understanding of the language for sign language teachers of deaf children, for the training of Libras teachers and translators and interpreters, as well as for language professionals who need knowledge of the language to indicate language intervention plans for deaf people. The goal of this article is to present methodological aspects to be considered in the constitution of sign language grammars, focusing on the development of Libras grammar, with data from the Corpus of Libras, using the SignGram Blueprint tool developed to describe sign languages.
KEYWORDS: Grammatical description. Grammar of Libras. Grammar development methodology.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro curso de Letras Libras no Brasil foi criado em 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Considerando o inevitável impacto social e político que um curso superior impõe a seus usuários e à sociedade como um todo, o fato de a Libras passar a compor a agenda de estudos em nível superior na universidade brasileira trouxe à tona uma série de importantes questões:

1. Qual o estado da arte da descrição da Libras no Brasil?
2. Como era o uso, a gramática e os aspectos culturais da Libras em períodos anteriores (há 10, 20, 30, 40, 50… anos atrás?)
3. Como fazer pesquisa para uma língua em que não há registros escritos sobre ela e, ademais, sendo uma língua de modalidade visuo-espacial?
4. Como ensinar essa língua? Qual o seu papel nas escolas? Qual material didático usar? Há material voltado para cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensinos Fundamental, Médio e Superior? Quem deve ensinar esta língua? Qual a formação requerida?
5. Qual(is) metodologia(s) usar para a pesquisa e para o ensino da Libras?

Muitas são as perguntas, poucas as respostas. A Libras, em termos de espaço acadêmico, pode ser considerada embrionária no que concerne à pesquisa e ao consequente desenvolvimento de recursos voltados para a própria pesquisa e para o ensino. A partir de

2011, por meio do Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência, referido como Programa Viver sem Limites, o curso de Letras-Libras, inicialmente proposto e implantado pela/na UFSC, é expandido para cerca de 27 universidades brasileiras. Paradoxalmente, se por um lado pode-se reconhecer uma excelente conquista político-educacional, sobretudo, um grande ganho para as pessoas surdas, por outro, há de se reconhecer a enorme carência de recursos materiais e humanos com que estes cursos foram implantados no Brasil.

Os cursos criados, desde então, demandam materiais disponíveis sobre a Libras, em especial de livros textos, teóricos e aplicados, bem como, de gramáticas que descrevam e expliquem os fenômenos linguísticos desta língua. Além disso, o fato de estar instituída uma educação bilíngue para surdos faz com que os professores busquem por materiais sobre a Libras para subsidiar um currículo de ensino desta língua como L1 (para os alunos surdos) e como L2 (para os alunos ouvintes) nas universidades e nas escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa).

A partir disso, torna-se relevante o desenvolvimento de gramáticas da Libras abrangendo alguns níveis linguísticos específicos. Esta gramática torna-se possível neste momento, considerando os estudos que já foram realizados ao longo dos anos no Brasil (tais como, QUADROS, 1999; QUADROS; KARNOPP, 2004; ARROTÉIA, 2005; XAVIER, 2006; 2014; LEITE, 2008; NASCIMENTO, 2009; SILVA, 2013; FERREIRA, 2013; MIRANDA, 2014; LOURENÇO, 2014; ANDRADE, 2015; QUADROS; PIZZIO, 2015; SABANAI, 2016; XAVIER; NEVES, 2016), assim como, diante do Inventário Nacional de Libras, que conta com produções em Libras devidamente transcritas e anotadas (por exemplo, CNPQ Processos 234255/2013-7; 303725/2013-3; 471355/2013-5; 304102/2010-5; 471478/2010-5; e Ministério da Cultura, IPHAN, parceria IPOL/UFSC 2016-2018, QUADROS et al. 2018) e o desenvolvimento do Portal de Libras (LIBRAS, 2020) que inclui parcerias com vários pesquisadores brasileiros e internacionais para descrever a Libras (CNPQ Processo 440337/2017-8).

A primeira gramática da Libras resultante de nossas pesquisas apresenta uma versão em Libras que estará disponível no Portal de Libras (LIBRAS, 2020), com acesso público, na interface voltada para professores da rede pública e privada brasileira, portal que estará disponível no âmbito de um projeto que conta com financiamento do CNPQ (Processo 440337/2017-8). Para o desenvolvimento desta primeira gramática na versão em Libras, foram estabelecidos aspectos metodológicos que serão apresentados neste artigo.

2 CORPUS DE LIBRAS

2.1 O QUE É CORPORA DE LÍNGUAS?

Corpora de línguas são registros de diferentes gêneros textuais escritos e falados de diferentes línguas. Segundo O'Keeffe e Maccarthy (2010), a ideia de *corpus* de uma língua começou em 1960 com os estudos lexicográficos. Com o avanço da tecnologia, os *corpora* começaram a ser compilados com o uso de computadores. A exemplo disso, os autores citam o primeiro *corpus* do inglês que foi coletado e organizado na Brown University com um milhão de palavras do inglês de textos literários. A partir de 1970, já havia vários *corpora* de línguas sendo estabelecidos. Maccarthy e O'Keeffe mencionam que os *corpora* servem para disponibilizar dados linguísticos em quantidade para possibilitar a verificação de padrões que são usados. Assim sendo, a linguística de *corpus* viabiliza o acesso a grandes quantidades de dados para que os linguistas possam explicar os fenômenos linguísticos. A tarefa do linguista passa, então, a ser a elaboração de metodologias confiáveis para descrever e dar conta dessas evidências linguísticas a partir de dados disponibilizados em *corpora* de línguas diversas. Os autores ainda discutem a questão do tamanho do *corpus*. Há um movimento na linguística de *corpus* de mega*corpus* para mini*corpus*, no sentido de organização de um *corpus* específico para atender a determinados objetivos, conforme a proposta da pesquisa. Além disso, com a revolução da internet, cada vez mais temos acesso a diferentes *corpora* que vão de monomodal a multimodal, ou seja, os dados linguísticos incluem além da informação verbal ou escrita, informações *corpora*is, imagéticas, sonoras e, em algumas circunstâncias, até táteis e olfativas.

Os autores definem *corpus* como compêndio linguístico de um texto (*parole*) com evidências para a compreensão sobre a língua (*langue*) com dois objetivos centrais: (1) verificar a extensão de um padrão encontrado (valor descritivo) e (2) analisar os fatores

contextuais que influenciam a variabilidade (valor explicativo). Esses objetivos exigem a identificação e a análise de ocorrências no uso da língua e, para conclusões mais abrangentes sobre um fenômeno linguístico, é necessária uma grande quantidade de dados de diferentes usuários da língua. Esses são alguns dos problemas metodológicos levantados por Maccarthy e O'Keeffe (2010).

2.2 O CORPUS DA LIBRAS

Para a elaboração das gramáticas da Libras, usamos um *corpus* partindo do princípio de que este compreende um banco de produções de uma língua organizado por diferentes tipos e gêneros textuais sinalizados para fins de registro da língua. No caso específico do *corpus* em questão, o *Corpus de Libras* (2020), temos vários conjuntos de produções da Libras organizados a partir de projetos de pesquisa com diferentes propostas, mas todos têm em comum o registro de interações em Libras seguindo a metodologia do Inventário Nacional da Libras (ver Quadros, Silva, Machado e Ludwig, neste dossiê), por meio de filmagens em vídeo e transcrições usando o Sistema de Anotação Eudico – ELAN [https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/] (QUADROS, 2016).

O material do *Corpus* de Libras já transcrito e traduzido está sendo usado como referência da descrição de aspectos linguísticos da primeira versão da Gramática da Libras, em Libras, apresentada neste artigo.

3 GRAMÁTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS

3.1 GRAMÁTICAS DE LÍNGUAS DE SINAIS NA EUROPA: PROJETO *SIGNGRAM BLUEPRINT*

O *SignGram Blueprint* (2020) é uma ferramenta desenvolvida no escopo de um projeto chamado *SignGram COST Action* (IS1006) que objetiva mapear as gramáticas das línguas de sinais europeias, considerando que este mapeamento permite a cidadania de sinalizantes surdos e a proteção de suas heranças linguísticas. COST é uma rede europeia com atividades de pesquisas nacionais que promovem e financiam projetos científicos com um objetivo específico. O *SignGram COST Action* foi um projeto conduzido no período de 2011 a 2015 para criar o *Blueprint*. Foi um projeto que reuniu 13 países europeus. O *Blueprint* é uma ferramenta de *open-access* podendo ser acessada por quaisquer interessados para escrever gramáticas de línguas de sinais. O Blueprint compreende um manual e um *checklist* que orienta o processo de elaboração da gramática.

Após o desenvolvimento da ferramenta, os pesquisadores aprovaram um novo projeto de pesquisa, o SIGN-HUB (2016-2020) para disponibilizar *online* as seguintes gramáticas de línguas de sinais: Língua de Sinais Alemã, Língua de Sinais Italiana, Língua de Sinais Espanhola, Língua de Sinais Catalã, Língua de Sinais Holandesa e Língua de Sinais Turca (SIGN-HUB, 2020).

A Língua Brasileira de Sinais se integra a esta proposta, iniciando a descrição gramatical de alguns dos aspectos compreendidos no checklist do *SignBram Blueprint*. Os aspectos abordados iniciam com uma contextualização sociolinguística das práticas linguísticas que compreendem a Libras, a formação dos sinais, a formação das sentenças, a formação dos textos (aspectos relacionados à coesão e coerência, gêneros discursivos e produções criativas).

3.2 GRAMÁTICA DA LIBRAS

Há algumas publicações no Brasil que são referidas como estudos gramaticais da Libras (FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004; Série de *Estudos da Língua de Sinais*, volumes 1, 2 e 3).

No entanto, tais publicações apresentam apenas alguns dos aspectos linguísticos específicos que serão abordados na gramática da Libras proposta nesta pesquisa. Segue um quadro síntese destas publicações:

Publicação	Síntese
Ferreira-Brito (1995)	Neste livro, Ferreira-Brito apresenta a primeira descrição da Libras. A autora apresenta aspectos gerais da fonologia, morfologia, semântica, pragmática e sintaxe. Os aspectos linguísticos abordados compreendem a negação, os pronomes e os classificadores. No nível lexical, a autora aborda empréstimos linguísticos em Libras. A autora também apresenta uma análise das modalidades epistêmicas e deodônticas da Libras. A autora discute aspectos metodológicos da pesquisa da Libras, incluindo uma primeira proposta de um sistema de transcrição de enunciados e textos em línguas de sinais. No capítulo final, a autora apresenta uma comparação inicial entre a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira. A obra compreende o primeiro registro de aspectos gramaticais realizado sobre a Libras no país.
Quadros e Karnopp (2004)	Quadros e Karnopp (2004) iniciam a obra com uma discussão sobre o estatuto linguístico da Libras. A partir disso, introduzem uma análise de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. As análises resultam das teses das autoras que apresentam descrições detalhadas sobre os aspectos linguísticos abordados. No nível fonológico, as autoras apresentam uma análise dos fonemas que constituem a Libras e, também, de processos fonológicos que se aplicam à Libras. No nível morfológico, foram abordados, de maneira geral, aspectos quanto aos processos de formação dos sinais, considerando os processos derivacionais e os flexionais. No nível sintático, é apresentada uma análise detalhada das estruturas das frases da Libras, compreendendo uma descrição da composição da sentença e dos diferentes tipos de estruturas: negativas, interrogativas polar, interrogativas QU, condicionais, tópico e foco.
Quadros, Stumpf e Leite (2013) Série *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*, volume 1	A Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais compreende produções de pesquisa de vários autores brasileiros em duas áreas de investigação: (1) Linguística e Estudos da Tradução. Os diferentes estudos descritos compreendem temas específicos de dissertações e teses em diferentes programas brasileiros. Os fenômenos linguísticos compreendem aspectos específicos variados, tais como, a organização de morfemas livres e presos na Libras (NASCIMENTO, 2013); uma análise do sistema quantificacional na Libras (FINAU, 2014), indicadores de formalidades na Libras (Silva, 2011); simetria e ritmo na Libras (KLAMT, 2014); estrutura narrativa na Libras (NEVES, 2013).
Stumpf, Quadros e Leite (2014) Série *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*, volume II	

Quadros e Weininger (2014) Série *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*, volume III

Além destas publicações, há dissertações e teses sobre a Libras produzidas a partir da década de 90, com uma grande intensificação dos estudos depois da virada do milênio (QUADROS, 2013). Foi realizado um levantamento de teses e dissertações que estão contempladas na gramática da Libras em Libras (com publicação prevista para o segundo semestre 2020) por meio de um apêndice incluindo todos os resumos dos trabalhos concluídos do âmbito da linguística traduzidos para a Libras.

4 METODOLOGIAS QUE NORTEIAM A ELABORAÇÃO DAS GRAMÁTICAS DA LIBRAS

Uma metodologia para constituição de uma gramática de línguas de sinais parte de dados que constituem o *corpus* que serve de referência para a sua produção. As gramáticas da Libras que estamos desenvolvendo se constituem a partir de vários estudos com diferentes autores e *corpora* da Libras, mas sempre sendo corroborada por meio dos dados que constituem o *Corpus* da Libras do Inventário Nacional de Libras (ver descrição no artigo Inventário Nacional de Libras de Quadros, Silva, Machado e Ludwig, neste dossiê). Também estamos utilizando as referências de constituição de gramáticas de outras línguas de sinais, tais como a proposta metodológica do *SignGram Blueprint* que integra um projeto europeu de elaboração de gramáticas das línguas de sinais europeias.

4.1 METODOLOGIA DO *SIGNGRAM BLUEPRINT*

O *SignGram Blueprint* é uma ferramenta para ser usada pelo linguista que irá descrever uma língua de sinais. Segundo Quer e Cecchetto (2014), o *SignGram Blueprint* foi desenvolvido com uma lista exaustiva para inventariar de aspectos gramaticais a serem descritos. Os autores se inspiraram no questionário de estudos linguísticos descritivos de Comrie e Smith (1977), mas sofisticaram a ferramenta, incluindo informações adicionais ao documento para orientar o linguista na descrição das línguas, a exemplo de materiais para eliciar dados. A ferramenta consiste de dois componentes principais: (a) uma tabela de conteúdos e (b) um manual de instruções. A tabela de conteúdos apresenta uma lista para ser verificada pelo linguista, item a item, na língua a ser descrita. O manual é um guia com instruções e informações mais detalhadas sobre cada aspecto listado para verificação na gramática da língua. Quer e Cecchetto (2014) conceberam estes componentes no sentido de incluir uma descrição e definição de cada aspecto gramatical, apresentação de exemplos representativos da língua de sinais, testes que podem ser usados para identificar cada fenômeno linguístico descrito, materiais disponíveis sobre eliciação de dados linguísticos e referências bibliográficas.

O *Blueprint* está organizado a partir de níveis linguísticos principais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), bem como no nível lexical. Esta ferramenta está disponível abertamente por meio de um documento eletrônico que inclui também exemplos em vídeo de diferentes línguas de sinais. Segue um exemplo destas listas.

Part3 Lexicon

Chapter 1. The native lexicon

Core lexicon

Non-core lexicon

Classifier constructions

Pointing

Buoys

Interaction between core and non-core lexicon

Lexicalization processes

Modification of core lexicon signs

Simultaneous constructions and use of the non-dominant hand

Quadro 1: Exemplo da lista de itens a serem considerados no escopo lexical

Fonte: *SignGram Blueprint* (2020)

No guia do *SignGram Blueprint*, aparece o detalhamento e as orientações relativas a esta lista. O detalhamento apresenta uma introdução sobre o que significa realizar uma descrição gramatical e de como usar o *Blueprint*. Cada nível linguístico apresenta seções de introdução, informações gerais, definições, classificações e sugestões de como implementar a descrição com possíveis desafios com que o linguista pode se deparar. Após esta parte, há também materiais de eliciação do nível linguístico abordado. O guia aborda os níveis linguísticos de forma exaustiva, mas cabe ao pesquisador tomar as decisões do que incluir na gramática a ser descrita. O guia também inclui um glossário que orienta os linguistas quanto à terminologia empregada. Segue um trecho do manual referente à Parte 3 listada acima sobre o Léxico:

Chapter 1. The native lexicon

Definitions and challenges

What is the native lexicon?

The native lexicon includes all signs developed within that language. […]

In order to study the native lexicon of a sign language, it is necessary to have a basic understanding of the language's phonology, and much of this work will be covered in the phonology part of the grammar. […]

A series of properties characterize and differentiate the core and non-core lexicon, based on phonological, morphosyntactic, and semantic criteria. Johnston & Schembri (1999) propose following list for Auslan:

Table Lexicon-1: Properties that characterize signs in the core and the non-core lexicon (adapted from Table 1 in Johnston & Schembri (1999:136)

Core lexicon	**Non-core lexicon**
Phonologically restricted in parameters and structure (subject to phonological constraints, e.g. the dominance condition)	Makes use of a wider range of parameters and frequently violates phonological constraints.
Space is exploited as the phonological parameters of location of movement.	Space and movement are used topographically/isomorphically.
Subunits are discrete and categorical; variation is allophonic.	Forms exhibit gradience: variations in form create changes in meaning.
[…]	[…]

Quadro 2: Exemplo do manual do *SignGram Blueprint*

Fonte: *SignGram Blueprint* (2020)

A seguir, será apresentada a metodologia que usamos na constituição da Gramática da Libras, em Libras, que também compreenderá uma versão da Gramática da Libras no formato impresso (em elaboração).

4.2 DESCRIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DAS GRAMÁTICAS DA LIBRAS

A presente pesquisa está utilizando os dados do *Corpus* de Libras, especificamente do Inventário Nacional de Libras dos surdos como referência. Esse inventário foi constituído seguindo a proposta do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2020), do Ministério da Cultura. Na proposta do INDL, há guias que apresentam uma metodologia para inventariar as línguas brasileiras. Nós utilizamos essa metodologia do INDL, que inclui as pessoas de referência de uma dada comunidade linguística – no nosso caso, os surdos de referência. Essas pessoas são consideradas referências por serem lideranças, por serem conhecedoras profundas das línguas e manifestações culturais, sociais e políticas das comunidades linguísticas a que pertencem. Assim, foram 35 surdos de referência que integraram o Inventário Nacional da Libras (QUADROS *et al*. 2018).

Os surdos de referência que integram o Inventário Nacional de Libras participaram de um Seminário e de uma formação sobre o INDL com o objetivo de serem agentes multilplicadores do registro da Libras no Brasil (Seminário 8 e 9 de maio de 2017). Além da formação, esses surdos participaram de filmagens, que compreenderam entrevistas sobre sua inserção na comunidade surda, narrativas e produção de vocabulário. Esse material está disponível na página do *Corpus* de Libras (QUADROS *et al*., 2020).

Os dados produzidos em Libras pelos surdos de referência foram transcritos compreendendo 1.093 horas e 11 minutos de produções em Libras, com 80.050 sinais transcritos produzidos com a mão direita e mais 49.478 sinais transcritos produzidos com a mão esquerda dos surdos de referência, 13.620 sinais transcritos de sinais produzidos com a mão direita e 6.036 sinais produzidos com a mão esquerda do interlocutor.

A partir desse material com base no uso da Libras e considerando também aspectos da metodologia do *SignGram Blueprint,* constitui-se a descrição gramatical dos seguintes aspectos da Libras:

- Aspectos sócio-históricos (a comunidade de sinalizantes da Libras, o estatuto da Libras, o estudo linguístico, variação sociolinguística);
- Nível fonológico: estrutura sublexical (articuladores ativos, locação, movimento, marcadores não-manuais, prosódia, processos fonológicos);
- Nível lexical: o léxico nativo e o léxico não nativo (classificadores, apontação, bóias, soletração, sinais iniciados com letras do alfabeto manual, articulação da boca, empréstimos); classes de palavras (nome, verbo, adjetivos, advérbios, pronomes, conjunções, numerais, quantificadores, partículas, interjeições);
- Nível morfológico: composição, derivação, flexão verbal, flexão nominal, classificadores;
- Nível sintático: tipos de sentença (declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativas, negativas,); estrutura frasal (estrutura argumental e transitividade, tipos de predicados, predicação não-verbal, existenciais e possessivos, funções gramaticais – sujeito e objeto – argumentos e adjuntos, ordem das palavras, argumentos nulos, cópia do pronome); parataxe, hipotaxe e encaixadas (marcações manuais e não-manuais, orações relativas, orações adverbiais, condicionais, orações temporais, orações locativas, orações de maneira, orações concessivas, orações adjetivas, orações abolitivas, orações comparativas);
- Nível textual: coesão e coerência, estrutura da narrativa, gêneros textuais, usos criativos da Libras.

Estamos incluindo também uma seção específica para abordar o uso dos espaços na Libras, considerando o uso do espaço abstrato, uso do espaço topográfico, expressões temporais, perspectiva, para a versão impressa.

Também estão sendo consideradas as pesquisas já realizadas pelos pesquisadores brasileiros em diferentes universidades do país que resultaram em dissertações e teses com análises de aspectos gramaticais específicos, bem como publicações em periódicos de

resultados de pesquisas. Até o presente foram coletados os seguintes trabalhos que contemplam os níveis linguísticos que serão incluídos na gramática da Libras proposta no escopo do projeto:

Aspectos sócio-históricos	(PERLIN, 1998; MIRANDA, 2001; STROBEL, 2008; DINIZ, 2010; QUADROS E CAMPELLO, 2010; CAMPELLO, 2011; SCHMITT, 2013; QUADROS, 2015; QUADROS, 2017a)
Nível fonológico	(KARNOPP, 1994, 1999; XAVIER, 2006, 2014)
Nível lexical	(NASCIMENTO, 2009; PIZZIO, 2011; OLIVEIRA, 2015)
Nível morfológico	(BERENZ, 1996; FINAU, 2004; FINAU E MAZZUCHETTI, 2015; QUADROS, 2004; NASCIMENTO, 2009; SILVA, 2010; QUADROS; QUER, 2010; DEDINO, 2012; FERREIRA, 2013; XAVIER; NEVES, 2016; WANDERLEY, 2017)
Nível sintático	(QUADROS, 1995, 1999; FERREIRA-BRITO, 1995; FELIPE, 1998, 2006; ARROTÉIA, 2005; PIZZIO, 2006; NUNES; QUADROS, 2008; LEITE, 2008; SILVA, 2013; MIRANDA, 2014; LOURENÇO, 2014; ANDRADE, 2015; SABANAI, 2016; ROYER 2019).
Espaço na língua de sinais	(QUADROS, 1995; BERENZ, 1996; LEITE, 2008; CAMPELLO, 2008; SILVA, 2011; LUCHI, 2013)

Quadro 3: Pesquisas realizadas sobre a Libras que serão contempladasna gramática geral da Libras
Fonte: a autoria

A tarefa está compreendendo a validação das pesquisas com os dados do *Corpus* de Libras e a análise documental de todas estas pesquisas em uma publicação para disponibilizar um material acessível devidamente organizado. Assim, a partir do conjunto dessas pesquisas já realizadas, a análise dos dados do *Corpus* de Libras e o levantamento com base no *SignGram Blueprint* será, então, concluída uma gramática geral da Libras, abrangendo os aspectos linguísticos já mencionados para ser disponibilizada à comunidade.

A proposta foi de compor uma primeira versão da gramática da Libras em Libras que será apresentada na próxima seção. Posteriormente, haverá também uma gramática na versão impressa com todos os exemplos da Libras disponíveis online no Portal de Libras (libras.ufsc.br). Ambas versões compreendem a colaboração de vários pesquisadores do Brasil: Aline Lemos Pizzio, Aline Nunes de Sousa, Ana Regina e Souza Campello, Anderson Almeida da Silva, André Xavier, Angélica Rodrigues, Bruna Crescêncio Neves, Bruno Gonçalves Carneiro, Carlos Roberto Ludwig,, Carolina Pego, Charley Soares, Débora Campos Wanderley, Felipe Aleixo, Fernanda de Araújo Machado, Guilherme Lourenço, Jair Barbosa da Silva, João Paulo Ampessan, José Ishac Brandão El Khouri, Liona Paulus, Marcos Luchi, Marianne Rossi Stumpf, Marilyn Mafra Klamt, Miriam Royer, Rachel Sutton-Spence, Rimar Segala, Rodrigo Custódio da Silva, Rodrigo Nogueira Machado, Ronice Müller de Quadros e Sandra Patrícia Farias do Nascimento.

5 A PRIMEIRA GRAMÁTICA DA LIBRAS EM LIBRAS

A primeira versão da gramática da Libras foi produzida totalmente em Libras e estará disponível no Portal de Libras (2020) – [http://libras.ufsc.br]. A produção desta gramática foi feita de forma colaborativa com vários pesquisadores. A seguir, relatamos o processo de elaboração desta gramática.

A Gramática da Libras em Libras foi elaborada a partir de várias pesquisas produzidas incluindo dados do Inventário Nacional da Libras, dos surdos de referência. A proposta foi constituída por meio de roteiros que serviram de referência para a produção do conteúdo em Libras. O roteiro apresentou a seguinte estrutura:

1. Apresentação da Gramática da Libras
1.1. Objetivos desta gramática da Libras
1.2. O que é uma gramática?
1.3. Tipos de gramáticas
1.4. Tipo de gramática que estamos apresentando aqui
1.5. O *Corpus* de Libras - Surdos de Referência
1.6. Os dados da Libras apresentados na gramática com base nos usos
1.7. Os estudos gramaticais da Libras: os autores
1.8. Organização desta gramática

2. Libras e seus sinalizantes
2.1. A Libras e as comunidades surdas
2.2. Cultura surda
2.3. Educação de surdos
2.4. História da Libras
2.5. Legislação e Políticas Linguísticas
2.6. As pesquisas com língua de sinais

3. Sinais
3.1. A Fonética e a Fonologia das Línguas de Sinais
3.1.1. O que é fonética?
3.1.2. Fonemas
3.1.3. Fonética Articulatória Visual
3.1.4. Transcrição
3.1.5. Fonologia
3.2. Morfologia da Libras
3.2.1. Flexão e Derivação
3.2.2. Parte 1 Morfologia Simultânea própria flexão
3.2.3. Parte 2 Número-pessoal
3.2.4. Normal ou Puro
3.2.5. Reversa
3.2.6. Orientação da Mão
3.2.7. Flexão Aspectual
3.2.8. Flexão de número
3.2.9. Genero
3.2.10. Espaciais (afixos locativos)
3.2.11. Morfologia Sequência própria Derivação
3.2.12. Composição
3.2.13. In*corpora*ção

3.2.14. Aglomeração
3.2.15. Morfema-boca
3.3. Classificadores (descritivos imagéticos)
3.4. Empréstimos linguísticos na Libras
3.4.1. Empréstimos Linguísticos de Línguas Orais para Libras
3.4.2. Empréstimos Linguísticos de Outras Línguas de Sinais para Libras
3.4.3. Reflexão sobre a importância do Empréstimo Linguístico na Libras
3.5. Terminologia em Libras
3.5.1. Desenvolvimentos de dicionários de libras em comuns
3.5.2. Desenvolvimento da língua de sinais de Moçambique (MARTINS; FERREIRA; MINEIRO, 2012)
3.5.3. Processos variacionais e derivacionais dos sinais
3.5.4. Neologismo
3.6. Variação lexical na Libras

4. Sentenças
4.1. Introdução
4.2. Ordem das sentenças na Libras
4.3. Outras possíveis ordenações de dados a partir de Quadros (1999), Arrotéia (2005), Royer (2019) e dados com base no *Corpus* de Libras para esta gramática
4.4. Articulação de orações
4.5. Tipos de parataxe/coordenação
4.6. Hipotaxe
4.6.1. Causais
4.6.2. Comparativas
4.6.3. Condicionais
4.6.4. Finais (ou de finalidade)
4.6.5. Temporais
4.7. Encaixadas (orações subordinadas)

5. Texto
5.1. O estudo do texto em língua de sinais
5.2. A coesão do texto sinalizado
5.2.1. O que é coesão?
5.2.2. Que funções tem coesão do texto?
5.2.3. Os procedimentos e recursos da coesão
5.2.4. Coesão textual: conceito e mecanismos
5.3. A coerência do texto sinalizado
5.3.1. O que é coerência?
5.3.2. Que funções tem a coerência do texto?
5.4. Níveis de (in)formalidade em Libras
5.5. Estrutura da Narrativa
5.6. Literatura em Libras
5.7. Gêneros textuais acadêmicos em Libras
5.7.1. Resumo
5.7.2. Resenha
5.7.3. Prova
5.7.4. Considerações finais sobre os gêneros textuais acadêmicos em Libras

Esta é a estrutura da Gramática da Libras em Libras que inclui também um glossário com o termos usados na gramática, além de resumos de teses e dissertações sobre estudos linguísticos da Libras a partir de um levantamento realizado no Portal da Capes e resumos de dez artigos de referência sobre estudos linguísticos de línguas de sinais produzidos por pesquisadores internacionais. Todo o material está sendo disponibilizado em Libras com tradução para a Língua Portuguesa produzida por meio de dublagem, com acesso público.

A próxima etapa desta gramática será disponibilizada na forma impressa com acesso a todos os exemplos coletados do *Corpus* de Libras em Libras, compreendendo novos estudos sobre a gramática da Libras, incluindo novos autores.

6 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DE GRAMÁTICAS DA LIBRAS

Após ter concluído a produção da primeira gramática de Libras em Libras, concluímos que as gramáticas da Libras precisam ser em Libras ou serem híbridas, contendo textos em português com produções em Libras. Falar sobre a Libras em Libras traz uma nova perspectiva sobre os estudos linguísticos da Libras, pois tivemos a oportunidade de experimentar a própria Libras para falar sobre a Libras. Usar a língua na sua função metalinguística propicia novas formas discursivas que impõem uma elaboração linguística diferenciada e, ao mesmo tempo, exigem formas reflexivas de empacotar as informações em forma textual de modo apropriada a apresentar a própria língua. Este exercício ao qual nos desafiamos foi muito importante para os estudos da Libras, assim como para os estudos linguísticos de forma geral. Ademais, produzir e propagar conhecimentos em uma dada língua é valorizá-la, bem como um compromisso ético com seus usuários. Como pesquisadores de Libras, nós, os autores da Gramática da Libras em Libras, sentimo-nos intimados a dar esse retorno à comunidade surda brasileira.

Ainda precisamos reiterar as questões éticas que permeiam a elaboração das gramáticas da Libras. Essas gramáticas precisam ser constituídas por autores surdos, mesmo que em parceria com autores ouvintes, afinal de contas, a Libras é uma língua de sinais estabelecida nas comunidades surdas brasileiras. Nós sabemos que as línguas são de quem as usa, isso significa que as línguas são de surdos e ouvintes. No entanto, a razão das línguas de sinais continuarem existindo no mundo se dá porque os surdos se encontram e usam uma língua de sinais, mesmo que já tenham sido proibidos por outros ouvintes de usá-la em diferentes momentos da História. Essas línguas de sinais formam um dos pilares da constituição identitária das comunidades surdas aqui no Brasil e em qualquer parte do mundo. Os ouvintes se encontram e usam uma língua falada. Os surdos, por outro lado, se encontram e usam uma língua de sinais. As línguas de sinais, assim como a Libras, são línguas que se constituem a partir do olhar e do corpo. É uma tradução da natureza humana de comunicação em uma forma visual, espacial e *corpora*l. Assim, as formas de pensar, de criar, de produzir conhecimento são manifestadas pelo corpo por meio das mãos, da face, da composição dos olhares, dos movimentos e dos espaços em forma de língua. Essas manifestações linguísticas traduzem também as formas de ser dos surdos. Aí é que os surdos tornam-se protagonistas importantes. Da mesma forma que todas as línguas no mundo são estudadas por linguistas quase que na íntegra nativos da língua, precisamos garantir que os surdos sejam autores das gramáticas da Libras. Claro que também sabemos que temos linguistas que estudam outras línguas que não são suas línguas nativas, mas isso não é a regra. Da mesma forma, afirmamos aqui que não deve ser a regra dos estudos da Libras. Quando linguistas estudam outras línguas, normalmente eles estabelecem parcerias com outros linguistas nativos da língua a ser estudada. Os pesquisadores ouvintes, portanto, precisam estabelecer parcerias com os pesquisadores surdos na constituição das gramáticas da Libras.

Dessa forma, a Gramática da Libras contou com pesquisadores surdos e ouvintes que trabalharam juntos para torná-la possível e essa parceria deve ser assegurada como parte constitutiva de outras gramáticas que podem e devem ser elaboradas com o propósito de descrever a Libras, língua ainda carente de descrições gramaticais em todos os níveis de análise, do fonético ao discursivo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível pelos recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8, #304179/2017-5). Como forma de reconhecimento a todos os Surdos que participaram/participam dos diversos

projetos que temos desenvolvido nas Universidades Brasileiras, faremos um agradecimento nominal aos Surdos que participaram da elaboração da Gramática da Libras em Libras, o qual é extensivo a todos os Surdos brasileiros: Ana Regina e Souza Campello (UFRJ); Charley Soares (UFV); Débora Campos Wanderley (UFSC); Fernanda de Araújo Machado (UFSC); João Paulo Ampessan (UFSC); José Ishac Brandão El Khouri (UFT); Liona Paulus (UzK); Marianne Rossi Stumpf (UFSC); Miriam Royer (UFSC); Rimar Segala (UFSCar); Rodrigo Custódio da Silva (UFSC); Rodrigo Nogueira Machado (UFC).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. de M. F. *Causatividade em Libras*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2015.

ARROTÉIA, J. *O papel da marcação não-manual em sentenças negativas na Língua de Sinais Brasileira*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.

BERENZ, N. F. *Person and deixis in Brazilian Sign Language.* 1996. Dissertation (Ph.D in Linguistics) – Department of Linguistics, University of California, Berkeley, 1996.

BRASIL. Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República Casa Civil. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.* Brasília, Distrito Federal, N. 181º da Independência e 114º da República, p. 1, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos.* 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R e S. A Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileira: Século XVIII a XXI. *Revista Mundo & Letras*, José Bonifácio, São Paulo, v.2, p. 8-25, 2011.

CHACON, T. C. *et al.* Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística e pesquisa. *Iphan*, Brasília, Distrito Federal, v. 1, 95 p.. 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

CHACON, T. C. *et al.* Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística e pesquisa. *Iphan***,** Brasília, Distrito Federal, v. 2, 103 p., 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%202.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language***:** its origin, nature and use. New York: Praeger, 1986.

COMRIE, B. e SMITH, N. *Língua Descriptive Studies Questionnaire.* [1977]. Instituto Max Planck de Antropologia Evolucionária, Departamento de Linguística. Disponível em: http://www.eva.mpg.de/lingua/tools-at-lingboard/questionnaire/linguaQ.php. Acesso em: 25 jan. 2020.

DEDINO, M. de L. S. M. In*corpora*ção de numeral na Libras. *In:* ALBRES, N. de A.; XAVIER, A. N. (org.). *Libras em estudo***:** descrição e análise. São Paulo: Feneis, 2012. p. 123-139.

DINIZ, H. G. *A história da Libras:* um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

ELAN. *Sistema Eudico Annotator.* Disponível em: https://archive.mpi.nl/tla/elan. Acesso em: 16 abr. 2020.

FELIPE, T. A. de S. *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS.* 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FELIPE, T. A. de S. Os processos de formação de palavra na Libras. *Educação Temática Digital*, Campinas, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, G. A. *Um estudo sobre os verbos manuais da Língua de Sinais Brasileira.* 2013. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013.

FINAU, R. A. *Os sinais de tempo e aspecto na Libras.* 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, na Área de Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2004.

FINAU, R. A. Uma análise do sistema quantificacional da Libras. *In*: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. e LEITE, T. de A. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais.* Florianópolis: Editora Insular, v. 2, 2014. p. 119-143.

FINAU, R. A.; MAZZUCHETTI, V. A In*corpora*ção de numeral em estruturas classificadoras de Língua Brasileira de Sinais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 13, n. 24, p. 67-86, 2015.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ministério da Cultura. 2020. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/ Acesso em: 25 abr. 2020.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. On defining lexeme in a signed language. *Sign Language & Linguistics.* v. 2, n.2, p. 115-185, 1999.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS:* estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1994.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais:* estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

KLAMT, M. M. *O ritmo na poesia em língua de sinais.* 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

LEITE, T. de A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras):* um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://portal.libras.ufsc.br. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://libras.ufsc.br/. Acesso em: 25 abr. 2020.

LOURENÇO, G. *Concordância, caso e ergatividade em Língua de Sinais Brasileira:* uma proposta minimalista. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.

LUCHI, M. *Interpretação de descrições imagéticas:* onde está o léxico? 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

MIRANDA, J. P. V. *Voz passiva em Libras? ou outras estratégias de topicalização?* 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014.

MIRANDA, W. de O. *Comunidade dos surdos:* olhares sobre os contatos culturais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

NASCIMENTO, S. P. F. do. *Representações lexicais da língua de sinais brasileira:* uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2009.

NASCIMENTO, S. P. F. do. A organização dos morfemas livres e presos em LSB: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R;e LEITE, T. de A. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais*, Florianópolis: Editora Insular, v. 1, 2013. p.79-118.

NEVES, B. C. *Competência narrativa:* uma análise das produções das crianças bilíngues bimodais. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

NUNES, J.; QUADROS, R. M. de. Phonetic realization of multiple copies in Brazilian Sign Language. *In: Theoretical Issues of Sign Language Research 8*, 2008, Barcelona: Signs of the time. Selected papers from TISLR. Hamburg/Germany: Signum Press, v. 1, 2008. p. 179-192.

OLIVEIRA, J. S. de. *Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do glossário letras-libras.* 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHT, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.* London, New York: Routledge, 2010.

PERLIN, G. Identidades surdas. *In:* SKLIAR, C. (org.). *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 52-73.

PIZZIO, A. L. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira:* construções com tópico e foco. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

PIZZIO, A. L. *A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira:* elementos que distinguem nomes de verbos. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

QUADROS, R. M. de. *As categorias vazias pronominais:* uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1995.

QUADROS, R. M. de. *Phrase structure of Brazilian Sign Language.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

QUADROS, R. M. de. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. *Revista da ANPOLL,* São Paulo, v. 1, n. 16, p. 289-320, 2004.

QUADROS, R. M. de. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. *In:* QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. de A. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais.* Florianópolis: Editora Insular, v. 1, 2013, p.15-36.

QUADROS, R. M. de. *Letras Libras:* ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

QUADROS, R. M. de. A transcrição de textos do *Corpus* de Libras. *Revista Leitura,* Maceió, n.57, v 1, n.57, p.8-34, jan./jun. 2016.

QUADROS, R. M. de. *Língua de herança:* língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de, CAMPELLO, A. R. e S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. *In:* VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C. (org.). *Educação de surdos:* políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz, Rio Grande do Sul: EDUNISC, v.1, 2010. p. 15-47.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. *Aspectos fonético-fonológicos da Libras.* Teresina: Fuespi, 2015.

QUADROS, R. M. de; QUER, J. A caracterização da concordância nas línguas de sinais.. In: Heloisa Maria Moreira Lima-Salles, Rozana Reigota Naves. (org.). *Estudos Gerativos da língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos.* Goiânia: Cânone Editorial, v. 1, 2010. p. 33-58.

QUADROS, R. M. de *et al. Corpus de Libras*. 2020. Disponível em: http://*corpus*libras.ufsc.br/. Acesso em: 17 fev. 2020.

QUADROS, R. M.; NEVES, B. C.; LOHN, J. T.; SCHMITT, D. e LUCHI, M*l. Língua brasileira de sinais*: patrimônio linguístico brasileiros Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. e LEITE, T. de A. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais.* Florianópolis: Editora Insular, v. 1, 2013.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. e LEITE, T. de A. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais.* Florianópolis: Editora Insular, v. 2, 2014.

QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (org.). *Série Estudos da Língua Brasileira de Sinais.* Florianópolis: Editora Insular, v. 3, 2014.

QUER, J.; CECCETTO, C. A tool for sign language grammaticography: The SigBram Blueprint. *In:* BELKADI, A.; CHATSIOU, K.; ROWAN, K. (org.). *Proceedings of Conference on Language Documentation and Linguistic Theory 4,* London: School of Oriental and African Studies, University of London, 2014. Disponível em: www.hrelp.org/eprints/ldlt4_11.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROYER, M. *Análise da ordem das palavras nas sentenças em Libras do Corpus da Grande Florianópolis.* 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

SABANAI, L. N. *Aspectos gramaticais e discursivos da narrativa na Libras.* 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2016.

SCHMITT, D. *A história da língua de sinais em Santa Catarina: contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010.* 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013.

SIGNGRAM BLUEPRINT. 2020. Disponível em: http://signgram.eu. Acesso em: 20 nov. 2020.

SIGN-HUB. 2020. Disponível em: https://www.sign-hub.eu. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, A. A. da. *Sintagmas nominais: marcas de referencialidade e determinação na Libras.* 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2013.

SILVA, L. *Investigando a categoria aspectual na aquisição da língua brasileira de sinais.* 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2010.

SILVA, R. C. *Indicadores de formalidade no gênero monológico em libras.* 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: Ed. Da UFSC. 2008.

WANDERLEY, D. C. *A classificação dos verbos com concordância da língua brasileira de sinais: uma análise a partir do SignWriting.* 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

XAVIER, A. N. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira (Libras).* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER, A. N. *Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras).* 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2014.

XAVIER, A. N.; NEVES, S. L. G. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. *Revista Sinalizar,* Goiânia, v. 1, n. 2, p. 130-151, jul./dez. 2016.

Recebido em 27/09/2020. Aceito em 29/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77231

SOBREPOSIÇÃO DE LÍNGUAS: DESCRIÇÕES LINGUÍSTICAS

SUPERPOSICIÓN DE LENGUAS: DESCRIPCIONES LINGÜÍSTICAS

BLENDING LANGUAGES: LINGUISTIC DESCRIPTIONS

Ronice Müller de Quadros*
Universidade Federal de Santa Catarina

Diane Lillo-Martin**
University of Connecticut

Marilyn Mafra Klamt***
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo apresenta o fenômeno da sobreposição de línguas em bilíngues bimodais, que apresentam um bilinguismo simultâneo peculiar, pois as línguas que adquirem ao longo do desenvolvimento linguístico envolvem diferentes modalidades: língua de sinais e língua falada. A investigação que dá origem a esse estudo trabalha com dois pares de línguas: língua brasileira de sinais (Libras) e língua portuguesa brasileira (PB) e língua de sinais americana (ASL) e língua inglesa americana (EA). Na análise da produção simultânea, é possível verificar a combinação das línguas na sobreposição e os possíveis impactos disso na constituição de bilíngues bimodais, bem como compreender o fenômeno linguístico do bilinguismo. Os resultados apresentados focam no par Libras e PB, embora haja um paralelo próximo encontrado no par ASL e EA. Os aspectos gramaticais abordados envolvem dois tipos de construções na produção sobreposta: passivas e causativas, em que ocorre uma convergência consistente evidenciando a síntese das línguas.
PALAVRAS CHAVE: Bilinguismo bimodal. Desenvolvimento bilíngue. Sobreposição de línguas.

RESUMEN: Este artículo presenta el fenómeno de la superposición de lenguas en bilingües bimodales, que presentan un peculiar bilingüismo simultáneo, ya que las lenguas adquiridas durante el desarrollo lingüístico involucran diferentes modalidades: lengua de señas y lengua hablada. La investigación que dio lugar a este estudio trabaja con dos pares de lenguas: lengua de señas brasileña (Libras) y lengua portuguesa de Brasil (PB) y lengua de señas estadounidense (ASL) e inglés americano (EA). En el análisis de la

* Ronice Müller de Quadros é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ. E-mail: ronice.quadros@ufsc.br.

** Diane Lillo-Martin é professora e pesquisadora da University of Connecticut. E-mail: diane.lillo-martin@uconn.edu.

*** Marilyn Mafra Klamt é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras. E-mail: marilyn.mafra@ufsc.br.

producción simultánea, es posible verificar la combinación de lenguas en el solapamiento y los posibles impactos de esta en la constitución de bilingües bimodales, así como comprender el fenómeno lingüístico del bilingüismo. Los resultados presentados se centran en el par Libras y PB, aunque existe un estrecho paralelo en el par ASL y EA. Los aspectos gramaticales cubiertos involucran dos tipos de construcciones en la producción superpuesta: pasiva y causativa, en las que hay una convergencia consistente que muestra la síntesis de lenguajes.
PALABRAS CLAVE: Bilingüismo bimodal. Desarrollo bilingüe. Superposición de lenguas.

ABSTRACT: This article presents the phenomenon of blending of languages in bimodal bilinguals. For bimodal bilinguals, the languages acquired during linguistic development involve different modalities: a sign language and a spoken language. Because the languages are expressed in different modalities, it is possible to produce structures using both languages simultaneously. We use such productions to better understand the architecture of bilingual linguistic systems both in general and for bimodal bilinguals in particular. The investigation that gave rise to this study works with two pairs of languages: Brazilian sign language (Libras) with Brazilian Portuguese (PB), and American Sign Language (ASL) with American English (EA). The results presented here focus on the pair Libras and PB, although there is a close parallel found in the pair ASL and EA. The grammatical aspects covered involve two types of constructions in blending production: passives and causatives. The bimodal productions show a consistent convergence as provided by our view of the synthesis of languages.
KEYWORDS: Bimodal bilingualism. Linguistic development. Code-blending.

1 INTRODUÇÃO

Os bilíngues bimodais são aqueles que possuem duas línguas em modalidades diferentes: uma visual-espacial (língua de sinais) e uma oral-auditiva (língua falada). Esses bilíngues apresentam características já identificadas em outros bilíngues que são decorrentes do contato íntimo entre as duas línguas pela mesma pessoa, gerando possibilidades desdobradas do fenômeno de transferência entre línguas. Um exemplo comum é a alternância de línguas (*code-switching*) como um subconjunto da mistura de línguas (*code-mixing*). No entanto, no caso específico dos bilíngues bimodais, encontramos ainda uma forma de misturar as línguas bastante peculiar que é a sobreposição de línguas (*code-blending*). Esse último fenômeno é possível somente com bilíngues bimodais, por causa das línguas que utilizam diferentes canais de articulação, ou seja, as línguas de sinais utilizam (mãos, face, tronco) e as línguas faladas utilizam a boca e os ouvidos. Assim, essas línguas podem ser combinadas simultaneamente, o que não é possível de ser observado em outros bilíngues unimodais (línguas na mesma modalidade).

Os bilíngues bimodais, que foram estudados na pesquisa apresentada neste artigo, são filhos ouvintes de pais surdos, embora possam ser quaisquer pessoas que produzam as línguas em diferentes modalidades. Os filhos ouvintes de pais surdos são chamados de Codas (*children of deaf adults*) de forma genérica e Kodas de forma específica para as crianças pequenas (*kids of deaf adults*). Nós utilizamos o termo Codas para os participantes da nossa pesquisa, mas podemos eventualmente utilizar o termo Kodas seguindo a forma usada pelos artigos que serão mencionados ou por especificar que estamos nos referindo às crianças ouvintes pequenas. No entanto, nosso estudo apresentado aqui envolve apenas aos adultos ouvintes, filhos de pais surdos.

Quadros (2017) explica que os Codas podem ser considerados falantes/sinalizantes de língua de herança, ou seja, aqueles que crescem em uma família que usa uma língua diferente da língua usada no entorno social maior. No caso brasileiro, os Codas nascem nas famílias que usam a Libras em casa com seus pais e a Língua Portuguesa na maior parte dos espaços sociais em que interagem com outras pessoas da comunidade (escolas, igrejas, clubes, etc.).

Quadros (2017) observou que a L1 e a L2 podem ser língua primária ou secundária para os bilíngues bimodais balanceados a depender do contexto sociolinguístico, já que eles podem alternar as línguas dependendo de seu interlocutor. Na sobreposição especificamente, em que são usados diferentes canais de articulação para sobrepor a língua oral e a língua sinalizada, podem alternar entre uma e outra língua a condição de língua primária, ou seja, escolhem a língua que irá dirigir a derivação sintática em uma proposição. Outros autores definem essa língua que dirige a derivação como língua matriz (EMMOREY *et al.*, 2008). Já os bilíngues bimodais desbalanceados têm a sua L1, a Libras, como língua secundária e a L2, o Português, assume a condição de língua primária.

Neste caso, eles não apresentam alternância entre língua primária e língua secundária e a derivação sintática se origina do Português, utilizando elementos da língua secundária. O modelo de síntese explica estas possibilidades.

O modelo de síntese aplicado aos bilíngues bimodais foi apresentado pela primeira vez por Lillo-Martin *et al.* (2010) e, posteriormente por Lillo-Martin *et al.* (2016). Este modelo teórico apresenta um sistema computacional no qual diferentes línguas podem ser sintetizadas durante o processo de derivação da sentença. Esta proposta segue modelos já elaborados para a alternância de línguas em bilíngues (MACSWAN, 2000, 2005). O modelo não é de produção on-line, mas de derivação incorporando pressupostos da sintaxe gerativa minimalista (CHOMSKY, 1995). Nós adotamos também a Morfologia Distribuída (HALLE; MARANTZ, 1993) associada a este modelo, seguindo propostas de outros pesquisadores, tais como Pierantozzi (2012). No entanto, o modelo de síntese também considera a possibilidade de duas interfaces articulatórias: uma para as línguas faladas e outra para as línguas de sinais. Assim, damos conta da sobreposição das duas línguas de forma simultânea. O modelo de síntese está apresentado na figura 1.

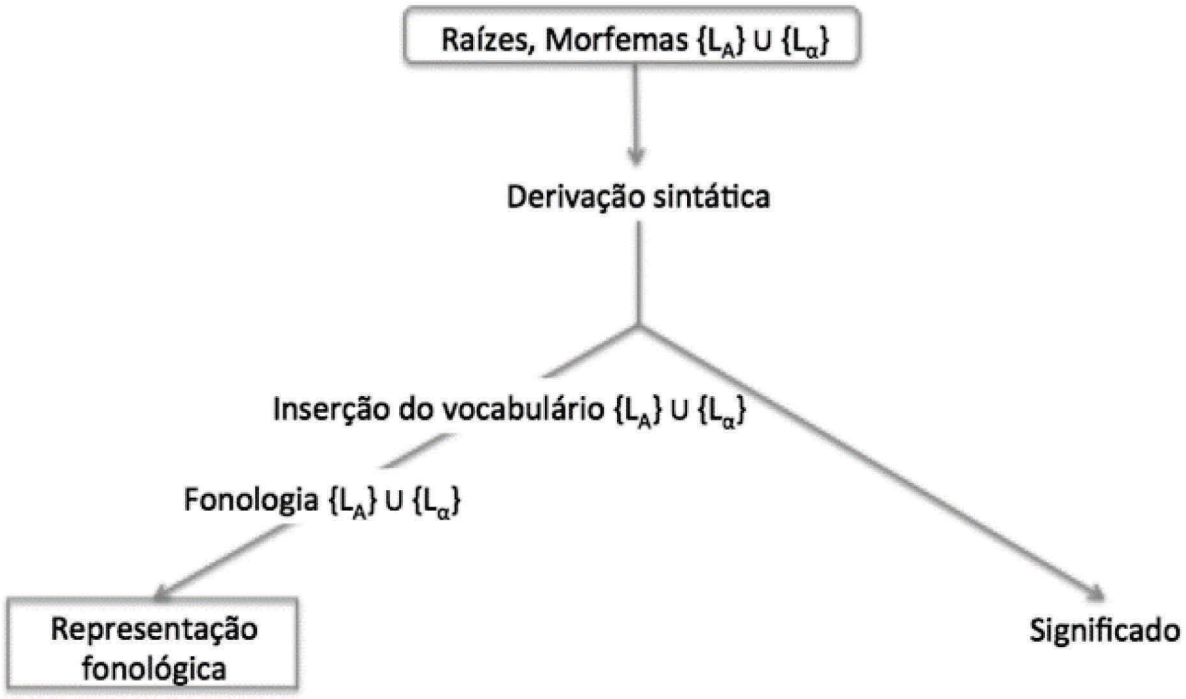


Figura 1: Modelo de Síntese de Línguas
Fonte: Lillo Martin *et al.* (2016)

Os casos mais simples de sobreposição de línguas envolvem duas palavras que são equivalentes de tradução inseridos na derivação: uma no sinal e outra na fala. Estes casos de co-inserção ocorrem frequentemente na sobreposição de línguas. É um fenômeno linguístico que traz questionamentos importantes do ponto de vista teórico. É importante especificar que embora haja várias instâncias de co-inserção em uma única sentença, não é o caso de que o mapeamento entre os sinais e a fala seja um a um. A sobreposição não é um Português Sinalizado (comunicação simultânea artificial) que submete a Libras ao Português incluindo gestos para completar os elementos da fala com o intuito de ensinar a estrutura dessa língua em detrimento da Libras. Em contraste, a sobreposição é uma produção natural em contextos bimodais (dois modos, sinais e fala) que reflete tanto a gramática da língua de sinais, quanto da língua falada, com nuances prosódicas das duas línguas (VAN DEN BOGAERDE; BAKER, 2002).

Neste artigo, estamos apresentando alguns resultados do estudo com Codas adultos, considerando especificamente as estruturas causativas e passivas, no sentido de verificar se o modelo de síntese se aplica ou não. Essas estruturas são interessantes, exatamente por apresentarem uma forma de estruturação gramatical diferente nas línguas de sinais e nas línguas faladas (estruturas

incongruentes, não convergentes do ponto de vista sintático). Vamos analisar em mais detalhes a sobreposição das línguas na derivação destas estruturas, especialmente, no par de línguas Libras e PB.

2 ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O BILINGUISMO BIMODAL E O MODELO DE SÍNTESE

Os estudos com bilíngues bimodais iniciaram com a aquisição da linguagem (VAN DEN BOGAERDE; BAKER, 2002). Chen Pichler *et al.* (2016), Lillo-Martin *et al.* (2010, 2014, 2016) e Quadros *et al.* (2012, 2014) realizaram um estudo com crianças bilíngues bimodais nos Estados Unidos e no Brasil entre 18 meses e seis anos de idade (estudo longitudinal e experimental). Os estudos experimentais com crianças entre quatro e oito anos de idade incluíram diferentes aspectos gramaticais: fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos e discursivos (QUADROS *et al.*, 2015). O foco destes estudos foi a análise do desenvolvimento bilíngue bimodal, observando-se como as crianças misturavam as línguas. As autoras constataram que as crianças usam as estruturas gramaticais de forma apropriada em uma língua com palavras da outra língua simultaneamente. Isso não caracteriza a alternância de línguas, pois as crianças combinavam as duas línguas simultaneamente, o que passamos a chamar de sobreposição de línguas, seguindo a proposta de Emmorey *et al.* (2008). As autoras também observaram que as crianças procuram usar as duas línguas de forma congruente, ou seja, produzindo estruturas comuns entre as duas línguas, privilegiando as estruturas que sejam gramaticais em ambas as línguas.

Um dos estudos destas autoras (LILLO-MARTIN *et al.*, 2014) focou na produção de quatro crianças bilíngues bimodais (duas americanas e duas brasileiras), observando, que por volta dos dois anos, elas já mostram sensibilidade ao interlocutor e modulam sua escolha linguística a depender de com quem estão interagindo, mas também são influenciadas por outros fatores, como o estilo de comunicação usado em casa ou a percepção da língua falada ser predominante na comunidade. Os dados refletem a produção de mais sentenças sinalizadas com interlocutores surdos e mais fala com interlocutores ouvintes e três das quatro crianças foram também fortemente afetadas pela dominância da língua falada no contexto sociolinguístico da comunidade porque distinguiram entre os contextos de fala e sinais, mostrando preferência pelo uso da fala em ambos os contextos. A outra criança mostrou um padrão de separação dos discursos e preferência por usar mais a produção bimodal do que apenas sinais na seção sinalizada, sendo que sua mãe usa uma estratégia monolíngue mais estrita ao interagir com ela. A pesquisa confirmou que uma maior separação do discurso está relacionada à estratégia monolíngue no recebimento do input caseiro. Lillo-Martin *et. al.* (2014) observam então que, diferentemente dos bilíngues unimodais que necessariamente precisam inibir uma língua para produzir a outra, os bilíngues bimodais têm a tendência de mesmo em sessões sinalizadas usarem ambas as línguas ou usarem sinais não manuais próprios da língua de sinais enquanto estão produzindo a língua falada. Isto ocorreu com os quatro participantes, mas em um deles a taxa de uso da sobreposição foi maior do que os outros. Inibir completamente uma das línguas implicaria um alto processamento linguístico para os bilíngues bimodais.

Lillo-Martin *et al.* (2010) e Quadros, Lillo-Martin e Chen-Pichler (2016a) comparam a produção da criança e do adulto bilíngue bimodal e concluem que eles diferem com relação ao desenvolvimento da coordenação da produção bimodal, mas por outro lado ambos fazem uso completo das possibilidades disponíveis no bilinguismo bimodal, combinando aspectos das duas línguas - falada e sinalizada. As crianças surdas com implante coclear desenvolvem o bilinguismo bimodal de forma similar às crianças ouvintes bilíngues bimodais quando expostas desde cedo à língua de sinais. As autoras discutiram o grau de coordenação e congruência das sentenças *code-blended* e a localização dos elementos-QU nas questões-QU. Com relação à coordenação e congruência, tanto os adultos quanto as crianças produzem estruturas *blended* e as duas línguas contribuem para uma única proposição. As sentenças em sua maioria são redundantes entre sinais e fala e há uma forte coordenação temporal entre fala e sinais, embora esta coordenação esteja sendo desenvolvida pelas crianças. Com relação à coordenação estrutural em *wh question* testadas em crianças de 4 a 8 anos, as que estão em estágios mais iniciais de aquisição, em geral usam a estrutura apropriada na língua cujas palavras foram elaboradas, mas existem algumas exceções especiais em que a criança usa estruturas na língua falada que são apenas permitidas para a língua de sinais, como o QU *in situ* e o QU duplicado. O QU em posição final e *in situ* são estruturas permitidas em contextos bastante específicos no inglês e no português, mas as crianças bilíngues adquirem estas estruturas mais cedo do que as crianças monolíngues e isto é analisado como um efeito da língua de sinais sobre a língua falada. No caso das crianças mais velhas, foi observado o oposto, ou seja, um maior efeito da língua falada na língua de sinais, pois apesar de elas produzirem uma variedade de tipos estruturais nas

questões QU, elas seguem na maioria das vezes a ordem de palavras da língua falada, com o QU em posição inicial. A conclusão é de que a síntese de línguas atua em diferentes estágios e em variadas direções (sinais para fala e fala para sinais) e a mudança na língua dominante para as crianças ouvintes bilíngues bimodais, que passa dos sinais para a fala, se dá, principalmente, pela entrada da criança na escola e pela pouca interação com sinalizantes surdos.

O mesmo estudo também trouxe à tona a questão do bilinguismo bimodal das crianças surdas, filhas de pais surdos, com implante coclear que são expostas desde o nascimento à língua de sinais, o que irá influenciar positivamente o aprendizado posterior da língua falada. Elas têm desenvolvimento semelhante às Kodas e isto pode diminuir os efeitos do atraso na aquisição da outra língua. As autoras afirmam que apesar de haver um crescente aumento de estudos com relação à interação entre sinais e fala nas crianças surdas com implante, esta é altamente complexa e depende de uma série de fatores e os resultados desses estudos são por vezes contraditórios. No entanto, quando a criança recebe um acesso irrestrito à língua de sinais natural desde seu nascimento esta exposição não acarreta prejuízo à língua falada. Outro grupo descrito é o de intérpretes de língua de sinais, Codas ou não, que também são bilíngues bimodais, com a diferença de que por seu treinamento e habilidades profissionais lidam com padrões específicos na interação entre as línguas, como por exemplo: adicionar vocabulário de uma língua em outra, movimentação da boca durante a sinalização com configurações de boca da língua de sinais e uso simultâneo das duas línguas (*code-blending*). Além disso, eles podem aumentar a inibição da outra língua se comparada à produção dos bilíngues bimodais não intérpretes. Tanto as crianças e os adultos bilíngues bimodais como as crianças bilíngues bimodais com implante coclear usam a síntese de línguas, mas as crianças ainda estão em desenvolvimento com relação aos contextos *code-blending*. O modelo de síntese dá conta de todas as misturas de línguas ativadas pelos bilíngues bimodais, como o *code switching, o code blending,* o *blending parcial* e as sentenças produzidas com características da outra língua. O resultado é uma única derivação no nível fonológico, sendo os materiais inseridos de ambas as línguas congruentes no nível sintático.

Com adultos Codas, Quadros *et al.* (2016a, 2016b) estudaram a produção simultânea de língua oral e língua de sinais dos Codas, procurando entender como a língua de sinais e a língua oral, que são de diferentes modalidades, interagem e quais os efeitos linguísticos dessas interações. A sobreposição sempre envolve uma proposição e uma derivação sintática e, de acordo com o modelo de síntese, as línguas seguem uma computação sintática e inserem elementos morfológicos das duas línguas. As autoras observaram que quando a língua de sinais rege a derivação sintática, ou seja, quando é língua primária, há efeitos na prosódia da fala, como ajustes na fala para acomodar os sinais, preenchedores sonoros durante a sinalização, omissões na língua falada. Além disso, também foram observadas intrusões da língua falada, como o uso de soletração e palavras funcionais, como preposições, artigos, conjunções, pronomes e verbos auxiliares. Além disso, pode haver transferências semânticas na sobreposição, ou seja, termos de uma língua podem fazer parte de termos mais abrangentes na outra língua, como nos exemplos BIRD em ASL e Tweety em inglês; SINAIS em Libras e fala em Português; SOLETRAR em Libras e escrever em português. Quando ocorreram incongruências entre fala e sinais (no par Libras/Português), isto poderia indicar duas derivações sendo processadas simultaneamente, no entanto estas ocorrências ocorrem na mesma fase de derivação e, portanto, são permitidas pelo modelo de síntese. A conclusão das autoras é de que na sobreposição são feitos ajustes de uma língua para outra ou das duas línguas permitindo preservar a derivação sintática em uma computação única em cada proposição.

A proposta de Quadros (2019) é a de descrever fenômenos linguísticos nas produções de sinalizantes bilíngues bimodais com diferentes fluências na Libras, aliando os modelos de Emmorey *et al.* (2008) e Lillo-Martin *et. al.* (2010, 2014, 2016). No primeiro modelo, as produções sincronizadas na sobreposição alternam as duas línguas (ASL e inglês) como língua matriz, sendo esta que dirige a derivação e a outra língua acomoda-se a sua estrutura. No entanto, nem sempre é possível identificar qual a língua matriz, já que algumas produções sobrepostas são gramaticais em ambas as línguas. No modelo de síntese, há uma única derivação na qual são inseridos elementos das duas línguas, que estão ativas. As estruturas sintáticas e semânticas das duas línguas são congruentes e sincronizadas do ponto de vista do modelo de síntese. Isto ocorre por haver um esforço dos bilíngues bimodais de disponibilizar sentenças que sejam compatíveis nas duas línguas e, quando isso não é possível, uma das duas línguas dirige a derivação e a outra se acomoda à sua estrutura. Considerando estes dois modelos, portanto, a autora analisou dados de bilíngues bimodais com diferentes níveis de fluência, observando a eleição de uma língua primária (matriz) para as produções. A alternância na escolha da língua primária ocorre especialmente entre os bilíngues bimodais balanceados. No caso dos desbalanceados, houve preferência pela língua mais forte, ou quando o contexto favoreceu a outra língua como primária, a estrutura da língua mais forte se acomodou à língua

primária. Portanto, ainda que uma das línguas esteja adormecida, ambas encontram-se ativadas, de acordo com o modelo de síntese. Alguns fenômenos observados pela autora foram: efeitos morfológicos da língua primária na língua secundária como a não marcação de gênero e número; flexão verbal que não ocorre na língua secundária ou a repetição do verbo no português considerando o movimento reiterativo realizado na Libras como marca aspectual; omissão de verbos auxiliares ou outras palavras funcionais no português; omissão de palavras no português quando há itens complexos na Libras e não há uma tradução equivalente, como no caso dos descritivos visuais (DV). Apesar de haver diferentes níveis de fluência e os bilíngues bimodais balanceados conseguirem produzir mais sentenças gramaticais nas duas línguas simultaneamente, observou que houve um padrão de regularidade nas estruturas sobrepostas - a sintaxe geralmente é congruente pois os bilíngues bimodais evitam uma ordem conflitante entre a sintaxe das línguas ou então é feita uma acomodação sintática, ou seja, a síntese de línguas acontece por meio de uma única derivação.

O estudo apresentado aqui vai continuar estas análises considerando estruturas que apresentam uma estrutura gramatical diferente nas línguas de sinais e nas línguas faladas, mais especificamente, na Libras e no PB. O fato destas línguas apresentarem nestes tipos de construção formas sintáticas diferentes torna o estudo mais interessante no sentido de verificar se realmente a síntese das línguas é privilegiada ou não. A congruência das duas línguas observada até então se aplica a estruturas que apresentam uma forma similar nas duas línguas. Assim, se a síntese de línguas realmente acontece, os bilíngues bimodais precisarão evitar a sobreposição de estruturas que não sejam as mesmas nas diferentes línguas ou submeter uma língua a outra, no caso, a língua secundária à língua primária no processo de derivação para garantir a congruência sintática por meio da síntese. Alternativamente, os bilíngues bimodais devem buscar outras estratégias para manter a síntese das línguas buscando a convergência e mantendo condições felizes na interação comunicativa.

3 A SOBREPOSIÇÃO NOS CODAS ADULTOS BILÍNGUES BIMODAIS

A presente pesquisa investiga a faculdade da linguagem da perspectiva de bilíngues bimodais, ou seja, bilíngues em uma língua de sinais e uma língua falada. Os participantes envolvem adultos ouvintes, filhos de pais surdos, que adquiriram a língua de sinais em casa com seus pais e a língua falada na sociedade em geral (PRESTON, 1995; BISHOP; HICKS, 2005; QUADROS, 2017), ou seja, os Codas. Como mencionado na introdução, o bilinguismo dos Codas é conhecido como bilinguismo bimodal, um tipo de bilinguismo que tem recebido atenção, pois apesar de apresentarem várias características identificadas em bilíngues unimodais, eles apresentam especificidades muito interessantes. Nosso foco principal envolve exatamente tais especificidades, ou seja, investigar a sobreposição de línguas, que envolve a produção simultânea das línguas faladas e sinalizadas, com o objetivo de refinar a proposta teórica de síntese de línguas (LILLO-MARTIN *et al.*, 2010, 2016).

Os dados foram coletados usando experimentos que incluíram entrevistas, produções de narrativas, elicitação de dados e julgamento de gramaticalidade. Nossa pesquisa focou nas características linguísticas dos participantes analisando suas produções em três diferentes modos: fala, sinais e a combinação de sinais e fala sobreposta (produção bimodal simultânea). O presente artigo analisa os dados coletados na tarefa de elicitação de sobreposição das línguas. Enquanto bilíngues, Codas apresentam alternância de línguas, além da sobreposição, produzindo uma mistura criativa regrada. Os estudos já verificaram que a alternância de línguas é uma manifestação linguística de bilíngues bastante regrada tanto no nível lexical, como no estrutural (por exemplo, POPLACK, 1980). Ao estudar de forma mais detalhada a sobreposição de línguas, será possível identificar se as restrições identificadas na alternância de línguas que são impostas pela linearidade estão relacionadas com aspectos da produção, ou se são restrições que estão entranhadas no sistema linguístico, no sentido que, mesmo quando questões impostas pelo sistema articulatório não se apliquem (caso da sobreposição), elas acontecem sendo restringidas por questões de ordem linguística. Portanto, a pesquisa relatada aqui traz elementos da análise da extensão da sobreposição, que tipos de sobreposição são possíveis e como um sistema linguístico precisa ser projetado para explicar estes elementos considerando dois aspectos linguísticos: as construções passivas e causativas.

A tarefa de elicitação de sobreposição de línguas consistia em apresentar para os participantes Codas, uma sequência de imagens que compunham uma cena (no exemplo abaixo, as imagens 1, 2 e 3). A seguir, os participantes viram uma imagem com quatro alternativas de resposta (4), sendo que a alternativa que melhor descrevia a cena estava destacada na cor verde e as outras eram

distratores. A partir dessa seleção, os participantes foram requisitados a sintetizar em uma sentença o que viram na sequência de imagens. Uma pessoa junto com o aplicador da tarefa recebe uma ficha com as mesmas alternativas, mas sem marcação (5), para quem os participantes sintetizam a imagem destacada relacionada com as imagens vistas anteriormente. A pessoa que recebe a sentença produzida precisa reconhecer o que foi dito na sua ficha sem marcação.

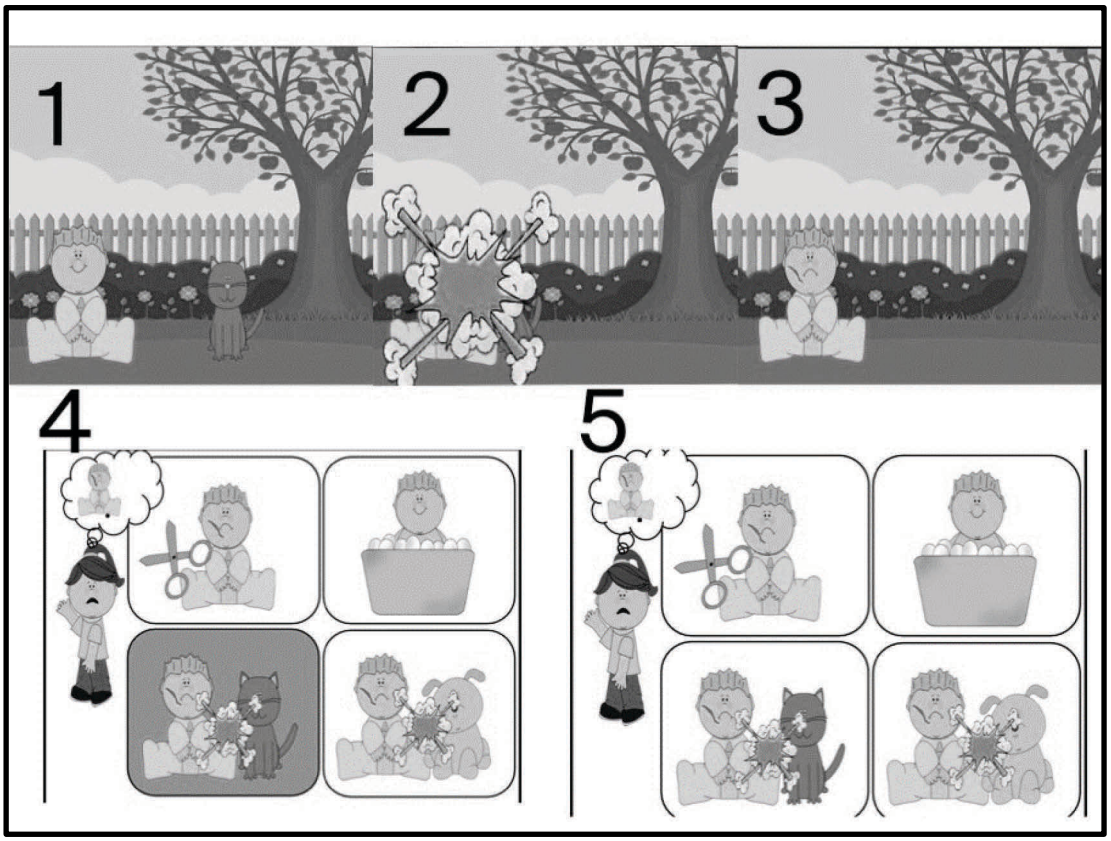


Figura 2: Exemplo de item da tarefa de elicitação
Sentença alvo "o bebê foi arranhado pelo gato"
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Para a produção das sentenças, a aplicadora interagia encorajando a produção bimodal e utilizando, também, sobreposição. Essa interação foi importante e muitas vezes foram necessárias intervenções e reiterações para que o participante produzisse uma resposta esperada, ou seja, que a sentença se aproximasse às sentenças-alvo pré-formuladas para cada cena, com aspectos linguísticos a serem considerados na análise de sobreposição de línguas. Depois, a outra aplicadora tinha uma ficha com as quatro alternativas sem nenhum tipo de destaque e deveria apontar qual a imagem correspondente à sentença sobreposta produzida pelo participante. No caso específico em análise neste artigo, foram selecionadas as sentenças passivas e causativas que foram produzidas ao longo da tarefa.

Para este trabalho, nosso objetivo foi de analisar a estrutura linguística destas estruturas produzidas simultaneamente em Libras e no Português buscando identificar se estas construções são passíveis de serem explicadas a partir do modelo de síntese, assim como identificar possíveis restrições que se apliquem a este modelo.

4 CONSTRUÇÕES CAUSATIVAS

As construções causativas ocorrem quando um agente causador executa uma ação que irá modificar o estado de um elemento. Estas construções podem utilizar diferentes tipos verbais que devem influenciar na ordenação sintática. Observamos em nossos dados que a tipologia verbal apresenta efeitos distintos para a construção das sentenças sobrepostas, sendo identificados os verbos em geral e verbos manuais (*handling verbs*). Os verbos manuais envolvem uma configuração de mão representando um objeto manipulado e corresponde ao objeto direto, enquanto o sujeito e o objeto indireto são definidos pelos pontos inicial e final da trajetória do movimento que impõe ao objeto ser movido para antes do verbo na ASL (LIDDELL, 1980), assim como na Libras (QUADROS, 1999). Esse movimento do objeto para antes do verbo parece estar associado com a complexidade destes verbos (*heavy verbs*), uma vez que apresentam várias informações nas suas próprias formas. Jo Napoli *et al.* (2017) também identificaram que as ordenações Sujeito-Objeto-Verbo e Objeto-Sujeito-Verbo, ou seja, com o objeto antes do verbo, apresentam produtividade nas produções com verbos manuais (as autoras identificam como integrantes de predicados intensionais), tais como, PENDURAR, TRICOTAR, ATIRAR em contraste com verbos do tipo PENSAR, SONHAR, DIZER (integrantes de predicados extensionais). Esses verbos apresentam um componente icônico, pois as formas que tomam são motivadas pelos objetos a que se referem. Essa iconicidade é específica da modalidade das línguas de sinais. As causativas na Libras quando contam com verbos manuais apresentam-se em ordem diferente das causativas no PB.

Considerando que as ordenações são diferentes, os participantes utilizaram estratégias para buscar convergência entre as estruturas, mesmo quando as estruturas não coincidiram. Há a escolha de uma das línguas para reger a derivação sintática, mas também o uso de alternância pode ser uma das estratégias para manter ambas produções mais felizes, mesmo que sejam submetidas à estrutura da outra língua. Também vimos que o uso de verbos manuais favorece a escolha da língua de sinais como língua primária, enquanto que a aplicação de verbos gerais favorece o PB como língua a reger a derivação sintática. Assim, as escolhas das línguas como primária e secundária em contextos nos quais os interlocutores são bilíngues e podem alternar entre uma e outra língua primária podem ser influenciadas pelo tipo de estrutura sintática a ser derivada. Os bilíngues bimodais parecem escolher a língua primária de modo a favorecer a produção de sentenças bimodais mais informativas observando condições felizes de produção no ato da interação.

No exemplo 1[1], temos uma construção em que CHUTAR e QUEBRAR são verbos em geral, gerando uma construção SVO em ambas as línguas, mas ao incluir um sinal descritivo visual, o sinalizante alternou as línguas, ao invés de sobrepô-las.

EXEMPLO 1

HOMEM	CHUTAR	DV (quadrado)	JANELA	QUEBRAR	VIDRO
O menino	chutou a bola		na janela	e quebrou	o vidro

No exemplo 2, FUTEBOL2 se refere à ação praticada pelo agente, correspondendo a um verbo sobreposto no português "jogando bola". Nos dois casos, foi observado que o agente foi pronunciado em ambas as línguas (HOMEM/O menino e CRIANÇA-HOMEM/ O menino).

EXEMPLO 2

CRIANÇA-HOMEM	FUTEBOL2	DV(chutar-bola)	QUEBRAR	VIDRO
O menino	jogando bola	chutou	quebrando	o vidro

[1] Todos os exemplos apresentam um link com o vídeo em Libras.

Assim, a tendência é de que a Libras siga a estrutura do Português e, neste caso, o participante pronuncia o agente, o causador da ação, de modo a manter as sentenças mais compreensíveis, mesmo que não totalmente gramaticais na língua secundária. Diferente desses casos, as construções com verbos manuais alteraram a ordem SVO, sugerindo que prevalece a estrutura da Libras e a sentença em Português acomoda-se sintaticamente a ela.

No exemplo 3, a ação de pegar um balde e colocar a neve dentro dele é articulada a partir dos verbos manuais: DV (pegar-balde) e DV (colocar-balde). Note-se que aqui a ordem é O(S)V, já que primeiro o objeto NEVE, que sofre a ação, é pronunciado no início da sentença em ambas as línguas. Em seguida, uma sequência de verbos manuais descreve a ação de alguém (S) pegar o balde, colocar a neve no balde (V) e a consequência (DERRETER ÁGUA/ aí derreteu). Ou seja, aqui o Português precisou se acomodar à estrutura da língua principal, a Libras, que é favorecida ao serem usados verbos manuais.

EXEMPLO 3

NEVE	FS (neve)	DV (pegar-balde)	DV (colocar-balde)	DERRETER	ÁGUA
Neve		pegou	e botou num balde	aí derreteu	

Outra característica interessante é que o sujeito, que coincide com o agente causador (S), não é pronunciado nas duas línguas. Isto parece indicar que esse tipo de construção com verbos manuais, pelo fato de incorporarem simultaneamente a ação e o agente, não demonstra a necessidade de marcação de sujeito explícita. Nas imagens apresentadas aos participantes, um menino é o agente causador que pega a neve e coloca no fogão para derreter.

Há ainda um caso identificado em que não há acomodação de uma língua à outra. Na Libras, DV(balde) NEVE é claramente o objeto da sentença na posição de tópico no exemplo 4. A participante sinaliza o objeto (o balde de neve), depois o verbo manual que inclui de uma só uma vez o agente(S) e a ação do balde sendo colocado no fogão (V). O agente é incorporado no verbo manual em Libras, enquanto que em Português não há um agente. Neste caso, houve uma tentativa por parte do falante/sinalizante de produzir as duas sentenças o mais próximas possíveis em termos fonológicos, mas este esforço teve um efeito morfossintático na sentença em português. O resultado foi a produção de uma sentença na qual 'o balde de neve' é o que está no fogão para ser derretido, em termos sintáticos, e não a 'neve', uma vez que o uso do morfema marcando gênero em 'derretido' concorda com 'balde' e não com 'neve'. A tentativa em adaptar as línguas, uma a outra, mantendo a gramaticalidade nas duas causou este efeito, embora a informatividade seja mantida.

EXEMPLO 4

DV (balde)	NEVE	DV (colocar-balde-fogão)	FOGO_	DILUIR
O balde	de neve	está	no fogão	para ser derretido

A sentença causativa 5 com verbo manual segue a estrutura SVO em Português e SOV em Libras na sentença subordinada, apresentando incongruência. Neste exemplo, a incongruência entre BARCO e afundar talvez aconteça porque na sequência foi usado um classificador manual, AFUNDAR-BARCO, assim, a falante/sinalizante introduz o SINAL referente ao classificador de entidade que irá pronunciar na sequência. Aqui a pronúncia do agente em ambas estruturas está explícita.

EXEMPLO 5

HOMEM	REUNIÃO	DECIDIR	BARCO	AFUNDAR-BARCO	VELHO
Homens	na reunião	decidiram	afundar	um barco	velho

Portanto, os resultados mostram duas estruturas causativas possíveis com base na tipologia verbal nas sentenças sobrepostas apresentadas. Ora o Português é a língua que rege a derivação sintática: isso ocorre especialmente nos verbos que geram uma sentença com ordem SVO com agente pronunciado. Já nos verbos manuais, a tendência é de a Libras ser a língua primária e, nestes casos, a ordem pode ser OSV com o objeto na posição tópico. Além disso, uma vez que os verbos manuais sinalizam a ação sofrida pelo objeto e ao mesmo tempo implicitamente incorporam o agente causador, não há a obrigatoriedade de pronunciá-lo.

Estas construções causativas revelam que há alternâncias na escolha da língua primária pelos bilíngues bimodais e são feitas acomodações sintáticas de uma língua para outra, gerando a síntese no processo de derivação de uma sentença única. Portanto, nas construções causativas em Português e Libras geradas a partir deste estudo, ocorrem por meio da congruência de línguas que pode ser explicadas a partir do modelo de síntese, mesmo que as estruturas sejam diferentes. No nível sintático, o fato de os verbos manuais incorporarem o objeto favorece o pronunciamento do objeto em Português juntamente com o verbo manual, pois os traços do objeto estão presentes no próprio verbo e isso é usado como estratégia pelos sinalizantes. Percebemos que há uma adaptação de uma língua a outra para potencializar a comunicação, mesmo que isso tenha um custo maior. A tendência, assim como Sorace (2011) verificou para outros pares de línguas, é de adaptação da produção bilíngue para buscar alternativas mais comunicativas. A estratégia usada nestas sentenças é de acomodação de uma língua a outra, na qual uma das línguas torna-se primária e a outra língua segue sua ordenação. O fato de os verbos manuais encapsularem o agente e a forma do objeto referente facilita a recuperação da informação na Libras tornando a produção inteligível e mantendo-se então a ordem SVO do português, porque a estrutura computada está nesta ordem.

5 CONSTRUÇÕES PASSIVAS

Nas línguas de sinais, as construções passivas em ASL foram estudadas por Janzen *et al.* (2001). Os autores argumentam que nestas, o sinalizante apresenta o evento do ponto de vista do paciente e o agente, entendido como executor da ação, é rebaixado, podendo mesmo não ser mencionado por ser desconhecido ou irrelevante. Nas construções passivas em ASL, o corpo do sinalizante refere-se ao paciente e o movimento das mãos à ação praticada pelo agente. Este movimento do verbo é comumente associado ao agente ainda que ele seja rebaixado e o paciente, em posição de destaque na sentença, é imóvel. Em uma construção passiva, quando o agente não é especificado, o movimento dos verbos de concordância inicia em um lócus morfossintático, mas semanticamente vazio. Janzen *el al.* (2001) referem-se ainda às construções passivas com *role shifting*. No *role shifting,* há uma mudança na direção do tronco e do ombro para marcar a troca de papéis de personagens em narrativas. No caso das passivas, a mudança de perspectiva do *role shifting* ocorre de agente para paciente. Os autores também comentam outro tipo de construção em ASL que está relacionada à passiva: um agente não especificado em um plano alto é articulado junto com um verbo com movimento para cima e para longe do sinalizador, construção que também é conhecida na literatura como *high lócus.* No presente estudo, identificamos características bastante semelhantes a estas descrições na Libras. No entanto, verificamos que em Libras , na produção de uma estrutura com *role shift* associada com verbos com concordância ou manuais ao tomar o corpo do sinalizante associado ao *role shift* como paciente da ação, sempre há um agente, mesmo que omitido em função da forma dos verbos. Sendo assim, a estrutura gerada não é de passiva, pois o agente da ação continua sendo o sujeito, apesar de ser um sujeito-nulo, uma vez que a Libras é uma língua *pro-drop* (QUADROS, 1995).

Ainda com relação à construção de passivas em ASL, outro estudo é o de Villanueva (2010) que analisa sentenças de tarefa de elicitação, de tradução de passivas em inglês para ASL. A autora não encontrou diferença entre os verbos das sentenças com agente desfocado daquelas sentenças com foco no agente, além de o paciente não aparecer em posições sintáticas diferentes das sentenças com agente focado. Não expressar abertamente o sujeito foi considerada a principal estratégia para desfocar o agente. As sentenças em ASL com agente desfocado mostram: 1. Sujeito não-declarado; 2. *Conceptual Blending*, com *depicting signs* e construções classificadoras; 3. *Surrogate blending*= R-loci; 4. Verbos indicadores/de concordância; 5. Respostas às questões retóricas (questões-rh); 6. Forma lexical não especificada, tal como um pronome. Os principais traços de desfocagem do agente identificados por Villanueva (2010) são falta de proeminência e falta de especificidade e os tipos verbais influenciam no status do agente. Os verbos simples mostram relações entre um agente e um paciente que não mencionam a identidade do agente e o resultado é uma construção

em que o agente é desfocado. Já os verbos indicadores (com concordância) possuem uma referência espacial com seus trajetos revelando proeminência mesmo quando a identidade não é declaradamente especificada e isso resulta em uma construção com foco reduzido. Da mesma forma, as construções classificadoras (*depicting signs* incluindo os verbos manuais) como uma representação da ação de um substituto indicando o agente de forma visualmente proeminente, que pode ser produzido sem mencionar a identidade do agente substituto; o resultado da interação entre uma alta proeminência e uma baixa especificidade é uma construção com foco reduzido no agente. Na comparação entre as sentenças em ASL sem agente declarado e a passiva em inglês, a autora argumenta que ambas têm função de desfocar o agente, que tanto em ASL como no inglês não existe um marcador morfo-fonológico para a passiva; não existe mudança na trajetória e locação dos referentes (não há um movimento do objeto para a posição do sujeito). Os sinalizantes em ASL, ao usarem expressões sem sujeitos nominais, deixam a posição gramatical de sujeito, que é a mais proeminente, vazia e a identidade do agente não especificada. Essa combinação de falta de especificidade e falta de proeminência resulta em uma construção em que o agente é completamente desfocado. Concluindo, enquanto a ativa em ASL tem o sujeito declarado, a passiva em ASL tem um sujeito não-declarado, no contexto que o sujeito não foi previamente expresso no discurso. Se o sujeito já foi estabelecido no discurso é diferente da construção com agente desfocado, pois traz status diferentes para o agente. No caso da Libras, verificamos que apesar de haver o uso do que a autora refere como sujeito desfocado, o tipo de estrutura produzido em Libras não é de uma verdadeira passiva, pois mesmo que o sujeito seja indeterminado (que é o caso da maioria dos exemplos citados por Villanueva (2010) ao referir sujeitos desfocados), do ponto de vista sintático, há um sujeito agentivo gramatical, mesmo que não esteja determinado ou pronunciado. O uso de sujeitos indeterminados é uma das estratégias usadas pelos sinalizantes de Libras para sobrepor a Libras a estruturas passivas em PB.

No Português, as construções passivas são aquelas em que o sujeito da frase ativa se torna o agente e o objeto da sentença ativa se torna o sujeito de um verbo que combina o auxiliar 'ser' e o particípio passado do verbo transitivo. Esta é uma das formas de construção da passiva no Português. O agente da passiva, nessa língua, também pode ser apagado (DUBOIS *et al*., 2006).

Ao observamos a produção das sentenças pelos participantes Codas bilíngues bimodais, procuramos identificar se havia alguma estrutura na Libras para a construção passiva, combinada com a passiva do Português. Identificamos a utilização de estratégias para ajustar a Libras à estrutura passiva do Português que tornaram a estrutura da Libras também adequada, com convergência e adaptação à estrutura passiva do PB, mesmo não havendo uma verdadeira construção passiva na Libras. Entre elas, vimos o uso do sujeito indeterminado, a omissão do sujeito para não conflitar com o material fonológico pronunciado no PB e da alternância das estruturas sintáticas da Libras e do PB, ao invés da sobreposição, favorecendo a alternância das estruturas sintáticas da Libras e do PB.

Um tipo de construção observado é o de passivas no Português sobrepostas a uma estrutura em Libras em que verbos são produzidos com movimento *down-up* ou *up-down*. Estas construções na Libras possuem um sintagma determinante (DP) localizado em uma área alta (*high locus)*, ou seja, um ponto alto no espaço de sinalização. Neste caso, os sujeitos são interpretados como indeterminados, pois não são especificados pelo sinalizante.

Este é o caso do exemplo 6, porque a sentença na Libras segue a mesma ordem da sentença passiva no Português, no entanto o verbo ASSALTAR é produzido com um movimento do espaço neutro em direção à cabeça (de baixo para cima). Este movimento é feito em um ponto alto do espaço e o sujeito indeterminado na Libras que não é pronunciado em função da sua indeterminação, viabilizando a sobreposição com o PB na estrutura passiva que rege esta derivação. Parece que os sinalizantes estão tentando produzir uma estrutura adequada na Libras enquanto produzem a passiva no Português, isto porque, com base na imagem visualizada, não era possível identificar o agente da ação em ASSALTAR. Em Libras, o uso do *role shift* também foi usado e justifica-se pela própria natureza do verbo direcional referindo-se à ação sofrida por um paciente animado.

EXEMPLO 6

HOMEM	ASSALTAR	RUA
Um homem	foi assaltado	na rua

Da mesma forma, no exemplo 7, a construção em Libras que se sobrepõe à passiva no Português possui um movimento produzido de cima para baixo, em direção ao espaço neutro, ao se referir a uma entidade inanimada (LOJA) mas sem especificar quem praticou a ação. O exemplo 7 apresenta uma estrutura de *high locus*, porém não é *role shift*, já que o verbo direcional, junto com o paciente inanimado (a loja) direciona-se para o espaço neutro e não para o corpo do sinalizante.

EXEMPLO 7

LOJA	ASSALTAR
A loja	foi assaltada

A estrutura para cima *(up)* em Libras também mostrou a possibilidade de combinação com a sentença impessoal em Português, como no exemplo 8, no verbo manual DV (pegar-carteira).

EXEMPLO 8

ROUBAR	DV(pegar-carteira)	DV(pegar-carteira)	ROUBAR	DV(pegar-carteira)	HOMEM
Roubaram	a carteira da	roubaram	a	carteira	do moço

Os exemplos acima mostram estratégias que permitem sobrepor a Libras e o Português, com estruturas adequadas em ambas as línguas, tanto combinada com a forma passiva quanto à forma impessoal em Português.

Barberà e Hofherr (2017) analisam as construções com movimento para cima (*up)* como *high-locus construction*, em língua de sinais catalã. As autoras afirmam que sentenças desse tipo não se comportam exatamente como passivas, por não envolverem redução de transitividade e por não haver evidências de que o objeto seja reduzido a sujeito. Então argumentam que nestas construções há uma referencialidade deficiente do sujeito, sem qualquer mudança na transitividade, comparável a uma construção sem sujeito especificado. Esta conclusão de Barberà e Hofherr (2017) parece também ser observada na Libras, uma vez que notamos que estas estruturas mantêm o sujeito gramatical que originalmente é agente, diferente do processo de passivação que acontece no PB.

Como mostramos nos exemplos de 5 a 8, a construção em Libras sobrepõe-se tanto à passiva quanto à forma impessoal no Português. Esta sobreposição evidencia uma acomodação da Libras ao Português, mas há uma tentativa de adaptação dentro das possibilidades linguísticas disponíveis de produzir a Libras da melhor forma possível (a la SORACE, 2011). Neste sentido, a estrutura gramatical gerada é de passiva ou de impessoal e a acomodação dos itens lexicais da Libras no nível fonológico (após *spell-out*) é combinada acomodando o conteúdo fonológico sem comprometimento desta estrutura. Em relação ao impessoal, torna-se mais fácil compatibilizar as estruturas, mas em relação à passiva vemos que material lexical é omitido de uma língua para permitir a checagem da estrutura com o material lexical da outra língua, minimizando o comprometimento das estruturas pronunciadas em ambas línguas.

As autoras distinguem duas estruturas de agente de fundo na língua de sinais catalã: construções *high-locus* e as construções centrais sem concordância. Nas construções *high-locus* não há um agente expresso, o verbo é flexionado (verbos de concordância ou simples), a concordância entre um *high-locus* e um agente não foi previamente ativada; o corpo do sinalizante tem função de paciente (com pacientes animados) ou a sinalização é feita no espaço neutro (com pacientes inanimados); com pacientes animados pode ser feito um *role shift* do sinalizante ao paciente marcado pelo desvio do olhar e inclinação do corpo. Exemplo: POLICEMAN 3up-

HIT-1. Nas construções centrais sem concordância, o agente não é expresso, o verbo não é flexionado, o paciente é inanimado, o sinal é articulado no espaço neutro em frente ao sinalizador e frequentemente é usado o marcador "ALREADY". Exemplo: HOUSE BUYc ALREADY. Nas construções *high-locus*, foram identificados tanto verbos de concordância como verbos simples, mas as construções centrais sem concordância são limitadas a verbos simples. Em um verbo simples como QUEBRAR, se articulado no espaço neutro em frente ao sinalizador, é interpretado como a articulação *default* do verbo, ou seja, uma construção central sem concordância. No entanto, ele pode ser articulado com inclinação do corpo e *high locus* e esta configuração é interpretada como um agente humano não específico. Na Libras, mesmo que não haja a inclinação, há o *role-shift* que fica registrado por meio do uso do corpo do sinalizante, podendo ser mais proeminente ao ser associado à inclinação ou elevação dos ombros.

Outro conjunto de exemplos que ilustra esta relação com estruturas em que há pacientes animados também mostrou que é possível sobrepor a passiva do PB a uma estrutura que parece ser utilizada como passiva na Libras; são os casos de *role-shift* nos verbos manuais. Na verdade, vemos que a estrutura com *role-shift* é agentiva na Libras, mas a sobreposição é possível porque o *role-shift* ocupa a posição do agente sem afetar a estrutura gramatical de passiva do Português permitindo a sobreposição. Sempre em que há o *role-shift*, o paciente é o corpo do sinalizante para o qual o movimento do verbo é direcionado.

EXEMPLO 9

HOMEM	DV(risco)	DV(garra)	GATO
O menino	foi machuc[ado]	arranhado	pelo gato

EXEMPLO 10

BEBÊ	DV(risco)	IX (esse)	GATO
Um bebê	foi arranhado	pelo	gato

As estruturas acima mostram que foram produzidas sentenças sobrepostas que evidenciam a compatibilização das línguas, mesmo com estruturas diversas. A estrutura gramatical gerada na passiva do PB é preenchida com material da Libras de forma sobreposta sem ser comprometida do ponto de vista gramatical, pois há um esforço do sinalizante em produzir em ambas as línguas estruturas o mais aceitáveis possível.

Outra possibilidade encontrada foi a de produzir passiva ou impessoal em PB, com a Libras apenas se submetendo à estrutura do Português, ou seja, os sinais seguiram a ordem da sentença em PB, não produzindo uma sentença sobreposta completa, uma sobreposição parcial com alternância entre as línguas para tentar salvar a produção da outra língua de forma mais aceitável possível, novamente adaptando uma língua a outra (a la SORACE, 2011). Nesses casos, o PB é a língua que rege a derivação sintática.

EXEMPLO 11

HOMEM	ROUBAR
O cara	foi roubado

EXEMPLO 12

ROUBAR	CARTEIRA	HOMEM
Roubaram	a carteira	do homem

EXEMPLO 13

	QUEBRAR	ROUBAR	QUEBRAR	ROUBAR
A loja foi	quebr[ada]	assaltada	quebrada	por assaltantes

Há também uma tendência de produção de sentenças causativas em Libras, o que pode ser uma evidência de produção de causativa no lugar da passiva, influenciando também na transformação do Português em causativa. Desta forma, há uma tentativa de conciliar o Português com a Libras, com ajustes para que ambas as línguas sejam realizadas na forma causativa e se evite a construção passiva, provavelmente por ser mais natural produzir causativa em Libras. Então há uma reorganização da sentença em Libras na forma causativa, que influencia também o Português. As sentenças abaixo são um exemplo, com a causativa sendo produzida em Português e a não marcação do verbo manual em Libras.

EXEMPLO 14

GATO	DV (garra)	BEBÊ
O gato	arranhou	o bebê

Outra possibilidade de tentativa de reorganização da Libras e do PB à estrutura causativa pode gerar omissão de elementos de uma das línguas, com o acarretamento de incongruências ao sobrepor as duas línguas. No exemplo abaixo, houve produção de efeito sonoro no lugar do verbo em PB sobreposto ao verbo manual em Libras. Os efeitos sonoros indicam o uso de ações construídas gestuais que são recursos visuais gramaticalizados na Libras enquanto resultado da modalidade da língua visual-espacial. Esses efeitos sonoros associados aos verbos manuais foram também identificados por Quadros *et al.* (2019).

EXEMPLO 15

HOMEM	ESTAR	BRINCAR	GATO2	DV(garra)	MENINO
O menininho	estava	brincando	e o gato	s.e. (tsss)	o menininho

Uma outra estrutura encontrada foi quando o participante produziu uma passiva no PB, inicialmente seguindo a estrutura do Português com sobreposição da Libras, seguida de alternância para a Libras com marcação para cima sem sujeito definido, como podemos observar no exemplo (16). Este é um exemplo de alternância de línguas. Ele passa para a Libras para fazer o verbo manual para cima e parece que reanalisa a própria produção em Libras mantendo a passiva do Português, viabilizando a sobreposição das duas línguas de forma mais aceitável possível, sem ofender a estrutura derivada. O exemplo (15) sobrepôs o efeito sonoro que é um tipo de produção icônica oral ao material icônico lexicalizado da Libras sem marcar a agentividade no PB que está presente na Libras por meio do sinal produzido. No caso do exemplo (16), o material em PB não foi pronunciado ao haver esta mesma produção icônica lexical em Libras que marca a agentividade da sentença que não está presente no PB. Estas duas possibilidades permitem a sobreposição e a alternância das línguas garantindo a adequação das produções para fins comunicativos.

EXEMPLO 16

HOMEM MULHER HOMEM	DV(pessoa-movimento)	É	ROUBAR	DV(puxar-cima)	NÃO-VER
Um rapaz	no meio da multidão	foi	roubado		e ele não percebeu

Identificamos, portanto, as seguintes formas de sobreposição da Libras a estruturas passivas em PB:

1. Passivas ou impessoais em Português + Libras seguindo a estrutura do Português ou não realizando *blending* completo.
2. Passivas em Português + Libras com *high locus* com *role-shift* associado ao paciente da passiva ou *role-shift* associado ao agente na direção do paciente da passiva inanimado.
3. Passivas em Português + Libras com verbos manuais com *role shift* preservando a agentividade por meio da animacidade associada ao corpo do sinalizante no *role shift.*

A alternância de línguas também pode ser empregada para evitar sobreposições incongruentes e, também, o uso de efeitos sonoros associados às construções descritivas visuais na Libras permite a sobreposição sem conteúdo associado a conteúdo gramatical favorecendo a síntese.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo procurou observar como Codas adultos produzem estruturas causativas e passivas sobrepondo Libras e Português, com o objetivo de verificar se estas construções poderiam ser explicadas pelo modelo de síntese, bem como identificar possíveis restrições, utilizando para tal uma tarefa de elicitação de sobreposição das duas línguas. Foi observado o caso de apenas uma das línguas ser escolhida para reger a derivação sintática ou haver alternâncias entre uma ou outra estrutura. No primeiro caso, uma língua é escolhida como primária e a outra ajusta-se da melhor forma possível àquela estrutura. No segundo caso, também se observa o esforço para produzir de forma compreensível em ambas as línguas.

No caso das construções causativas, a tipologia verbal influenciou na construção da sentença. Os exemplos que mostramos elucidaram algumas possibilidades de estratégias para a tentativa de produção de boas sentenças em ambas as línguas: causativa SVO com descritivo visual, que alternou duas línguas no lugar de sobrepô-las; SVO em ambas as línguas com agente pronunciado em Libras e PB; mudança na ordem SVO em Libras quando é produzido verbo manual, com PB acomodando-se sintaticamente à Libras; marcação de sujeito não explícita nas duas línguas, em sentenças com verbos manuais; não acomodação de uma língua a outra, embora mantida a informatividade; causativa com verbo manual e agente explícito em ambas, apresentando incongruência pois gerou SVO em PB e SOV em Libras. As causativas na Libras geralmente seguiram a ordem do Português (SVO) nas sentenças com verbos em geral, no entanto naquelas com verbo manual, há mudança na ordem, com movimento do objeto para antes do verbo, ou seja, a ordem da Libras fica diferente da causativa em PB. Assim, concluímos que o verbo manual favorece a Libras como língua primária e os verbos gerais favorecem o PB.

Nas construções passivas, a ideia era verificar se havia alguma estrutura na Libras que fosse compatível com as passivas no PB. O que foi observado não foi uma verdadeira passiva em Libras, mas estratégias possíveis para sobrepor a Libras à estrutura passiva do PB. Assim, foram construídas passivas no Português com movimento do verbo em Libras localizado em uma área alta (*high locus*), interpretados como sujeitos indeterminados por não serem especificados. Com relação à ação sofrida por um paciente animado, também foi produzido em Libras um *role shift,* associado a um verbo direcional, indicando o paciente que sofre a ação descrita. Neste caso, ainda assim há um agente da ação que continua sendo o sujeito, mesmo que este seja um sujeito nulo. Quando o sinalizante se refere a uma entidade inanimada foi produzida uma outra possibilidade, um movimento do verbo direcional produzido de cima para baixo em direção ao espaço neutro, não sendo possível também identificar quem praticou a ação. Esta

mesma estrutura também foi possível combinar com uma sentença impessoal do PB. A sobreposição, nestes casos, mostra a acomodação da Libras à estrutura passiva ou impessoal do PB, havendo compatibilização das línguas. Foi observada também uma tendência de produção de causativas em Libras no lugar da passiva, evitando esse tipo de construção; a presença de incongruências na tentativa de reorganização da Libras e do PB à estrutura causativa gerando perdas de elementos de uma das línguas; ou alternância das línguas, quando o participante começa a produzir uma passiva no PB seguindo a estrutura dessa língua mas depois alterna para Libras como língua primária, reanalisando a produção em Libras e mantendo a passiva do PB. Sintetizamos, então, três formas possíveis de sobreposição da Libras à passiva do PB: (i) Libras seguindo a estrutura passiva do PB ou não realização de *blending* completo; (ii) Libras com *high locus* e *role shift* associado ao paciente animado ou *role shift* associado ao agente em direção ao paciente inanimado em direção ao espaço neutro; (iii) Libras com verbos manuais e *role shift*, preservando a agentividade pela animacidade associada ao corpo do sinalizante. Sendo assim, observou-se que estas estruturas em Libras que se sobrepuseram às passivas do PB, apesar de não serem verdadeiras passivas, tornaram a Libras também adequada.

Os resultados sugerem que os bilíngues bimodais, ao produzirem sentenças causativas e passivas sobrepondo Libras e PB, valem-se de uma série de estratégias para alcançar uma convergência consistente entre as produções das duas línguas, com o intuito de haver uma boa interação comunicativa. Assim, eles escolhem uma língua como primária, que irá gerar a derivação, enquanto a outra procurará uma forma de se ajustar à primeira estrutura. Há também tentativas de busca de convergência de sentenças aceitáveis sem infringir a síntese de línguas, mesmo com estruturas gramaticais tipicamente diferenciadas entre as línguas, que é o caso de produções causativas e passivas no par de línguas analisado, Libras e PB. Quando isso acontece, há o uso de estratégias para evitar a sobreposição de sentenças incongruentes. Para isso, o uso de alternância de línguas, a sobreposição parcial das línguas e o preenchimento lexical da língua secundária podem ser opções produzidas para evitar produções não gramaticais nas línguas sobrepostas. Além disso, a opção gramatical mais convergente será a opção para a sobreposição. Conclui-se, então, que parece haver uma tendência para a produção de sentenças causativas em Libras ao invés de estruturas passivas. Quando no Português é produzida uma sentença passiva, a sentença em Libras se torna ininteligível por utilizar a ordem do Português. Em alguns casos de passiva no Português, o sinalizante utilizou-se de estratégias em Libras, como o uso do impessoal *(up)* ou *role shifting*. Estas foram estratégias usadas para produzir sentenças sobrepostas em Libras e PB. Mas, de modo geral, a tendência é a produção de causativas em Libras e isso é confirmado na produção dos dados dos surdos - grupo controle. Quando veem a sentença escrita em Português, os surdos produzem uma sentença em Libras causativa.

REFERÊNCIAS

BARBERÀ, G.; HOFHERR, P. C. Backgrounded agents in Catalan Sign Language (LSC): Passives, middles, or impersonals? *Language*, Baltimore, v. 93, n. 4, p. 767-798, 2017.

BISHOP, M.; HICKS, S. Orange Eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from Deaf families. *Sign Language Studies*, Washington, v.5, p. 188–230, 2005.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

DUBOIS *et al*., 2006. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 2006.

EMMOREY, K. *et al*. Bimodal bilingualism. *Bilingualism:* Language and Cognition, Cambridge, v. 11, n.1 p. 43–61, 2008.

HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed Morphology and the pieces of inflection. *In:* HALE, K; KEYSER, S. J. (org.). *The View from Building 20*: Essays in honor of Sylvain Bromberger. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 111-176.

JANZEN, T.; O´DEA, B.; SHAFFER, B. The Construal of Events: Passives in American Sign Language. *Sign Language Studies,* Washington, v. 1, n. 3 , p. 281-310, 2001.

LIDDELL, S. *American Sign Language Syntax.* The Hague: Mouton Publisher, 1980.

LILLO-MARTIN, D. *et al.* Bimodal bilingual cross-language influence In unexpected domains. *In:* COSTA, J; CASTRO, A.; LOBO, M.; PRATAS, F. (org.). *Language Acquisition and Development*: Proceedings of GALA 2009. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, 2010. p. 264-275.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. de; CHEN-PICHLER, D.; Language choice in bimodal bilingual development. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 5, n. 1163, p. 153-167, out. 2014.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R. M. de; CHEN-PICHLER, D. The development of bimodal bilingualism: Implications for linguistic theory. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdã, v. 6, p. 719-755, 2016.

MACSWAN, J. The architecture of the bilingual language faculty: Evidence from code- switching. *Bilingualism*: Language & Cognition, Cambridge, n. 3, p. 37–54. 2000.

MACSWAN, J. Codeswitching and generative grammar. *Bilingualism*: Language & Cognition, Cambridge**,** v. 8, n. p. 1–22, 2005.

NAPOLI, D. J.; SUTTON-SPENCE, R.; QUADROS, R. M. de. Influence of Predicate Sense on Word Order in Sign Languages: Intensional and Extensional Verbs. *Language*, Baltimore, v. 93, n. 3, p. 641-670, 2017.

PIERANTOZZI, C. Agreement within early mixed DP. *In:* BRAUNMÜLLER, K.; GABRIEL, C. (org.). *Multilingual Individuals and Multilingual Societies.* John Benjamins, Amsterdã, 2012. p. 137-152.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: Towards a typology of code-switching. *Linguistics*, Mouton Publisher, The Hague, v. 18, p. 581-618, 1980.

PRESTON, P. Mother Father Deaf: The heritage of difference. *Social Science and Medicine*, Amsterdã, v. 40, n.11, p.1461–1467, 1995.

QUADROS, R. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. de. *Phrase Structure in Brazilian Sign Language.* 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, R. M. de.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. Bi-national Bi-modal Bi-lingual corpora of child language. *In*: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (org.). *Proceedings of the VIIth GSCP [Gruppo di Studi sulla Comunicazione Parlata].* International Conference: Speech and Corpora, Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 87-92.
QUADROS, R. M. de.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN-PICHLER, D. Methodological considerations for the development and use of sign language acquisition data. *In*: RASO, T. MELLO, H.; PETTORINO, M. (org.). *Spoken Corpora and Linguistic Studies*. John Benjamins Publishers, Amsterdã, 2014. p. 84-102.

QUADROS, R. M. de. *et al.* Methods in bimodal bilingualism research: Experimental studies. *In*: ORFANIDOU, E.; WOLL, B.; MORGAN, G. (org.). *The Blackwell Guide To Research Methods In Sign Language Studies.* Blackwell, Nova Jersey, 2015. p. 250-280.

QUADROS, R. M. de. ;LILLO-MARTIN, D; CHEN-PICHLER, D. Bimodal Bilingualism: Sign Language and Spoken Language. *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. New York: Oxford University Press, 2016a. p. 181-196.

QUADROS, R. M. de. ; LILLO-MARTIN, D.; EMMOREY, K. As línguas de bilíngues bimodais. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Porto, v. 11, p. 139-160, 2016b.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança.* Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de. Fundamentos do bilinguismo bimodal. *In:* MOTA, M. B.; NAME, C. (org.). *Interface linguagem e cognição*: contribuições da Psicolinguística. Tubarão: Copiart, 2019. p. 219-241.

QUADROS, R. M. de. *et al.* Code-blending with depicting signs. *Linguistic Approaches to Bilingualism.* John Benjamins Publishing Company, Amsterdã, p. 1-19, 2019.

SORACE, A. Pinning down the concept of "interface" in bilingualism. Keynote epistemological article. *Linguistic Approaches to Bilingualism.* John Benjamins Publishing Company, Amsterdã, v. 1, n. 1, p. 1-33, 2011.

VAN DEN BOGAERDE; BAKER, A. Are young deaf children bilingual? *In*: MORGAN, G.; WOLL, B. (org.). *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 183-206.

VILLANUEVA, M. N. Non-agent focused constructions in American Sign Language: A Cognitive Linguistic Analysis. . 2010. Dissertation (Doutorado em Filosofia) – Department of Linguistics and the Graduate School of Gallaudet, Washington, 2010.

Recebido em 18/09/2020. Aceito em 08/10/2020.

doi: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77375

PORTAL DE LIBRAS

PORTAL LIBRAS

LIBRAS PORTAL

Renata Krusser*
Instituto Federal de Santa Catarina | campus Palhoça Bilíngue

Daniela Saito**
Instituto Federal de Santa Catarina | campus Palhoça Bilíngue

Ronice Müller de Quadros***
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O Portal de Libras é uma interface que centraliza uma série de materiais e ferramentas disponíveis que tenham relação com a língua brasileira de sinais (Libras) e que possam ser usadas para fins de pesquisa e para fins educacionais. O Portal de Libras foi desenvolvido para compreender ferramentas que fomentem a constituição de uma rede de formação e/ou comunidade de prática, viabilizando o compartilhamento de conhecimentos e a interação em Libras e em Português. Ela foi desenvolvida levando em conta aspectos relacionados à acessibilidade e à usabilidade *web*, sobretudo no que tange aos vídeos em Libras, uma vez que estes deverão permitir a fácil utilização do site, tanto em relação ao acesso aos menus e aos *hiperlinks*, quanto à utilização das ferramentas de comunicação disponibilizadas na comunidade de prática. Além disso, o sistema de gerenciamento de conteúdo do Portal foi customizado de modo a suportar a disponibilização dos vídeos sem a necessidade de implementação via código. O layout apresenta um design atraente e explora recursos visuais compatível com os usuários surdos. Foram desenvolvidas ferramentas que favoreçam a acessibilidade, indexação de informações e *upload* de vídeos, constituindo-se esta etapa numa possibilidade de pesquisas e desenvolvimento de produtos que poderão ser revertidos a toda comunidade surda e ouvinte. Ademais, a rede/comunidade dispõe de repositórios para compartilhamento de materiais, tais como imagens, arquivos, fotos, ferramentas de apoio à decisão, ferramentas visuais para atividades colaborativas. O desenvolvimento envolveu várias pesquisas que serão descritas neste artigo.
PALAVRAS-CHAVES: Design. Interface bilíngue. Acessibilidade.

* Renata Krusser é designer e professora da área de design e multimídia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus Palhoça bilíngue. E-mail: renata.krusser@ifsc.edu.br.

** Daniela Saito é professora e pesquisadora de multimídia e acessibilidade no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus Palhoça bilíngue. E-mail: daniela.saito@ifsc.edu.br.

*** Ronice Müller de Quadros é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Libras e pesquisadora do CNPQ E-mail: ronice.quadros@ufsc.br

RESUMEN: El Portal de Libras es una interfaz que centraliza una serie de materiales y herramientas disponibles que tienen relación con la lengua de señas brasileña (Libras) y que pueden ser utilizados con fines investigativos y educativos. El Portal de Libras se desarrolló para comprender las herramientas que fomentan la formación de una red de capacitación y/o comunidad de práctica, permitiendo el intercambio de conocimientos y la interacción en Libras y en portugués. Se desarrolló teniendo en cuenta aspectos relacionados con la accesibilidad y utilidad en la web, especialmente en lo que respecta a los videos en Libras, teniendo en cuenta que estos deben permitir un fácil uso del sitio web, tanto en lo relacionado con el acceso a menús e hipervínculos, como con el uso de herramientas de comunicación disponibles en la comunidad de práctica. Además, el sistema de gestión de contenido del Portal se personalizó para admitir la disponibilidad de videos sin la necesidad de implementación de códigos. El formato presenta un diseño atractivo y aprovecha recursos visuales compatibles con los usuarios sordos. Se desarrollaron herramientas que favorecen el acceso, la indexación de información y la carga de videos, constituyéndose esta etapa en una posibilidad de investigación y desarrollo de productos que pueden ser compartidos a toda la comunidad de personas sordas y oyentes. Además, la red/comunidad tiene repositorios para compartir materiales, como imágenes, archivos, fotos, herramientas de apoyo a la toma de decisiones, herramientas visuales para actividades colaborativas. El desarrollo involucró varias investigaciones que se describirán en este artículo.
PALABRAS CLAVE: Diseño. Interfaz bilingüe. Accesibilidad.

ABSTRACT: The Libras Portal is an interface that makes available in one place a series of materials and tools related to Brazilian Sign Language (Libras) and it can be used either for the purpose of research and educational goals. The Libras Portal was developed to encode tools that support the constitution of a network for education and/or community of practice, making the sharing of knowledge and the interaction in Libras and Portuguese possible. It was developed considering aspects related to web accessibility and usability, especially with respect to videos in Libras, because these will facilitate the use because of the menu access and hyperlinks, regarding to the tools available related to communication considering the target community of practice. The layout presents an interesting design and it explores the visual resources compatible with deaf users. It developed tools in favour of accessibility, information indexicalization and upload of videos as a set of product research and development that will make possible the use by deaf and hearing communities. Moreless, the network and community offer repositories for material sharing, such as images, files, pictures, support tools to help the decisions, visual tools for collaborative activities. The development included various researches that will be described in this paper.
KEYWORDS: Design. Bilingual interface. Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do Portal de Libras (LIBRAS, 2020) incluiu os pesquisadores de todas as instituições envolvidas no projeto, em especial, a equipe especialista em tecnologia, comunicação multimídia e design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O Instituto Federal de Santa Catarina conta com os cursos técnico em Comunicação Visual e graduação Tecnologia em Produção Multimídia que incluem pesquisadores das áreas de design, computação gráfica e tradução de vídeos aplicados para a educação bilíngue para surdos. A Universidade Federal de Santa Catarina conta com pesquisadores da área da tecnologia voltada para a acessibilidade *web* e educação bilíngue para surdos. Essa composição viabilizou a concepção das interfaces digitais multilíngues, didáticas e acessíveis do Portal de Libras.

A metodologia adotada para as questões técnicas foi composta pelas seguintes etapas:

1) Levantamento do referencial teórico considerando temas relacionados a acessibilidade *web*, desenvolvimento de interfaces bilíngues (língua de sinais e língua oral na modalidade escrita), usabilidade e recuperação de informações. O levantamento foi realizado em bases indexadas de caráter multidisciplinar, de modo a abranger as diversas temáticas relacionadas ao desenvolvimento de interfaces tecnológicas acessíveis.
    a) Em relação à acessibilidade:
        i) Promover coexistência harmônica entre a língua de sinais e a língua oral em sua modalidade escrita.

Os autores identificados na busca (FOTINEA; EFTHIMIOU, 2008; LI; XU, 2009; NASR, 2010;

TRINDADE; GUIMARÃES; GARCÍA, 2013) afirmam que esta perspectiva, além de ampliar a acessibilidade, estimula a aprendizagem da língua oral escrita além de estimular a interação entre surdos e ouvintes.

ii) Autores como Li e Xu (2009), Nasr (2010), e Trindade, Guimarães e García (2013) salientam a importância de se considerar as particularidades do modo de comunicação dos surdos na seleção das ferramentas tecnológicas a serem disponibilizadas. Esta consideração tem em vista impactar a motivação dos usuários surdos, fomentar a participação ativa na comunidade, bem como a formação do senso de identidade daqueles que fizerem parte da comunidade de prática. Para tanto, sugere-se a disponibilização de ferramentas de interação e comunicação (sejam elas síncronas ou assíncronas), ferramentas de cooperação e ferramentas de colaboração que tenham um caráter visual. Entre os exemplos de ferramentas podem ser elencados: fóruns de discussão que contemplem o uso de imagens e de vídeos em língua de sinais; ferramentas colaborativas de geração de mapas mentais e mapas conceituais; funcionalidades cooperativas para a validação de conteúdo (exemplos: curtir e não curtir, rankeamento, entre outros).

b) Para a usabilidade de interface:

i) A navegabilidade do sistema deve ser projetada incorporando a língua de sinais e a existência de *feedbacks* ao usuário (FOTINEA; EFTHIMIOU, 2008; LI; XU, 2009). De acordo com Flor (2016), o uso de traduções em língua de sinais para auxiliar a navegação diminui as ambiguidades e equívocos com palavras distratoras em português.

ii) Recomenda-se que os ícones tenham forma semelhante ao objeto que representam e, quando existirem ícones convencionalizados pelo uso, optar pela convenção, visto que são mais familiares e funcionais (FLOR, 2016; HICKS, 2011).

iii) Para melhor desempenho de leitura e uso das funções disponibilizadas, Flor (2016) aponta que os vídeos explicativos devem estar na mesma página e próximos aos conteúdos correspondentes. Em complemento, aponta a importância de recursos de controle da velocidade de sinalização nos vídeos, tal como será posteriormente explanado neste documento.

2) Definição dos requisitos do Portal de Libras que contemplou as seguintes sessões:

a) **Módulo Materiais:** publicações de materiais literários (poesias, contos, narrativas, fábulas, lendas e entrevistas), materiais acadêmicos (livros, teses, dissertações, artigos, revistas e exemplos de Libras) e materiais didáticos (coleções, vídeos, imagens, atividades, textos, recursos interativos, aulas e outros), incluindo *e-books*, *v-books*, textos em Libras e em português, relacionados com os surdos em diferentes áreas do conhecimento.

i) Acessar materiais
ii) Favoritar materiais
iii) Baixar materiais
iv) Publicar novos materiais

b) Módulo de Cursos (cursos oferecidos no país relacionados com a Libras)

i) Cursos de Libras
ii) Cursos técnicos
iii) Cursos de graduação
iv) Cursos de pós-graduação
v) Outros cursos para surdos
vi) Cadastrar cursos

c) Módulo de Língua (diferentes materiais específicos sobre a Libras)

i) Gramática da Libras:

Gramática da Libras, em Libras e com áudio em português
Cadastro de outros estudos gramaticais da Libras

ii) Antologias da Libras:
Antologia Literária em Libras
Publicação de outras antologias

iii) Ensino de Libras como L2:
Quadro de referência para o ensino de Libras como L2
Publicação de exemplos de aulas de Libras

iv) Corpus da Libras

v) *Signbank* da Libras

d) Módulo de Pesquisas

i) Cadastro de pesquisas em desenvolvimento

ii) Estatísticas do Portal de Libras

e) Módulo de avaliação (os materiais publicados no Portal de Libras podem ser avaliados pelos usuários)

f) Módulo Perfil do Usuário (os usuários podem criar um perfil e salvar suas preferências e materiais no seu perfil)

3) Seleção da plataforma para desenvolvimento, considerando os requisitos determinados para o Portal de Libras;

4) Levantamento de ferramentas que atendem à filosofia *open source* que possam ser agregadas à plataforma;

5) Desenvolvimento dos projetos de design para as diferentes interfaces;

6) Desenvolvimento das atividades de programação do Portal de Libras primando pela filosofia *open source*;

7) Testes de usabilidade;

8) Disponibilização da plataforma e suas ferramentas para as comunidades surda e ouvinte.

O Portal de Libras envolveu pesquisas na área de design para o desenvolvimento de um projeto de identidade visual que valorizasse a cultura surda e as formas de orientação visual dos surdos. Além de considerar as diretrizes de acessibilidade *web,* são importantes as recomendações de estudos específicos que analisaram o uso de ambientes *web* pelos surdos como os de Flor (2016) e Fajardo, Parra e Cañas (2010). Tais estudos destacam a importância do uso da língua de sinais e o uso de recursos visuais contextualizados.

Um ambiente digital, com suas cores, estilo gráfico, imagens e composição transmite uma ideia sobre o conteúdo e pode instigar o interesse pelo tema abordado, pode favorecer que o usuário se identifique com a proposta, participe das interações, e contribua para o desenvolvimento dos conteúdos. Conforme Ambrose e Harris (2011), a tipografia é um dos recursos gráficos que mais influencia o caráter e a qualidade emocional do produto. "Ela pode produzir um efeito neutro ou despertar paixões, simbolizar movimentos artísticos, políticos ou filosóficos, ou ainda expressar a personalidade de um indivíduo ou organização (AMBROSE; HARRIS, 2011, p.6)".

Elementos como espaçamentos, estrutura, pontuação, tipo, estilo e layout desempenham uma função muito importante na articulação dos sentidos (LUPTON; MILLER, 2011). Assim também o design dos textos apresentados em vídeos por intérpretes de língua de sinais que utiliza diferentes elementos do design, mas igualmente importantes para a leitura, navegação e para a qualidade emocional do projeto. A presença de um intérprete é muito marcante e pode atrair a atenção ou despertar antipatia, aproximar ou afastar o usuário. Os estudos sobre recursos videográficos articulados com a interpretação em Libras, sobre o projeto da relação entre as janelas de interpretação com as demais imagens, textos escritos, animações, gráficos ou infográficos e para o enquadramento, cores e estilo visual adotado pelo intérprete reúnem recomendações importantes para o trabalho (CASTRO, 2010; SILVA, 2013; WOLL *et. al*., 1999).

O design que tem como foco a experiência do usuário deve ser planejado considerando os diferentes aspectos dessa experiência, ou seja, visando que o usuário alcance seus objetivos com eficiência, mas também considerando a qualidade da experiência, em

seus aspectos perceptivos e emocionais. Para isso é preciso reconhecer que as expectativas, desejos, capacidades e objetivos de cada usuário são diferentes, assim como os contextos de uso. Para projetar a experiência do usuário (*User Experience Design* ou *UX Design*) a equipe de projetistas deve contar com a participação dos prováveis usuários ao longo do processo e elaborar protótipos para a realização de testes de usabilidade que conduzam as decisões projetuais (KALBACH, 2009; PREECE; ROGERS; SHARP, 2010; GRANT, 2019).

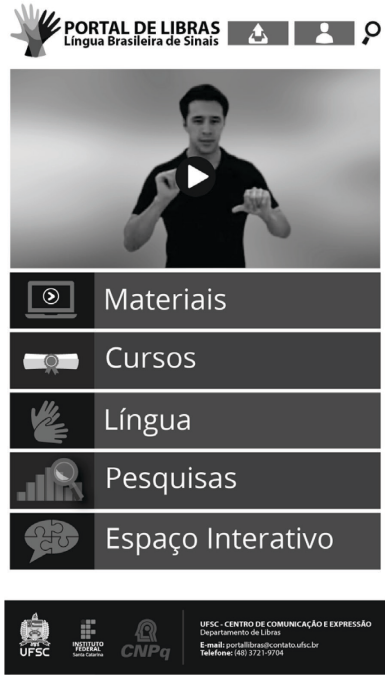
A partir desses estudos e visando a atender as expectativas dos usuários no acesso aos materiais, manter o padrão gráfico e facilitar a publicação dos diferentes tipos de materiais no portal, foram elaboradas orientações, a partir de recursos visuais e verbais (nas duas modalidades linguísticas), e incluídos recursos para a adaptação automática de formatos, tamanhos e configurações.

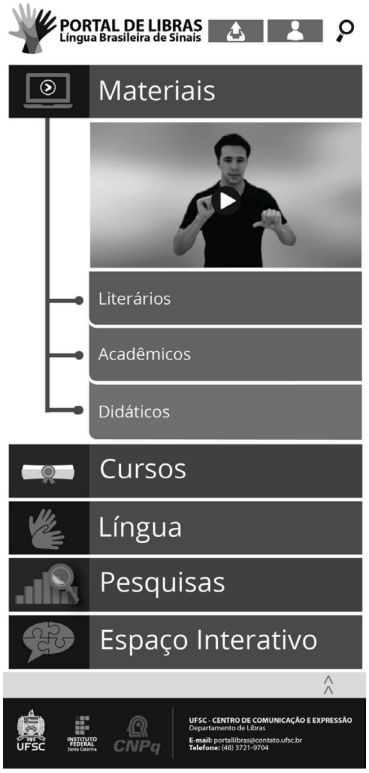
O design compreendeu também a organização dos conteúdos em uma interface gráfica que permita a navegação utilizando imagens, Libras e textos escritos. Além do design visual, o projeto com foco na experiência do usuário inclui o projeto da arquitetura de informações e o design de interação. A complexidade das informações reunidas no ambiente bilíngue e a necessidade de oferecer uma navegação que valorize uma orientação pelo visual e pela língua de sinais colocam desafios importantes para os projetistas. Vários pesquisadores estavam produzindo e reunindo materiais em Libras e sobre a Libras e catalogando esses materiais. Tais estudos incluem o Corpus de Libras, gramática da Libras, literatura em Libras, materiais didáticos e acadêmicos, banco de sinais e glossários, referências para o ensino de Libras, exemplos de aulas, grupos e projetos de pesquisas.

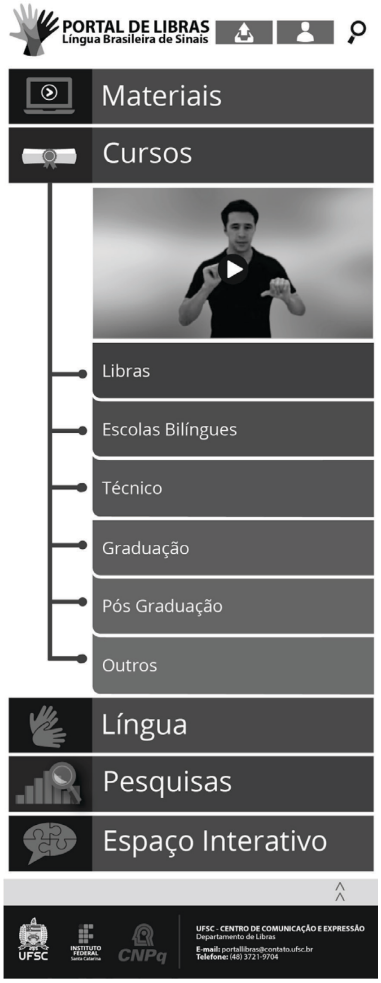
Conforme Rosenfeld, Morville e Arango (2015), a arquitetura da informação é o projeto de ambientes de informações localizáveis e compreensíveis. A arquitetura da informação envolve a organização dos dados em categorias, a organização visual dessas categorias, a definição dos caminhos para se navegar entre esses grupos de informações e os sistemas de buscas para localizar conteúdo específico. Inclui também a rotulação, ou seja, a definição dos nomes, e sinais em Libras, e os ícones representativos dessas categorias.

A organização dos materiais resultou num layout que priorizou a clareza, utilizando uma distribuição das informações com pouca profundidade, ou seja, com poucos cliques se pode acessar qualquer conteúdo do portal de Libras.

As orientações para a navegação incluem o uso da língua de sinais e ícones. Na apresentação dos materiais buscou-se explorar os recursos visuais permitindo que se usem filtros para localizar informações de forma mais eficiente e a escolha por visualizar os materiais por capa e título, ordenados pelos mais recentes, ou pela foto e nome dos autores, ordenados por ordem alfabética (Figura 1).


PORTAL DE LIBRAS
Língua Brasileira de Sinais
Materiais
Cursos
Língua
Pesquisas
Espaço Interativo
UFSC - CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
Departamento de Libras
E-mail: portallibras@contato.ufsc.br
Telefone: (48) 3721-9704


PORTAL DE LIBRAS
Língua Brasileira de Sinais
Materiais
Literários
Acadêmicos
Didáticos
Cursos
Língua
Pesquisas
Espaço Interativo
UFSC - CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
Departamento de Libras
E-mail: portallibras@contato.ufsc.br
Telefone: (48) 3721-9704


PORTAL DE LIBRAS
Língua Brasileira de Sinais
Materiais
Cursos
Libras
Escolas Bilíngues
Técnico
Graduação
Pós Graduação
Outros
Língua
Pesquisas
Espaço Interativo
UFSC - CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
Departamento de Libras
E-mail: portallibras@contato.ufsc.br
Telefone: (48) 3721-9704

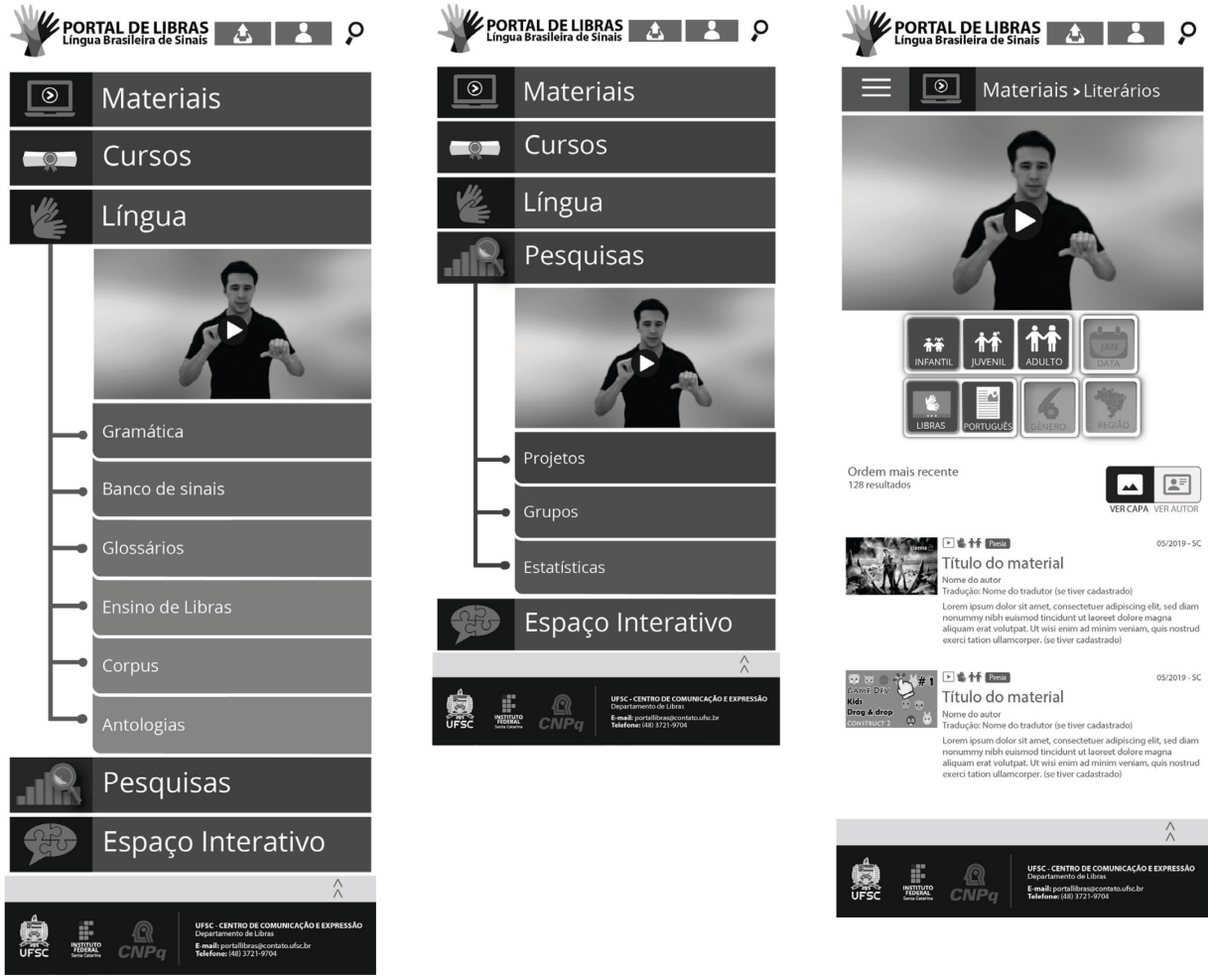


Figura 1: Layout de páginas do portal de Libras: *home*, menus e Materiais literários (com filtros de infantil, juvenil ou adulto, data, região, gênero literário e língua, Libras ou português) e visualização da lista de materiais por título e capa.

Fonte: LIBRAS (2020)

A definição dos rótulos contou com reuniões entre pesquisadores e estudantes que estavam desenvolvendo as pesquisas na área de Língua de sinais e educação bilíngue, incluindo surdos e ouvintes, que também são prováveis usuários do portal. As discussões, por vezes longas, com decisões que pareciam definitivas e que se transformavam ao longo do desenvolvimento do projeto – gerando novas discussões sobre a relação entre o texto em língua de sinais, texto em português escrito e o desenho dos ícones –, evidenciaram a importância da precisão terminológica e a exigência de objetividade e clareza.

Por exemplo, a primeira palavra indicada para representar o conjunto de literatura, produção acadêmica e materiais didáticos foi "biblioteca", e a representação da biblioteca seria a imagem de um livro. Mas a produção em Libras não possui relação com livros impressos e a biblioteca não é um espaço representativo do conhecimento produzido em Libras. Mesmo as bibliotecas digitais e aquelas que incluem textos em vídeos na língua de sinais, geralmente não oferecem ambientes amigáveis para os surdos. Os participantes relataram que enfrentam dificuldades para localizar materiais nos sistemas mais comuns de bibliotecas, como o *Pergamum* e *Sophia.* A referência a bibliotecas não é simpática aos usuários surdos e o ícone de um livro não é facilmente associado a vídeos digitais em Libras.

Os textos explicativos dos menus e o desenho dos ícones também precisam de muita objetividade. Fajardo, Parra e Cañas (2010) indicam que o uso de ícones para orientar a navegação na *web* pelos surdos é eficiente quando representam conceitos comuns e familiares, mas não são adequados quando os conceitos são desconhecidos e abstratos. Nesses casos, o uso da língua de sinais é

fundamental e precisa estabelecer uma relação muito íntima com as imagens associadas. Por sua vez, o sistema de buscas, recurso que é simples e eficiente em línguas escritas, também demandou pesquisas e busca de soluções tecnológicas.

Os sistemas digitais atuais permitem que se use a palavra escrita para acessar dicionários ou glossários de forma muito ágil, se façam buscas para localizar uma informação em um texto, site ou mesmo na *web*, e oferecem tradução automática para qualquer língua escrita. Essas facilidades, no entanto, não estão disponíveis para os usuários de línguas de sinais.

Não existem ainda sistemas eficientes e amplamente adotados pelos surdos para buscas a partir de um sinal em Libras visando a localizar uma informação na *web* e mesmo para localizar um sinal em um glossário ou dicionário. Os glossários e dicionários, na maioria das vezes, oferecem apenas a tradução da língua escrita para a língua de sinais e os poucos que oferecem a opção de buscar pelo sinal exigem selecionar vários parâmetros da língua visual como a configuração de mãos, posição do sinal, direção do movimento. Mesmo com esses filtros, os sinais possíveis são geralmente mostrados por uma imagem, não por um vídeo e organizados por ordem alfabética. Isso dificulta a localização do sinal a ser traduzido.

Os tradutores automáticos funcionam bem na tradução de textos escritos ou orais para a língua de sinais. No Brasil, alguns exemplos bem populares são o *VLibra*s, o *ProDeaf* e o *HandTalk.* Mas a tradução da língua de sinais é mais difícil. No mundo inteiro, estão sendo feitos esforços para avançar pesquisas computacionais de reconhecimento automático de sinais, mas esbarram em problemas como um contraste fraco entre a cor das mãos e do rosto na sinalização. A cor da pele também pode não ter um contraste adequado com a cor de fundo ou com a roupa do intérprete. Os movimentos com profundidade, aqueles que não são feitos na frente do intérprete, mas vão de trás para a frente, por exemplo, também dificultam o mapeamento para sistemas de identificação dos sinais.

Nesse sentido, o projeto incluiu o *redesign* da interface do *Signbank* da Libras visando facilitar a busca a partir de sinais em Libras. O desenvolvimento de um sistema de localização rápida da configuração de mãos em um *slider*[1] deslizante e uma organização gestual dos sinais que utilizam essa configuração foi possível porque a catalogação dos sinais foi feita em um banco de dados com muitos detalhes sobre cada sinal. Foram catalogados o número de mãos usadas para fazer o sinal (uma mão, duas mãos simétricas, duas mãos diferentes), configuração de mãos, localização da articulação do sinal, registro sobre a existência de mudança de orientação, movimento alternado, movimento repetido, movimento direcional, orientação relativa de movimento e localização, forma do movimento e tipo de contato entre as mãos.

Para que o trabalho de design pudesse explorar os recursos de enquadramento, cores e recortes foi necessário filmar e editar novamente todos os sinais e configurações de mãos. São os detalhes na apresentação das imagens que facilitam a identificação visual.

A integração do *Signbank* permitiu também que fosse desenvolvido um sistema de pesquisa no portal com busca pelo sinal em Libras ou pela palavra escrita. A integração dos textos em Libras, possibilitando acessar os itens do banco de sinais através de *links* nos vídeos é possível, mas o trabalho exige inserir cada *link* ao longo dos vídeos e melhorias nesse sistema ainda requer aprofundamento nos estudos de usabilidade e desenvolvimento de recursos computacionais.

Outra proposta do design foi de planejar o design de interação para fomentar a criação de comunidades de prática e facilitar a interação entre surdos e ouvintes. Conforme Preece, Rogers e Sharp (2010), design de interação é o projeto de sistemas para apoiar a comunicação e interação entre as pessoas. Além do desenvolvimento de um espaço interativo, com opções de uso do português escrito e da língua de sinais, o portal de Libras permite que os usuários avaliem os materiais, façam denúncias de conteúdos inadequados e colaborem com o desenvolvimento do portal publicando suas produções literárias, de materiais didáticos, exemplos de aulas, glossários e pesquisas. Existem muitos estudos que resultaram em normas e diretrizes de acessibilidade. No entanto, essas recomendações gerais não são suficientes para promover uma interação intuitiva dos usuários surdos e tem

[1] Recurso objetiva aprimorar a experiência do usuário por meio uma estratégia de visualização clara e objetiva de um conjunto de imagens com o auxílio de recursos de interação e de animação.

demandado estudos mais específicos como os de Fajardo, Vigo e Salmerón (2009), Flor (2016) e Li e Xu (2009).

Para facilitar a interação entre os usuários e fomentar o desenvolvimento de comunidades de prática, o espaço interativo oferece orientações visuais e bilíngues e um sistema de buscas para localizar os temas abordados.

Ainda foi realizado o desenvolvimento do design visual/editorial para a Gramática da Libras e o Quadro de Referência para o ensino da Libras. O projeto gráfico para a apresentação do material coletado, organizando as formas de acesso, subsidiou a elaboração de uma gramática da Libras e de um espaço para publicação de diferentes pesquisas sobre os aspectos gramaticais da língua. Também foi desenvolvido o design para o Quadro de referência para o ensino de Libras com espaço para publicação de aulas de exemplo.

O Portal incorporou um banco de dados para armazenar os materiais em Libras, em especial os conteúdos da Antologia Literária e do Corpus de Libras, os quais estarão disponíveis para consultas, pesquisas e uso pelos pesquisadores colaboradores, professores, tradutores, intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, assim como demais interessados para fins educacionais. Além disso, o portal conta com espaços desenvolvidos especificamente para fomentar o desenvolvimento da Gramática da Libras e de um Quadro de Referência para o ensino de Libras como segunda língua integrando o banco de dados para ser usado nos espaços educacionais. Ademais, esse banco comporta dados criados a partir do compartilhamento de informações (texto, imagens, vídeos, etc.) realizado na Comunidade de Prática de formação e/ou Rede de formação. A criação de um ambiente de colaboração mediado pela tecnologia vai ao encontro da definição de Davidson (2008) sobre uma geração de ferramentas que é denominada *Humanities 2.0:* "*Humanities 2.0 is distinguished from monumental, first-generation, data-based projects not just by its interactivity but also by openness about participation grounded in a different set of theoretical premises, which decenter knowledge and authority*" (DAVIDSON, 2008, p. 711-12)

Considerando que o Portal de Libras e a Comunidade de Prática e/ou Rede de formação favorece a interação em Libras e Português, foram desenvolvidas, customizadas e/ou integradas as seguintes ferramentas:

1) Recursos para busca visual considerando as especificidades da Libras.
2) Ferramentas de interação assíncrona.
3) Ferramentas de colaboração.
4) Sistema de pesquisa por sinais em Libras.

As ferramentas desenvolvidas foram concebidas para serem de fácil uso, sem necessidade de conhecimentos de programação, em diferentes equipamentos; aquelas que forem modularizáveis estarão disponíveis no Portal para *download* em consonância com a filosofia *open source*. Esta definição objetivou a disseminação dos conhecimentos desenvolvidos, bem como o estímulo à livre-contribuição da comunidade de usuários para o aprimoramento das ferramentas e tecnologias desenvolvidas.

Em síntese, o Portal de Libras compreendeu os seguintes pontos:

1) O desenvolvimento do Portal de Libras com a possibilidade dos usuários realizarem a gestão de sua aprendizagem, a partir de ferramentas construídas para este fim (exemplo: progresso de leitura, gestão de materiais acessados, favoritos, indicação conteúdos relacionados, colaboração entre os usuários, etc.).
2) A organização e geração de uma base multimídia para o banco de sinais na plataforma internacional de *signbanks*.
3) A indicação de ferramentas para apoio à realização do projeto e divulgação de materiais em Libras, que estejam em consonância com a filosofia *digital humanities*, em especial *humanities 2.0*.
4) A geração de uma base de dados multimídia de objetos de aprendizagem.
5) O desenvolvimento de ferramentas de gestão da plataforma com funcionalidades de desenvolvimento de materiais, gestão de conteúdos e usuários, conteúdos mais acessados, ferramentas de busca semântica e relacional, etc.
6) A integração das informações do portal e das bases de dados utilizadas e geradas.

O Portal de Libras também está disponibilizando em Libras um amplo acervo de materiais já existentes e de acesso aberto, consolidando este espaço como meio para a rede de formação dos profissionais e alunos da área. Também possibilita o gerenciamento dos recursos educacionais voltados a comunidade surda e aos profissionais que atuam nos cursos de Libras. Destaca-se que estas tecnologias e recursos educacionais viabilizam e potencializam as orientações em Libras, tendo sua eficácia comprovada em experiências anteriores.

O portal também inclui o Corpus de Libras no Inventário Nacional de Libras, no sentido de documentar a Libras de forma representativa no país. Trata-se da metodologia desenvolvida no projeto piloto em Santa Catarina, que foi replicada nos estados de Alagoas, Ceará e Tocantins, que, ao pesquisarem sobre o Corpus de Libras, estão coletando os dados locais no seu estado.

2 AÇÕES DE EDUCAÇÃO E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

No âmbito do Portal de Libras, foi prevista a criação de um ambiente público e de acesso livre, que contemplasse materiais em diferentes formatos sobre as questões contemporâneas relacionadas à Libras, com o objetivo de democratizar o acesso às informações e às formações na área. Essa necessidade de livre acesso ao conhecimento produzido vem em sintonia com o debate nacional atual na área, influenciado pelas experiências e políticas internacionais. Há que se considerar que as tecnologias trazem novas formas de aprendizagem, denominada de *aprendizagem ubíqua,* possíveis devido às vantagens que as redes apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e de acesso aberto à informação. Caracteriza-se pelo conjunto de processos de aprendizagem abertos, espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes (SANTAELLA, 2010). Segundo Santaella (2010), esses processos de aprendizagem acontecem com a possibilidade de compartilhamento de diversos espaços-tempos simultaneamente, ao que a autora chamou de ubiquidade. A proposta é, portanto, fazer do Portal de Libras um espaço que permita aos usuários desenvolver essa habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de diferentes dispositivos móveis. Assim, a ubiquidade está associada à mobilidade favorecendo práticas pedagógicas por meio do acesso às tecnologias, estabelecendo uma nova relação entre espaço e tempo.

A criação do Portal de Libras objetivou responder a uma necessidade premente de acesso à informação qualificada por parte dos profissionais da Educação e da comunidade em geral, e de subsidiar processos formativos de profissionais que atuam com surdos, na perspectiva da difusão do conhecimento nesta temática. A Educação de Surdos avançou celeremente na última década, incorporando uma série de pesquisas sobre esses sujeitos que podem favorecer a suas aprendizagens. No entanto, essas informações ainda são restritas a um pequeno número de profissionais. Portanto, a sua organização de acordo com o público-alvo, divulgação e socialização são de suma importância, agregado ao fato que o Portal destina áreas de colaboração, permitindo que seus usuários também publiquem informações relevantes sobre o tema, garantindo uma permanente atualização e troca de informações e possibilitando a diversificação e articulação da rede de serviços públicos para proteção e cuidado da comunidade surda, tal como previsto nas políticas/planos federais, estaduais e municipais.

Todos os materiais elaborados estão sendo publicados em formato aberto no Portal de Libras e podem ser utilizados gratuitamente em diferentes contextos por toda a comunidade interessada. Além disso, o Portal também apresenta ferramentas que fomentem uma rede de formação e/ou Comunidade de Prática, viabilizando a interação em Libras e em Português. Foram desenvolvidas ferramentas que favoreçam a acessibilidade, indexação de informações, registro e *upload* de vídeos, constituindo-se numa possibilidade de pesquisas e desenvolvimento de produtos que poderão ser revertidos a toda comunidade surda e ouvinte.

Todos os materiais disponibilizados no Portal de Libras podem ser utilizados para formação em diferentes instâncias, por entidades públicas e privadas para fins educacionais relacionados com a Libras, a educação de surdos, a capacitação de profissionais, a formação de professores, tradutores e intérpretes.

3 DA ORGANIZAÇÃO E DISPONIBILIZAÇÃO DOS DADOS *ON-LINE*

Com o objetivo de manter a segurança, por um lado, e por outro o acesso facilitado, todos os dados coletados são armazenados em servidor específico do Corpus de Libras, alocado no Núcleo de Processamento de Dados da UFSC.

Os dados do Corpus de Libras são organizados levando-se em conta a seguinte estrutura hierárquica: cidade, data da coleta, nome dos participantes. Na pasta, foram armazenados os dados "dados_editados", onde serão incluídos os arquivos já editados e configurados para a sua utilização no ELAN. Ambas as pastas foram subdivididas em: "_informante_1" e "_informante_2", dentro das quais serão especificados: "tipo de dado" (i.e. entrevista, narrativa, eliciação, conversação); e, quando for o caso, o "_texto específico" (exemplo: *Pear Story*, no caso de narrativas; classificadores na sessão de eliciação). Os arquivos transcritos foram armazenados nas mesmas pastas em que estiverem localizados os arquivos de mídia editados que lhes servirão de base para transcrição.

A Antologia de Literatura em Libras envolveu a disponibilização de ferramentas de buscas em Libras e em português com espaço para postagem de outras antologias. A interface foi desenvolvida, pois não havia ainda nenhuma interface disponível. A disponibilização dos dados da Antologia foi feita por meio de uma interface acessível e amigável que foi desenvolvida com a participação de professores, tradutores, intérpretes de Libras.

O Quadro de Referência da Libras foi também disponibilizado por meio de uma interface em Libras e português com espaço para postagem de propostas de ensino de Libras entre os seus usuários. A interface conta com ferramentas de buscas eficientes que localizem temas de discussão e favoreçam as práticas pedagógicas. Este espaço tem como público-alvo principal os professores de Libras que atuam em diferentes níveis da educação, em especial, na educação básica.

A fim de viabilizar não apenas o armazenamento de dados e metadados do projeto num banco de dados consistente, mas também a disponibilização da documentação de forma *on-line* e gratuita para consulta por parte do público acadêmico, o banco de dados criado foi elaborado em consonância com a página *on-line* do Corpus de Libras, da antologia e do ensino de Libras, o que exigiu o diálogo entre os programadores das páginas, a congruência das mesmas no Portal de Libras e a equipe executiva do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do portal de Libras teve como objetivo apoiar a disseminação de conteúdos relacionados à Libras e à educação de surdos promovendo a formação de comunidades de prática. Neste sentido, a comunidade de prática refere-se à identidade partilhada em torno dos temas e desafios abordados no contexto do portal de Libras.

A complexidade da relação entre as informações, a quantidade e variedade do conteúdo disponível, a perspectiva de crescimento em função da demanda por materiais relacionados com a Libras, além da necessidade de valorização do visual e da Libras, exigiu o desenvolvimento de diferentes pesquisas teóricas sobre acessibilidade e surdez tendo em vista a escolha de tecnologias a serem utilizadas, bem como a elaboração de recursos tecnológicos inovadores.

O projeto envolveu estudos para a elaboração de uma arquitetura de informações que tornasse clara a organização dos conteúdos, permitindo que fossem localizados por uma orientação visual e pela língua de sinais,

Buscando uma solução para a navegação que permitisse localizar os materiais em no máximo dois níveis de profundidade, o menu principal foi organizado em cinco tópicos e subtópicos: Materiais (literários, acadêmicos e didáticos), Cursos (Libras, técnico, graduação, pós-graduação e outros), Língua (gramática, *Signbank*, glossários, ensino, Corpus de Libras e antologias), Pesquisas (projetos, grupos e dados estatísticos) e Espaço interativo. Os subtópicos direcionam para páginas com os conteúdos principais, como a gramática e banco de sinais ou para listas de opções como em materiais, cursos, glossários.

Levando em consideração os estudos feitos, foram utilizados filtros que permitem aos usuários visualizarem, por exemplo, os materiais pelas miniaturas das capas ou pelas fotos dos autores e os cursos pela marca da instituição. Os tópicos oferecem filtros específicos permitindo ao usuário escolher visualizar apenas materiais em Libras ou português, público infantil, juvenil ou adulto, selecionar região e espaço de tempo, etc.

Os botões, em consonância com as orientações identificadas na literatura científica, possuem ícones, texto em português e texto em Libras apresentando as opções do menu, de modo a explorar a visualidade dos surdos e eliminar as ambiguidades na interpretação dos textos em português.

O sistema de buscas foi integrado com o banco de sinais (Libras *Signbank*) permitindo que o usuário selecione um sinal de forma facilitada e o sistema retorna uma palavra utilizada automaticamente para localizar no portal os assuntos relacionados.

O design de interação foi desenvolvido levando em consideração os estudos relacionados com a acessibilidade aos surdos considerando aspectos como navegabilidade e geração de valor em comunidades de prática e para promover maior engajamento do público do portal. Também foram feitos estudos de design editorial, com foco nos textos em Libras, visando promover uma leitura fluida e agradável. Para tanto foi adaptado um *player* de vídeo específico para a leitura em Libras.

O portal de Libras pretende reunir grande quantidade de dados e a organização visual desses dados pode ser muito útil e significativa. A partir dos conteúdos publicados, dados dos usuários e autores, e informações dos acessos, foram elaborados gráficos dinâmicos que indicam, por exemplo, tipos de cursos e materiais disponíveis e buscados, por regiões e por períodos. Tais informações podem subsidiar pesquisas e políticas públicas além de indicar possíveis melhorias no portal de Libras para desenvolvimentos futuros.

O projeto, com foco na experiência do usuário, visou a facilitar a catalogação, a navegação e as buscas com orientações visuais e bilíngues, e envolveu participantes surdos e ouvintes nas definições e nos testes de usabilidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível pelos recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (# 440337/2017-8).

REFERÊNCIAS

AMBROSE, G.; HARRIS, P. *Tipografia.* Trad. de Priscila Lena Farias. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais.* 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COETZEE, L.; OLIVRIN, G.; VIVIERS, I. Accessibility Perspectives on Enabling South African Sign Language in the South African National Accessibility Portal. *In*: INTERNATIONAL WORLD WIDE WEB CONFERENCE W4A200, 18, Madrid, 2009. *Proceedings…* Madrid, Spain, 2009. p. 62-65.

FAJARDO, I. ; PARRA, E.; CAÑAS, J. J. Do sign language videos improve web navigation for deaf signer users? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 15, n. 3, p. 242–262, 2010.

FAJARDO, I.; VIGO, M.; SALMERÓN, L. Technology for supporting web information search and learning in Sign Language. *Interacting with Computers*, v. 21, n. 4, p. 243-256, ago. 2009.

FOTINEA, S.-E.; EFTHIMIOU, E. Tools for deaf accessibility to an eGOV environment. *Lecture Notes in Computer Science*, n. 5105, 2008. p. 456-453.

FLOR, C. da S. *Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-linguísticos*. 2016. 336 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GRANT, W. *UX design*: guia definitivo com as melhores práticas de UX. São Paulo: Novatec, 2019.

HICKS, J. *The icon handbook*. United Kingdom: Five Simple Steps, 2011.

KALBACH, J. *Design de navegação web*: Otimizando a Experiência do usuário. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

LIBRAS. *Portal de Libras.* Disponível em: https://portal.libras.ufsc.br. Acesso em: 25 jan. 2021.

LIBRAS. *Portal de Libras.* 2020. Disponível em: https://libras.ufsc.br/. Acesso em: 25 abr. 2020.

LI, Y.; XU, J. C. Through virtual learning community to achieve liberated learning for deaf students. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION TECHNOLOGY, 2, Ukraine, 2009. *Proceedings...* Ukraine, 2009. p. 37-42.

LUPTON, E.; MILLER, A. *Design, escrita, pesquisa*: a escrita no design gráfico. Trad. Mariana Bandarra. Porto Alegre: Bookman. 2011.

NASR, M. M. An enhaced learning environment for Deaf/HOH pupils. *In*: *2nd International Conference on Computer Technology and Development*. Cairo, Egypt, 2010. p. 724-727.

PREECE, J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. *Design de interação*. Trad. Isabela Gasparini. 3. ed., São Paulo: Bookman, 2013.

ROSENFELD, L.; MORVILLE, P.; ARANGO, J. *Information architecture*: for the web and beyond. 4. ed., [s.l.]: O'Reilly Media, 2015.

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação*: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, R. C. da. *Indicadores de formalidade no gênero monológico em libras*. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TRINDADE, D. de F. G.; GUIMARÃES, C.; GARCÍA, L. S. conceptual framework of collaborative environments: cultivating communities of practice for deaf inclusion. *In:* INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENTERPRISE INFORMATION SYSTEMS, 15. , Angers, 2013. *Proceedings…*Angers, 2013. p. 206-2015.

WOLL, B. *et. al. Signing books*: testing of prototypes [1999]. Disponível em: http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/signingbooks/sbrc/pdf/del_61.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

Recebido em 27/09/2020. Aceito em 25/10/2020.