

F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 18 - NÚMERO 2 - ABR./JUN. 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silva
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli
SUB-CHEFE | Heronides Moura

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano
VICE-COORDENADOR | Daniil do Nascimento e Silva

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.
<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. 18, n. 2 (2021)
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 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

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

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 18 | NÚMERO 2 | ABR./JUN. 2021

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 18 | n.2 | p. 5915-6379 | abr./jun. 2021

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** . UNICAMP, 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

Devan Shimoyama, He Lies, He Cries / 2016

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

5934

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

A POTÊNCIA DO VULNERÁVEL EM AMY WINEHOUSE: PLANOS ABISMAIS DE UMA NARRATIVIDADE CINEBIOGRÁFICA | *El poder de lo vulnerable en Amy Winehouse: planos abismales de una narratividad cinebiográfica* | The power of the vulnerable in Amy Winehouse: abysmal plans of a cinebiographical narrativity

5939

PEDRO DE SOUZA

“CHECAR FATOS E DESMENTIR BOATOS”: FAKE NEWS E DISCURSO JORNALÍSTICO NO BRASIL | *“Verificar hechos y refutar rumores”: noticias falsas y discurso periodístico enBrasil* | “Check facts and disproving rumors”: fake news and journalistic discourse in Brazil

5949

SILMARA DELA SILVA

PRÁTICAS E PERCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS DE ALUNOS EM UMA ESCOLA PARAGUAIA DE FRONTEIRA | *Prácticas y percepciones lingüísticas de alumnos en una escuela paraguaya de frontera* | Linguistic perceptions and practices of students in a Paraguayan border school 5962

FRANCIELE MARIA MARTINY E MARIANA CORTEZ

TRAJETO DO TERMO INOVAÇÃO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES | *Camino del término innovación en los instrumentos de evaluación institucional de SINAES* | Path of the term innovation in the institutional evaluation instruments of SINAES 5979

ANDRÉIA DA SILVA DALTOÉ E DÂMARIS DE OLIVEIRA BATISTA DA SILVA

CERVEJA OU VÍRUS? O OBJETO DE DISCURSO CORONA EM MEMES FOTOGRÁFICOS DA INTERNET | *¿Cerveza o virus? El objeto de discurso corona en memes fotográficos de internet* | Beer or virus? The corona speech object in photographic memes of the internet 5989

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA

CONCEITOS VALORATIVOS NA LEITURA DE TIRINHA DE QUADRINHOS | *Conceptos valorativos en la lectura de comics* | Evaluatives concepts in the reading of comic strip 6001

KÁTIA ROSEANE CORTEZ DOS SANTOS E RENILSON JOSÉ MENEGASSI

DIVISÃO SIMBÓLICA E AVALIAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA LETRA DA CANÇÃO LATINOAMÉRICA | *División simbólica y evaluación social: un análisis de la letra de la canción Latinoamérica* | Symbolic division and social evaluation: an analyse of the song lyrics *Latinoamérica* 6015

NATHAN BASTOS DE SOUZA

POSIÇÃO, POSICIONAMENTO E ESTEREÓTIPO: UM DIÁLOGO ENTRE AS PERSPECTIVAS SOCIOLINGÜÍSTICA E DISCURSIVA | *Posición, posicionamiento y estereotipo: un diálogo entre las perspectivas sociolingüística y discursiva* | Stance, positioning and stereotype: a dialogue between Sociolinguistic and Discursive perspectives 6031

SHARA LYLIAN DE CASTRO LOPES

A TRAJETÓRIA DO TERMO “INTERNACIONALIZAÇÃO”: DAS CONTRIBUIÇÕES ETIMOLÓGICA E MORFOSSEMÂNTICAS PARA OS IMAGINÁRIOS SOCIAL E INSTITUCIONAL | *El trayecto del término “internacionalización”: de las contribuciones etimológicas y morfosemánticas para los imaginarios sociales e institucional* | The continuum of the term internationalization: from etymological and morphosemantic contributions to collective and institutional imaginary 6044

ELIZABETH PAZELLO

“O TOLO FALA. O SÁBIO ESCUTA”: IRONIA E PROVÉRBIOS EM PROL DA PERSUAÇÃO | *“El tonto habla. el sabio escucha”: ironía y proverbios a favor de la persuasión* | “The fool speaks. the wise man listens”: irony and proverbs in favor of persuasion 6063

MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO E TICIANO JARDIM PIMENTA

NEOLOGISMOS NA MÍDIA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 | 6079
Neologismos reportados en los medios relacionados con la pandemia de Covid-19 |
 Neologisms reported in the media related to the Covid-19 pandemic

FERNANDO MORENO DA SILVA E JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA

**CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA DE LOS REPERTORIOS
 ANTROPONÍMICOS BRASILEÑO Y ESPAÑOL** | 6101
*Convergência e divergência dos
 repertórios antroponímicos brasileiro e espanhol* | Convergence and divergence of
 the Brazilian and Spanish anthroponymic repertories

CARMEN FERNÁNDEZ JUNCAL E MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

**PATH MARKING ON THE SATELLITE IN LATIN, OLD PORTUGUESE, AND
 VERNACULAR BRAZILIAN PORTUGUESE** | 6124
*A marcação de direção no satélite em
 Latim, Português Antigo e Português Brasileiro Vernacular* | La marcación de
 dirección en el satélite en Latín, Portugués Viejo y Portugués Brasileño Vernáculo

LUIZ HENRIQUE MILANI QUERIQUELLI, HERONIDES MOURA

**PRÁTICAS MULTIMODAIS EXPLORADAS EM UMA UNIDADE DIDÁTICA
 DESENVOLVIDA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
 MULTILETRADA NO/PARA O CONTEXTO ESCOLAR** | 6137
*Prácticas multimodales
 exploradas en una unidad didáctica desarrollada en un programa de formación
 continua multiletrada en/para el contexto escolar* | Multimodal practices explored
 in a didactic unit developed within a multiliteracy continuing teacher education
 program in/for the school context

VANESSA SEVERO TRIVISIOLE E LUCIANE KIRCHHOF TICS

AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO L3 POR SURDOS BRASILEIROS USUÁRIOS DE LIBRAS COMO L1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS | *Adquisición del inglés como L3 por sordos brasileños usuarios de Libras como L1: consideraciones teórico-pedagógicas* | Acquisition of English as L3 by brazilian deaf users of Libras as L1: theoretical and pedagogical implications

6154

MARIA CLARA CORSINI SILVA E LILIAN CRISTINE HÜBNER

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; ASSIS, Juliana Alves (org.). **No ritmo do texto**. Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Artigo A, 2019. 180p. 6167

LUIZ AUGUSTO ELY

ROMERO, Márcia; GOLDNADEL, Marcos; RIBEIRO, Pablo Nunes; FLORES, Valdir do Nascimento. **Manual de Linguística**: Semântica, pragmática e enunciação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 6171

LUISANDRO MENDES DE SOUZA

DOSSIÊ / *DOSIER* / DOSSIER

DIDÁTICA DA LÍNGUA

APRESENTAÇÃO / *PRESENTACIÓN* / PRESENTATION

6176

MARCOS BISPO

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

ENTRE A LINGÜÍSTICA E A DIDÁTICA: DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE APRENDIZAGENS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL | *Entre lingüística y didáctica: desarrollo del aprendizaje integrado en el 1er ciclo de educación básica en Portugal* | Between linguistics and didactic: integrated learning development in primary school in Portugal

6178

CELDA MORGADO, JOSÉ ANTÓNIO, ANA SOFIA DO, JULIANA

RELAÇÃO GRAMÁTICA-TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA LINGÜÍSTICA APLICADA À DIDÁTICA DA LÍNGUA | *La relación gramática-texto en la enseñanza de la lengua portuguesa: de la lingüística aplicada a la didáctica de la lengua* | The grammar-text relationship in portuguese language teaching: from applied linguistics to didactics of the language

6196

MARCOS BISPO

ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS TEORIAS À PROPOSIÇÃO DIDÁTICA | *Análisis multisemiótico y enseñanza de la lengua portuguesa en educación básica: de las teorías a la propuesta docente* | Multisemiotic analysis and portuguese language teaching in basic education: from theories to teaching proposition

6214

FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DESAFIOS DIGITAIS: DILEMAS DA BNCC | *Educación literaria y desafíos digitales: dilemas del BNCC* | Literary education and digital challenges: BNCC dilemmas

6233

MARIA DE FATIMA BERENICE CRUZ

ORALIDADE EM CONTEXTO ACADÊMICO: AS CONFIGURAÇÕES DO GÊNERO ENTREVISTA DE ESPECIALISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE | *Oralidad en un contexto académico: las configuraciones del género entrevista al especialista en la formación docente* | Orality in academic context: the configurations of the genre expertise interview in teaching education

6247

TÂNIA GUEDES MAGALHÃES E DANIELA SILVA VIEIRA

DOSSIÊ / *DOSIER* / DOSSIER
OBECEDER E INSURGIR

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

OBEDECER E INSURGIR: AS RAÍZES E AS ASAS DA (DES) OBEDIÊNCIA POLÍTICA | *Obedecer y resistir: las raíces y alas de la (des) 5931bediência política* | Obey and insurge: the roots and wings of political (de) obedience 6265

VANICE SARGENTINI

O QUE HÁ DE MAIS PROFUNDO NO HOMEM É A PELE: UMA ESTILÍSTICA DA (DES)OBEDIÊNCIA NO ACONTECIMENTO GEORGE FLOYD | Lo más profundo que hay en el hombre es la piel: *un estilo de (des)obediencia en el evento George Floyd* | *The deepest thing in man is the skin: a stylistic of (dis)obedience in the event George Floyd* 6273

AMANDA BRAGA

REFLEXÕES SEMIÓTICAS SOBRE AS RESPONSABILIDADES NA PANDEMIA DA COVID-19 | *Reflexiones semióticas acerca de las responsabilidades en la pandemia de Covid-19* | Semiotic reflections on responsibilities in the Covid-19 pandemic 6289

ORIANA DE NADAI FULANETI

O DISPOSITIVO DE MENORIDADE E O GOVERNO DAS CONDUTAS | *El dispositivo de minoría y el gobierno de conducta* | The immaturity dispositif and the conduct government

6299

MARIA MARTA MARTINS E KÁTIA MENEZES DE SOUZA

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE DESOBEDIÊNCIA E SEU VALOR DE ACONTECIMENTO NAS RELAÇÕES DE PODER | *Prácticas discursivas de desobediencia y su valor en los eventos en las relaciones de poder* | Desobedience discourse practices and their value on power balances

6312

PEDRO NAVARRO E CÁSSIO HENRIQUE CENIZ

A PREP, O HIV E AS TÁTICAS DE TECNOBIODESOBEDIÊNCIA | *La PReP, el vih y las tácticas de tecnobiodesobediencia* | The PReP, the hiv and technobiodesobedience tactics

6332

ATILIO BUTTURI JUNIOR E NATHALIA MULLER CAMOZZATO

WOMEN'S SUBORDINATION AND THEIR RIGHT TO RESIST | *A subordinação das mulheres e seu direito de resistir* | La subordinación de las mujeres y su derecho de resistencia

6351

EDUARDA CALADO BARBOSA

**A DEMOCRACIANA ERA DIGITAL: QUESTÕES EM TORNO DE AUTÔMATOS
DESOBEDIENTES** | *La democracia en la era digital: cuestiones sobre los autómatas
desobedientes* | Democracy in the digital age: issues surrounding disobedient
automatons

6364

SALIM MOKADDEM E AVELINO ALDO DE LIMA NETO

RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

BRAGA, Amanda.; SÁ, Israel de. **Por uma microfísica das resistências:** Michel
Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes
Editores, 2020. 354p.

6375

NATÁLIA CONCEIÇÃO SILVA BARROS CAVALCANTI, MARIA CAROLINA XAVIER
DA COSTA E THIAGO JOSÉ FERREIRA DE SOUSA

F Ó R U M L I N G U Í S T ! C O

VOLUME 18, NÚMERO2, ABR./JUN. 2021

Esta nova edição da *Fórum Linguístico* (volume 18, número 2, abr./jun. 2021) vem marcada, para além da qualidade dos trabalhos, pela presença de mais de trinta textos e pela publicação de dois *Dossiês*: *Didática da Língua*, organizado pelo pesquisador **Marcos Bispo**, da UNEB; e *Obedecer e Insurgir*, organizado pela pesquisadora **Vanice Sargentini**, da UFSCar. Cada um desses *Dossiês* tem, nesta edição, uma apresentação específica. Tendo isso em vista, nesta *Apresentação*, volto-me à primeira parte da *Fórum*, dedicada aos artigos recebidos em fluxo contínuo.

O primeiro deles, que abre a edição, é *A potência do vulnerável em Amy Winehouse: planos abismais de uma narrativa cinebiográfica*, escrito por **Pedro de Souza**, pesquisador da UFSC, que faz uma análise do corpo e da voz da cantora Amy Winehouse, traçando as relações entre o risco e a vulnerabilidade que se materializam em sua cinebiografia.

O segundo dos artigos, na senda da AD Francesa, é de autoria de **Silmara Dela Silva**, pesquisadora da UFF. Intitulado “*Checar fatos e desmentir boatos*”: *fake news e discurso jornalístico no Brasil*, o texto toma como corpus os blogs *Estadão Verifica* e *É isso mesmo?*, para analisar, via checagem de notícias, o funcionamento da imprensa tradicional e aquilo que aparece como manutenção de relações de um poder, na forma de um invisível.

Práticas e percepções linguísticas de alunos em uma escola paraguaia de fronteira de **Franciele Maria Martiny** e **Mariana Cortez**, pesquisadoras da UNILA, é o terceiro artigo deste número dois de 2021 da *Fórum*. Nele, as autoras colocam em discussão as dificuldades de uma educação plurilinguística a partir de um estudo realizado numa escola em Ciudad del Este, num cenário de bilinguismo.

Trajetos do termo inovação nos instrumentos de avaliação institucional do SINAES, de **Andréia da Silva Daltoé** e **Dâmaris de Oliveira Batista da Silva**, pesquisadoras da UNISUL, é o quarto artigo desta edição e problematiza, desde a AD Francesa, os deslocamentos que tiveram lugar, entre 2014 e 2017, nos documentos do SINAES, e que se materializam na substituição do conceito de *inovação social* para o de *inovação tecnológica* – e em seus efeitos ideológicos.

Cerveja ou vírus? O objeto de discurso corona em memes fotográficos da internet, quinto artigo deste número – e em versões em PB e Inglês –, de autoria **Wagner Alexandre dos Santos Costa**, pesquisador da UFFRJ, volta-se para a produção de efeitos de sentido produzidos, via referência, no jogo estabelecido entre o coronavírus e a cerveja Corona, a partir de um corpus de memes publicados entre 2019 e 2020.

Conceitos valorativos na leitura de tirinha de quadrinhos, sexto dos artigos e escrito por **Kátia Roseane Cortez dos Santos** e **Renilson José Menegassi** – respectivamente, pesquisadorxs da UNESP e da UEM –, recorre aos estudos dialógicos do discurso para investigar o funcionamento axiológico dos discursos, tomando como corpus analítico uma tirinha em quadrinhos publicada no Facebook em que a raça é inscrita segundo determinadas entonações sociais.

Os dois artigos seguintes problematizam as identidades. Ainda no escopo dos estudos dialógicos do discurso, o sétimo artigo desta *Fórum*, *Divisão simbólica e avaliação social: uma análise da letra da canção “Latinoamérica”*, de **Nathan Bastos de Souza** – pesquisador da UFSCar – toma a canção porto-riquenha *Latinoamérica* e traça as relações entre identidade da América Latina e os embates que ela faz surgir.

Posição, posicionamento e estereótipo: um diálogo entre as perspectivas sociolinguística e discursiva, oitavo artigo (em versões em PB e Inglês) desta *Fórum Linguístico*, escrito por **Shara Lylia de Castro Lopes**, pesquisadora da UNICAMP, estabelece um debate sobre as aproximações e as diferenças axiais existentes na abordagem do conceito de identidade na AD Francesa e na Sociolinguística Variacionista, tomando como base analítica a *identidade nordestina*

O nono artigo do volume 18, número 2, da *Fórum*, é *A trajetória do termo “internacionalização”: das contribuições etimológica e morfossemânticas para os imaginários social e institucional*, de **Elizabeth Pazello**, pesquisadora da UFTPR. O escrito parte do conceito de nação e analisa as distinções e os efeitos que a morfologia estabelece no imaginário social da internacionalização dos documentos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba.

“*O tolo fala. O sábio escuta*”: *ironia e provérbios em prol da persuasão* é o décimo artigo desta edição e tem como autorxs **Maria Flávia Figueiredo** e **Ticiano Jardim Pimenta**, pesquisadorxs da Universidade de Franca. No texto, são investigados os movimentos retóricos de um vídeo de humor do Youtube, dando a ver as possibilidades analíticas oferecidas por uma análise que leve em consideração as estratégias retórico-discursivas presentes no uso da linguagem.

Fernando Moreno da Silva e **Jorge Sobral da Silva Maia**, pesquisadores da UENP, são os autores de *Neologismos na mídia em meio à pandemia da Covid-19*, décimo-primeiro artigo do presente número, descreve a formação de neologismo no contexto da pandemia, num levantamento de matérias jornalísticas publicadas, no Brasil, entre os meses de janeiro e abril de 2020.

Décimo-segundo artigo deste número, *Convergencia y divergencia de los repertorios antropónimos brasileño y español*, escrito por **Carmen Fernández Juncal** e **Márcia Sipavicius Seide** – da Universidad de Salamanca e da UNIOESTE, respectivamente – investiga os paralelos das línguas espanhola e portuguesa e sua evolução em nove décadas, no que tange à antroponímia, avaliando a pouca divergência existente entre os repertórios.

Path marking on the satellite in Latin, Old Portuguese, and vernacular Brazilian Portuguese é o décimo terceiro-artigo desta edição e foi escrito por dois pesquisadores da UFSC, **Luiz Henrique Milani Queriquelli** e **Heronides Moura**, pesquisadores da UFSC. No escrito, os autores analisam as marcas de direção e modo nas três línguas citadas no título, observando semelhanças e transformações que permitem aproximar o latim e o vernáculo brasileiro.

Vanessa Severo Trivisio e **Luciane Kirchoff Ticks**, pesquisadoras da UFSM, são as autoras de *Práticas multimodais exploradas em uma unidade didática desenvolvida em um programa de formação continuada multiletrada no/para o contexto escolar*, décimo-quarto dos artigos deste novo número da *Fórum*, cujo objetivo é analisar, a partir da Gramática do Design Visual, como a multimodalidade é materializada numa unidade didática de um curso de formação continuada de professores.

O último dos textos da seção de artigos deste segundo número que ora apresento é *Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas*, escrito pelas pesquisadoras **Maria Clara Corsini Silva** e **Lilian Cristine Hübner**, respectivamente do Colégio Militar de Porto Alegre e da PUC-RS, coloca em questão o ainda restrito debate metodológico que se relaciona à aquisição de uma terceira língua pelos sujeitos surdos, inventariando possibilidades e urgências.

A primeira parte da *Fórum Linguístico* encerra-se com duas resenhas: a primeira delas, escrita por **Luiz Augusto Ely** – pesquisador da UFPR – faz uma leitura crítica do livro *No ritmo do texto. Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*; a segunda, por sua vez, avalia o livro *Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação* e tem como autor o pesquisador **Luisandro Mendes de Souza**, também da UFPR.

Depois da primeira parte, o número traz, então, os já mencionados Dossiês, que perfazem um total de 13 artigos e uma resenha – ver apresentação no Sumário ou na edição completa – e que contam com textos de autores nacionais e internacionais. Essa rica coletânea que ora vem à tona não seria possível sem xs colaboradorxs de costume, a quem sempre cabe agradecer calorosamente: as autoras e os autores dos textos; à equipe de revisão da *Fórum* e às avaliadoras e avaliadores dos escritos; ao setor de Periódicos da UFSC e à sua equipe afinada; ao Pedro Venzon, responsável pela identidade visual; ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e, mais detidamente, à sua coordenação. Por fim, à Vanice Sargentini e Marcos Bispo, pelo cuidado com os *Dossiês*.

Convido ainda a todxs para acessarem e seguirem o Instagram da *Fórum Linguístico* (<https://www.instagram.com/forumlinguistico>) e espero que a leitura possa ser tão proficua quanto interessante, nesses tempos tão turbulentos de ataque à ciência e ao conhecimento. A *Fórum*, de alguma maneira, espera contribuir com as formas de resistência, cada vez mais urgentes, que a Universidade pode inventar.

ATILIO BUTTURI JUNIOR
Editor-chefe



Aceita em Agosto de 2021.

A POTÊNCIA DO VULNERÁVEL EM AMY WINEHOUSE: PLANOS ABISMAIS DE UMA NARRATIVIDADE CINEBIOGRÁFICA

EL PODER DE LO VULNERABLE EN AMY WINEHOUSE: PLANOS ABISMALES DE UNA
NARRATIVIDAD CINEBIOGRÁFICA

THE POWER OF THE VULNERABLE IN AMY WINEHOUSE: ABYSMAL PLANS OF A
CINEBIOGRAPHICAL NARRATIVITY

Pedro de Souza*

Universidade Federal de Santa Catarina

Aquilo que se mostra no limiar entre ser e não ser, entre sensível e inteligível, entre palavra e coisa, não é o abismo incolor do nada, mas o raio luminoso do possível. (AGAMBEN, 2007, p. 30)

RESUMO: Neste artigo, pretendo desenvolver a hipótese de que há duas maneiras de pensar o fenômeno da precariedade. A primeira maneira consiste em tomar o precário, o vulnerável, naquilo que impede a realização de um projeto de vida, não importa em que domínio se coloque. O segundo modo de abordar a precariedade é concebê-la não como o que impede mas como o que é parte crucial da realização incerta, indeterminada de uma vida. Nesses termos, o precário é o traço do que se move entre o fazer e o não fazer. O objetivo é rastrear marcas de precariedade ou vulnerabilidade que se fabricam em certa modalidade de discurso no campo das narrativas filmicas sobre vida de cantores. Quero analisar um caso de cinebiografia, entre muitos outros, em que atos corporais de enunciação e práticas de vida rondam a voz e a colocam em risco. Aqui o objeto da análise é a narrativa filmica sobre a trágica história da cantora britânica Amy Winehouse: *Amy*, de Asif Kapadia, 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Voz. Cinebiografia. Discurso. Enunciação.

RESUMEN: En este artículo, desarrollaré la hipótesis de que hay dos maneras de pensar en el fenómeno de la precariedad. El primer camino consiste en tomar a los vulnerables como lo que impide la realización de un proyecto de vida, cuando éste surge en cualquier campo. La segunda forma de abordar la precariedad es concebirla no como lo que impide, sino como una parte crucial de la

* Professor dos Programas de Linguística e Literatura da UFSC. Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ-2 (CNPq). Participante do CAPES-Print, origem do texto. E-mail: pedesou@gmail.com.

realización incierta e indeterminada de una vida. En estos términos, la precariedad es la característica de lo que se mueve entre el hacer y el no hacer. Se trata de seguir las marcas de precariedad o vulnerabilidad que se producen, en ciertos modos de discurso, en el campo de las narraciones cinematográficas sobre la vida de los cantantes. Analizaré un caso de biografía cinematográfica, entre muchos otros, donde los actos y prácticas de la vida erosionan la voz y la ponen en riesgo. Aquí el objeto de análisis es la narración fílmica de la trágica historia de la cantante británica Amy Winehouse: *Amy*, de Asif Kaadia, 2015.

PALABRAS CLAVE: Voz. Cinebiografía. Discurso. Enunciación.

ABSTRACT: In this article, I intend to develop the hypothesis that there are two ways of thinking about the phenomenon of precariousness. The first way consists in taking the vulnerable as what prevents the realization of a life project, when it arises in any field. The second way of dealing with precariousness is to conceive it not as what prevents, but as what is a crucial part of the uncertain, and indeterminate realization of a life. In these terms, precariousness is the feature of what moves between doing and not doing. The aim is to follow the marks of precariousness or vulnerability that are produced, in certain modes of discourse, in the field of film narratives about the lives of singers. I want to analyze a case of cine-biography, among many others, where acts and practices of life erode the voice and put it at risk. Here the object of analysis is the filmic narration on the tragic story of the British singer Amy Winehouse: *Amy*, by Asif Kaadia, 2015.

KEYWORDS: Voice. Cinebiography. Discourse. Enunciation.

1 INTRODUÇÃO

Apresento uma proposta inicial de análise no quadro de uma pesquisa cujo objetivo é investigar a potência das narrativas de vida na expressão de formas de vidas precárias, normalmente invisíveis na realidade. Há uma perspectiva fundamental a qual quero me filiar. Ela é de Philippe Sabot (2019), que afirma o seguinte: “Pode-se confiar à literatura uma dupla vocação, a de produzir não-lugares, “outros espaços”, alimentados pela imaginação de escritores e leitores; e a de proceder à intriga e reconfiguração narrativa de nossas vidas, pensamentos, forças e fraquezas, para extrair recursos cognitivos e morais; propor novas formas de ser e viver, sentir e pensar sobre o lugar do homem no mundo”.

De minha parte, quero estender o fazer literário ao campo das narrativas fílmicas realizadas no cinema, notadamente, a cinebiografia que trata da vida de cantores. Acontece que aquilo mesmo que vulnerabiliza o artista é também o que potencializa seu ato. Esta é minha hipótese de base. Parto de fenômenos sobrepostos ditos de precariedade, contingência e potência, fazendo-os, porém, aparecer como efeitos de um trabalho de análise discursiva que tem como objeto uma narrativa fílmica de vida. Por isso, conforme explicitarei mais adiante, não vou operar com a noção de precário a partir de um quadro teórico preciso. Se algum conceito como o de precariedade ou de vulnerabilidade aparecer implicitamente ao longo deste trabalho, será às expensas dos sentidos postos em movimento no horizonte de saberes pré-construídos. Aludo aos discursos que atravessam uma narratividade, buscando dar conta do acontecer incerto e incontornável de uma existência, no caso, a de uma cantora como Amy Winehouse.

No terreno da cinebiografia, podemos atestar certa forma de vida precária ligada ao uso de drogas em vários campos de atuação. Particularmente, parto da seguinte questão: como contar a vida de artistas cujo gênio criador foi afetado por uma precariedade advinda do uso excessivo de drogas? A questão se torna mais contundente e paradoxal quando se trata de narrar a arte do artista, apesar da relação com substâncias que, se são destrutivas, não impedem a criação.

Devo, então, deter-me na cinebiografia sobre a vida de astros da canção popular. Para isso, destaco o documentário *Amy*, de 2015, de Asif Kapadia, cuja singularidade reside em contar a vida de uma cantora, Amy Winehouse, mostrando sua inteira fragilidade, porém, não como falha, e sim potência. Há, sim, exposição do precário como perda, desestabilização, falta de continuidade, incerteza, fugacidade, ruptura. Tudo isso é mostrado em sequências de imagens inéditas, em que o talento bruto se mistura ao vulnerável imbricado no estilo de uma existência e de uma vida sempre em luta consigo mesma.

Contudo, há também, no testemunho oral dos que com ela trabalharam e viveram, pontos de desencontros e encontros com sua arte, situados na atitude da própria cantora perante seu frágil modo de ser e sua criatividade. O efeito se apresenta numa estrutura

de narração que faz da contingência o avesso da presença constante do precário rodando cada momento de uma vida. Em outros termos, o fato é que, ao fim do documentário, o espectador, depois de um longo percurso no universo irremediável do que ronda a cantora, dá-se conta do seu talento que sempre esteve com ela, malgrado a vulnerabilidade assombrando seu modo de existir. Nunca se retirou dela a vontade de potência ou, dito de outro modo, a expressão de força vocal inerente aos seus instantâneos impulsos.

Considerações como essas, introduzindo certa forma de abordar o precário, não são oferecidas de imediato como coisa em si. Daí, como disse anteriormente, eu não me basear em conceito pré-estabelecido de precário ou de precariedade. Isso porque, ao adotar uma abordagem discursiva, há que se adotar uma atitude analítica para ouvir para lá das evidências. Entre uma queda e outra, é o caso de observar de que maneira os materiais que compõem esta narrativa cinebiográfica podem conduzir a lugares precários outros da vida narrada. Há que se atentar não para os que lamentam o desmoronamento do sujeito e sua criação, mas para os testemunhos que apontam para a emergência potente dos acontecimentos a colocar a vida e a arte à beira do abismo. Não obstante, são os mesmos a fazer acontecer o gênio do artista. Pode ser que, como diz Simon Harel (2007, p.1), “[...] os lugares precários expressam uma condição humana em que o apagamento de traços (patrimônio, lembranças individuais e coletivas, por exemplo) é uma ameaça muito real”. De outro lado, é possível também que o precário seja não só a causa do que falta, mas também o avesso potente do que se espera.

Proponho que, no domínio das narrativas fílmicas de vida, devemos distinguir o funcionamento discursivo das dimensões que giram em torno do que faz algo significar precário. Por isso, escolhi a abordagem da precariedade não como o que é já conceituado, mas enquanto o que se diz de uma dimensão produtiva a reger os procedimentos de montagem de uma narrativa de vida estruturada no gênero da cinebiografia. Porém, esta dimensão discursiva deve ser compreendida no sentido nietzschiano do ser cuja vida consiste num constante processo sem fim. É isso que dá à precariedade o estatuto de maneira de ser da própria subjetividade do artista; no caso de Amy Winehouse, o que é feito na e pela arte de cantar.

2 O PRECÁRIO E O PURO MOVIMENTO DA POTÊNCIA

Lanço, assim, a hipótese de análise do documentário sobre Amy Winehouse. A montagem do filme, a partir de centenas de áudios de entrevistas e de imagens de arquivo, tende a exibir o retrato da cantora, de tal modo a registrar o trágico fim de uma vida. Entretanto, no instante em que embaralhamos as imagens e analiticamente as submetemos a certo procedimento aleatório não-linear de fluência, em vez de confirmação do que já se sabe, a narrativa fílmica conduz a outro modo de ver a mesma vida.

Vê-se a história de quem perdeu a posse de si, mas também de quem fez do que assim se significa precário a sua aposta na existência, que se lhe abria a cada instante. Acredito no que pode ser um outro modo de ler este documentário. Por isso, arrisco-me a afirmar que, sob o olhar que monta uma pilha de imagens de vídeo e fotografia transformando-os em fragmentos de narrativa, Amy Winehouse, no filme de Asif Kapadia, é o protótipo da contingência. Digo isso seguindo a mesma perspectiva com que Giorgio Agamben (2007) define a figura do que pode ser ou não ser. Trata-se da potência em foco no que a razão de existir consiste em seguir não sendo.

Por instantes, o encadeamento de vozes contando diferentes etapas de uma vida propõe, ao olhar e ao ouvido do espectador, o efeito de uma experiência que tende a realçar o precário enquanto ponto de embocadura ou de perspectiva da enunciação. No momento em que, por decisão de montagem, a voz da testemunha é colocada a posteriori vibrando sobre as imagens que comenta, abre-se ali um espaço discursivo para a inclusão do como se pensa e se experimenta a vulnerabilidade narrada.

Pelo efeito do procedimento de narrar em voz-over ou voz-off, o diretor faz com que o depoente se dirija ao destinatário-espectador expondo-se emocionalmente vulnerável. Importa testemunhar o que se viu falhar na vida da cantora, mas também o que se percebia atuar, concomitantemente, como impedimento e como força do ato criativo. Daí resulta o funcionamento próprio da dimensão interlocutiva do documentário. As vozes, no seu estatuto de testemunho situado no antes e no agora de uma vida, performatizam uma enunciação narrativa acontecendo no mesmo lugar e tempo em que se situam destinador e destinatários: depoentes expostos na banda sonora do filme e espectador à escuta na sala em que se exhibe a cinebiografia.

3 O TEMPO SUSPENSO NA FRUIÇÃO NARRATIVA: LUTO E PRECARIIDADE

Ao deixar-me conduzir pelas falas testemunhando a vulnerabilidade de Amy Winehouse, meu interesse é escutar as vozes dos depoentes ligando os instantes tardios de crise da cantora aos já dados antes da fama, como vestígio do tempo que se constata sendo agora tarde demais. São passagens que não apenas narram o percurso intenso de uma vida, mas também postulam e testemunham a precariedade já lá rondando em forma de contraconduta: a ausência do pai, a pouca atenção ao precoce uso de antidepressivos, a recusa à disciplina, etc.

Falo das emissões que, no filme, marcam-se pela maneira com que Asif Kapadia orientou a montagem ligando som e imagem. O procedimento adotado foi o de fazer com que apenas as vozes das testemunhas fossem expostas por cima das cenas selecionadas. Do início ao fim do filme, o tempo permanece suspenso em clima de luto e precariedade desde sempre irremediável. As vozes podem assim chegar aos espectadores, sendo emitidas na crueza pura das emoções¹.

Em síntese, o que fez Asif Kapadia não se resumiu a abrir os arquivos de uma vida, mas a montar uma série de enunciações: as que se remetem à maneira de ainda dar conta de como certa existência foi possível, com e através de sua vulnerabilidade inerente. Kapadia consegue encarnar o duplo da precariedade – impedimento e potência, tão presente na vida e na obra de Amy. Ao mesclar, entre cenas, vozes "caseiras" com as entrevistas dadas por Amy, participações em programas de TV e momentos de celebridade, o documentário expõe o ponto sensível da cantora, situado na dificuldade em se estabelecer fronteiras entre o público e o privado.

Através do filme, vemos este aspecto da criação em Amy. Ela se dá a partir e além de suas vulnerabilidades. Com sutileza, planos dispersos entre uma e outra sequência dão a ver um problema de intimidade como traço do vulnerável em Amy. A intimidade com o jazz, com o cantar e com o ato de compor era a pedra de toque da artista. Isso fica explicitado nas falas da cantora sobre o próprio processo de composição.

Também o testemunho das pessoas que com ela conviveram oferecem indícios desse intimismo de si para consigo mesmo. Neste lugar é que o documentário permite uma leitura da obra de Amy Winehouse, abre a escuta para um intimismo inacessível ao público, a não ser pela maneira com que a montagem do arquivo ostenta a dimensão outra de Amy Winehouse.

Nesses termos, o documentário *Amy* não pode ser apenas o levantamento e a exposição ordenada de uma massa de dizeres sustentando a conservação da memória de uma cantora e sua obra musical como intérprete e compositora. Proponho que não interessa apenas rastrear fatos prévios a tecer uma existência. No vai e vem da narratividade audiovisual, esta cinebiografia sobre Amy Winehouse, em vez de disputar o que seria de fato ou de ficção, opera na contingência do precário de toda uma vida no limite do que poderia ser e não ser.

Por isso, diferente das sequências típicas do documentário, embora sonorizado como *voz-over*-, o som vocal que paira no ambiente acústico da sala de exibição numa relação com o espectador – ligada ao corpo falante e oculto de cada testemunha, os depoimentos aparecem vindo de quem não só relata ou comenta, mas fala tendo estado presente nas diferentes circunstâncias da carreira de Amy. Trata-se do tipo de edição sonora que resulta na *voz-over*, mas não funciona com o mesmo estatuto enunciativo, pois sua função não consiste apenas em comentar, mas em testemunhar – na qualidade daquele que vê e permanece ali na cena do acontecimento testemunhado.

Por este modo de inserir as vozes, as imagens entram, ao longo da narrativa fílmica, não como prova do que se passou na vida da artista, mas como efeito do que se diz acerca do que é dado a ver. Tem-se aí o ritmo com que, no documentário, se coloca, em tela, dois planos narrativos: de um lado, ao nível da imagem, cenas de um passado nem sempre muito distante, e registrado, em fotos e vídeos, de dentro da vida de Amy; de outro, ao nível da banda sonora, o discurso fabrica, cada um a seu modo, a história de uma vida.

¹ Cf entrevista com Asif Kapadia (MURPHY, 2015).

Da perspectiva de sua montagem, vê-se, no filme *Amy*, o efeito de um processo diegético que se estrutura por dois modos de proceder o narrar. O primeiro procedimento exhibe imagens e cenas que contam a vida da cantora, vindo desde a infância rumo ao tempo de clímax em que se torna conhecida como cantora e compositora.

É necessário um olhar finamente focalizado para atentar aos pontos e modos de articulação entre a voz e a materialidade imagética do filme. A transição entre uma sequência e outra se faz pelo trabalho de interposição de imagens e depoimentos que fazem retroceder o percurso narrativo. A montagem interrompe cenas dadas em certo tempo presente, encadeando vídeos caseiros que registram fatos anteriores ao que até ali já fora narrado na película documental. O efeito vem na marcação narrativa de um intenso momento de crise. Isso é propiciado pela inserção de ocorrências no passado longínquo, como nos estados intermitentes de melancolia na adolescência. Isso não para explicar, mas para dizer do que já estava lá atrás como vulnerável na vida cantora.

A certo ponto, diante de episódios de vulnerabilidade, Asif Kapadia recorre ao procedimento de quebra em pontos cruciais da narração. É o momento em que é preciso voltar a eventos anteriores para dar conta do que se passa na relação de Amy simultaneamente com a droga e o canto. Aí intervém o discurso que tende a justificar o que escapa ao controle de Amy. A vulnerabilidade da cantora dada pelo que se percebeu como bulimia e pelo prazer de tomar precocemente antidepressivos funcionam como explicação.

Assim é que se faz, discursivamente, mediante a narratividade empregada para este documentário, a justeza de precisos episódios à precariedade da vida de uma artista. Atentemos para o modo como foi montada a sequência, expondo, logo no início, imagens da infância e da adolescência de Amy. A cinebiografia adota aí uma forma de narrar inserindo áudios vocais de três testemunhos: a voz da mãe, a voz do pai e da própria cantora. Todos concatenam, cada um por seu turno, atos orais de enunciação que tematizam o mesmo traço da artista cinebiografada: a vulnerabilidade. A mãe fala da difícil tarefa de impor limites a uma criança sempre tão livre e independente. Amy reafirma sua tendência a desobedecer e crítica a ausência do pai nesta relação. O pai confessa a própria fuga às obrigações paternas.

Na transição de um plano imagético a outro, aparecem cenas da adolescência e a voz do amigo de Amy, Tyler James, rememora os primeiros usos que ela fazia de medicamentos antidepressivos.

Voz de Tyler James (amigo) – Quando a Amy era adolescente, treze ou quatorze anos, ela frequentava médicos e tomava antidepressivos.

Voz de Amy – Eu tomava paroxetina e ficava bem desorientada. Eu nem sabia o que era depressão. Eu sabia que me sentia esquisita, às vezes, e que eu era diferente.

Na mesma série de memória juvenil, seguem planos de fotos contendo a cantora agarrada ao violão. Assinalo o oportuno procedimento narrativo que sobrepõe às imagens a voz de Amy trazida de outro momento.

Voz de Amy – Acho que é uma coisa de músico. É por isso que componho. Eu não sou uma pessoa doente. Muita gente sofre de depressão e não tem uma válvula de escape. Entende? Muita gente não pode tocar um violão para se sentir melhor

Ela junta o tema de sua provável depressão à intimidade com a música. Aí se opera, na fluência do narrar, certa fuga de discurso que vincula a vulnerabilidade ao bloqueio possível de criar. Não se trata apenas de enunciar, no trajeto da narrativa fílmica, variáveis do mesmo discurso. Mas de trazer para dentro de sua história a voz da cantora soando em contratempo; emitindo, entre a força e o frágil, ondas fugidias de potência. Em verdade, tal efeito de presença da cantora não se encontra propriamente nas palavras proferidas. O precário se apresenta em fuga mediante a espessura da voz que canta e compõe enquanto vive a precariedade do corpo que a emite.

Ainda que colhida no tempo do auge de sua atuação, ali no mesmo lugar em que, no plano da narrativa fílmica, outros testemunham sua vida, a voz da cantora configura uma posição disparatada do que se passa. Vale afirmar que se trata da inserção vocal a ser

escutada em uma perspectiva absolutamente dissonante. O que o modo de narrar, em certo ponto, faz ouvir e olhar, nada tem a ver com o que se diz ou se deveria dizer. O que subsiste na enunciação em primeira pessoa é o canto na voz memorável, agora presente no instante incerto da potência que a imortaliza.

Vê-se aqui o resultado de um modo meticuloso de montar, no que diz respeito ao conteúdo das palavras e das imagens, rolando no fio de uma narrativa cinematográfica. Esta cinebiografia propõe ao espectador a experiência outra do acontecimento do precário, ou do que se diz da falha. Isso é dado não pelo lamento do que não se pode recuperar ou superar, mas pela dimensão concreta da contingência.

Mais do que combate ao precário ou àquilo que deveria ser afastado para não bloquear a criação na arte musical da cantora, o filme tece a experiência do vulnerável como presença potente no corpo. Nesses termos, pode-se afirmar que, durante a narrativa, o espectador é exposto a um desfile de vozes emitidas fora de lugar. Seja porque foram registradas muito depois do que foi vivido pela cantora cinebiografada, seja porque essas vozes articulam-se fora da linguagem e do discurso que eram levados a praticar no âmbito fechado do entretenimento. Agora são vozes não mais falando no tempo em que foram testemunhas auditivas e oculares de uma vida incessantemente posta em ato. A instância temporal de suas falas está esquadrihada no presente reduzido ao vulnerável. Assim é que empresários, produtores, amigos, na superfície da película, vozeiam fora do lugar discursivo do trabalho a que antes eram convocados a falar.

Todas essas vozes emitidas, enquanto rolam na tela cenas da infância e juventude da cantora, soam como vindo de outro tempo e lugar. Apenas a voz de Amy é proferida em uma primeira pessoa cuja referência é ela mesma. Em outras palavras, a voz de Amy Winehouse, a percorrer toda a narrativa, é efeito de presença produzida pela memória que se atualiza pela tematização de sua vida precária operada como potência.

Vejamos o que se passa nos momentos em que a recusa a compor torna-se improdutivo. Amy estava no meio de uma depressão por conta do fim de um relacionamento. Entretanto, nota-se que esta passagem não visa apenas a narrar mais uma dessas circunstâncias que a colocavam na recusa ao trabalho. A cena gravada é de dezembro de 2005, na casa do produtor Salaam Remi.

Voz de Salaam Remy – A gravadora estava pensando em dispensá-la e ela acabou voltando para Miami. Eu pagaria pra ela vir cantar aqui em casa. Ela sentou no quintal e ficou lá uns quatro dias. Ela levava o caderno dela e ficava escrevendo.

Enquanto se ouve a voz de Salaam Remy, vemos e escutamos Amy compondo ao violão uma de suas célebres canções. Vem o corte sobre a mesma cena para a voz da cantora falando da relação entre seu processo de criação e suas emoções. Certamente, inseriu-se ali mais um registro de arquivo que, deslocado de um anterior momento, opera na película cinebiográfica uma narrativa outra, soando sobre a mesma cena em Miami.

Voz de Amy – Eu levei um tempo para entender um monte de coisas. A virada aconteceu quando eu comecei a compor o material do disco novo. Eu componho porque sou zoada da cabeça e preciso colocar no papel. Aí eu componho para me sentir melhor comigo mesma. Para tirar algum proveito das coisas ruins.

Inútil argumentar que a entrega à criação seria uma forma de superar dores que, repetidas vezes, a lançavam em estado de vida precária. Nesse sentido, Amy deveria atender ao pedido de voltar ao trabalho como subterfúgio e expor à sua gravadora a vontade de vencer; “*A gravadora estava pensando em dispensá-la*”. Sua atitude, porém, é diversa: “*ela acabou voltando para Miami*”.

Na sequência vem a imagem que mostra Amy ocupada com uma composição. Trata-se de um plano sutil e sonoramente incrustado ao comentário do produtor. Destaco o ponto em que a cantora interrompe o entoar e diz não. Seus ouvidos rejeitam os acordes que seu violão fez interpor à melodia em vias de criação. Por isso mesmo, na cadeia enunciativa que tematiza a volta ao trabalho, logo após um período improdutivo, este ato de recusa em retornar aos estúdios da gravadora não vale por uma atitude de transgressão, mas pelo gesto mesmo de criar à revelia da aparente inatividade criativa.

É dessa maneira fértil, ou seja, nunca improdutivo, que a linguagem de que se apropria o documentário, mediante palavras e imagens, torna visível um modo outro de vida precária. Amy, de si para si converte o desejo de lucro do outro em aspiração a permanecer consigo mesma: “*Eu componho porque sou zoada da cabeça e preciso colocar no papel*”. Então, quando compõe, não joga fora o que precariza sua vida. Ela transforma sua vulnerabilidade dessubjetivando-se no campo do triunfo de mercado e subjetivando-se na experiência interior, onde os componentes da precariedade – droga, álcool, melancolia – não passam de significantes ativos na potência de ser e existir como compositora. “*Aí eu componho para me sentir melhor comigo mesma.*”

Não importa tanto o conteúdo do dizer, nesta cena, mas sim a direção a que ficam conduzidos os sentidos de precariedade. O que ouvimos da própria cantora é o relato de uma experiência de si, em que o vulnerável adquire uma forma imprevisível de vínculo consigo mesmo. É dizer que, em vez de expulsar o precário – dito “*coisas ruins*”, numa relação enunciativa de não coincidência entre palavras e coisas –, ela faz dele uma modalidade estética de invenção de si.

Por certo, no tempo em que Amy proferiu as mesmas palavras em uma circunstancial entrevista, estas poderiam ter sido escutadas na ordem da justificativa. Contudo, no interior desta cinebiografia, o efeito é o da narrativa que não traça mais o perfil de uma artista que sucumbiu à droga, tal como podemos acompanhar no que foi produzido sobre Janis Joplin, Jimmy Hendrix e outros. No documentário realizado por Asif Kapadia, produz-se um a mais da história narrada: a figura da força que no corpo da cantora – corpo transposto em voz, versos e canção -- permanecia à revelia da vida precária.

Proponho que o vulnerável que se experimenta no corpo é potência do sujeito que, no caso da cantante, se inventa na voz. Diz Pelbart que dada força “retoma o corpo naquilo que lhe é mais próprio, sua dor no encontro com a exterioridade, sua condição de corpo afetado pelas forças do mundo”. Esta proposição pode se aplicar à cena em que Amy está em estúdio gravando a canção “Back to Black” (AMY..., 2015). É mais uma das sequências que ostenta a indissociabilidade entre o ato de compor e o de cantar. Vale destacar o trabalho de composição dos materiais que estruturam esta sequência. A concatenação de planos foi montada a partir de arquivos e áudios acontecidos em lugares e tempos diferentes:

1. o áudio da voz do produtor Mark Ronson concedendo uma entrevista ao diretor do documentário, em Londres;
2. a imagem de uma sessão em que Mark aparece nos teclados em outra sessão de gravação, com outros músicos;
3. um clipe com a sessão de gravação de *Back to back*.

São, portanto, três tempos e espaços diferidos de enunciação empregados para montar uma única sequência em que Amy Winehouse é detalhadamente mostrada no ato de seu processo criativo. Enquanto olha o papel para checar a letra, a cantora consecutivamente retorna ao próprio corpo buscando a voz com a qual dá forma acústica à melodia. O áudio da voz de Amy abre a sequência de tal modo a situá-los no mesmo espaço e tempo em que transcorre a narrativa.

Voz de Amy – “Eu tinha esses sentimentos, essas palavras me rodeando. Quando você escreve uma música, você precisa se lembrar como se sentiu. Tem que lembrar o clima. Tem que lembrar o cheiro que estava no pescoço dele, tem que lembrar tudo.”

Levando em conta a inserção do depoimento de Amy e a do produtor que assistiu à sessão de gravação, nada, naquela performance, está fora do sujeito que se produz na canção.

Voz de Mark Ronson – “Ela me contou toda essa história de um relacionamento caótico. Foi quando escreveu ‘*Back to Black*’, a letra e a melodia em duas ou três horas. Foi um momento de sorte. Eu estive com ela naquele momento mágico, e ela estava pronta para começar. Por isso eu não conseguia entender o que todo mundo falava dela, que era preguiçosa, complicada.”

Neste preciso episódio, o documentário dá a ver ao espectador a articulação diferencial do precário (visto como falta, perda no contexto amoroso) com a vida em devir (o sujeito em operação no ofício enquanto canta). Há na voz, entregue ao ato de cantar e compor, potência só redutível a ela própria, incluindo tudo o que pode fazer calar ou silenciar. É quando o arquivo da coisa dita, sob o estatuto da alusão (AUTHIER-REVUZ, 2000) ou daquilo que está dito em outro lugar e, por memória involuntária, atua sobre o dizer atualizado em certo instante do testemunho de Mark Ronson: *"eu não conseguia entender o que todo mundo falava dela, que era preguiçosa, complicada"*. É na relação disso que está dito antes sobre a cantora que o momento de Amy, enquanto canta, torna-se mágico, pura contingência.

O procedimento de montagem salienta aqui uma dimensão de heterotopia, tal como empregou Foucault no prefácio do livro *As palavras e as coisas* para falar da enciclopédia chinesa de Borges. No que diz respeito à vida de Amy Winehouse, o caso é de indicar o outro da ordem estabelecida do precário. Fica claro, nesta sequência, que o exercício livre da montagem permite que o documentário faça aparecer ordens diferentes norteadas por narrativas de vidas precárias. Digo que a mesa de montagem trabalhada por Asif Kapadia pode ser aproximada do que Foucault (2000, p.18) chama de a "mesa de trabalho", que, uma vez procedida para desaparecer na superfície filmica, faz desaparecer com ela ordens fixas ligando palavras e imagens. Justapor vozes em um espaço onde nunca soaram juntas é abrir a possibilidade de destruir uma certa e única ordem do precário.

As imagens exibidas, especificamente nestes planos que compõem uma cena de gravação, apontam para o que leva os sentimentos da cantora na criação de sua música e de seu canto. Além disso, na contramão do discurso que orquestra a montagem dos arquivos em sequência filmica, tudo se passa como se essa cinebiografia mostrasse outra maneira de pensar e sentir o que se passou ao longo da vida de Amy Winehouse. Na mesa de montagem, a inserção dessas cenas apartadas dos momentos de sua produção original – o estúdio é outro, as vozes falam em outro espaço/tempo – faz algo escapar à compreensão linear de uma existência, se pensada nos termos da ordem lógica da causa e do efeito.

4 PALAVRAS FINAIS

A narrativa segue para o final expondo os instantes cruciais da crise da cantora em relação ao uso de álcool e heroína. Vê-se na tela o rosto de Amy todo marcado por cortes de vidro. Extremo estado de paixão liga a cantora a seu amado, Blake. Ela desfila nas ruas de Londres, logo depois de abandonar a clínica de reabilitação em 2007. Neste ponto, a superfície textual filmica estrutura-se por um encadeamento de arquivos fonográficos e fotográficos.

Arrisco-me a aplicar a este momento preciso do documentário a mesma observação que o crítico Jean-Claude Guiguet (1974, p. 20) fez sobre *A Morte de Maria Malibran*, cinebiografia que Werner Shroeter realizou inspirado na vida da cantora lírica Maria Malibran :

A Morte de Maria Malibran é uma meditação impressionante sobre a dor e a infelicidade de viver. O filme começa com uma mutilação sangrenta (o olho rasgado de uma menina) e termina com o sangue saindo da boca semi-fechada de Maria Malibran, fulminada no palco sob as luzes dilatadas de uma ópera fabulosa. As primeiras palavras do filme anunciam a natureza da maldição que colorará cada plano, cada sequência e determinará a direção das situações até o resultado final: "Eu sou da raça dos que morrem quando amam".

Esta formulação analítica soa como ressonância discursiva colateral ao que se escuta dizer Amy Winehouse na sequência final do documentário. No tempo em que rolam fotos de seu rosto coberto de manchas de sangue, o produtor Raye cita Amy na sua relação com Blake: *"De certa forma o amor está me matando"*. A citação é inserida sobre o mesmo plano fotográfico em que a cantora passeia, perseguida pelos paparazzi, ao lado do marido, nas ruas de Londres: *"Ela ficou dividida entre essas duas coisas. Um cara que ela amava, mas que trazia junto o vício nas substâncias que eles estavam usando na época"*.

Esses derradeiros episódios no documentário arranjam, no conjunto de depoimentos, o sentido e a natureza híbrida e contingente do precário. Cada plano fotográfico na sequência final, mais do que o fato policialesco e jornalístico, ostenta o corpo e a voz da cantora de modo indissociado da precariedade que lhe é inerente, esta que resta como marca de sua arte de compor e de cantar.

Trata-se de buscar, na memória do dizer, uma história de vida-artista, no sentido foucaultiano da expressão, para significar a potência de o indivíduo fazer de sua vida uma obra de arte.

[...] o que me surpreende é que em nossa sociedade a arte esteja relacionada apenas aos objetos e nunca aos indivíduos e à vida; e, também, que a arte esteja num domínio especializado, o dos experts que são artistas. Mas a vida de todo indivíduo não é uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas não as nossas vidas? (FOUCAULT, 1994, p. 617)

Voltando atrás, a sequências anteriores da narrativa fílmica em que Amy foi relatada no auge, isso literalmente aparece em certo momento em que a cantora diz a um entrevistador na TV: "*Não queria nenhuma nota falsa no meu disco*"; "*Sucesso para mim é trabalhar no que eu quiser*". Esta é uma indicação do quanto Amy perseguia e cultivava a singularidade. Fazia questão de empregar a voz como seu próprio estilo e como estética da existência. Não que pretenda ser moralmente a mais verdadeira. A verdade era vivida como a liberdade de ser ela mesma, ser diferente.

Em outros termos, a vida-artista é a ostensão da vida como atitude na qual o já-dito precário pode ser colocado em foco como contingência, ou o que se dá no limite do que pode e não pode ser. Este é também o modo de existência próprio do artista no sentido dado por Agamben, ou seja, forma ou estilo de vida: "o que denominamos forma-de-vida corresponde a essa antologia do estilo; ela nomeia o modo como uma singularidade dá testemunho de si no ser, e o ser expressa a si em cada corpo".

Vale associar, também, a este preciso espaço do documentário, a relação com outro ato de enunciação, ou o existir enredado em eterno retorno, conforme a expressão de Nietzsche (2005, p. 129): "[...] o retorno é tudo aquilo que, uma vez em movimento, se mescla com uma cadeia integral de todo o ser como um inseto que, aprisionado em uma substância resinosa, torna-se imortal e eterno".

Incidentalmente, vale ainda mencionar o que afirmou Jean Paul Sartre sobre este retornar libertário a si nas pegadas de um viver fatal, quando, na quarta capa do livro *Saint Genet*, ele explica porque o escreveu:

Indicar os limites da interpretação psicanalítica e da explicação marxista, afirmar que só a liberdade pode tornar inteligível uma pessoa em sua totalidade, mostrar essa liberdade em luta com o destino – primeiro, esmagada por suas fatalidades, depois, voltando-se para elas, digerindo-as pouco a pouco – provar que o gênio não é um dom, mas a saída que se inventa nos casos desesperados, descobrir a escolha que um escritor faz de si mesmo, da sua vida e do sentido do universo, até nas características formais do seu estilo e da sua composição, até na estrutura das suas imagens e na particularidade dos seus gostos, traçar detalhadamente a história de uma libertação: foi isso que desejei. O leitor dirá se consegui. (SARTRE, 2002, p. 546)

Dessa maneira, Asif Kapadia termina por expor ao espectador, nas palavras e imagens finais de seu documentário, uma Amy Winehouse tornando-se imortal pelo movimento precário das substâncias às quais, ao mesmo tempo, não pode resistir e não pode deixar de marcar a precariedade como marca indelével do a que se destina existir.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Bartleby, escrita da potência*. Lisboa: Editora Assírio & Alvim, 2007.

AGAMBEN, G. *O uso dos corpos*. São Paulo: Boitempo, 2017.

AMY | In the Studio with Mark Ronson. Official Movie Clip HD. Canal do Youtube A24, 8 jul. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3su4q5fVGQg&t=68s>. Acesso em: 17 ago. 2021.

AMY WINEHOUSE: *AMY*. Direção Asif Kapadia, 2015.

AUTHIER-REVUZ, J. Aux risques de l'allusion. In: AUTHIER-REVUZ, J.L. *Allusion dans la Littérature*. Paris: Presses Universitaires de Paris-Sorbonne, 2000. p. 209-235.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GUIGUET, J-C. *A morte de Maria Malibran*. 1974. Disponível em: <http://www.focorevistadecinema.com.br/FOCO2/guiguet-mortemaria.htm>. Acesso em: 30 nov. 2020.

HAREL, S. *Espaces en perdition*. Tome 1: Les lieux précaires de la vie quotidienne. Québec: Presses de l'Université Laval, 2007.

MURPHY, M. Amy' (With Movie Trailer): Asif Kapadia Narrates a Scene. *The New York Times*, 2 jul. 2015. Disponível em: Acesso em: 17 ago. 2021.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PELBART P. P. *Vida capital*. Ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2004.

SARTRE, J-P. *Saint Genet*. Petrópolis: Vozes, 2002.



Recebido em 04/05/2020. Aceito em 09/07/2020.

“CHECAR
FATOS E
DESMENTIR
BOATOS”:
FAKE NEWS
E DISCURSO
JORNALÍSTICO
NO BRASIL

“VERIFICAR HECHOS Y REFUTAR RUMORES”: NOTICIAS FALSAS Y DISCURSO
PERIODÍSTICO EN BRASIL

“CHECK FACTS AND DISPROVING RUMORS”: FAKE NEWS AND JOURNALISTIC DISCOURSE
IN BRAZIL

Silmara Dela Silva*

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste trabalho, voltamo-nos ao funcionamento do discurso sobre o jornalismo e a sua prática no Brasil, dirigindo nossa atenção aos serviços de checagem de fatos (*fact checking*), que passaram a ganhar espaço e circular mais intensamente na grande mídia no ano de 2018. Da perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso, que toma como objeto o discurso enquanto efeito de sentidos que decorrem da inscrição da língua na história, constituímos nosso *corpus* de análise tomando como foco os blogs: *Estadão Verifica*, lançado em junho de 2018, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*; e *É isso mesmo?*, posto em funcionamento em março de 2017, pelo grupo *O Globo*. Diante de dizeres sobre esses serviços de checagem, bem como dos discursos em circulação em suas páginas digitais, propomos uma reflexão teórico-analítica acerca do fazer jornalístico e a construção de acontecimentos no atual contexto sócio-histórico brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de discurso. Discurso jornalístico. Agências de checagem. *Fake news*.

RESUMEN: En este trabajo, nos referimos al funcionamiento del discurso sobre periodismo y su práctica en Brasil, dirigiendo nuestra atención a los servicios de verificación de hechos, que comenzaron a ganar espacio y a circular más intensamente en los

* Professora Associada do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ (2018-2022). É jornalista e doutora em Linguística. E-mail: silmaradela@gmail.com.

principales medios en 2018. Desde la perspectiva teórico-metodológica del análisis del discurso, que toma el discurso como un efecto de los sentidos que resultan de la inscripción del lenguaje en la historia, formamos nuestro corpus de análisis, centrándonos en los blogs: *Estadão Verifica*, lanzado en junio de 2018, por el periódico *O Estado de S. Paulo*; y *É isso mesmo?* (“¿Es eso correcto?”), lanzado en marzo de 2017, por el grupo O Globo. Ante las declaraciones sobre estos servicios de verificación, así como los discursos en circulación en sus páginas digitales, proponemos una reflexión teórico-analítica sobre la práctica periodística y la construcción de eventos en el contexto socio-histórico brasileño actual.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso. Discurso periodístico. Agencias de cheques. Noticias falsas.

ABSTRACT: In this paper, we turn to the functioning of the discourse on journalism and its practice in Brazil, directing our attention to fact checking services, which started to gain space and circulate more intensely in the mainstream media in 2018. From the theoretical-methodological perspective of discourse analysis, which takes discourse as an effect of meanings resulting from the inscription of language in history, we constituted our corpus of analysis, focusing on blogs: *Estadão Verifica* (“Estadão verifies”), launched in June 2018, by the newspaper *O Estado de S. Paulo*; and *É isso mesmo?* (“Is that right?”), launched in March 2017, by the O Globo group. Faced with statements about these checking services, as well as the discourses in circulation on their digital pages, we propose a theoretical-analytical reflection on journalistic practice and the construction of events in the current Brazilian socio-historical context.

KEYWORDS: Discourse analysis. Journalistic discourse. Fact checking. Fake news.

1 INTRODUÇÃO

Do médium em transe que se tornou visível pela sua voz na Alemanha radiofônica de 1933, até os fantasmas audiovisuais das mídias contemporâneas, que progressos na arte de fazer marchar as massas, produzindo-lhes o invisível!

M. Pêcheux (1990 [1982], p. 19)

Na esteira de nossas investigações acerca dos discursos da/na mídia¹, neste trabalho, voltamo-nos ao funcionamento do discurso sobre o jornalismo e a sua prática no Brasil, dirigindo nossa atenção aos serviços de checagem de fatos (*fact checking*), que passaram a ganhar espaço e circular mais intensamente na grande mídia brasileira, nos últimos três anos.

Localizamos a reflexão teórico-analítica que propomos na perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso instituída por Michel Pêcheux, que toma como objeto o discurso enquanto efeito de sentidos que decorrem da inscrição da língua na história (PÊCHEUX, 1997 [1969], 1997a [1975], 2008 [1983]). No percurso que empreendemos, buscamos analisar: 1) os modos como, no discurso sobre a prática jornalística, constituem-se esses espaços para a checagem de fatos; 2) o modo como se constroem efeitos de sentidos para o “fato” e o “boato” nesses novos espaços editoriais; 3) as implicações para o discurso jornalístico dessas (novas?) práticas instauradas em nossa conjuntura sócio-histórica.

Para tanto, constituímos nosso *corpus* de análise tomando como foco os blogs: *Estadão Verifica*, lançado em junho de 2018 pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, e *É isso mesmo?*, posto em funcionamento em março de 2017 pelo grupo *O Globo*. Nosso *corpus* se volta, assim, a refletir analiticamente a respeito dos serviços de checagem de fatos no modo como foram encampados pela imprensa tradicional em suas práticas, no Brasil, em nossos dias.

Diante dos discursos sobre esses serviços de checagem, bem como de dizeres em circulação em suas páginas digitais, propomos uma reflexão acerca do fazer jornalístico e a construção de acontecimentos no atual contexto sócio-histórico brasileiro. À luz da citação de Pêcheux (1990 [1982]) que mobilizamos como epígrafe, entendemos que o discurso sobre os serviços de checagem de fatos no

¹ As reflexões aqui propostas decorrem da pesquisa *O discurso midiático e seu funcionamento: entre o publicitário e o jornalístico*, em desenvolvimento no Instituto de Letras da UFF desde outubro de 2018, contemplada no Edital FAPERJ Jovem Cientista do Nosso Estado (2018-2021).

fazer jornalístico diz dessa produção de um “invisível” pela mídia, que sustenta sua prática de construção dos acontecimentos jornalísticos.

2 DOS SERVIÇOS DE CHECAGEM DE FATOS NO JORNALISMO BRASILEIRO: A CONSTITUIÇÃO DE UM DISCURSO

Os serviços de checagem de fatos (*fact checking*) que elegemos para constituição de nosso *corpus* de análise ganharam espaço no jornalismo brasileiro nos últimos anos; em especial, voltamos aos anos de 2017 e 2018, quando surgem, respectivamente, os *blogs Estadão Verifica*, lançado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*; e *É isso mesmo?*, posto em funcionamento pelo grupo *O Globo*.

O percurso desses serviços na mídia brasileira, no entanto, aponta para o ano de 2015, quando é fundada a Agência Lupa, que se autointitula a “primeira agência de notícias do Brasil a se especializar na técnica jornalística mundialmente conhecida como *fact-checking*” (LUPA, 2015). Em sua página na internet, hospedada no Portal de Notícias UOL, vinculado ao jornal *Folha de S. Paulo*, a equipe da agência afirma que seu trabalho, efetivamente iniciado em 1º de novembro de 2015, teria como objetivo acompanhar “o noticiário de política, economia, cidade, cultura, educação, saúde e relações internacionais, buscando corrigir informações imprecisas e divulgar dados corretos.” (LUPA, 2015). Informa, ainda, que as checagens que são por ela realizadas se destinam à comercialização para outros veículos de mídia e à disponibilização em seu próprio *site*.

Ao dizer de seu trabalho e da agência em si, observamos que a equipe da Agência Lupa constitui efeitos de sentidos para o que é o serviço de checagem de fatos que está implementando/realizando, bem como para o seu alcance e a sua relevância. Com Pêcheux ([1969] 1997), temos que todo processo discursivo se constitui a partir de uma série de projeções que demarcam no discurso as posições ocupadas pelos sujeitos e a representação imaginária do referente sobre o qual incide seu dizer. Em seus termos: “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1997 [1969], p. 82, itálicos do autor). Em seu dizer, a equipe da Lupa projeta para a agência um imaginário de ineditismo na prática jornalística no Brasil, ao afirmar-se como especialista na “técnica jornalística mundialmente conhecida como *fact-checking*”. Retorna, assim, no fio do discurso, um já-dito sobre a prática jornalística como um conjunto de técnicas, sob domínio do profissional do jornalismo, capaz de assegurar a produção de notícias dos variados campos do saber, com base em “dados corretos” e “informações precisas” e, por isso, passíveis de serem comercializadas e publicizadas.

Ao dizer de si mesma como uma agência voltada a “corrigir informações imprecisas e divulgar dados corretos”, no entanto, a Lupa também produz sentidos para o jornalismo então praticado no Brasil naquele momento de sua fundação: uma prática que se infere nem sempre ser pautada por “informações precisas” ou pela divulgação de “dados corretos”. Isso porque, conforme afirma Orlandi (2001, p. 82), “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. Diferentemente daquele jornalismo em prática no país, a agência produz para si mesma um imaginário daquela que dispõe de técnicas capazes de chegar às informações precisas e corretas, o que se marca já em seu nome – Lupa – que remete ao objeto que dá a ver de forma ampliada; ou que dá a ver a verdade após uma investigação criteriosa, se tomarmos a lupa, em nosso contexto sócio-histórico, como um objeto tradicionalmente associado à prática do detetive.

Em artigo acerca do funcionamento dos serviços de checagem de notícias no *Observatório da Imprensa*, assim afirma Caleiro (2020): “As agências de checagem de fatos, dados e declarações (*fact-checking*) surgiram como uma necessidade determinada pela difusão diária e massiva de notícias mentirosas (*fake news*), fenômeno que, no bojo da disseminação das redes sociais digitais, tornou-se endêmico a partir de meados da década”. Temos, desse modo, que a necessidade dos serviços de checagem se assenta nas mudanças nas condições de circulação de informações que, com o crescimento das redes sociais digitais – tais como o *Facebook*, o *Twitter* e o *Whatsapp*, por exemplo – entram em concorrência com a mídia jornalística na prática de dar a saber sobre os acontecimentos de um dado período.

Tal como o próprio jornalismo, no modo como se constituiu no país, as agências de checagem de notícias ganharam forma seguindo o modelo de sua implantação nos Estados Unidos. No próprio *site* da Agência Lupa, ao explicar “de onde vem o *fact-checking*”, são

retomados aqueles que seriam os momentos inaugurais dessa prática no cenário norte-americano. O trabalho investigativo do jornalista norte-americano Brooks Jackson, encomendado pela CNN em Washington, ainda em 1991, quando das primárias das eleições presidenciais nos Estados Unidos, naquele ano; a fundação do primeiro *site* independente de *fact-checking* – o FactCheck.org – fundado pelo mesmo jornalista, em 2003, com o apoio da Universidade da Pensilvânia; e a conquista do Prêmio Pulitzer pelo jornalista Bill Adair, do “Tampa Bay Times”, graças à criação de uma seção de checagem em seu jornal, a Politifact.com, naquele mesmo ano, estariam na base dessa “expansão das Plataformas de Checagem” (LUPA, 2015).

Essa expansão é atestada, por exemplo, pela existência de uma associação internacional de verificadores de dados, a *International Fact Checking Network* (IFCN), vinculada ao *Poynter Institute*, que possui atualmente 92 agências de checagem como signatárias de seu código de princípios.² Um dos *blogs* que tomamos para a constituição de nosso *corpus* de análise, o *Estadão Verifica*, é um dos signatários da IFCN, assim como a Agência Lupa. O código de princípios a ser seguido pelas agências signatárias para obter a certificação pela IFCN inclui cinco princípios, a saber: i) apartidarismo e imparcialidade; ii) transparência das fontes; iii) transparência do financiamento e da organização; iv) transparência da metodologia; v) e política de correções aberta e honesta (MONNERAT, 2019).

“Apartidarismo”, “imparcialidade” e “transparência” são termos muito frequentes no discurso do e sobre o jornalismo e suas práticas. São termos que concorrem para a sustentação da formação imaginária da grande mídia jornalística como isenta e objetiva, imaginariamente capaz de produzir relatos igualmente objetivos sobre os acontecimentos que elege como notícias. Esse imaginário de objetividade e imparcialidade, embora posto em suspenso no interior das próprias teorias do jornalismo, como atestam os trabalhos de Moretson (2002) e Pena (2015), por exemplo, ainda encontra seu lugar nos manuais de redação e nos princípios editoriais que sustentam as práticas das empresas jornalísticas brasileiras em nossos dias. No *Manual de Redação e Estilo* do jornal *O Estado de S. Paulo*, na seção inicial, dedicada a “Instruções gerais”, a recomendação está registrada: “Faça textos imparciais e objetivos. Não exponha opiniões, mas fatos, para que o leitor tire deles as próprias conclusões.” (MARTINS, 1997, p. 17). Nos Princípios Editoriais das Organizações Globo, por sua vez, tem-se que: “O Grupo Globo será sempre independente, apolítico, laico e praticará um jornalismo que busque a isenção, a correção e a agilidade [...]” (GRUPO GLOBO, s.d.).

Esse imaginário de imparcialidade, isenção e objetividade jornalísticos, que se funda na também imaginária separação entre opinião e informação na prática de produção das notícias, constitui-se discursivamente para os jornais por decorrência de consolidação da imprensa como mídia de massa. Nos termos de Pena (2015, p. 41): “Até o começo do século XX, os jornais eram essencialmente opinativos. [...] As reportagens não escondiam a carga panfletária, defendendo explicitamente as posições dos jornais (e de seus donos) sobre os mais variados temas.”. A separação entre os espaços para opinião e informação se dá em função da adoção de novas práticas de produção das notícias em grande escala, instituindo os espaços que hoje reconhecemos por opinativos, em oposição às notícias, que passam a seguir técnicas voltadas ao relato impessoal, tomado como objetivo e isento. “É a partir da delimitação desses espaços como opinativos que se produz o efeito de evidência de que os demais espaços existentes em uma publicação não exprimem opiniões, sendo, pois, tão somente informativos.” (DELA-SILVA, 2013, p. 1216).

Mariani (1998, p. 63) já discorria a respeito desse funcionamento do discurso jornalístico. Em seus termos: “cabe ao discurso jornalístico organizar e ordenar cotidianamente os acontecimentos, de modo a mostrar que pode haver mais de uma opinião/explicação para o fato em questão, mas nunca um fato diferente do que foi relatado”. Em nossas reflexões, temos sustentado que o suposto fato, que ganha circulação na mídia jornalística, advém de uma construção discursiva do próprio jornalismo em suas práticas, resultando no que entendemos como acontecimento jornalístico. Conforme Dela Silva (2015, p. 222), o acontecimento jornalístico “[...] consiste em uma construção do jornalismo, enquanto uma prática discursiva da/na mídia”, uma vez que “[...] o relato jornalístico não se constitui por uma evidência em função de um fato, mas como resultado de um gesto interpretativo a partir de uma determinada posição ideológica” (PÊCHEUX, 1997a [1975]).

Sabemos, com Pêcheux (1997 [1969], p. 77), que todo discurso remete a sentidos outros, o que o permite afirmar que “[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio”, sobre um já-dito que sustenta a

² Considerando número de signatários ativos e em processo de renovação, conforme registros no site da IFCN, em 8 de março de 2020.

possibilidade mesma dos sentidos. No caso do discurso sobre os serviços de checagem de fatos no jornalismo brasileiro, temos que ele se sustenta por uma memória discursiva que associa a prática jornalística ao relato de um fato a ser atestado, verificado.

3 ENTRE O “FATO” E O “BOATO”: *FACT CHECKING*, NOTÍCIAS E *FAKE NEWS*

Após discorrermos acerca das condições de produção do discurso sobre os serviços de checagem de fatos, voltando-nos, como propõe Pêcheux ([1969] 1997), a pensar o contexto sócio-histórico que oferece condições para instauração desses discursos e, por consequência, a implementação desses espaços editoriais no jornalismo brasileiro, passamos a algumas análises a respeito do funcionamento dos discursos desses serviços de checagem. Para isso, constituímos um *corpus* de dizeres em curso nos *blogs Estadão Verifica* e *É isso mesmo?*, respectivamente associados aos jornais *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*.

A escolha por esses *blogs* resulta de nosso interesse em pensar o modo como os serviços de checagem de fatos se constituem, no Brasil, por associação à grande mídia jornalística. Conforme afirmamos em trabalho anterior: “Por grande mídia entendemos a mídia que possui condições privilegiadas de circulação e, conseqüentemente, ampla representatividade em nossa formação social, por decorrência de seu poderio político-econômico.” (DELA-SILVA, 2018, p. 276). Além disso, em termos de circunstâncias imediatas de enunciação, também parte das condições de produção dos discursos (ORLANDI, 2001), os dois serviços de checagem se constituem em um período de tempo próximo, entre março de 2017 e junho de 2018, permitindo-nos, assim, observar as regularidades na produção de discursos acerca da prática de checagem de fatos vinculada a mídias jornalísticas bastante tradicionais no país, a saber *Estadão* e *O Globo*.

Em análise de discursividades em torno de “pós-verdade” e “fake news” na materialidade digital, Adorno e Silveira (2019, p. 201, itálicos do original) apontam o modo como tais “[...] denominações fazem trabalhar os sentidos de *verdade* e *mentira*, *real* e *ficção*, *atual* e *virtual*” na rede eletrônica, ao mesmo tempo em que, em seus termos, “no cenário atual, se reorganizam as práticas sociais em torno da produção, divulgação e distribuição de notícias e informações.” É justamente confrontando sentidos entre “notícias checadas” e “informações falsas”, entre “fatos” e “boatos” que se constituem os *blogs* com serviços de checagem de informações sobre os quais passamos a nos deter.

Iniciamos nosso gesto de análise detendo-nos sobre quatro sequências discursivas (SD), extraídas da notícia (MONNERAT, 2018) que anuncia o início dos serviços de checagem do *Estadão Verifica*.

SD1: **Recebeu algum boato pelo WhatsApp? Envie para o Estadão Verifica**

Textos, áudios, fotos e vídeos enviados para o número (11) 99263-7900 serão checados

SD2: Você já recebeu textos, áudios, fotos ou vídeos suspeitos no WhatsApp? Por sua facilidade de uso e quase onipresença nos celulares dos brasileiros, o aplicativo é uma ferramenta muito usada na proliferação de notícias falsas. É por isso que o Estadão Verifica criou um canal para receber rumores dos leitores e checar os que estiverem circulando com mais frequência.

SD3: A iniciativa faz parte do monitoramento de redes sociais que será feito por uma equipe de jornalistas do Estado, a fim de combater a desinformação neste ano eleitoral e também depois disso. Nos próximos meses, vamos checar fatos e desmentir boatos, além de produzir matérias sobre o fenômeno das fake news.

SD4: Como o volume de mentiras espalhadas nas redes é grande, não podemos garantir que será possível conferir a veracidade de tudo o que nos for enviado.

Uma primeira observação diz respeito às condições imediatas de circulação desses dizeres: o lançamento do serviço de checagem *Estadão Verifica* em junho de 2018, quatro meses antes da votação em primeiro turno para eleições presidenciais no Brasil. O ano eleitoral é uma das justificativas trazidas no discurso sobre o serviço para a sua implementação, como se marca na SD3, em: “a fim de combater a desinformação neste ano eleitoral e também depois disso”. Essa aproximação entre as práticas eleitorais e a

necessidade do estabelecimento de processos de checagem também é marcada explicitamente na notícia que anuncia o início dos trabalhos do *blog É isso mesmo?*, associado ao jornal *O Globo*, e que analisaremos posteriormente. Em *O Globo*, são retomados os casos do referendo para decidir se o Reino Unido sairia ou não da União Europeia, conhecido como Brexit, e das eleições dos Estados Unidos como momentos em que “[...] uma onda de boatos tomou conta da rede” (SILVA, 2017). Esses mesmos momentos são citados por Adorno e Silveira (2019, p. 204), como dois “acontecimentos marcantes” trazidos pela equipe de lexicografia do Dicionário Oxford que corroboraram para que *post-truth* (pós-verdade) fosse eleita a palavra do ano em 2016. Na rede parafrástica, pós-verdade, *fake news*, boatos dão sustentação à constituição dos serviços de checagem, que passam a constituir para si mesmos o imaginário de elemento imprescindível no cenário eleitoral.

No conjunto de quatro sequências discursivas que trouxemos, constitui-se uma rede de deslizamentos de sentidos que marca, no fio do discurso, a oposição entre o boato e o fato, conforme apontamos a seguir:

boato pelo WhatsApp → textos, áudios, fotos e vídeos suspeitos no WhatsApp → notícias falsas → rumores → desinformação → *fake news* → mentiras

Na SD1, que traz o título da notícia de anúncio do serviço de checagem, é especificado o que deve ser enviado pelos leitores para checagem: os “boatos recebidos pelo WhatsApp”, em forma de “textos, áudios, fotos e vídeos”, qualificados como “suspeitos” (SD2). Pelo funcionamento do efeito metafórico, que, segundo Pêcheux (1997 [1969], p. 96), consiste no “fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” no qual ocorre o “deslizamento de sentidos’ entre x e y”, “boato” é retomado na SD2 por “notícias falsas” e por “rumores dos leitores”; na SD3, por sua vez, a rede de sentidos se assenta em “desinformação” e “*fake news*”, que posteriormente, na SD4, será discursivizada como “mentiras”. Na rede de sentidos que se estabelece pelas substituições de boato, no conjunto dessas quatro sequências discursivas, sustenta-se a oposição empregada como *slogan* do serviço de checagem *Estadão Verifica*: “checar fatos e desmentir boatos”. Na constituição de sentidos para o *blog* de checagem, fatos se opõem a boatos, que deslizam para notícias falsas, rumores, desinformação, *fake news*, mentiras; entre os fatos e as mentiras se localizam os serviços de checagem.

Passamos agora à análise de como se constituem os sentidos para o serviço de checagem do jornal *O Globo*, detendo-nos, também, sobre quatro sequências discursivas recortadas de notícia (SILVA, 2017) que anuncia o início de suas atividades:

SD5: **O Globo lança blog de checagem de notícias**

Jornal investe no combate à proliferação de informações falsas

SD6: Jornais investem na checagem de notícias (fact-checking) como forma de filtrar a proliferação de fatos falsos (*fake news*)

SD7: O jornal O Globo estreou nesta segunda-feira, 27, o blog feito por grupo especializado em checagem de fatos, chamado *É isso mesmo?* O objetivo é checar discursos e anúncios de autoridades e também boatos disseminados nas redes sociais contra a proliferação de notícias falsas.

SD8: “Queremos ajudar o consumidor a tomar decisões corretas, informando o que é falso ou verdadeiro”, afirma o diretor de redação do Globo, Ascânio Seleme.

Nas sequências discursivas recortadas de *O Globo*, temos em funcionamento, no fio do discurso, efeitos de sentidos de sobreposição entre “notícias”, “informações” e “fatos”. Pelo funcionamento do efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997 [1969]), “checagem de notícias”, no título (trazido em negrito), é associada à “proliferação de informações falsas”, na linha fina que o acompanha (na SD5). “Notícias” e “informações”, desse modo, podem ser tomadas em uma relação imaginária de equivalência no dizer do jornal³. Funcionamento discursivo semelhante observamos na SD6, na qual recortamos a legenda da foto que compõe o texto da matéria em análise. No fio do discurso, temos a equivalência entre “fatos falsos” e “*fake news*”, o que se marca na retomada da expressão em inglês, entre parênteses, como explicação para “fatos falsos”. “Informações falsas”, na SD5, desliza, assim, para “fatos falsos” e para

³ Acerca da distinção entre notícia e informação, ver Flores e Neckel (2019).

“fake news” (na SD6), promovendo o efeito de sentido de que “notícia” e “fato” seriam equivalentes. Esse funcionamento, próprio da ideologia que, conforme afirma Pêcheux (1997a [1975], p. 160), “fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’”, marca o já-dito do jornalismo como um relato imaginariamente isento e objetivo dos fatos. Pois, se é preciso qualificar “informações” e “fatos” como falsos, é justamente porque funciona como uma evidência o já-dito de que a notícia, as informações, os fatos, sem adjetivação, seriam aqueles associados a um imaginário de verdade; prática que a checagem de notícias buscaria restituir.

Essa relação de oposição entre “falso” e “verdadeiro” é trazida de forma explícita no dizer atribuído ao diretor de redação do Globo, ao discorrer sobre o propósito do serviço de checagem de notícias então anunciado (na SD8). Ao posicionar o jornal, pela intervenção do serviço de checagem, como sendo imaginariamente capaz de atestar o que é “falso” e o que é “verdadeiro”, tal dizer faz ressoar a memória discursiva da prática jornalística como um serviço de utilidade pública, capaz de promover a separação entre esses dois polos; e, desse modo, propício a “ajudar o consumidor a tomar decisões corretas”. A esse já-dito do jornalismo como um serviço, soma-se a memória dessa prática como aquela destinada a fiscalizar os poderes em exercício, conforme aponta a SD7, ao especificar na materialidade linguística o que será checado pelo novo serviço: “discursos e anúncios de autoridades e também boatos disseminados nas redes sociais”. O imaginário da prática jornalística como sendo aquela capaz de conferir se “discursos e anúncios de autoridades” são verídicos se sustenta na memória do jornalismo como o quarto poder⁴, responsável por fiscalizar as instâncias de poder em nossa conjuntura sócio-histórica. A essa função, já estabilizada nos já-ditos sobre a imprensa e suas práticas, é acrescida a checagem dos “boatos disseminados nas redes sociais”, como marcado na forma adverbial “também”.

O boato, conforme teoriza Orlandi (2001a, p. 131), “[...] é um fato relevante para se observar essa faixa do dizer que está entre o atestado e o possível. Margem opaca onde o dizer não está estabelecido em sua positividade e nem por isso deixa de existir, de fazer sentidos.”. Ao analisar o funcionamento discursivo do boato na história do Brasil, voltando-se a discursos sobre a colonização, Orlandi (2001a) aponta que o boato é uma presença nessa história desde os seus primórdios, dando a ver o modo como disputas de sentidos e relações de força foram configurando a sociedade brasileira. Em seus termos, o boato se constitui como “[...] um fato da vida social pública, traço do funcionamento coletivo da palavra” (ORLANDI, 2001a, p. 132) e, naquele contexto sócio-histórico, também funcionava como uma forma de resistência ao poder da metrópole portuguesa sobre a colônia. Assim, ainda conforme Orlandi: “Conhecer, controlar e fazer circularem os boatos são um meio de estabelecer uma forma de poder” (2001a, p. 132).

Ao colocar-se entre “o fato” e “o boato”, a mídia jornalística, agora valendo-se das agências de checagem de notícias, (re)afirma o seu conhecimento sobre “os fatos” (atestado pela via da apuração da verdade), bem como sua possibilidade de controlar a circulação dos boatos; assim, a mídia jornalística (re)afirma para si mesma a imagem de uma instância de poder capaz de estabelecer os limites entre a notícia, de um lado, e os boatos, as notícias falsas e as mentiras, de outro.

Para pensarmos esse funcionamento das agências de checagem de notícias, passamos a um segundo gesto de análise, agora voltado ao modo como os *blogs Estadão Verifica* e *É isso mesmo?* estabelecem categorias para o trabalho de checagem que realizam. Iniciamos com a análise de um conjunto de seis imagens, capturadas de um vídeo com duração de um minuto, disponibilizado no *blog Estadão Verifica* (Quadro 1):

⁴ Sobre a designação da mídia como o quarto poder, assim afirma Traquina (2005, p. 46): “No novo enquadramento da democracia, com o princípio de ‘poder controla poder’ (*power checks power*), a imprensa (os media) seria o ‘quarto’ poder em relação aos outros três: o poder executivo, o legislativo e o judicial.”.



Quadro 1: Print screen do vídeo “Como o Estadão Verifica classifica o monitoramento de ‘Fake News’ e checagem de fatos”

Fonte: Vídeo Estadão Verifica ([2020?])

No conjunto de seis imagens capturadas do vídeo, expostos no Quadro 1, podemos observar que “o monitoramento de ‘Fake News’ e a checagem de fatos”, anunciados pelo *Estadão Verifica* organizam os materiais checados em cinco categorias, valendo-se, para isso, do recurso à história do Pinóquio, personagem de romance italiano do século XIX, adaptado mundialmente para filmes e desenhos animados. A primeira categoria – Troféu Gepeto – em uma alusão ao nome do criador de Pinóquio, é aquela reservada à “verdade”, contendo “declarações e afirmações totalmente verdadeiras”, conforme a *blog*. A essa categoria, seguem-se outras quatro, especificadas por diferentes números de Pinóquios, a saber: 1) “majoritariamente verdade”; 2) “meia verdade”; 3) “majoritariamente falso”; 4) “mentira”. Na descrição de cada categoria, o processo parafrástico aponta o modo como se diz dos limites entre “o fato” e o “boato”, conforme desdobramos no quadro a seguir:

1	Declarações verdadeiras, mas ditas de forma a possibilitar dupla interpretação.	Podem conter algumas omissões e exageros, mas não falsidades.
2	Declarações com omissões significativas ou exageros.	Pode existir algum erro factual, mas não necessariamente intencional.
3	Declarações com erro factual significativo ou contradições óbvias.	Podem incluir dados oficiais, mas tirados do contexto de forma muito enganosa.
4	Declarações que ignoram ou contrariam verdades factuais.	

Quadro 2: Síntese da descrição das categorias Pinóquio em *Estadão Verifica*

Fonte: elaboração da autora

Na materialidade linguística das descrições de cada categoria de Pinóquio, mobilizadas pelo *Estadão Verifica*, temos uma recorrência da conjunção “mas”: “mas ditas de forma a possibilitar dupla interpretação”; “mas não falsidades”; “mas não necessariamente intencional”; “mas tirados do contexto de forma muito enganosa”, que se somam na tentativa de se estabelecer categorias que deem conta de delimitar a pluralidade de sentidos que um dizer pode comportar. Por oposição ao Troféu Gepeto, descrita como atribuído a “declarações e afirmações totalmente verdadeiras”, está a categoria 4 Pinóquios, destinada a classificar “declarações que ignoram ou contrariam verdades factuais”; e entre elas, muitos sentidos se movem: “dupla interpretação”, “omissões”, “exageros”, “omissões significativas”, “erro factual”, “erro factual significativo”, “contradições óbvias”, “dados oficiais tirados do contexto de forma muito enganosa”... É assim que, entre “o fato” e “o boato”, os sentidos se movem, deslizam, e dão a ver a falha na disjunção lógica, característica de um mundo semanticamente estável de que nos fala Pêcheux (2008 [1983]), que somente poderia resultar na classificação de um relato como “verdade” ou “mentira”. Efeito discursivo semelhante podemos depreender das categorias mobilizadas pelo *blog É isso mesmo?*, em seus procedimentos de checagem (Quadro 3):

DECLARAÇÕES	MONITORAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> • VERDADEIRO 	
Verificamos que a informação está correta.	
<ul style="list-style-type: none"> • FALSO 	
Informação errada, falsa ou boato.	
<ul style="list-style-type: none"> • NÃO HÁ CONFIRMAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> • CUMPRIDO
Não existem dados ou fontes públicas que possam confirmar ou rejeitar a informação.	Meta ou projeto foi concluído dentro do prazo estabelecido.
<ul style="list-style-type: none"> • NÃO SE SUSTENTA 	<ul style="list-style-type: none"> • CUMPRIDO PARCIALMENTE
Afirmção entra em contradição com outras prestadas pela mesma pessoa e/ou instituição.	Meta ou projeto apresenta resultados, mas não atingiu completamente os objetivos estabelecidos.
<ul style="list-style-type: none"> • VERDADEIRO, MAS... 	<ul style="list-style-type: none"> • EM ANDAMENTO
Informação confirmada parcialmente porque está desatualizada, fora de contexto ou faltam dados.	Meta ou projeto em desenvolvimento dentro do prazo.
<ul style="list-style-type: none"> • NÃO É BEM ASSIM 	<ul style="list-style-type: none"> • SÓ NA PROMESSA
Informação com interpretação parcial de um dado, fato ou acontecimento.	A meta ou projeto não saiu do papel desde o anúncio das autoridades.
<ul style="list-style-type: none"> • CONTROVERSO 	
Informações ou dados com versões contraditórias de duas ou mais fontes.	

Quadro 3: Categorias de declarações e checagens do *blog “É isso mesmo?”*

Fonte: BLOG É ISSO MESMO? (2021)

No *blog É isso mesmo?*, observamos que são separadas para análise as declarações dos monitoramentos. Os monitoramentos dizem respeito ao acompanhamento, pelo *blog*, de metas ou projetos anunciados previamente em sua situação atual: se cumpridos, cumpridos parcialmente, em andamento ou não cumpridos (“só na promessa”). As declarações, por sua vez, dizem respeito ao serviço de checagem propriamente, tal como aquele analisado previamente no caso do *blog Estadão Verifica*. São sete as categorias (retratadas no quadro 3 nas mesmas cores de fonte que aparecem no *blog*) consideradas: 1) “verdadeiro”; 2) “falso”; 3) “não há confirmação”; 4) “não se sustenta”; 5) “verdadeiro, mas...”; 6) “não é bem assim”; 7) “controverso”. Além das categorias 1 e 2, que se sustentam imaginariamente pela disjunção lógica entre “verdadeiro” ou “falso”, sentidos outros se inscrevem, em uma recorrência da negação: “Não há confirmação”, “Não se sustenta”, “Não é bem assim”, e em formulações que marcam a impossibilidade do sentido unívoco e da completude dos relatos.

Pêcheux (1997a [1978] p. 301) já nos advertia para o fato de a ideologia configurar-se como um ritual, bem como para a inexistência de “um ritual sem falhas”, sem “enfraquecimentos e brechas”. Na prática discursiva das agências de checagem de notícias associadas à mídia tradicional, a oposição entre “fato” e “boato”, imaginariamente buscada via apuração jornalística, que estabelece o limite entre a prática de produção de notícias e a disseminação de boatos e *fake news*, também é aquela que denuncia, por meio das categorias que estabelece para o enquadramento de cada notícia ou declaração, a possibilidade de ela ser uma coisa e outra; a possibilidade de o sentido não ser único; o funcionamento da contradição nos discursos.

4 DAS IMPLICAÇÕES PARA O DISCURSO JORNALÍSTICO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso que aqui traçamos, localizamos as discussões teórico-analíticas que trouxemos na atualidade, ancorando-as na análise de dizeres em curso nos *blogs* de checagem de notícias *Estadão Verifica* e *É isso mesmo*, associados, respectivamente, a dois grandes grupos da mídia tradicional: *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*. Nos discursos que analisamos, pudemos perceber o modo como o contexto sócio-histórico e circunstâncias enunciativas específicas, dentre elas, o fenômeno de ampla circulação de *fake news* via redes sociais, sustentam discursivamente o surgimento e a consolidação dessas agências de checagem associadas à prática jornalística no Brasil.

Acerca das *fake news* e de seu funcionamento discursivo, assim afirma Indursky, em entrevista:

À luz da Análise do Discurso, entendo *fake news* como um processo de torção discursiva realizado sob o efeito de uma identificação ideológica. A torção se dá no momento em que determinado acontecimento é narrado pela mídia de modo a projetar um efeito de verdade ao que, de fato, é uma falsificação do ocorrido. [...] Se a referida torção discursiva for aceita, ela passa a produzir o desejado efeito de verdade. A prática discursiva da falsificação da notícia adquiriu, no fazer político de nossos dias, uma força muito grande, sinalizando que a versão tem muito mais adesão do que o acontecido. (INDURSKY, 2019 *apud* MARIANI; DELA-SILVA, 2019, p. 29)

Ao apontar para o funcionamento de uma torção discursiva que resulta na produção de *fake news*, de modo que o efeito de verdade se produza, Indursky sinaliza para a relação entre a mídia e a falsificação de notícias. Ao atuar na construção do acontecimento jornalístico, conforme vimos afirmando (DELA-SILVA, 2015), a mídia também pode atuar nesse processo de torção discursiva que de nos fala Indursky; o processo que leva à circulação de sentidos, via construção de acontecimentos jornalísticos, também pode levar à circulação de boatos e notícias falsas. Em análises acerca do boato, que datam de quase duas décadas atrás, Orlandi (2001b, p. 144) já fazia advertência semelhante, ao afirmar: “Definido como ‘notícia anônima que se expande publicamente sem confirmação’, pela própria definição, o boato coloca em foco a ideia de notícia, de anonimato, de publicidade e de incerteza. Atinge em cheio a questão da informação e da autoria”. E, conforme aponta a autora, coloca questões, levando-nos a refletir acerca “[...] dos sentidos na relação entre fato e linguagem: onde estão? Qual seu percurso? São válidos? É possível separar verdadeiro e falso? Qual é o grau de certeza em relação a uma notícia?” (ORLANDI, 2001b, p. 144).

No momento em que Orlandi (2001b) formulava tais reflexões, por volta do ano 2000, o jornalismo digital começava a tomar forma com a criação dos primeiros portais de notícias no Brasil e a chegada à rede eletrônica de práticas discursivo-midiáticas. Naquele

momento, à circulação de boatos via e-mail, muitas vezes assumidos pela mídia como pauta, seguiam-se investigações que acabavam por sustentar a imagem de credibilidade do discurso jornalístico nessas apurações, sobretudo da imprensa. Nos tempos atuais, as condições de circulação dos discursos são outras, mas as agências de checagem de notícias, em seus dizeres de si e de suas práticas, seguem assumindo esse trabalho de afirmação do jornalismo como associado à isenção, objetividade e transparência. Assim, com a prática das agências de checagem associadas à mídia tradicional, podemos afirmar, retomando Orlandi (2001b, p. 148), que: “Está salva a ideia de informação e com ela a de objetividade da notícia, a de verdade”.

Em análise acerca de pós-verdade e *fake news* na materialidade digital, Adorno e Silveira (2019) questionam acerca da possibilidade de se tomar a checagem realizada pelas agências de *fact checking* como uma nova forma de gestão de poder. As reflexões que aqui trouxemos nos levam a afirmar que as agências de checagem – aos moldes que têm sido implementadas no Brasil – levam à manutenção da mídia como instância de poder, que segue produzindo sempre um “invisível”, como já afirmava Pêcheux, na epígrafe que trouxemos para este artigo. E, com Orlandi (2001b, p. 148), sabemos que: “Na relação entre o Poder e Vento, as palavras assopradas que falam mais são aquelas que o poder sopra.”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, G.; SILVEIRA, J. Pós-verdade e *fake news*: equívocos do político na materialidade digital. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SOBRINHO, H.F.S. (org.). *Sujeito, sentido, resistência: entre a arte e o digital*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 201-218.

BLOG É ISSO MESMO? Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/eissomesmo/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CALEIRO, M. Checando as agências de fact-checking. *Observatório da Imprensa*. Edição 1073, 4 fev. 2020. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/checagem-de-informacoes/checando-as-agencias-de-fact-checking/>. Acesso em: 8 mar. 2020.

DELA-SILVA, S. Da resistência aos discursos da/na mídia: sobre eventos e páginas no Facebook. In: SOUSA, L.M.A. *et al.* (org.). *Resistirmos, a que será que se destina?* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 273-295.

DELA-SILVA, S. (Des)Construindo o acontecimento jornalístico: por uma análise discursiva dos dizeres sobre o sujeito na mídia. In: FLORES, G.B.; NECKEL, N.R.M.; GALLO, S.M.L. (org.). *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 213-232.

DELA-SILVA, S. Das cartas de leitores às redes sociais: o espaço para o sujeito na revista *Superinteressante*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1214-1228, set./dez. 2013.

IFCN. Poynter Institute. Verified signatories of the ITCN code of principles. Disponível em: <https://ifcncodeofprinciples.poynter.org/signatories>. Acesso em: 8 mar. 2020.

FLORES, G.B.; NECKEL, N.R.M. Notícia ou informação? Efeito de neutralidade e silenciamentos históricos. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SOBRINHO, H.F.S. (org.). *Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 261-274.

GRUPO GLOBO. Princípios editoriais do Grupo Globo. Disponível em: <http://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html#topo>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- LUPA. O que é a agência Lupa? *UOL*. 15 out. 2015 [com atualização em 23 jan. 2020]. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2015/10/15/como-selecionamos-as-frases-que-serao-cheçadas/>. Acesso em: 8 mar. 2020.
- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- MARIANI, B.; DELA-SILVA, S. Discurso político: processos de significação em tempos de *fake news* – Uma entrevista com Freda Indursky. *Caderno de Letras UFF*, Niterói, v. 30, n. 59, p. 13-31, jul./dez. 2019.
- MARTINS, E. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. 3 ed. São Paulo: o Estado de S. Paulo, 1997.
- MONNERAT, A. Estadão Verifica recebe certificação de entidade internacional de fact checking. *Estadão Verifica*. 16 jan. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/estadao-verifica-recebe-certificacao-de-entidade-internacional-de-fact-checking/>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- MONNERAT, A. Recebeu algum boato pelo WhatsApp? Envie para o Estadão Verifica. *Estadão*. 13 jun. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/recebeu-algum-boato-pelo-whatsapp-envie-para-o-estadao-verifica/>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- MORETZON, S. *Jornalismo em tempo real: o fetiche da velocidade*. Rio de Janeiro: Revan: 2002.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001.
- ORLANDI, E. Boatos e silêncios: os trajetos dos sentidos, os percursos do dizer. In: ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001a. p. 127-140.
- ORLANDI, E. Palavras ao vento ou o poder e o vento. In: ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 141-148.
- 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*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997 [1969]. p. 61-162.
- PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. [1975].
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez., 1990 [1982].
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008 [1983].
- PENA, F. *Teoria do jornalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- SILVA, S.D. O Globo lança blog de checagem de notícias. *Meio & Mensagem*. 27 mar. 2017. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2017/03/27/o-globo-lanca-blog-de-checagem-de-noticias.html>. Acesso em: 7 mar. 2020.
- TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são*. V. 1. Florianópolis: Insular, 2005.

VÍDEO Estadão Verifica.[2020?]. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/estadao-verifica-recebe-certificacao-de-entidade-internacional-de-fact-checking/>. Acesso em: 15 mar. 2021.



Recebido em 07/04/2020. Aceito em 25/05/2020.

PRÁTICAS E PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS EM UMA ESCOLA PARAGUAIA DE FRONTEIRA

PRÁCTICAS Y PERCEPCIONES LINGÜÍSTICAS DE ALUMNOS EN UNA ESCUELA
PARAGUAYA DE FRONTERA

LINGUISTIC PERCEPTIONS AND PRACTICES OF STUDENTS IN A PARAGUAYAN BORDER
SCHOOL

Franciele Maria Martiny*

Mariana Cortez**

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

RESUMO: Como pressuposto ideal dos processos de mediação de leitura está o diálogo. O projeto “Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira”, que tem como objetivos a recuperação de bibliotecas e a mediação de leitura literária em escolas de anos iniciais da fronteira (Brasil/Paraguai/Argentina), enfrenta o desafio de propor conversas literárias entre sujeitos de diferentes contextos. Nesse sentido, este artigo empírico-analítico visa à reflexão sobre as práticas e percepções linguísticas de discentes do 5º Ano de uma escola em Ciudad del Este participantes do referido projeto, pois houve, de início, tensões que exigiram o reconhecimento de um cenário sociolinguisticamente complexo. Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho consiste, primeiramente, no debate das políticas linguísticas e educacionais do Paraguai, problematizando a proposta de ensino bilíngue, para, em seguida, relacioná-las à experiência desenvolvida. O estudo, analítico e qualitativo, foca-se no diálogo estabelecido e aponta dificuldades decorrentes da presença do plurilinguismo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas e educacionais. Escola de fronteira. Percepções e práticas linguísticas discentes.

* Doutora em Letras pela Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e Professora da área Letras/Linguística da Unila (Universidade Federal da Integração Latino-americana). E-mail: franmartiny@hotmail.com.

** Doutora em Letras pela USP (Universidade de São Paulo) e Professora da área Letras/Linguística, na Universidade Federal da Integração Latino-americana. E-mail: macortez74@hotmail.com.

RESUMEN: Como presupuesto ideal de los procesos de mediación de lectura está el diálogo. El proyecto “Viviendo Libros Latinoamericanos en la Triple Frontera”, que tiene como objetivos la recuperación de bibliotecas y la mediación de lectura literaria en escuelas de los años iniciales de la frontera (Brasil/Paraguay/Argentina), enfrenta el desafío de proponer conversaciones literarias entre sujetos de contextos diversos. En este sentido, pretendemos, con el presente artículo empírico-analítico, reflexionar acerca de las prácticas y percepciones lingüísticas de estudiantes del 5° grado de una escuela en Ciudad del Este, participantes de dicho proyecto, porque hubo, desde el principio, tensiones que exigieron el reconocimiento del escenario sociolingüísticamente complejo. Para tal, el desarrollo de este trabajo consiste, inicialmente, en el debate acerca de las políticas lingüísticas y educacionales de Paraguay, cuestionando la propuesta de enseñanza bilingüe, para, más adelante, hacer una relación con la experiencia desarrollada. El estudio, interpretativo y cualitativo, se concentra en el diálogo establecido e indica las dificultades debido a la presencia del plurilingüismo en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Políticas lingüísticas y educacionales. Escuela de frontera. Percepciones y prácticas lingüísticas de los estudiantes.

ABSTRACT: The ideal premise of a reading mediation process is dialogue. The project “Experiencing Latin American Books in the Triple Frontier”, while restoring libraries and developing reading mediation of literature in the first grades of schools from the tri-border area (Brazil/Paraguay/Argentina), faces the challenge of proposing literary discussions among individuals from different backgrounds. In this manner, this empirical and analytical article aims to reflect upon the linguistic practices and perceptions of students from the fifth grade of a school from Ciudad del Este, associated with the aforementioned project, since, from its start, the emergence of conflicts called for a recognition of a unique sociolinguistic situation. Therefore, the development of the present article consists, firstly, on a debate of the linguistic and educational policies in Paraguay, questioning its proposal for a bilingual education, and, later, relate them to the experience that was developed on the said project. The research, interpretative and qualitative, focuses on an established interlocution methodology and reveals the stalemates associated with the multilingual scenario of that school.

KEYWORDS: Linguistic and educational policies. Border school. Students’ linguistic practices and perceptions.

1 PALAVRAS INICIAIS

Este artigo analisa uma mediação ocorrida durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, ensino e extensão “Vivendo Livros Latino-Americanos na Tríplice Fronteira”¹, que teve início em 2014, sendo que seus objetivos são recuperar os espaços de leitura e desenvolver práticas de mediação de leitura literária em escolas da região de fronteira: Ciudad del Este (Paraguai), Foz do Iguaçu (Brasil) e Puerto Iguazú (Argentina).

Neste estudo empírico-analítico, apenas uma das escolas será observada, a de Ciudad del Este, pois, durante as diversas atividades realizadas no ano de 2019, depois de uma situação de tensão, houve, por parte da equipe² a necessidade de compreender esse cenário sociolingüísticamente complexo (CAVALCANTI, 1999). Isso porque, as interações orais nem sempre aconteceram de forma “harmoniosa” ao longo do processo, devido a, como hipótese, conversas literárias serem mediadas por sujeitos advindos de diversos contextos lingüísticos: duas pessoas que possuem o português como língua materna e o espanhol aprendido como língua adicional (brasileiras), e uma pessoa com espanhol e guarani como línguas maternas e português como língua adicional (paraguaia). O conflito ocorreu quando os discentes questionaram por que a mediação não podia ocorrer na língua “deles”, no caso o guarani/jopará³.

Diante disso, o recorte deste artigo recai sobre a transcrição de uma prática de mediação de leitura literária desenvolvida com 16 estudantes sendo 7 meninas e 9 meninos, de 10 a 13 anos, do 5° Ano do Ensino Fundamental paraguaio, que teve como objetivo reconhecer as práticas e as percepções lingüísticas desse grupo. A interlocução foi filmada e, posteriormente, transcrita e

¹ Projeto de pesquisa realizado com financiamento CNPQ/UNIVERSAL n°. Processo CNPQ no.425119/2016-5e Edital PRPPG n° 137, de 8 de novembro de 2018.

² Em 2019, a equipe do projeto era formada por cinco integrantes, a coordenadora e a subcoordenadora (docentes de uma instituição pública de ensino universitário), um professor colaborador e duas discentes bolsistas do curso de Letras, uma de extensão e uma de pesquisa.

³ Yopará, em espanhol, ou Jopará, em guarani, é uma variedade lingüística, surgida com base no espanhol e no guarani, falada no Paraguai e Norte da Argentina.

interpretada de acordo com o relato etnográfico produzido.

Para situar as reflexões, é necessária a análise qualitativa e analítica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008) dentro do escopo dos estudos sociolinguísticos e das políticas linguísticas e educacionais (HAMEL, 1988; CAVALCANTI, 1999; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002, 2007; MAHER, 2013; SPOLSKY, 2005, 2016; RAJAGOPALAN, 2011, 2013) do Paraguai (MELIÁ 1997, 2012; PERES, 2001), para, posteriormente, apresentar discussões em torno dos dados coletados durante o processo.

2 APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

O termo política linguística aparece, primeiramente, conforme Calvet (2002), na Universidade da Califórnia na década de 1960, com a contribuição de vários estudiosos da Sociolinguística, entre eles Hymes, Haugen, Gumperz, Labov e Bright, a partir de discussões envolvendo as línguas e as sociedades. No entanto, o referido termo pode compreender vários sentidos e não há um consenso sobre sua definição.

Para Calvet (2002), é o Estado que possui o poder e os meios para que uma política sobre o uso de uma determinada língua seja implementada. Como exemplo, o autor cita a política decorrente da instauração dos Estados-Nações, com a legitimação de alguns símbolos, e a oficialização da(s) língua(s) nacionais. Nesse sentido, quase sempre há a escolha de uma única língua como representante da cultura nacional, apagando a diversidade inerente aos territórios, particularmente na América Latina.

Para Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas surgem, em grande medida, dos desafios do plurilinguismo⁴ e são idealizadas por instituições de poder que, por vezes, têm planejamentos condizentes com as características e valores dos grupos e, por outras, surgem de forma desorientada e baseada apenas em “percepções”. Por essas serem decisões que ditam as formas de ser e estar em comunidade, decretos inconsistentes, precipitados e autoritários podem afetar a própria existência diversa. Esse impasse se intensifica no contexto escolar, já que ele é concebido como espaço coletivo no qual ecoam muitas vozes que reivindicam o seu lugar, seja nas camadas discursivas superficiais, nos planos de aula ou nos meandros das conversas do recreio.

De acordo com Maher (2013), as políticas linguísticas são as intervenções nas línguas, tanto por parte dos falantes como por parte do Estado, levando em conta como essas línguas são constituídas, percebidas e utilizadas. Entende-se, assim, que as políticas linguísticas constituem as línguas, contemplando valores e funções a partir dos usos linguísticos que fazem os falantes.

Nesse sentido, de acordo com os trabalhos de Spolsky (2005, 2016), Rajagopalan (2011, 2013) e Sousa e Roca (2015), é preciso uma compreensão mais ampla do que seria política linguística, uma visão multidimensional do conceito, não mais restrito a ações desencadeadas por governos e organismos institucionais autorizados, mas que envolvem outros domínios, com a ação de outros agentes. Fortemente implicado nessa discussão está o espaço escolar, onde há outros atores significativos, como os diretores, coordenadores, docentes, estudantes, pais de alunos, que podem ser responsáveis pelo planejamento e gestão das políticas educacionais e linguísticas, seja com atitudes impositivas ou democráticas.

Para tanto, segundo Spolsky (2016, p. 39), “A educação escolar é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem” e, dessa maneira, as políticas linguísticas estão intimamente relacionadas às políticas educacionais, sendo elaboradas por diferentes domínios, os quais também exercem poderes assimétricos e que estão em constante disputa (RAJAGOPALAN, 2011).

Sousa e Roca (2015) retomam os estudos de Schiffman (2006), evidenciando uma separação entre a política linguística explícita, como aquela de direito, formalizada, declarada, e a política implícita, aquela revelada, informal, latente. Analisar apenas o que são as políticas linguísticas explícitas, institucionalizadas, restringe a investigação, sendo necessário ir além, identificando, por exemplo,

⁴ Pelo viés do pluriculturalismo e do plurilinguismo, concorda-se com Hamel (2001) para quem o uso de tais termos apontam para uma noção de enriquecimento cultural, apesar das diferenças existentes entre línguas e culturas, principalmente quando se trata do encontro entre sociedades dominantes com sociedades minoritárias.

as crenças e as atitudes de uma determinada comunidade sobre as línguas.

Desse modo, propõe-se, neste estudo, que, além de verificar os documentos oficiais, políticas explícitas, observe-se o funcionamento efetivo das práticas nas interações entre estudantes (às vezes docentes) na escola e no comportamento linguístico desses participantes, políticas implícitas. Sabe-se que, embora haja uma política linguística nacional, isso não significa que inexistente uma prática de uso distinta daquela, a oficial. Nesse sentido, é preciso confrontar as políticas linguísticas explícitas com as implícitas, estabelecendo uma relação entre as práticas e representações linguísticas e a conjuntura histórica, social, cultural, educacional da comunidade.

Em conformidade com esse posicionamento, Spolsky (2016) explica que as políticas linguísticas, por serem sociais, possuem três componentes significativos e, ao mesmo tempo, interligados e independentes: práticas, crenças e gestão. As primeiras, explica o autor, são consideradas as escolhas e os comportamentos observáveis, como os aspectos linguísticos escolhidos e a variedade de linguagem usada. As crenças são os valores atribuídos às variedades e aos traços linguísticos, o que nem sempre pressupõe a prática. Por sua vez, a gestão linguística é o esforço observável e explícito desencadeado por alguém ou algum grupo que tem sobre os participantes um domínio para modificar suas práticas ou crenças. Como exemplo dessa última instância, pode ser citada uma determinada lei, a qual envolve aspectos do uso oficial de uma língua ou mais línguas. Outro exemplo é o domínio familiar, Spolsky (2016) exemplifica a gestão linguística nesta instância como os esforços de pais imigrantes para manter sua língua de herança. Assim, mesmo que em casa a criança seja incentivada a aprender e a usar a língua aprendida no lar, outros domínios, como a escola, podem desencadear forte influência na ecologia linguística da casa. Nesse sentido, um novo conflito é estabelecido e pode influenciar na transmissão da língua naquele espaço.

No que tange à definição de atitudes aqui utilizada, esta é compreendida como os gestos de política linguística, sinalizando uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinada língua no universo de línguas existentes em determinado espaço plurilíngue, ou a determinado grupo linguístico. São influenciadas por fatores contextuais e por constructos históricos e, embora sejam individuais, elas têm origem em um comportamento coletivo, são construídas ao longo do processo de socialização e (re)produzidas no cotidiano, influenciando, por diversas vezes, o comportamento linguístico (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; CALVET, 2002). Sendo assim, as atitudes são evidências que demonstram as tendências individuais e grupais, envolvendo, desse modo, o uso, a aprendizagem e o ensino de línguas. Trata-se de um conceito que abrange avaliações, percepções e opiniões, aproximando-se de questões em torno do (des)prestígio linguístico. Em concordância com Botassini (2015), a crença é algo “maior”, que contempla a atitude, ou melhor, ela contém os três componentes que normalmente são atribuídos à atitude: o conhecimento, o sentimento e o comportamento.

Com relação às políticas oficiais do Estado, na Constituição do Paraguai, promulgada em 1992, há disposto, no capítulo VII, intitulado *De La Educación y De La Cultura*, que o direito à educação é garantido à toda pessoa, como um processo de formação cultural a ser desenvolvido ao longo da sua vida. De semelhante maneira, a Lei geral da Educação do Paraguai n. 1.264/1998 reitera os princípios assegurados na Constituição do país.

Ademais, consta que o processo inicial de implantação da educação bilíngue no Paraguai se deu a partir de 1983, quando o MEC/Paraguai implantou o ensino bilíngue nas escolas rurais. De acordo com as considerações de Corvalán (1985), a intenção daquele programa era de dar um *permiso oficial* aos docentes para que pudessem utilizar a língua guarani em sala de aula, situação que era proibida anteriormente.

É de 2014 a última versão publicada pelo Ministério de Educação paraguaio do documento *Programa de Estudios*, o qual possui orientações e determina os conhecimentos a serem alcançadas nos referidos níveis e ciclos de ensino. O documento aborda 70% dos currículos dos *departamentos* (correspondentes a estados), sendo que 30% restante podem ser reservados para os saberes regionais e locais.

De acordo com o *Manual de Aplicación* (Ministério de Educação), em razão do país ser oficialmente bilíngue, incluem-se ambas as línguas no sistema educacional. Para tanto, a recomendação é que seja aplicado um *Test Competencia Linguistica* (2009) para as crianças do pré-escolar e/ou do primeiro grau, nas línguas guarani e castelhano. A abordagem, segundo o documento, é quantitativa

e qualitativa, com o intuito de verificar a situação sociolinguística dos ingressantes no sistema educativo a partir da sondagem sobre seus conhecimentos e domínios sobre as línguas. Esse manual menciona os desafios impostos pela educação bilíngue do país, sendo que um dos propósitos do teste é verificar se há algum grau de bilinguismo na criança. Os dados servem (ou deveriam servir) de base para saber qual língua deve ser usada no início da escolarização do futuro discente, de modo a favorecer a aprendizagem.

O teste reflete a política desenhada na Constituição Nacional, no art. 140, que determina que a criança paraguaia deve ser educada em sua língua materna, o mesmo aparece na *Ley General de educación n° 1.264* (1998). No Manual, explica-se que a língua materna é entendida como aquela que foi adquirida previamente ao processo de escolarização, na família da criança em seu contexto social, pois o objetivo seria o de desenvolver a competência nas duas línguas oficiais em uma educação bilíngue.

Apesar da menção feita nos documentos educativos sobre a educação bilíngue nas escolas paraguayas, muitas vezes, na prática, há a eleição de um único modelo que coloca o guarani como segunda língua. Assim, segundo Penner (2012), essa ideia de educação bilíngue não funciona como deveria, uma vez que os alunos convivem com práticas linguísticas e culturais diferentes das implantadas pelo Estado. Ademais, ocorre que, segundo considerações de Penner (2012), os professores também não têm formação específica nas duas línguas. Isso, sem contar que esse ser bilíngue, contemplado nas políticas oficiais, exclui outras línguas e culturas locais e, por conseguinte, seus falantes. Silenciando, por exemplo, as línguas de imigração, as demais línguas indígenas presentes no país, o português brasileiro (presente na região de fronteira), os outros falares (com as hibridizações que acontecem devido ao contato linguístico), como seria o portunhol ou mesmo o jopará. Esta última com significativa presença no cenário descrito na sequência.

3 AMBIENTE DE AÇÃO DO PROJETO: CONTEXTOS E OS CONTATOS (CONFLITOS) LINGÜÍSTICOS

Para melhor ambientar o leitor sobre o contexto de pesquisa, serão abordados e descritos aspectos relacionados ao país, ao município e à comunidade em que está situada a escola, centrando especial atenção na questão linguística local e nacional que se refletem no educandário. Tais apontamentos são relevantes, pois, na pesquisa qualitativa, o contexto sócio-histórico precisa ser considerado a fim de interpretar os significados culturais. Por isso "[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), que pode ser a sala de aula, como neste estudo. Desse modo, a interpretação é feita por meio da análise de dados integrantes do ambiente focalizado, como os documentos, os registros e a própria prática docente.

Sob esse viés, é relevante discorrer sobre o espaço pesquisado, a começar por Ciudad del Este, que está localizada no extremo leste do Paraguai às margens do Rio Paraná, a 327 km de Asunción, capital do país. Destaca-se que faz fronteira com Foz do Iguazu (Brasil) através da Ponte Internacional da Amizade, sobre o rio Paraná e com Puerto Iguazú (Argentina), com população de 367.310 habitantes, de acordo com dados da *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* (DGEEC, 2011, p.75), é considerada a segunda cidade mais importante do país.

O município é conhecido, especialmente, porque recebe muitos turistas em busca do amplo comércio de eletrônicos e produtos importados. Além disso, existe trânsito de trabalhadores nos dois sentidos da ponte: paraguayos que trabalham em Foz do Iguazu e brasileiros que atuam em Ciudad del Este. Destaca-se, ainda, que a referida cidade conta com número significativo de imigrantes chineses, libaneses, taiwaneses, entre outros. Devido a esse cenário diverso, há muitas línguas e culturas convivendo em sua zona comercial e bairros. Entretanto, salienta-se que o espanhol é a língua que prevalece sobre as línguas originárias nos ambientes de ensino formal, assim como ocorre frequentemente nos demais países da América-Latina, excetuando-se o Brasil, em que predomina o português.

O estabelecimento educativo público onde se desenvolvem as atividades do projeto acolhe estudantes de *jardín, preescolar y nivel inicial* com idade de 4 a 14 anos. A maioria das crianças do educandário é residente no próprio bairro em que está a escola. A fim de delinear o contexto social, econômico e linguístico, foi aplicado um questionário nos domicílios próximos à instituição. Verificou-se, então, que, embora as casas sejam razoavelmente grandes em estrutura, vivem nelas de 5 a 9 pessoas, atestando a alta densidade populacional da localidade. Constatou-se também que 45% dos entrevistados concluíram o ensino médio, apenas 13%

superior e 40% o básico. Tais dados revelam uma comunidade vulnerável do ponto de vista econômico e social e à margem de políticas de infraestrutura, saúde e educação.

Com relação ao conhecimento de línguas da citada comunidade, 54% dos participantes afirmam falar guarani/jopará e castelhano, 18% somente guarani/jopará, 13% apenas castelhano e 13% afirma falar tanto castelhano quanto guarani e citaram, ainda, o português. Ou seja, trata-se de um contexto plurilíngue.

Reconhece-se que, assim como os demais países latino-americanos, o Paraguai é um país multiétnico, pluricultural e plurilíngue, uma vez que a realidade cultural e linguística local é bastante heterogênea e dinâmica, envolvendo o uso de diferentes idiomas ou variedades linguísticas em diversas combinações, de forma complexa, a partir de questões sócio-históricas, ideológicas e geopolíticas. Há, no referido país, um total de 19 povos, pertencentes a cinco famílias linguísticas (DGEEC, 2011). Apenas 5% da população é de origem indígena, sendo que, das 20 etnias indígenas presentes no país, seis pertencem à família guarani (*Ache, Ava Guarani, Mbya, Pái-Tavyterá, Guarani Nandéva y Guarani Occidenta*). Entretanto, estima-se, de acordo com o Censo (2002), que o guarani seja falado por 90% dos paraguaios, embora tal denominação abarque uma gama de variações linguísticas considerando a expressão oral da população. Nesse sentido,

[...] é importante observar que a língua guarani que está em questão no Paraguai é uma variante designada como guarani paraguaio, ou seja, não se trata da língua original, pré-hispânica. Mesmo porque, o chamado guarani tribal – utilizado ainda hoje por grupos indígenas remanescentes, como os Pai Tavyterá, Ava katu ete e Mbya – constitui-se de uma multiplicidade de dialetos, o que inviabilizava sua utilização, pelos colonizadores, como língua geral para a comunicação com os colonizados. (PERES, 2001, p. 42)

Apesar da presença do falar guarani no país ser evidente, sua oficialização como língua nacional é de 1992⁵. Naquele momento, segundo as considerações de Peres (2001), intensificou-se a discussão a respeito de qual variedade da língua deveria ser utilizada pela escola: o jopará, guarani interferido pelo castelhano, utilizado comumente nas interações cotidianas; ou o guaraniete, considerado o guarani mais "puro", acadêmico, ou seja, a variedade estandarizada. Isso ocorreu dada a identificação do guarani como língua dos mais pobres, o que poderia provocar rejeições quanto à sua escolarização, pois a situação do país continua sendo de muita desigualdade social, desencadeando a presença da diglossia (PERES, 2001).

Em concordância com Hamel (1988), a diglossia é parte integrante de um conflito intercultural, a partir de aspectos sociolinguísticos que se manifestam em uma relação assimétrica das práticas discursivas dominantes com as práticas discursivas dominadas. O fenômeno da diglossia está relacionado a uma disputa de poder entre grupos sociais, sendo que a sociedade dominante tenta impor seus padrões de apropriação e interpretação por meio de diversas formas de comunicação. Retomando as ideias de Romaine (1996), concebe-se que as sociedades diglósicas não se caracterizam somente pela alternância funcional de variedades ou línguas diferentes, mas pelas restrições que as situações impõem.

Nessa perspectiva, falar em interações desequilibradas nas relações entre línguas é falar de conflito linguístico, um termo usado para revelar a contradição da qual a relação entre as línguas faz parte, mesmo que possa aparecer de maneira velada ou sutil (HAMEL, 1988). Assim sendo, conflito linguístico não diz respeito a uma disputa entre línguas, mas sim ao aspecto linguístico de uma "luta" entre "[...] grupos diferenciados por fatores socioeconômicos, étnicos e/ou socioculturais" (HAMEL, 1988, p.52), sendo que as línguas dos colonizadores recorrentemente permanecem dominantes sobre as línguas das minorias locais. A esse respeito, Appel e Muysken (1996) citam que os membros de grupos sem prestígio social ou de minorias linguísticas, muitas vezes, têm a noção de que a língua usada por seu grupo não serve para alcançar ascensão social, tal fato, não obstante, não significa que os falantes não a tenham em consideração ou a abandonem. Nesse sentido, uma variedade ou língua menos prestigiada pode manter-se, pois está relacionada ao caráter de pertencimento ou identidade desses grupos. Por isso, segundo Hamel (1988), a questão não é tão simples, podendo causar uma confusão de sentimentos e comportamentos contraditórios, como será possível observar nas análises mais adiante.

No caso do Paraguai, um aspecto que merece atenção é, conforme Meliá (2012), a diferença de status social que o guarani tem em

⁵ A Constituição de 1992 oficializa e generaliza não apenas o ensino de guarani mas, também, o ensino em guarani (PERES, 2001).

relação ao espanhol, quando se trata do seu uso público, sendo que a prática mostra a diferença entre os dois falares, o segundo tendo mais espaço na cultura formal, nos meios de comunicação, no âmbito das tecnologias, enquanto o primeiro é tomado como a língua do cotidiano. Diante disso, o referido autor defende que a política do bilinguismo, chamada por ele de “ideologia do bilinguismo”, conduz à “castellanización”, que seria a aceitação e a aprendizagem do espanhol pelos guarani-falantes, já o processo contrário não acontece. Nesse sentido, há mais a substituição de uma língua pela outra do que a interculturalidade real entre as línguas e os sistemas de vida.

A respeito do assunto, Peres (2001) destaca que o fato de um terço das crianças paraguaias ser monolíngue em guarani é visto com preocupação e como fator determinante de baixa qualidade da educação. Por outro lado, a existência de outro terço monolíngue em castelhano não é considerada dessa mesma forma. O insucesso escolar estaria, dessa forma, atrelado apenas ao saber da língua de origem indígena e não da língua de origem europeia.

Verifica-se, diante dessas discussões, que o contato entre as línguas não acontece sem conflito, porque quando ocorre uma situação de contato, a língua identificada com um grupo de menor poder político, econômico e cultural terá o status de língua minoritária⁶ ou estigmatizada, contrastando com a língua majoritária ou de prestígio. A partir dessa constatação, retoma-se as palavras de Altenhofen (2013, p. 95): “[...] a discriminação que normalmente se associa às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua definição, mas sim reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades”.

Por conseguinte, o que há nos documentos oficiais e nas práticas escolares, recorrentemente, é o prestígio da língua espanhola como símbolo do progresso econômico e a educação formal, e o guarani, como uma parte da identidade nacional, mas ocupando um espaço de menor prestígio social. Além disso, o distanciamento do falar guarani da comunidade com a variedade presente nos livros didáticos faz com que muitos alunos avaliem negativamente seu conhecimento da língua, sem reconhecer o guarani escolar, mas considerando este último como o “verdadeiro”. Conforme Peres (2001), comumente, os afastamentos do guarani, considerado padrão, são vistos como incorreções, um “guarani errado”, então, muitos alunos paraguaios consideram que falam “mal” o guarani ou que não sabem a língua.

Essa crença de que o *jopara* é um guarani errado é um dos fatores que, paradoxalmente, desperta descontentamento com a escolarização da língua guarani: por que não aprender logo o castelhano, que é mais útil, em lugar de aprender um guarani correto que não é o utilizado no cotidiano? Para a fala cotidiana, o *jopara*, mesmo sendo um guarani errado, é suficiente. Ademais, a simplicidade e a facilidade do *jopara* desaparecem quando se trata de aprender o guarani acadêmico. (PERES, 2001, p. 50)

Diante desse cenário, a importância dada pelos membros de uma sociedade ao fato de se usar a variedade adequada no contexto adequado é característico da diglossia. A questão conflituosa surge quando os habitantes consideram a variedade alta superior à outra ou às demais (ROMAINE, 1996), assim, aquele que usa uma variedade baixa em contexto inadequado poderá ser estigmatizado. Tal situação pode provocar a baixa autoestima linguística e a inviabilização da língua materna do falante diante de sua negação.

A discussão acerca dos conflitos linguísticos no Paraguai pode ser observada pela interação entre mediadores de leitura e o grupo de estudantes e, para estabelecer a conversa exigida pela prática de leitura literária, é importante conhecer os falares em contextos oficiais, familiares e informais.

⁶ Sobre o conceito de língua minoritária, Hornberger (1998) focaliza os conceitos minoria *versus* maioria e afirma que essa distinção está mais relacionada ao poder e ao prestígio do que a quantidade de falantes (números).

4 REFLEXÕES DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DISCENTES POR MEIO DE UMA ATIVIDADE COM MEDIAÇÃO DE LEITURA

Diante do desafio instaurado e movidos pelo desejo de entender como seria a mediação de leitura em um grupo de alunos que informava com determinação a necessidade de uma relação mais horizontal, para que mediadores e interlocutores falassem a “mesma língua”, a equipe do projeto elaborou um plano de trabalho que tinha como pressuposto: “Nós não sabemos guarani, mas podemos compartilhar diversas histórias com vocês, então podemos ler juntos e vocês, ao mesmo tempo, nos ensinam sua língua”. Por este raciocínio, entendeu-se que estaria estabelecida uma relação mais próxima daquilo que teóricos advogam como mediação cultural/intercultural (MENDES, 2004; CANCLINI, 2004). Nesta perspectiva, compreende-se que a mediação de leitura ao colocar em evidência a dimensão socializadora da literatura tem potencial para proporcionar momentos de troca de saberes e diálogos interculturais que possam contribuir para promover a sensibilização, o reconhecimento da alteridade, a valorização da diversidade étnica e cultural e a integração.

É pertinente esclarecer que desde 2018 foram realizadas práticas de mediação de leitura já no espaço bibliotecário (inaugurado em 2018) do educandário paraguaio pesquisado. Inicialmente, para conhecer os estudantes, selecionou-se um grupo de 1º *grado* com crianças de 6 a 8 anos para desenvolver práticas de leitura continuadas durante o 2º Semestre de 2018 e 1º Semestre de 2019. Ressalta-se que as visitas às escolas são semanais, acontecendo sempre às quartas-feiras. A pedido da direção, no 1º Semestre de 2019, foram ampliadas as atividades a todos os grupos do período matutino, contudo, a ação, neste caso, foi pontual, ou seja, houve apenas um encontro com o grupo de educação infantil e com os 2º, 3º, 4º e 5º *grados*. Nesta mediação literária, foi feita a leitura em voz alta e compartilhada da obra *Cosita Linda*, de Anthony Browne, quando houve a situação de conflito inicial com a turma do 5º Ano. Para a continuação do trabalho, foi desenvolvido um plano de ação com o seguinte objetivo: “Por meio de um projeto de leitura compartilhada de cinco contos de Horácio Quiroga, as mediadoras e as crianças criariam, em pequenos grupos, um conto ilustrado em espanhol e guarani”.

Optou-se, durante este novo plano, fazer perguntas, algumas mais específicas (em torno dos conhecimentos e contatos linguísticos do grupo) e outras não, durante uma atividade de mediação⁷. Para tanto, selecionou-se o livro *Para nombrar el mundo*, de Andrea Fuentes Silva e Alejandro Cruz Atienza, de nacionalidade mexicana, que pareceu oportuno, porque elenca algumas palavras que são apresentadas em espanhol e outras sete línguas indígenas do país.

No decorrer da atividade, no entanto, como é natural em sala de aula, lidou-se com imprevistos e improvisos durante a sua execução. Então, para este estudo, o relato da interação⁸ foi dividido em três momentos significativos para levantar dados sobre aspectos linguísticos da turma, ou seja, para sondar seus conhecimentos e contatos com as línguas, bem como avaliações e práticas sobre aquelas: 1) sondagem inicial: enquanto a professora regente da turma liberava as crianças para a atividade na biblioteca, as mediadoras as receberam com uma conversa informal que abordou, predominantemente, questões em torno de conhecimentos sobre as línguas; 2) perguntas dirigidas: cada uma das crianças tirou uma pergunta do “potinho” e a respondeu supostamente para um estudante de uma cidade do Brasil. Além disso, a comanda solicitava que os discentes participantes se apresentassem à medida que respondiam as questões propostas; e 3) leitura e tradução: o livro foi apresentado e participantes voluntários se dirigiam até a lousa e registravam a palavra que completaria o quadro linguístico de língua mexicanas com uma palavra equivalente em guarani.

1) Sondagem inicial⁹

Como nem todos os alunos chegaram juntos, foi estabelecida uma longa conversa prévia descontraída e menos dirigida, porém, o

⁷ Inicialmente, a ideia era elaborar um questionário (semiestruturado) que seria aplicado individualmente aos alunos pela equipe. Contudo, as mediadoras não se sentiram seguras com esta proposta, pois entendiam que as perguntas eram difíceis para as crianças e, além disso, não se sentiam confortáveis com aquele espaço plurilingue, previamente identificado.

⁸ Ressalta-se que apenas as interlocuções que contribuam com os aspectos trabalhados por este artigo serão descritas e analisadas.

⁹ Para os diálogos dispostos na sequência deste estudo, serão utilizadas as iniciais M – para mediadoras (M1 e M2) e A (1,2,3..) – para os alunos que se manifestaram. Destaca-se que a transcrição foi traduzida para o português para esta análise.

intuito já era a aproximação do alunado ao assunto proposto acerca do conhecimento em torno das línguas. Destaca-se que as crianças falam baixo e, muitas vezes, a mediadora 1 (M1) pede para que repitam seu comentário. Claramente, nota-se que há dificuldade de compreensão entre os interlocutores¹⁰, sendo comuns as situações em que a M1 não entende e não consegue dar continuidade à conversa. A estratégia utilizada por ela, recorrentemente, é retomar parte do que foi falado e entendido na resposta em voz alta, para que os outros alunos deem sequência ao diálogo ou expliquem a resposta do colega.

Logo no início desta etapa do projeto, M1, que não estava participando ativamente nos encontros, faz, naquele momento, uma série de perguntas sobre as leituras compartilhadas no tempo em que não esteve presente. Os estudantes lembram de algumas histórias contadas naquele período e M1 dá continuidade à conversa, afirmando que soube que os alunos estavam ensinando guarani para as mediadoras. Neste momento, os discentes apressam-se em apontar um deles (A1), manifestando que ele tem “total” domínio do idioma. A partir disso, M1 aproveita para indagar:

M1 – Ah, e ele fala “bem” guarani?

Em coro, os discentes afirmam que sim.

M1 – E alguém mais fala o guarani?

A2 – Alguns sabem e outros não sabem muito.

Uma das meninas pede a palavra e afirma que fala.

M1 - Você fala guarani desde pequena?

A3 - Sim.

M1 - Na sua casa?

Ela afirma que sim com a cabeça,

M1 - E com quem você fala em guarani na sua casa?

A3 - Com minha irmãzinha.

M1 tenta verificar se a língua é usada com outras pessoas da família da A3 – avó (já morreu), tia (mora longe). Então, pergunta:

M1 - E você ensina o guarani para sua irmãzinha?

A3 - Não, ela já sabe.

M1 - E onde você aprendeu guarani?

A3 - Sozinha.

Nesta situação relatada, constata-se que a noção da aquisição da língua guarani pelas crianças é vista como natural, simplesmente a irmãzinha “já sabe” e a discente “aprendeu sozinha”, ou seja, não é uma língua de instrução escolar, de educação formal, mas está intrínseca ao cotidiano delas, fazendo parte de suas vivências no contexto do lar.

Além disso, quando os discentes afirmam que um colega tem o domínio “total” da língua guarani revelam que entendem que há diferenças entre os conhecimentos deles sobre esse falar, sendo que a proficiência maior do colega é notada por eles. Há, assim, uma diferença entre os falares que os discentes possuem, como destacou A2 “Alguns sabem e outros não sabem muito”, além da percepção de que para falar bem um idioma é preciso conhecê-lo totalmente.

A mediadora 1, a partir da resposta de A3, questiona outro estudante:

M1 - Você fala guarani em casa?

A4 responde que não e, na sequência, M1 complementa:

M1 - E na sua casa?

A4 responde que também não, afirmando que só fala na escola. A5 então pede a palavra e explica que eles utilizam a língua guarani somente para ler na escola. M1 não se satisfaz com essa resposta e interroga:

M1 - E o aluno A1? Ele sim fala desde pequeno?

E ele responde que sim.

¹⁰ Duas hipóteses podem ser aventadas a respeito disso: 1) timidez e falta de confiança para falar ou 2) a incompreensão se dá por “desencontros” linguísticos.

Neste caso, pode-se inferir que a língua guarani está presente na vida dos discentes de diferentes maneiras, para alguns é uma língua presente na família e para outros seu uso fica mais restrito à escola, na disciplina específica, por isso aparece a fala do uso do guarani para “leitura”, ou seja, as crianças recebem aulas “sobre guarani” (PERES, 2001). A respeito dessa forma de educação bilíngue, Meliá (2012) atenta para o fato de que o contato entre as duas línguas, espanhol e o guarani, dentro da sala de aula, pouco ou nada favorecem o intercâmbio ou uma interculturalidade, uma vez que cada uma das línguas representa valores diferentes, não havendo uma ligação total, são os guaranis falantes que passam a ser bilíngues. “Aqui é onde se faz patente a falta de interculturalidade entre línguas e sistemas de vida, que apenas entra como prótese incomoda e ao final rejeitada” (MELIÁ, 2012, p. 93).

Na continuidade da interação, a mediadora 1 vai em direção a outras crianças que estão falando, entre si, em guarani (nota-se que ela reconhece a língua¹¹) do outro lado da roda e afirma:

M1 - Vocês estão falando em guarani. Por quê? (achando graça). Ah, por que assim eu não entendo, não é?! (em tom irônico).

Verifica-se que a mediadora 1 revela um conhecimento prévio da relação linguística estabelecida entre eles, pois se sente excluída linguisticamente do diálogo. O grupo de discentes entende a situação irônica exposta e ri.

Na sequência, a mediadora 1 diz:

M1 – Ah, entendi! Alguns falam em guarani e outros em castelhano!

E, ainda, questiona de maneira geral para todos os participantes:

M1 - E como vocês se entendem?

Uma das alunas responde:

A6 - Entendendo!

Constata-se, a partir dessa afirmação, que as crianças não se preocupam em estabelecer no diálogo entre eles uma divisão entre os idiomas, uma vez que há compreensão nas interações estabelecidas. A respeito deste aspecto, Cañete *et al.* (2014, p. 34) esclarecem “[...] De esto se puede colegir que los hablantes saben ‘lo necesario’ de cada lengua para poder emitir un mensaje con sentido para el otro. La delimitación propia en el sentido de límites y coherencia interna exige que los interlocutores compartan las normas y las ‘licencias admitidas’ que garanticen la comunicabilidad”¹².

Observa-se, durante todo o contato com eles, que os discentes interagem de várias formas em momentos diferentes, alternando as línguas e mesclando-as, principalmente quando estão falando de assuntos não escolares, em conversas mais informais, usando o guarani ou jopará. Por meio das considerações de Demellenne (2007), retoma-se o desafio do modelo de educação bilíngue naquele país, como já citado por outros autores, uma vez que as crianças estão inseridas em contextos plurilíngues e transitam entre essas línguas tornando-as funcionais em suas diversas práticas.

Outra observação pertinente a ser destacada é que os alunos agora demonstram ter bastante sensibilidade ao se dirigir às mediadoras sempre em espanhol quando participam das atividades relacionadas ao projeto, usando com elas o guarani apenas quando solicitados, como acontecerá numa atividade descrita mais adiante.

Na continuidade da interação, ainda acerca do tópico em torno de quem sabe falar guarani, a colega ao lado de A3, que afirmou anteriormente saber, se anima e relata que também interage em guarani com todos da sua casa. Outra aluna cita que fala em guarani e em castelhano e que em sua casa são usados os dois idiomas. Mais um aluno, do outro lado da roda, afirma que fala guarani e que aprendeu com seu pai e com sua mãe. Com essa situação, verifica-se que não há como saber exatamente quantos discentes falam o guarani como língua materna ou quantos aprenderam espanhol e guarani juntos em casa, mas, nitidamente, este falar faz parte do

¹¹ Vale notar que mesmo para falantes de espanhol como segunda língua, como a mediadora principal (M1), não é fácil distinguir a língua que as crianças estão utilizando, principalmente quando estão falando entre elas.

¹² “A partir disso, pode-se inferir que os falantes sabem ‘o que é necessário’ de cada língua para emitir uma mensagem com sentido para o outro. A delimitação própria no sentido de limites e coerência interna exige que os interlocutores compartilhem as normas e as ‘licenças admitidas’ que garantam a comunicabilidade” (Tradução nossa).

cotidiano das crianças e, quando observam que os colegas acenam positivamente para esse conhecimento, os demais se sentem confortáveis e estimulados para sinalizarem que sabem. Ao observar a cena, verifica-se que todos estão concentrados e interessados no assunto, mostrando interesse em escutar e participar da conversa, ou seja, é um assunto com o qual se identificam.

Constata-se, a partir disso, como os falantes influenciam e são influenciados pelas práticas sociais das quais fazem parte, inclusive quando se discute a ideia de sentimentos linguísticos sobre as línguas, sobre a valorização e a desvalorização das formas linguísticas nos diversos contextos de uso (MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Assim, o falar guarani é recorrente entre os falantes, mas nem sempre assumido para outros que não fazem parte desse grupo.

É possível, então, afirmar que existe a presença de duas línguas e que uma delas, às vezes, é revelada ao “outro” e outras vezes não, vai depender da cumplicidade estabelecida, evidenciando que há, nesse espaço, um conflito, um contexto diglótico, como apontado anteriormente. Há, portanto, dois comportamentos distintos ao se indagar sobre o saber guarani, pois quando as crianças são interrogadas diretamente, pelo exemplo analisado, elas não respondem afirmativamente sobre seu conhecimento linguístico, revelando uma atitude negativa inicial, porém, quando há o estímulo entre os atores da interação, os estudantes se sentem mais à vontade para compartilhar seus saberes de forma positiva.

2) Perguntas dirigidas

Com a intenção de saber mais acerca das práticas e conhecimentos linguísticos dos discentes, na sequência, foi introduzida uma dinâmica com perguntas dirigidas. Para tanto, eles foram instigados a responder questionamentos a partir da seguinte comando – “Alunos de outra cidade querem conhecer vocês e fizeram algumas questões que estão aqui no potinho, cada um vai sortear uma e vamos filmar as respostas para levar para eles”. A dinâmica muda o grau de confiança, porque neste momento os discentes são convidados a expor-se e a “apropriar-se” de quem são.

Os alunos seguem em roda e cada um sorteia uma pergunta elaborada pela equipe. Uma das perguntas é:

M1 - Quais idiomas você fala?

Com muita rapidez e autoridade, um aluno diz:

A5 - Castelhana, guarani, português e.... como se diz argentino? Eu sei falar argentino, mas não sei.... (provavelmente o nome do idioma). M1 continua o diálogo:

M1 - E como aprendeu tantas línguas?

A3 - Quando viajei para lá, já aprendi.

Este posicionamento do discente A3 revela que ele entende a distinção entre os falares espanhol de diferentes lugares, mesmo sem conseguir dar um nome para essa diferença, mas compreendendo que ela existe, ou seja, não é o mesmo espanhol do Paraguai, podendo ser, inclusive, compreendido como um outro idioma. Ao mesmo tempo, o discente relaciona a língua a um país, assim, na Argentina se fala argentino, atitude que reafirma a política oficial de Estado, como abordado nos aspectos teóricos deste trabalho.

É significativo destacar que os estudantes desta escola, com muita frequência, trabalham no comércio de Ciudad del Este, como já mencionado, sendo que na região circulam muitos visitantes dos países da faixa de fronteira, por isso se observa que o aluno cita precisamente as línguas do Brasil e da Argentina, que estão mais próximas do seu contexto.

A questão seguinte foi:

M1 - O que você gostaria de aprender?

Rapidamente, com muita assertividade, o estudante diz:

A6 - O guarani!

A partir da pronta resposta, nota-se o desejo do discente e de outros que agora também declaram ter vontade de conhecer mais

aquela língua que já está presente, mas que, muitas vezes, não é reconhecida, pois acreditam não saber falar, mesmo falando. É possível aventar que alguns têm mais proximidade com a língua guarani, como já foi mencionado, e outros gostariam de saber mais.

Observa-se que o discente em questão, A6, foi apontado pelo grupo como aquele que não sabe ler, relacionando essa afirmação com aquela dada por outra colega de que eles apenas têm aulas de leitura em guarani, é possível inferir que o estudante A6 considera que não sabe guarani porque não sabe ler, ou seja, porque não possui o conhecimento escolarizado da língua, que seria considerado o “verdadeiro” conhecimento, como já citado.

Na sequência dos sorteios das perguntas mais dirigidas, em outra interação, A1, que é aquele apontado pelos colegas como o que “mais fala guarani”, também pede ajuda do colega ao lado para ler a pergunta em espanhol. A pergunta era:

M1 - Quando tiver filhos, que idioma vai falar com eles?

Com muita precisão, ele responde:

A1 - Guarani!.

Esse querer ensinar mostra uma atitude positiva de A1 com relação à língua guarani falada por ele. Sobre o assunto, Grosjean (2001) menciona que as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela, provocando emoções que vão da lealdade à aversão linguística, sendo, em parte, responsáveis pela manutenção ou pela mudança linguística. O Aluno 1, pela resposta e sinalização de comportamento, prima pela manutenção, uma vez que afirma o desejo de querer ensinar aquela língua para seus filhos. A1, assim, assume seu conhecimento e uso da língua, entendendo-a como marca identitária. Depreende-se que, para ele, este saber é valorizado a tal ponto que pretende perpetuá-lo.

Nesse sentido, podem-se retomar aspectos sobre políticas linguísticas oficiais, como a existência da lei, as quais não garantem uma ação se não houver um trabalho efetivo de conscientização linguística (*language awareness*) por meio de projetos que, entre outras medidas, assessoram pais na decisão de que línguas ensinar aos filhos, sendo instruídos em torno dos benefícios do bilinguismo, bem como criando uma imagem positiva a respeito da língua minoritária (ALTENHOFEN, 2013). Sob este viés, constata-se que a maioria dos estudantes, diferentemente do A1, pelo menos de início, não possui um posicionamento de valorização do guarani ou, ainda, que há diferentes valorações a respeito desse idioma.

3) *Leitura e Tradução*

A proposta seguinte foi, a partir da leitura compartilhada do livro mexicano, *Palabras para nombrar el mundo*, de Andrea Fuente Silva e Alejandro Cruz Atienza, editora *La caja de Cerillos*, que apresentava palavras em espanhol e em mais sete línguas indígenas (Maya, Mixteco, Náhuatl, Ramámuli, Tzeltal, Wixárika e Zapoteco). A mediação tinha como objetivo ampliar o “vocabulário” apresentado pelo livro, registrando na lousa, coletivamente, o mesmo vocábulo (espanhol) em guarani. A ideia era verificar quais os estudantes que participariam da tradução e de que maneira apresentariam seus conhecimentos linguísticos.

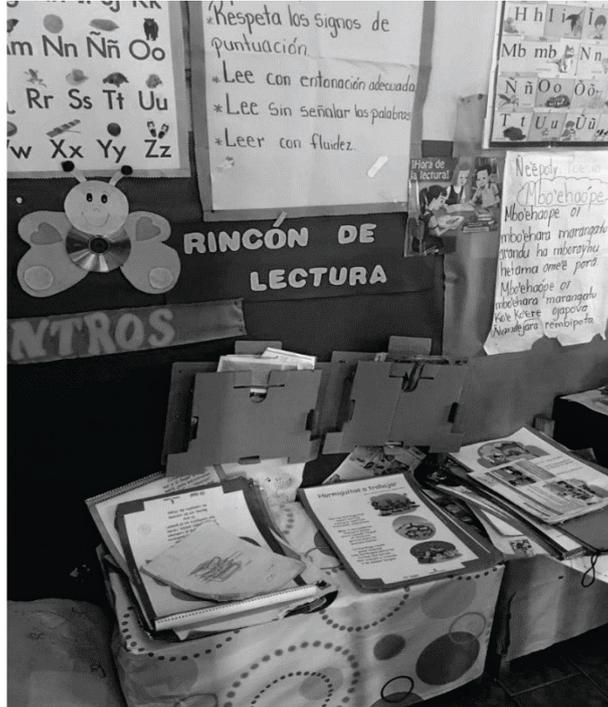
Já no início do desafio, os discentes notam que muitas palavras são iguais em espanhol e em guarani, por exemplo – *mundo, norte, sur* etc. Uma das mediadoras (M2), que é paraguaia e tem o guarani como língua materna, explica, diante disso, que efetivamente muitas palavras são iguais nos dois idiomas.

Entretanto, verificou-se que M2 se mostra, algumas vezes, incomodada com o fato de as crianças não fazerem bem a “tradução” ou escrevê-las de maneira “errada” na lousa. Ela inclusive corrige a grafia registrada pelas crianças no quadro. A atitude de M2 pode ser interpretada como a valorização da língua guarani em sua versão *estandardizada*, focalizada na política oficial de ensino da escola pela qual deve ter passado. Como consequência, pode-se pensar que essa postura reforça a escolarização sobre o guarani presente no educandário e, assim, o distanciamento desse conhecimento por parte dos discentes que precisam ser corrigidos para aprender o “certo”, ou seja, a variedade *standard*.

Além disso, corroborando os dados extraídos da mediação, logo que a equipe do projeto chegou à escola já notou que nas salas de aula há presença das duas línguas escritas na nomeação de objetos, como na porta, janela e quadro negro. Nos cartazes dispostos na

sala de aula, está a palavra em espanhol e, logo abaixo, a mesma em guarani, como uma forma de fixar uma “língua estrangeira” ou como exercício de alfabetização. Também existem propagandas e informes, localizados dentro e fora das salas, que estão apenas na língua espanhola, o que reforça que o discurso oficial permanece na língua de maior prestígio social. Ademais, esse comportamento de apenas traduzir as designações dos objetos, a partir de duas línguas bem delimitadas, com padrões de correção, como verificado na atitude de uma das mediadoras, revela a valoração da forma escrita. Um pouco deste cenário pode ser verificado na imagem disposta na sequência:

Figura 1: Línguas presentes no espaço da sala de aula pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Vale ressaltar, ainda, que a língua que sempre aparece em primeiro na nomeação dos objetos e cartazes é o espanhol.

Ainda durante a sessão, as crianças manifestaram interesse em participar e escrever as palavras na lousa. Uma das alunas, A2, aquela que havia dito, no início da interação, que não falava guarani, foi a que mais prontamente respondeu no idioma. Ademais, o aluno que dizia que seu desejo era aprender guarani, A6, quando aparece a palavra “lua”, para ser traduzida, as crianças dizem “yaci” e ele, em tom de brincadeira diz “yaci yater”, que é um personagem folclórico na cultura paraguaia. Mais uma vez, verifica-se o conhecimento dos discentes de aspectos culturais e linguísticos em torno do guarani que, muitas vezes, são negados e, em outros momentos, como foi visto, enaltecidos. São subjetivações complexas, uma vez que as atitudes são, conforme já citado, de ordem social, mas também psicológicas e influenciadas pelo contexto de interação (MORENO FERNÁNDEZ, 1998). Até porque, naquele momento, os alunos estavam mais descontraídos e focados na atividade.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das considerações feitas ao longo deste texto, constata-se que todo fenômeno linguístico é amplo e complexo, sendo um desafio sua compreensão. No entanto, a partir dos dados levantados e das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, serão feitos alguns apontamentos em torno das práticas e percepções linguísticas dos discentes.

Verificou-se que os falantes da língua minoritária, guarani/jopará, apresentam-se como o grupo mais afetado pelas atitudes, revelando comportamentos contraditórios em relação à língua de menor status social naquele espaço, alternando posicionamentos às vezes favoráveis e às vezes menos favoráveis a esse falar. As conseqüências vão de encontro à crença de que, mesmo sendo falantes

(fato confirmado nas conversas informais e na atividade de mediação final), afirmam não conhecer bem a língua, ou mesmo, manifestam a negação desse conhecimento, revelando um conflito estabelecido entre as línguas em contato.

Diante disso, constata-se que a inserção do guarani como língua oficial no país e na educação paraguaia, como uma política oficial, nem sempre gera sua valorização, dando a impressão que se tem, pelo menos no estudo dessa instituição, duas línguas guaranis: a de casa e a da escola, a primeira, quando reconhecida pelos discentes, é vista como natural, e a segunda, por vezes, considerada distante deles.

Por outro lado, pelo viés das condutas de ordem afetiva, depreende-se uma consequência positiva quando há a manifestação dos discentes para o reforço da lealdade e da solidariedade do grupo desprestigiado quando vários deles assumem conhecer a língua guarani, um após o outro. Nota-se, por exemplo, uma clara divisão na sala entre os discentes que conhecem mais o guarani e, por isso, ficam mais próximos, e os que conhecem menos e que ficam mais entre eles. Ou seja, a língua, como constituição da identidade social do indivíduo, aparece como fator de inclusão ou de exclusão, como foi exposto na tensão inicial da mediação realizada com a turma ou quando os alunos falam entre eles para que o terceiro, não pertencente ao grupo, não entenda.

Então, apesar de parte dos discentes reconhecer que o guarani faz parte de suas vivências e experiências, os alunos possuem a tendência inicial de declarar que usam mais ou que conhecem mais o espanhol, por ela ser considerada a língua de prestígio naquele ambiente. Assim, embora haja a presença de ambas as línguas nos diálogos e até no ensino formal, como foi visto, cada uma assume papéis e usos diferentes a depender do contexto e do tipo de atividade proposta. Nesse sentido, pode-se perceber que as marcas que algumas vezes estigmatizam também identificam o grupo, como os que manifestaram querer ensinar os filhos, uma atitude positiva que enfatiza o desejo de perpetuar seu conhecimento.

Tal cenário “desparelho” e conflituoso coloca em evidência a complexidade de um cenário intercultural no que diz respeito às disputas, aos atravessamentos de relações de poder entre seus participantes e ao papel dos gestores que podem ainda ter posturas baseadas em uma visão restrita sobre o papel que as línguas podem assumir nesses contextos plurilíngues. Por isso, há a necessidade de olhar atento por parte dos mediadores externos para com esses ambientes a fim de não reafirmar atitudes preconceituosas com relação aos falares e, conseqüentemente, aos seus falantes.

Além disso, notou-se que, ao longo do processo, o grupo de discentes estabeleceu um laço de confiança e aquela tensão verificada na mediação pontual, inicialmente relatada neste texto, já não existe. Nas considerações de Coracini (2007), a aceitação do diferente passa, necessariamente, pela experiência do estranhamento, sendo que, para tanto, o professor necessita estar preparado para conduzir essa aceitação. Nos contextos educacionais, os contatos entre falantes de diferentes línguas evidenciam esse “encontro com o diferente” (SILVA, 2000), sendo comum conflitos e tensões iniciais.

Ressalta-se, por fim, que os movimentos em torno de políticas de educação linguística sobre as línguas minoritárias, mesmo que tenham tido mais espaço nos últimos anos nos estudos da Educação, ainda precisam ser aprofundados para que situações que envolvam cenários sociolinguisticamente complexos, como o descrito neste estudo, sejam tratados de forma mais sensível e abarquem de maneira positiva diferentes línguas e culturas e, assim, seus usuários.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Ibero Americana*, v. 2, n. 1, 2004, p. 83-93. Disponível em: http://www.ibero-americana.net/files/ejemplo_por.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1996.

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18, v. 1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CALVET, L. J. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.
- CAÑETE, A. et al. *La lengua guaraní en el sistema educativo en las últimas dos décadas*. Asunción, Paraguay: Ministerio de Educación y Ciencias, 2014.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, 1999, p. 385-417. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- CONSTITUCION NACIONAL. Congreso Nacional de la Asunción. Asunción, 1992.
- CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CORVALÁN, G. *Estado del arte del bilingüismo en América Latina*. Asunción: Centro Paraguayo Estudios Sociológicos, 1985.
- DEMELENNE, D. Educación bilingüe en Paraguay como ejemplo de transformación de las prácticas de enseñanza en un contexto pluricultural. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, fev. 2008, p. 01-18.
- DGEEC. Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. *Atlas de las comunidades indígenas en el Paraguay*. II Censo Nacional Indígena de la población y viviendas 2002. 2004.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. 11. ed. Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press, 2001.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. *Política Lingüística na América Latina*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1988. p. 41-73.
- HORNBERGER, N. H. Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant and international perspectives. *Language in Society*, v. 27, n. 2, p. 439-458, 1998. Disponível em: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=gse_pubs. Acesso em: 20 jan. 2020.
- HAMEL, R. E. Políticas del lenguaje y educación indígena em México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas em una época de globalización. In: BEIN, R.; BORN, J. *Políticas lingüísticas - norma e identidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 143-170.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.
- MELIÁ, B. Pueblos Indígenas en el Paraguay: Demografía histórica y análisis de los resultados del Censo Nacional de Población y Viviendas 1992. *DGEEC*, Fernando de la Mora, 1997.
- MELIÁ, B. La interculturalidad y la farsa del bilingüismo. *Abeache*. Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 2, n. 2. São Paulo: ABH, p. 89-94, 1º semestre, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/89-94.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.
- MENDES, E. Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas) - UNICAMP/SP. São Paulo, 2004.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- PENNER, H. Efectos de la escritura(liza)ción del guaraní por y para no guaranihablantes. In: RODRIGUES J. (org.). *Ciudadania democratica y multilingüismo: La construccion de La identidad linguistica y cultural del Mercosur*. Asuncion, 2012. p. 129-146.
- PERES, S. Avañe'e, ñe'e tavy, karai ñe'e: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai. *Revista Histórica da Educação*, v. 5, n. 9, p. 39-58, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30407>. Acesso em: 10 dezembro 2019.
- RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-128.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.
- ROMAINE, S. *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: ARIEL, 1996.
- SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. (ed.). *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 111-125.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- SOUSA, S. C. T. de.; ROCA, M. del P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: SOUSA, S. C. T. de.; ROCA, M. del P. (org.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 7-23.
- SPOLSKY, B. Language Policy. In: COHEN, J. *et al.* *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2152-2164. Disponível em: <http://www.lingref.com/isb/4/168ISB4.PDF>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez. v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.



Recebido em 29/04/2020. Aceito em 10/06/2020.

TRAJETO DO TERMO INOVAÇÃO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES

CAMINO DEL TÉRMINO INNOVACIÓN EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
INSTITUCIONAL DE SINAES

PATH OF THE TERM INNOVATION IN THE INSTITUTIONAL EVALUATION INSTRUMENTS
OF SINAES

Andréia da Silva Daltoé*

Dâmaris de Oliveira Batista da Silva**

Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO: A palavra *inovação*, dirigida às universidades por órgãos reguladores do Estado, não pode ser compreendida desvinculada de sua condição material, histórica e ideológica. Ao mesmo tempo, tal condição não a torna um defeito a exigir a substituição por uma outra palavra. Procurando refletir sobre as filiações que determinam inovação nestas condições, é que objetivamos analisar o trajeto de sentidos sobre *inovação* nos instrumentos de avaliação institucional dirigidos pelo SINAES às universidades, a partir do referencial da Análise do Discurso de linha materialista (AD). Como corpus de análise, observamos a demanda por inovação social nos instrumentos de avaliação institucional do SINAES de 2014 e de 2017, quando da atualização do instrumento, substituindo *inovação social* por *inovação tecnológica*. Considerando que as substituições e/ou silenciamentos não

* Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Unisul, na linha de Texto Discurso. Líder do Grupo de Pesquisa: Relações de Poder: esquecimento e memória (GREPEM-Unisul) e do Coletivo Pró-educação de Tubarão/SC; e membro do Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP-UNIPAMPA). E-mail: andrea.daltoe@unisul.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Unisul, na linha de Texto Discurso. Integrante do Grupo de Pesquisa: Relações de Poder: esquecimento e memória (GREPEM-Unisul). Mestre em Psicologia (UFSC-2012). Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC-2002). Graduação em Psicologia, Bacharel e Licenciatura (Unisul-1998). Professora Universitária (Unisul). E-mail: damarisobs@gmail.com.

deixam de fazer sentido no jogo dito/não-dito, julgamos que, por meio destes documentos, é possível investigar se tal deslocamento desobriga a universidade de inovar socialmente, para levá-la apenas a produzir *inovação tecnológica* com vistas ao mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso por Inovação. Universidade. SINAES.

RESUMEN: La palabra innovación, dirigida a las universidades por organismos reguladores del Estado, no puede ser comprendida sin vínculo con su condición material, histórica e ideológica. Al mismo tiempo, tal condición no se convierte en un defecto que exige la substitución por otra palabra. Buscando reflexionar sobre las filiaciones que determinan innovación en esas condiciones, nuestro objetivo es analizar el camino de sentidos sobre innovación en los instrumentos de evaluación institucional direccionados por SINAES a las Universidades, desde el referencial del Análisis del Discurso de línea materialista (AD). Como corpus de análisis, observamos la demanda por innovación social en los instrumentos de evaluación institucional de SINAES de 2014 y de 2017, cuando el instrumento fue actualizado, sustituyendo innovación social por innovación tecnológica. Considerando que las substituciones y/o silencios aún hacen sentido en el juego del dicho/no-dicho, juzgamos que por medio de estos documentos es posible investigar si tal desplazamiento desobliga la Universidad de innovar socialmente para llevarla solamente a producir innovación tecnológica mirando el mercado.

PALABRAS CLAVE: Discurso por Innovación. Universidad. SINAES.

ABSTRACT: The word innovation as addressed to universities by state regulatory bodies shall not be understood unlinked to its material, historical and ideological condition. At the same time, such condition does not make it a defect requiring another word for replacement. In order to reflect on affiliations that determine innovation in such conditions, we have aimed at analyzing the path of meanings on institutional assessment instruments addressed to the universities by SINAES from the materialistic line of Discourse Analysis (DA) as referential. As a corpus of analysis, we observed requirements for social innovation on institutional assessment instruments by SINAES of 2014 and of 2017, when the instrument was updated and replaced social innovation by technological innovation. We consider the substitutions and/or silences still make sense in a said/unsaid game, we also consider that through these documents is possible investigate whether such displacement releases the university to a social innovation, to lead it to produce technological innovation with view to the market.

KEYWORDS: Discourse for Innovation. University. SINAES.

1 INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal de 1988, as universidades brasileiras tiveram prevista, no texto constitucional, a chamada autonomia universitária, o que, por sua vez, não as exime de atuarem dentro dos limites que a soberania do Estado lhes impõe. Dentre as várias regulações que definem o rumo e o papel da universidade no País, queremos neste estudo pensar o lugar do discurso por inovação que tem ganhado força desde o ano de 2014. Tomamos, então, como veiculador deste discurso o Ministério da Educação (MEC), que, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), com a Lei nº 10.861, de 14/04/2004, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para “[...] para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (INEP, 2019). Como instrumento regulador, o SINAES faz uso de uma metodologia de avaliação que inclui avaliar estudantes, cursos e instituição, dentre outros aspectos.

Quanto aos instrumentos de avaliação institucional, observamos que, a partir de 2014, os critérios passaram a incluir a palavra inovação e, quando da atualização do instrumento, em 2017, tal palavra foi ampliada para outras dimensões e eixos. Por conta desta forte demanda e perguntando-nos sobre tal mudança no documento, é que este estudo visa analisar o trajeto dos sentidos sobre *inovação* nos instrumentos de avaliação institucional dirigidos pelo SINAES às universidades, a fim de investigar como se desenha, a partir daí, os rumos do Ensino Superior no Brasil quanto à questão.

Sob os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha materialista (AD), nosso corpus de análise será constituído pelo instrumento de avaliação institucional do SINAES, o publicado em 2014 e o atualizado em 2017, este em vigor para as universidades brasileiras até o presente momento, procurando investigar se é possível, por meio dos trajetos de inovação, compreender o papel da universidade nos tempos atuais. Deste lugar de discussão, já partimos do pressuposto de que, no discurso

por *inovação*, não há, para usarmos a expressão pecheuxiana, “inocência da fala e da escuta” ou “defeitos” (PÊCHEUX, 2008 p. 43) na forma de usar as palavras. A palavra *inovação*, dirigida pelo SINAES às universidades, não é descomprometida, desvinculada de uma condição material, histórica, ideológica, tampouco tal condição seria um defeito a exigir a substituição por uma outra palavra. As palavras são comprometidas com as condições de produção em que se dão e cabe-nos analisá-las exatamente em seu funcionamento.

Dito de outra forma, no discurso por *inovação*, há interpelação ideológica e inconsciente via linguagem que (re)organiza a universidade, (re)definindo e/ou perpetuando papéis. Paul Henry, quando analisa o discurso como instrumento ideológico da prática política, afirma que a interpelação ideológica não acontece de maneira explícita como “[...] coloque-se aqui, este é o seu lugar no sistema de produção [...]” (HENRY, 1997, p. 26), mas de maneira inconsciente, sem marcas.

Os instrumentos de avaliação, ao inserirem e ampliarem o uso de *inovação*, podem nos dizer sobre o processo de interpelação ideológica, que, seguindo com Henry (1997, p. 26), é apagado, mascarado, e cada um dos envolvidos vai se colocando no seu lugar, ocupando suas funções sem perceber. Para analisarmos como acontece este processo de interpelação ideológica reorganizadora dos laços sociais, lembremos que Henry trata da proposta pecheutiana na compreensão do papel da linguagem, papel que foi revisitado por meio do conceito de discurso e do entendimento de sujeito enquanto efeito ideológico (HENRY, 1997, p. 30).

Nesta filiação teórica, não podemos pensar a relação entre universidade e *inovação* como natural, óbvia, espontânea, dada desde sempre. Ao contrário, este posicionamento teórico nos leva a olhar para o discurso sobre *inovação*, tomado em sua transparência, a partir do pressuposto de que há condições materiais, históricas, complexas e contraditórias específicas que constroem as relações sociais determinantes da forma de ser e de fazer universidade de hoje. Deste lugar, problematizamos os sentidos sobre fazer *inovação* e ser universidade tomados como evidentes, para pensá-los como produzidos materialmente, interpelados pela ideologia e pelo inconsciente via linguagem.

2 DO TRAJETO DOS SENTIDOS POR INOVAÇÃO

Michel Pêcheux, na década de 60, questiona as ciências sociais de sua época e constrói uma “[...] teoria materialista dos processos discursivos [...]” (2014, p. 171). Este trabalho que se encontra, de acordo com suas palavras, “[...] definitivamente determinado por três regiões interligadas, que designaremos, respectivamente, como subjetividade, discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias [...]” (2014, p. 122). A partir de uma tríplice fundamentação e estudos, a AD fundamenta seu trabalho: no Materialismo histórico de Karl Marx; na Psicanálise de Freud e Lacan; na Linguística de Saussure. Como teoria de entremeio, que não só trabalha com estas noções como também as problematiza, a AD vai questionar a suposta transparência da linguagem, bem como a autonomia do sujeito frente à língua. A AD, que atua na fissura, no dizer de Henry (1997, p. 14), e que trabalha *no e a partir do* desconforto, para lembrarmos Orlandi (2008, p.7), nos convida a questionar, a ter a “ousadia de se revoltar” contra a aparente hegemonia dos sentidos (PÊCHEUX, 2014, p. 281).

Tomar tal postura de ousadia que questiona o trajeto de sentidos de *inovação* dirigida às universidades é possível porque, no dizer de Orlandi (2015, p. 17), Pêcheux apreende a “não-transparência da linguagem”, que vem a ser a não relação direta entre pensar e dizer/escrever. A partir dos pressupostos materialistas de que não há uma história, mas formas de narrar a história, a AD propõe tomar a língua em sua materialidade, em que forma e conteúdo são inseparáveis, em que a materialização da língua é um acontecimento em um sujeito. É o que pretendemos observar nos documentos do SINAES, tomados aqui enquanto textualidade da materialidade discursiva.

Criado em 2004, o SINAES tem uma metodologia avaliativa que envolve três componentes: avaliação do desempenho dos estudantes, avaliação dos cursos e avaliação das universidades. Tal sistema avaliativo, coordenado por uma comissão criada para este fim, a denominada Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), visa, conforme INEP (2019), “[...] traçar

um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país [...]”. Quanto à avaliação das universidades, o SINAES tem instrumentos para avaliação interna e avaliação externa, e ambas precisam observar as seguintes dimensões:

Missão e PDI, Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, Responsabilidade social da IES, Comunicação com a sociedade, As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo, Organização de gestão da IES, Infraestrutura física, Planejamento de avaliação, Políticas de atendimento aos estudantes, Sustentabilidade financeira. (INEP, 2019)

Para operacionalizar seu objetivo, o SINAES organizou o instrumento de avaliação externa em dimensões, cada uma com seus eixos e cada eixo com seus indicadores para serem observados. Para guiar o avaliador durante a aplicação do instrumento, o indicador tem conceitos de 1 a 5, descritos como critérios de avaliação. Quanto ao instrumento de 2014, observamos que servia aos atos para credenciamento e credenciamento. Já em 2017, o instrumento foi alterado e ampliado em dois: um para os atos de credenciamento e outro para os atos de credenciamento.

Além das 10 dimensões anteriormente citadas, os instrumentos de 2014 e 2017 foram organizados em torno de cinco eixos: “EIXO 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; EIXO 2 – Desenvolvimento Institucional; EIXO 3 – Políticas Acadêmicas; EIXO 4 – Políticas de Gestão; EIXO 5 – Infraestrutura” (INEP, 2019). Cada eixo tem seus indicadores, e, para cada indicador, o instrumento apresenta conceitos de 1 a 5, cada um com seu critério de análise, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 1: Ilustração do Eixo 1, Indicador 1.1 do instrumento de 2017 para avaliação externa/recredenciamento

EIXO 1 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

INDICADOR 1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional

CONCEITO	CRITÉRIO DE ANÁLISE
1	O Relatório Institucional não contempla o histórico da IES, os conceitos de avaliações externas, o desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, o plano de melhorias ou os processos de gestão a partir das avaliações externas e internas.
2	O Relatório Institucional contempla o histórico da IES, os conceitos de avaliações externas, o desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, o plano de melhorias e os processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, mas não evidencia a evolução institucional.
3	O Relatório Institucional demonstra a análise do histórico da IES, do conceito de avaliações externas, do desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, do plano de melhorias e dos processos de gestão a partir das avaliações externas e internas e evidencia a evolução institucional.
4	O Relatório Institucional demonstra a análise do histórico da IES, do conceito de avaliações externas, do desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, do plano de melhorias e dos processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, demonstra a implementação de ações efetivas na gestão da IES e evidencia a evolução institucional.
5	O Relatório Institucional analisa e sintetiza o histórico da IES, o conceito de avaliações externas, o desenvolvimento e divulgação dos processos de autoavaliação, o plano de melhorias e processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, demonstra a implementação de ações efetivas na gestão da IES, evidencia a evolução institucional e é apropriado pelos gestores, docentes/colaboradores e discentes.

Fonte: INEP (2019)

A figura acima mostra como, na metodologia do SINAES em 2017, cada dimensão é organizada em eixos, e cada eixo tem seus indicadores. Cada indicador, por sua vez, recebe conceitos de 1 a 5, com critérios de avaliação descritos na coluna da direita.

Voltando aos instrumentos da avaliação institucional externa, observamos que, ao longo da história do SINAES, o documento é modificado periodicamente. Apesar de as dimensões e eixos terem permanecido, os indicadores e os critérios de análise foram modificados. Considerando nosso objetivo de estudo, a palavra *inovação* não esteve presente nos instrumentos de avaliação institucional desde a origem em 2004, tendo sido inserida nos instrumentos apenas em 2014 (INEP, 2019). Naquele ano, o termo é adjetivado como *inovação social*, vinculado à qualidade de vida e aos projetos sociais e, também, caracterizada como tecnológica, conforme observamos a seguir:

Figura 2: *Inovação social* como critério avaliativo do instrumento de avaliação externa, em 2014

5	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição (com ou sem parceria) contemplam, de maneira excelente, o desenvolvimento econômico e social, conforme proposto no PDI, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: desenvolvimento econômico regional, melhoria da infraestrutura urbana/local, melhoria das condições/qualidade de vida da população e projetos/ações de inovação social.
----------	---

Fonte: INEP (2019)

A figura acima é um trecho do instrumento de avaliação institucional externa do ano 2014 e apresenta o critério de avaliação que define como o conceito 5 é compreendido.

Já a figura a seguir, que apresenta a *inovação tecnológica* como critério avaliativo, é trecho do instrumento de avaliação externa de 2014, no qual se observa a expressão *inovação tecnológica* como critério avaliativo:

Figura 3: *Inovação tecnológica* como critério de avaliação externa, em 2014

5	Quando as ações previstas/implantadas pela instituição, conforme proposto no PDI, contemplam a <i>inovação tecnológica</i> e a propriedade intelectual de maneira excelente.
----------	---

Fonte: INEP (2019)

Estas duas últimas figuras apresentadas mostram como as expressões *inovação social* e *inovação tecnológica* aparecem no instrumento de 2014.

Em outubro de 2017, quando da atualização do SINAES, o INEP ampliou o instrumento institucional para subsidiar os atos de credenciamento e os atos de recredenciamento institucional. Se antes havia um instrumento, a partir de 2017, passamos a ter dois instrumentos de avaliação institucional: *inovação social* foi retirada de ambos, enquanto a escrita da palavra *inovação tecnológica* permaneceu e foi ampliada para compor os indicadores também do Eixo Políticas Acadêmicas.

Dito de outra forma, se o SINAES foi criado para avaliar as universidades e orientar sua eficácia e sua eficiência, podemos dizer que tal intento não dependia de a instituição fazer *inovação* até 2014. A partir daquele ano, as universidades passaram a ter que demonstrar *inovação social* vinculada à qualidade de vida e aos projetos sociais e, também, *inovação* vinculada à tecnologia.

Trazemos um trecho do instrumento de 2017, no qual está escrita a expressão *inovação tecnológica*:

Figura 4: *Inovação tecnológica* como critério avaliativo no Eixo de Desenvolvimento Institucional, em 2017

5 Há alinhamento entre o PDI e a política e as práticas de pesquisa ou iniciação científica, de **inovação tecnológica** e de desenvolvimento artístico e cultural, **possibilitando-se** práticas acadêmicas voltadas à produção e à interpretação do conhecimento, **havendo** linhas de pesquisa e de trabalho transversais aos cursos ofertados e mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade.

Fonte: INEP (2019)

No trecho recortado, observamos que a expressão *inovação tecnológica* se apresenta como um dos meios pelos quais práticas acadêmicas poderão vir a receber o conceito 5.

A seguir, mais um trecho do instrumento de avaliação institucional para credenciamento, em que a expressão *inovação tecnológica* é posta como critério avaliativo no Eixo Políticas Acadêmicas:

Figura 5: *Inovação tecnológica* como critério avaliativo no Eixo Políticas Acadêmicas, em 2017

5 As ações acadêmico-administrativas previstas para a pesquisa ou iniciação científica, a **inovação tecnológica** e o desenvolvimento artístico e cultural **estão** em conformidade com as políticas estabelecidas, **com previsão** de divulgação no meio acadêmico e de estímulo com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento, e **possibilitam** práticas inovadoras.

Fonte: INEP (2019)

Não nos deteremos, neste artigo, ao estudo dos efeitos de sentido da expressão *tecnológica*, assim como não verificamos se as expressões *inovação social* e *inovação tecnológica* estão operando como substantivos, como adjetivos, dentre outras possibilidades. Lembramos que nosso objetivo inicial decorre da nossa percepção de que a expressão *inovação social* foi silenciada no documento de 2017, enquanto *inovação tecnológica* foi ampliada para mais eixos avaliativos e é repetida em critérios de análise e indicadores.

Observamos que, no instrumento de avaliação institucional de 2014, que ilustramos com as figuras 2 e 3, era possível ler a expressão *inovação social* 6 vezes e a expressão *inovação tecnológica* também 6 vezes (INEP, 2019). No trajeto de leitura dos instrumentos, observamos que, em 2017, figuras 4 e 5, não localizamos a expressão *inovação social*, mas 26 vezes a expressão *inovação tecnológica* (INEP, 2019).

Se os sentidos e a relação entre *inovação* e universidade podem parecer evidentes e óbvios, por meio da leitura e análise que fizemos aqui, podemos observar que esta relação, no Brasil, tem uma inscrição inicial (tomamos como efeito de origem os discursos por *inovação* dirigidos pelo MEC às universidades somente em 2014, e modificada a partir de 2017), reconfigurando sentidos sobre *inovação*, universidade e o papel de ambas na sociedade.

Pensamos estar diante de processos discursivos importantes: não escrever *inovação social* e ampliar a *inovação tecnológica* no instrumento de 2017. Daí pergunta que nos fizemos: como compreender este apagamento de *inovação social* e sua substituição por *inovação tecnológica* nos instrumentos dirigidos às universidades a partir de 2017?

Quando da exposição da base de sua teoria materialista do discurso, Pêcheux (1996, p.143) enfatiza, em um texto bastante didático, o passo a passo para compreendermos o que ele chama de “[...] o mecanismo do (des)conhecimento ideológico [...]”. Este autor, que circulava no entremeio e em pontos de ruptura, afirma que a ideologia não é o único elemento a fazer reproduzir e ou transformar as relações de produção. Chama Althusser e reafirma o papel supremo das determinações econômicas.

Quanto à reprodução ou à transformação das relações de produção, Pêcheux faz questão de se desvincular de uma visão superficial, em que as lutas de classes se dariam a partir de uma divisão tão evidente entre o que seria reproduzir e o que seria transformar. Estes movimentos perpassam o modo de produção o tempo todo, e as ideologias, apesar da palavra, “[...] não se compõem de ideias, mas de práticas [...]” (PÊCHEUX, 1996, p. 143).

A partir de Pêcheux (1996, p. 144), afirmamos que a determinação da ideologia nos efeitos de sentido do discurso por *inovação* dirigido às universidades não se dá sob a forma de um *zeitgeist* – palavra do autor –, o espírito de uma época, uma forma de pensar homogênea e regular como um conjunto de ideias que pairassem sobre os modos de produção e as relações sociais interferindo, ditando, induzindo. Tampouco podemos atribuir uma ideologia a uma classe, como se cada classe social estivesse em um mundo de ideias à parte, coeso, coerente, preexistente. Prosseguindo com este entendimento, a ideologia dominante não atua por meio dos aparelhos ideológicos, mas existe neles, por eles e com eles, o que erige/exige um entendimento materialista à noção de ideologia. Pensando nosso corpus de estudo, um dominante ideológico se marca no sistema de avaliação para controle das universidades, com instrumentos sujeitos a atualizações contínuas e que são o meio concreto de expressar certos valores sociais e não outros de uma determinada formação social.

Para Pêcheux (1996, p. 144), a operação ideológica não é pura, no sentido de apenas reproduzir, mas seria pivô de lutas contínuas e acirradas. No entanto, neste momento da pesquisa, afirmamos que ainda não vemos o instrumento de avaliação institucional, e o próprio SINAES, como palco de lutas, revoltas e questionamentos. Não. Ao contrário. Vemos universidades federais, estaduais, privadas e comunitárias adaptando seus textos e práticas, sua missão, visão e valores inclusive, para fazerem e mostrarem a *inovação* demandada, sob pena de não obterem o credenciamento e/ou recredenciamento para existirem. Em nome da sobrevivência institucional, adaptam-se a este sistema ideológico dominante, cuja metodologia já parece impedir quaisquer questionamentos.

Desse modo, pode-se dizer que o SINAES, via instrumento de avaliação institucional, em seu discurso por *inovação*, materializa objetivos de uma sociedade neoliberal para a qual devem as universidades se transformar em espaço para invenção, aplicação, uso, produção e disseminação de tecnologias, mas não para invenção, aplicação, uso, produção e disseminação de *inovação* social. Parece possível poder fazer tal afirmação quando nos deparamos com a não exigência, nos instrumentos de avaliação aplicados a partir de 2017, por *inovação social*. O compromisso, a partir de 2017, é outro e se filia a um trajeto que visa colocar as universidades não no caminho da mudança dos dilemas sociais, mas no caminho da invenção e da construção e consumo de novos produtos e serviços de base tecnológica, que mantenham o consumismo acelerado, sinal próprio do sistema em que vivemos. Como pressuposto – e por que não dizer mensagem a ser captada –, quanto mais a universidade atender aos critérios do SINAES, melhor nota receberá; melhor mercadoria parecerá ao mercado.

Orlandi (2017, p. 216) nos lembra que, para o sistema capitalista, o trabalhador e o produto de seu trabalho são ambos transformados em mercadoria, ao mesmo tempo em que a relação entre quem faz e o que é produzido se distancia. Pensamos que a universidade, ao ser desvinculada de um compromisso com a *inovação social*, distancia-se das relações sociais que a formam; por outro lado, ao aproximar-se do papel de produção, consumo, invenção de tecnologia, aproxima-se do papel de uma linha de produção, prestação de serviços, formação de mão de obra, gerenciamento: uma universidade-mercadoria produzindo outras tantas mercadorias.

Dardot e Laval (2017, p.12), em seu estudo sobre *Comum*, afirmam que o capitalismo, por meio do seu braço neoliberal, está estendendo a lógica da concorrência a todos os níveis sociais, regulando as nossas relações no trabalho, na política e – aqui destacamos –, na educação superior. Levar as universidades a um caminho de descompromisso com a *inovação social* inscreve em uma prática de silenciamento de alguns valores para o enaltecimento de outros, que se filiam a uma lógica de mercado e livre concorrência. Tal possibilidade de leitura nos mobiliza a pensar, a partir de Orlandi (2017, p. 216), Dardot e Laval (2017, p. 12), que este trajeto dos sentidos de *inovação* dirigidos às universidades visa orientar a educação para trabalhar para o incremento do consumismo e a acumulação do capital, sem que pese aí a preocupação com o social. São apenas palavras, poderão dizer alguns, mas, como afirma Orlandi (2017, p. 219), “[...] não somos indiferentes às palavras e as palavras não são indiferentes ao que significam [...]”. Seus sentidos são possíveis porque inscritos, produzidos, geridos pelo que a autora chama de uma “[...] ideologia que é uma prática [...]” (ORLANDI, 2017, p. 219).

Em nome de uma “educação superior de qualidade”, nas palavras do INEP (2019), os instrumentos de avaliação são modificados em seus indicadores e critérios de avaliação e passam a obrigar as universidades a apresentarem relatos e práticas que atendam a estes princípios, caso queiram ser autorizadas a continuar sua existência como instituição. Não problematizaremos aqui a relação entre universidade e educação de qualidade, apenas nos deteremos inicialmente na reflexão de que a *inovação tecnológica*, a partir dos instrumentos de 2017, é apresentada tanto como indicador, quanto como critério de avaliação que descreve o conceito 5 (conceito máximo) para que a universidade seja reconhecida pelo INEP como universidade que faz educação de qualidade (INEP, 2019).

Continuando com a análise desta prática ideológica que transforma as universidades brasileiras, prosseguimos com Pêcheux (1996, p. 145), que nos ensina que o triunfo da ideologia dominante se materializa quando a capacidade de transformação deste cenário é suprimida, lentificada e impossibilitada. Dito de outra forma e aplicado ao nosso estudo, haveria como as universidades se negarem a participar do SINAES, do instrumento de avaliação institucional com os indicadores e critérios de avaliação na forma como estão organizados e aplicados? Parece que não, sob pena de morte enquanto instituição. Trata-se de um impedimento de se fazer universidade para outros caminhos e objetivos que não os determinados pelo sistema que nos organiza: de um capitalismo neoliberal. O instrumento de avaliação institucional em vigor desde 2017 pode ser lido como um instrumento que coíbe a *inovação social* voltada à qualidade de vida e aos projetos sociais. Tais critérios de avaliação, ao serem suprimidos, e a *inovação tecnológica* ao ser massivamente ampliada para outros eixos, indicadores, critérios e em repetidas vezes exigidas, reconfigura o ser universidade, quando esta passa a direcionar todos os esforços administrativos e pedagógicos ao atendimento dos critérios avaliativos para poder existir como instituição.

Pêcheux (1996, p. 145) afirma que há o predomínio da ideologia dominante quando a reprodução triunfa sobre a transformação. Importa repetir aqui, para efeito de aprendizagem e força à análise: triunfo da reprodução do discurso, legitimação da relação de dominação, determinação oculta aos próprios participantes – três elementos que atestam o predomínio da ideologia dominante.

Ao que nos perguntamos: o discurso por *inovação* dirigido pelo SINAES às universidades tem triunfado? Considerando que o resultado deste processo avaliativo é uma nota e um ato de autorização para funcionar como instituição educativa, do silenciamento, da repetição e expansão da *inovação* nos instrumentos dirigidos às universidades, afirmamos que sim. Triunfa quando não compreendemos que a supressão de *inovação social* também significa, pois, conforme Orlandi (2007, p. 102), este silenciamento se inscreve em uma política de silenciar, de fazer apagar e cindir o que pode e o que não pode, o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Dito de outra forma, ao silenciar *inovação social*, o SINAES faz apagar o vínculo da universidade com aquilo que deveria ser seu norte: contribuir com a qualidade de vida a partir de sua pesquisa, de seus projetos sociais. Com Orlandi (2007, p. 102), passamos a compreender que, ao silenciar *inovação social*, o SINAES desobriga a universidade de ter de mostrar ao MEC suas ações nesta direção. Ao demandar muito mais *inovação tecnológica*, ao não constituir no instrumento *inovação social*, observamos a operação de uma política do silêncio: política que diz sobre a primeira e não diz sobre a segunda; política que censura, que apaga outros sentidos, apaga-os porque não pertencentes à atual conjuntura (ORLANDI, 2012, p. 128).

Trata-se de um discurso que triunfa enquanto não questionamos a “obviedade” do sentido de *inovação*, quando cultuamos a boa nota que a universidade alcança sem questionar a régua com que foi medida; triunfa enquanto matricularmos nossos filhos na Universidade X porque o MEC lhe atribuiu qualidade e, assim reproduzimos, contribuímos com a perpetuação da ideologia dominante cerceando as ações de ousadia e de transformação que uma universidade poderia tomar. Assim procedendo, impossibilitamos outras formas de ser e fazer universidade e prosseguimos trabalhadores anônimos da ideologia dominante que, pelo sistema de avaliação, nos conduz a todos a um projeto de desresponsabilização do social, ao mesmo tempo em que nos conduz a uma formatação tecnológica puramente rentável.

Afinal, qual instituição de ensino não quer ser inovadora? Se ousar se revoltar na trama do discurso por *inovação*, restaria a ela ser tomada como universidade tradicional? Neste dilema, cremos que podemos ver o ponto de encontro da interpelação ideológica, em que o sentido dominante de universidade é amalgamado ao sentido de *inovação* em construção pelo SINAES. Se ser universidade com qualidade é ser universidade inovadora, nos termos do SINAES, não ser universidade inovadora teria quais efeitos de sentido?

Para a lexicógrafa Flávia Neves (2019), no site Sinônimos, os antônimos de *inovadora* são retrógrada, antiquada, ultrapassada, antiga, para citar alguns. Parece, então, que não há como ser universidade sem ser inovadora, no senso comum, e nos efeitos de sentido ideologicamente construídos na trama do SINAES. A interpelação da ideologia dominante convoca as universidades a uma *inovação* específica e estas estão a “contribuir ativamente com seu próprio assujeitamento”, no dizer de Pêcheux (2015, p. 88), quando tomam por óbvio, necessário, desejado, louvável o objetivo por ser inovadora.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Universidades interpeladas pelo SINAES a assumirem o discurso *inovação*? Observamos que SINAES inseriu *inovação* como *social* e *tecnológica*. Silenciou *inovação social* e enfatizou *tecnológica*. Amarrou tudo isso a um processo de sobrevivência das universidades. E ao silenciar *inovação social* e a vinculação da universidade com a qualidade de vida e com os projetos sociais, SINAES trama sentidos que provocam ruptura e direcionam a universidade para o caminho neoliberal.

Nesta caminhada de leituras, buscando avaliar como os sentidos de *inovação* são atrelados à universidade e tomados como óbvios e evidentes, vimos que não se trata de uma demanda para qualquer inovação, mas para uma previamente definida pelo MEC: *inovação social* e *tecnológica* em 2014; *inovação tecnológica* de 2017. Frente ao corpus aqui analisado, observamos que a palavra *inovação* tem sentidos diferentes e específicos e inscreve a universidade em um projeto social reconfigurando seu papel como instituição. Junto à reflexão que fizemos, outras tantas podem surgir se desnaturalizarmos as demandas que chegam à universidade o tempo todo e questionarmos quais seus objetivos, interesses, que sociedade desenham por meio destes instrumentos, etc. Algo bastante difícil e complexo, já que tais ditames vêm junto ou com metodologias que não permitem discussões a respeito ou mesmo porque amarradas a critérios que, por fim, vão definir a nota da universidade.

A partir da AD, compreendemos que uma palavra poderá ser a mesma em diferentes situações, mas as condições de produção as determinarão diferentemente. Compreendemos, também, que o não dizer fala, compromete, representa, participando dos mecanismos de interpelação ideológica para fazer silenciar, lentificar e suprimir.

Este trabalho iniciou uma problematização em torno da demanda por *inovação* dirigida às universidades nos instrumentos de avaliação institucional do SINAES e objetivou contribuir com o entendimento de que, quando vemos nossas universidades se desligando de alguns compromissos, anterior e historicamente assumidos, para voltar-se à produção, mudança e invenção de ações inovadoras de cunho tecnológico, tal percurso não é natural e próprio das universidades, tampouco seria um percurso do “espírito de uma época”, nas palavras de Pêcheux (1996, p. 144). Tal movimentação é efeito de práticas e políticas deliberadas, que operam via complexos processos de linguagem que nos interpelam ideologicamente de tal forma que o sentido de inovar passou a ser tomado como transparente e enlouquecidamente perseguido.

Todavia se, conforme Pêcheux (2014, p. 281), é preciso “ousar se revoltar” e se “[...] não há dominação sem resistência [...]”, podemos trabalhar nas rupturas do discurso avaliativo, problematizando a universidade para além de um sentido hegemônico que parece estar condicionando à existência/sobrevivência das Instituições de Educação Superior, via credenciamento e credenciamento. A universidade é bem mais que isso: eis a nossa luta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *Comum*: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da ‘Análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p.13-38.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumentos*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumento de Avaliação Institucional Externa: subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Pra que serve: SINAES*. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinaes>> Acesso em: 15 jul. 2019.

NEVES, F. *Sinônimos*. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. *Discurso em Análise: sujeito, sentido ideologia*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. *In*: ŽIŽEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.143-152.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.



Recebido em 02/06/2020. Aceito em 08/10/2020.

**CERVEJA
OU VÍRUS?
O OBJETO
DE DISCURSO
CORONA
EM MEMES
FOTOGRAFÍCOS
DA INTERNET**

¿CERVEZA O VIRUS? EL OBJETO DE DISCURSO CORONA EN MEMES FOTOGRAFÍCOS DE INTERNET

BEER OR VIRUS? THE CORONA SPEECH OBJECT IN PHOTOGRAPHIC MEMES OF THE INTERNET

Wagner Alexandre dos Santos Costa*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO: Analisa-se, neste artigo, um *corpus* de dez memes fotográficos elaborados a partir da relação entre dois conteúdos: coronavírus/Covid-19 e cerveja Corona Extra. Com base no conceito de Referenciação, conforme Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi e Koch (2002) e Marcuschi (2004, 2007), entre outros autores, entendendo que os objetos de discurso podem ser ativados e/ou reativados tanto por procedimentos textuais-discursivos quanto por cognitivo-inferenciais, o estudo objetiva evidenciar como é feita essa relação e quais sentidos são construídos a partir dela. Os memes foram produzidos em período simultâneo ao da propagação do coronavírus pelo mundo, entre dezembro de 2019 e (até o momento) abril de 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Memes. Referenciação. Coronavírus.

RESUMEN: En este artículo, se analiza un corpus de diez memes fotográficos elaborados a partir de la relación entre dos contenidos: coronavirus / Covid-19 y cerveza Corona Extra. Basado en el concepto de referencia, según Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi

* Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e docente do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DLC/UFRRJ) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRRJ). E-mail: wagnercosta.prof@gmail.com.

y Koch (2002) y Marcuschi (2004, 2007), entre otros autores, entendiendo que los objetos de discurso pueden ser activados y / o reactivados tanto por procedimientos textual-discursivos y cognitivos-inferenciales, el estudio tiene como objetivo mostrar cómo se hace esta relación y qué significados se construyen a partir de ella. Los memes se produjeron simultáneamente con la propagación del coronavirus en todo el mundo, entre diciembre de 2019 y (hasta ahora) abril de 2020.

PALABRAS CLAVE: Memes. Referencias. Coronavirus.

ABSTRACT: In this article, a corpus of ten photographic memes elaborated based on the relationship between two contents: coronavirus / Covid-19 and Corona Extra beer is analyzed. Based on the concept of Referencing, according to Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi and Koch (2002) and Marcuschi (2004, 2007), among other authors, understanding that speech objects can be activated and / or reactivated both by textual-discursive and cognitive-inferential procedures, the study aims to show how this relationship is made and which meanings are constructed from it. The memes were produced simultaneously with the spread of the coronavirus around the world, between December 2019 and (so far) April 2020.

KEYWORDS: Memes. Referencing. Coronavirus.

1 INTRODUÇÃO

A partir de dezembro de 2019, na China, propagam-se casos de uma doença denominada Covid-19, decorrentes de contaminação por um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2. O nome dessa família de vírus deve-se a suas características morfológicas semelhantes a uma coroa. O vírus se espalha por todos os continentes, atingindo, até a data de 15 de abril de 2020, mais de 2.000.000 (dois milhões) de pessoas em todo o mundo, com aproximadamente 200.000 (duzentas mil) mortes. Só no Brasil, conforme dados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020), a partir da confirmação oficial do primeiro caso, em 26 de fevereiro de 2020, são aproximadamente 30.000 (trinta mil) casos de infecção, dos quais decorreram quase 1.800 (mil e oitocentas) mortes, até a data de 15 de abril, às 19 horas, data e hora deste registro.

Em várias partes do mundo, surgem associações entre a marca de cerveja mexicana Corona Extra e a propagação do vírus (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Em relação ao Brasil, no mês de janeiro, a ferramenta de verificação de buscas *Google Trends* registra elevação nas pesquisas em torno do nome coronavírus feitas em associação com a cerveja Corona (GOOGLE TRENDS, 2020). Verificando o termo de pesquisa “cerveja corona vírus”, tal como criado pelos usuários, observa-se que entre 26 de janeiro e 1º de fevereiro foram realizadas 37 buscas. Já entre 15 e 21 de março esse número aumenta consideravelmente, totalizando 100 buscas feitas para este período.

Por desconhecimento da apenas coincidência entre nomes ou por intenção de produzir determinado tipo de humor, vários memes viralizaram na Internet, nos quais também essa associação foi estabelecida. Com isso, foram compartilhadas ideias negativas sobre a cerveja, conforme várias fontes.

Em pesquisa divulgada pela agência estadunidense *YouGov*, realizada entre os meses de janeiro e fevereiro, os consumidores do país reduziram consideravelmente a intenção de consumo da cerveja Corona (YOU GOV, 2020). Trata-se de um exemplo flagrante de como a linguagem, simbólica que é, pode provocar alterações no mundo real.

O objetivo deste estudo é, então, analisar um *corpus* de dez memes de Internet que apresentam como conteúdo a relação entre a pandemia de coronavírus/Covid-19 e a cerveja Corona Extra. Pretende-se evidenciar como é feita essa relação e quais sentidos são construídos a partir dela. O período de produção desses memes dá-se simultaneamente ao da propagação do vírus pelo mundo, entre dezembro de 2019 e (até o momento) abril de 2020. Os textos foram capturados do *Google images* (2019-2020) no mesmo período.

A ótica teórica pela qual são observadas as ocorrências é a dos processos de referência (MONDADA, 1994, 2002, 2008; MARCUSCHI; KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2004, 2007), entendendo que os objetos de discurso podem ser ativados e/ou reativados tanto por procedimentos textuais-discursivos quanto por cognitivo-inferenciais. Além disso, assumimos a posição de que, a partir da realidade cada vez mais multimodal dos textos, como no caso dos memes, os processos de referência envolvem,

em muitos casos, a integração entre mais de um tipo de semióse, exigindo que na atividade de interpretação os sujeitos realizem o que Mondada (1994) entende por *cognição distribuída*.

Inicialmente, são apresentadas as bases teóricas do estudo, que se inserem no campo de estudos da Linguística Textual, especificamente na Teoria da Referenciação. No contínuo, a partir de estudos da área da Comunicação, conceitua-se o gênero discursivo meme e mostra-se a tipificação dos memes fotográficos para, em seguida, após explicitação dos procedimentos metodológicos, proceder-se à análise das ocorrências.

2 REFERENCIAÇÃO E MULTIMODALIDADE

Neste estudo tem-se como ponto de partida a assunção de que, por meio da atividade de referenciação, os falantes instauram e compartilham sentidos no evento de comunicação. Especificamente, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003 [1995], p. 17).

Como explica Mondada (1994), a noção de objetos de discurso refere-se ao que a atividade enunciativa organiza nas práticas de apreensão, formulação e descrição do mundo pelos falantes. São recursos pelos quais os usuários discursivizam o mundo, sendo desenvolvidos e modificados conforme o contexto. Não são preexistentes, nem são já dados, convencionais ou fixos. Em acordo com essa compreensão, o conceito de referenciação concerne às atividades enunciativas construídas intersubjetivamente pelos falantes.

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), assumindo como Mondada (1994) a propriedade dinâmica dos objetos de discurso, entenderam que a atividade anafórica de retomada de um item lexical pode não apenas servir como mero processo de substituição na linearidade textual, mas pode ainda constituir-se num procedimento de acréscimo informacional. Nesse sentido, lançaram bases para o entendimento do processo de recategorização, no entanto ainda como uma concepção *textual-discursiva*, uma vez que concebiam os limites da superfície textual na construção de cadeias textuais serem o espaço de surgimento do fenômeno.

Outros autores (MONDADA, 1994, 2002, 2008; MARCUSCHI; KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2004, 2007) desenvolveram estudos de acordo com os quais os processos de referenciação podem ocorrer com base em ativação mental de informações, sem menção propriamente dita no texto. Avança-se, então, a uma concepção *cognitivo-discursiva* dessa atividade. Além disso, a percepção de que diferentes recursos semióticos (palavra, imagem, som, gestos etc.) são também empregados no desenvolvimento da comunicação, e muitas vezes articulados entre si, acrescentou a tal visão a compreensão de que a multimodalidade é um modo complexo de significar do qual participam as operações de referenciação.

Nessa perspectiva, diferentes estudos foram realizados (MONDADA, 1994, 2002, 2008; BRASSAC *et al.*, 2008) acerca da atividade de interação em contextos profissionais e científicos, mostrando que os sentidos podem ser construídos coletivamente com o auxílio de vários recursos multimodais. Assim, em uma atividade cognitivamente distribuída, ou seja, por meio de gestos, olhares, movimentos corporais, com o auxílio de instrumentos/objetos, o saber é elaborado de maneira indissociável (necessariamente articulado) por meio de artefatos escritos e visuais.

Apresenta-se, nessas pesquisas, uma visão multimodal de referenciação, afrouxando-se, dessa maneira, uma concepção restrita dos processos de referenciação apenas na linearidade do texto verbal. Com isso, abre-se um campo para a observação de outras linguagens e seus mecanismos discursivos.

No campo da Semiótica social, por exemplo, o trabalho de Kress e van Leeuwen (2006) sobre multimodalidade destaca a importância de se considerar os diferentes modos pelos quais a linguagem (portanto, a comunicação) pode se constituir (palavras, sons, imagens etc.): “Intencionamos fornecer descrições das principais estruturas composicionais, que se estabelecem como convenções no curso da história ocidental da semiótica visual e analisar como elas estão para produzir sentidos pelos produtores de imagens” (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996], p. 1).

Propõem, na obra, descrever diversas estruturas composicionais e desenvolver uma abordagem horizontal da relação entre palavra e imagem, sem uma supremacia do texto verbal sobre o não verbal. Os autores advogam, então, por uma construção integradora de sentidos.

As práticas urbanas de interação, intensamente mediadas por recursos digitais e formadas por grupos com vivências culturais variadas, exigem que se reclame uma atenção especial ao modo como são constituídos textos e construídos sentidos. Assim, a multimodalidade refere-se, conforme Rojo (2012, p. 18-19), à multiplicidade de linguagens nos textos: “sejam impressos ou digitais [...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”.

Tudo isso exerce impacto na vida social dos cidadãos e vai moldando suas necessidades de (multi)letramentos para a vida na sociedade. Segundo Rojo (2012, p.13)

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Isto significa que as práticas sociais, com frequência cada vez maior de semioses variadas na construção dos textos, reclamam habilidades de leitura para além daquelas ligadas à linearidade do texto verbal. É o caso dos memes que, por sua natureza multimodal, exigem considerar o papel de cada material (e o que a partir dele é evocado) na construção dos sentidos.

3 MEMES FOTOGRÁFICOS

O termo *meme*, cunhado na década de 70 por Dawkins (2007[1976]), denominava uma unidade de replicação cultural análoga ao gene. Segundo o autor, os conteúdos culturais propagam-se nas mentes das pessoas, onde se modificam e evoluem. Na atualidade, o termo designa um determinado molde textual, caracterizado por sua funcionalidade em um contexto sócio-comunicacional.

Shifman (2014, p. 341) define memes de Internet como um agrupamento de textos digitais que: “(a) compartilham características comuns de conteúdo, forma e / ou postura; (b) são criados com consciência um do outro; e (c) são circulados, imitados e transformados pela Internet por vários usuários”.

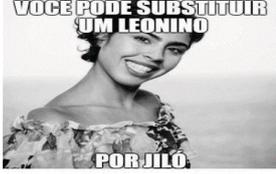
Na conceituação de Oliveira (2017, p. 1),

[...] o meme é uma forma digital (áudio) visual e/ou textual que é apropriada e recodificada pelos usuários, sendo introduzidas de volta na infraestrutura da Internet de onde vieram (NOONEY; PORTWOOD-STACER, 2014, p. 249). Ou seja, trata-se de um “molde comum” ou “modelo formal básico” (FONTANELLA, 2009, p. 09) que é rapidamente assimilado, copiado e repetido, gerando diversas versões e variações do meme que se espalham de pessoa a pessoa de maneira viral.

Em nosso entendimento, trata-se de um gênero discursivo de ambiência digital caracterizado pela replicabilidade veloz de unidades de sentido (por exemplo, uma cena, uma frase, uma fotografia), atualizadas discursivamente em cada enunciação. Possui, em geral, hibridez composicional, o que significa, por sua natureza, ser constituído de uma ou mais semioses (palavra, imagem, som, *gifs*, vídeo). Do ponto de vista de sua funcionalidade, admite o humor, a crítica, ou imprevisivelmente, outras funções. Além disso, são textos necessariamente compartilháveis, o que os leva a constituírem uma rede de enunciados interligados entre si, ao passo que também agrupam pessoas com interesses comuns.

Shifman (2014) desenvolve, ainda, o conceito de *hipersignificação* em relação aos memes fotográficos. Explica que, nos memes, como na publicidade, as fotografias operam uma desconstrução da realidade. Muitas vezes, adicionalmente, nessas formas textuais, deixa-se evidenciar a própria atividade da construção, o que assume uma significação não apenas relativa ao conteúdo, mas pode carrear ironia, humor, denunciar ou reforçar preconceitos etc.

Vários estudos apresentam diferentes propostas de categorização dos memes. Lima (2014) propõe uma classificação semântica dos memes de *Facebook*; Recuero (2007) desenvolve uma taxionomia dos memes para *weblogs*; Chagas (2018) traz uma classificação formal dos memes fotográficos. Adotando este último, temos a seguinte tipificação:

<p>IMAGEM-MACRO- Imagens com legendas sobrepostas. Um dos formatos mais difundidos devido à sua simplicidade.</p>	
<p>EDITÁVEIS- Montagens em que um elemento é sobreposto a um cenário de fundo, criando variações que reforçam um personagem específico.</p>	
<p>ZOOMING- sequência com uma imagem repetida múltiplas vezes para enfatizar um detalhe que vai sendo destacado.</p>	
<p>AUTORRETRATOS- Há variantes como as selfies em grupo e as belfies, que valorizam a bunda do fotografado.</p>	
<p>POSES DA MODA- Séries que se relacionam pela pose do fotografado. Corresponde a um desafio ou a um comportamento imitado.</p>	
<p>SEPARADOS NO NASCIMENTO- Formato que dispõe lado a lado imagens de dois personagens, geralmente uma pessoa real e um personagem de ficção ou um animal. Realça com ironia ou escárnio as semelhanças entre ambos.</p>	

Quadro 1: Memes fotográficos

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Google Images (2020)

Na abordagem de Chagas (2018), ressalta-se, em geral, a manipulação formal das semioses envolvidas na elaboração do meme. Importa observar que esses são recursos de construção de sentido que caracterizam a modalidade da linguagem dos memes, que ultrapassa a oralidade ou a escrita, pois é multimodal.

O memes elaborados com emprego de legendas se destacam por sua alta voltagem, relacionada aos usuários poderem operar a replicação da semiose de base (em geral uma foto, uma fotomontagem etc.) e acrescentar legenda, criando outro enunciado na totalidade verbal-imagética. Isto é mais recorrente nos tipos *imagem-macro*, *editáveis* e *zooming*. Paralelamente, as técnicas da fotomontagem, fotolegenda, *zooming* constituem também recursos de significação que podem se integrar ou não a legendagem do meme.

Os *autorretratos e poses da moda* se diferem dos anteriores pela natureza mais situada dos enunciados. Por exemplo, na rede de *memes da Bela Gil*, há uma integração entre os enunciados criados pelos usuários, qual seja a forma delicada com que a apresentadora de programa culinário sugere aos seus espectadores substituir um ingrediente por outro mais saudável. Um tradicional *Você pode substituir carne por linhaça, por exemplo* gerou memes legendados como *Você pode substituir Alckmin por inhame, por exemplo*. Veja-se:

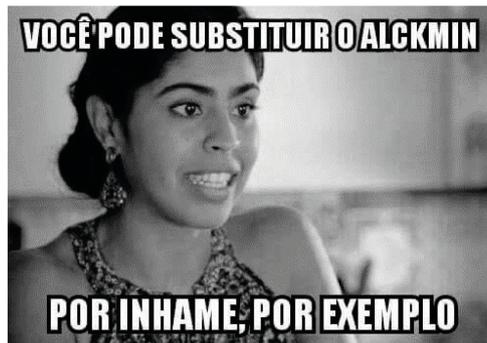


Imagem 1: Meme Bela Gil

Fonte: Google Images (2019)

Não é o que ocorre exatamente na difusão dos tipos *autorretratos e poses da moda*. Esses memes dialogam principalmente pela sua organização estrutural, que é a pose ou o local.

Nos memes do tipo *separados no nascimento*, a construção de sentidos, em geral pejorativos, é alcançada pela associação entre as imagens, dispensando quase sempre a legendagem. Nesses casos, o conteúdo dos memes extrapola a mera associação fisionômica entre os personagens, pois eles hipersignificam (SHIFMAN, 2014), geralmente atribuindo conteúdo político-ideológico ou veiculando preconceitos vários.

Tendo exposto a fundamentação teórica que embasa o estudo, passamos, a seguir, à análise do corpus. Antes, descreveremos a metodologia de pesquisa adotada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *corpus* em análise é constituído de dez memes fotográficos coletados entre dezembro/2019 e abril/2020. Todos os memes, ao final do período de coleta, estavam ainda disponíveis ao acesso. Para gerar os dados, foi feita uma busca no *Google imagem* com o termo “memes cerveja corona”. A unidade dos textos se caracteriza pela relação entre os conteúdos coronavírus/Covid-19 e cerveja Corona, o que se constituiu em critério de seleção.

A forma de tratamento dos dados é qualitativa e a análise objetiva evidenciar a) como é feita essa relação entre os conteúdos coronavírus/Covid-19 e cerveja Corona e b) quais sentidos são construídos a partir dessa relação. Assim, nossa observação recai especificamente sobre

- ✓ a ativação do referente corona (imagético ou verbal) e sua integração a outros elementos textuais;
- ✓ como se dá a atividade inferencial de referenciação na relação entre os conteúdos;

Em (4), considerada a ativação do objeto de discurso *coronavírus*, a imagem da cerveja Corona, por procedimento metafórico de referenciação, passa a significar o próprio vírus, ou seja, a marca da contaminação. Por isso, opostamente, põe-se um conjunto de indivíduos representados pela marca concorrente Heineken, para representação da coletividade saudável a ser protegida.

Em (5), semelhantemente, opõem-se dois tipos de sentido qualificativo: um eufórico, para Heineken; outro disfórico, para Corona, sentidos associados à frase de efeito *Carnaval chegando! E você, já escolheu sua fantasia?*. Observe-se que esses sentidos são arrolados via ativação imagética (portanto, textual-discursiva) dos objetos de discurso *máscara de carnaval* e *máscara de proteção*, respectivamente qualificadores das cervejas Heineken e Corona.



Imagem 6: Meme (6)

Imagem 7: Meme (7)

Fonte: Google Images (2020)

Os memes (6) e (7) são do tipo editáveis, pois em (6) a imagem da cerveja é modificada pela inclusão de elementos que tentam reproduzir a imagem de um vírus. Já em (7), é a edição do rótulo que possibilita enquadrar esse meme como editável, uma vez que há substituição do nome Corona pelo nome Ebola².

Em (6), a legenda *Como imagino um coronavirus* é prospectiva, projetando-se para a imagem situada abaixo. O objeto de discurso *coronavírus* é ativado tanto verbal quanto imageticamente (procedimento textual-discursivo), a diferença na referenciação imagética é que ela se constitui centralmente pela imagem da cerveja Corona, o que, por consequência, sintetiza e expõe a relação de sentido pretendida.

Em (7), a edição se localiza no rótulo com a ativação do objeto de discurso *Ebola*, que nomeia e recategoriza a cerveja na imagem. Ainda que não houvesse a legenda *Cerveja Corona mudou de nome para evitar associação com o vírus corona*, o objeto de discurso *Corona* estaria presentificado no texto, ativado inferencialmente, por exemplo, pela semelhança imagética da garrafa, cor do líquido, grafismo das letras e cor do rótulo, além do próprio logotipo da marca Corona. No entanto, na adição da legenda ao texto, em uma tentativa de explicitar a proposta de humor do meme, os objetos de discurso *Corona* e *coronavírus* são já ativados. A quebra da expectativa, mote para produção do humor, é justamente a antítese provocada pela edição do rótulo com o nome Ebola, vírus também altamente perigoso. Assim, é a partir dessa edição que a relação entre os conteúdos Corona e coronavírus se estabelece. O leitor opera com vários procedimentos simultâneos de referenciação, construindo sentidos por meio de uma cognição distribuída.

² Referência a uma doença altamente infecciosa surgida no continente africano e que também é transmitida por vírus.



Imagem 8: Meme (8)



Imagem 9: Meme (9)

Fonte: Google Images (2020)

O meme (8) é do tipo imagem-macro em dois quadros e sem sobreposição de legenda. Já o meme (9) é do tipo editável, com a sobreposição do logotipo da marca e do nome da cerveja Corona à camisa amarela (procedimento copia-cola). Em acréscimo, insere-se a palavra vírus para formar o nome *Corona Vírus*.

Em (8), se considerarmos cada quadro isoladamente, não se torna possível a ativação do objeto de discurso *coronavírus*, o que advém apenas da integração dos dois elementos da estrutura. No primeiro quadro, ativa-se verbal e imageticamente o objeto de discurso *Corona* apenas. É o elemento visual do segundo quadro (o homem com máscara, luvas e roupa de proteção, gestualizando distância para um ponto de referência onde se localiza a cerveja) que exige o procedimento de reconstrução dos sentidos atribuídos ainda parcialmente ao todo discursivo do meme. Então, inferencialmente, o objeto de discurso *coronavírus* é ativado e, conseqüentemente, estabelecida a relação entre os conteúdos Corona e coronavírus.

No meme (9), como foi dito, são associados os dois conteúdos, Corona e coronavírus, pela ativação do objeto de discurso *Corona Vírus* em um mesmo estilismo de letras e com a coroa, logotipo da marca. O fundo amarelo pode, ainda, aludir à cor da bebida, ao sol (coroa solar, por extensão: verão, praia) a que o nome da cerveja faz menção.



Imagem 10: Meme (10)

Imagem 11: Meme(11)

Fonte: Google Images (2020)

Os memes (10) e (11) são do tipo imagem-macro com sobreposição de legenda, construção mais comum pela menor exigência de elaboração.

Em (10), o objeto de discurso *coronavírus* é ativado verbalmente no texto. Em acréscimo, nas imagens, são ativados os objetos de discurso *máscara* e *Corona*. O conjunto desses elementos é por meio de uma cognição distribuída entrelaçado na construção de sentidos do meme, na direção da ideia da relação entre *Corona* e *coronavírus*.

Em (11), encontra-se em primeiro plano a imagem da cerveja, que ativa o objeto de discurso *Corona*. Na legenda *Essa é a única corona que eu quero pegar!*, por um procedimento de retomada, reativa-se o objeto de discurso *corona* (o emprego do demonstrativo *essa* e a relevância da imagem no meme indicam a já ativação do objeto de discurso *Corona*), alvo do conteúdo expresso pelo verbo *pegar*. No meme, joga-se com o duplo sentido de *corona* (*vírus* ou *cerveja?*), indicando que haveria outra *corona*, haja vista a pressuposição operada pela adjetiva restritiva *que eu quero pegar*. Nesse meme, ainda que haja textualmente uma opção pela *cerveja* (não pelo *vírus*), o duplo sentido sugere a associação, o que em si representa depreciação da marca.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos um corpus de dez memes fotográficos cujo conteúdo versa sobre a relação entre a marca de cerveja *Corona* e o *vírus/doença coronavírus/Covid-19*. Nosso intuito foi compreender, pela ótica dos processos de referenciação, como os sujeitos constroem essa relação na elaboração dos memes e quais sentidos possíveis decorrem dela.

A análise demonstrou que nos memes a associação entre a *cerveja Corona* (do espanhol) e o *coronavírus* (do latim *corona*), pode decorrer do desconhecimento da semelhança formal dos nomes ou advir da intenção deliberada mesma de produzir humor.

Do ponto de vista da estrutura composicional dos memes, vários recursos formais foram adotados com o objetivo de relacionar os dois conteúdos, tais como a legendagem e a fotomontagem, técnicas a partir das quais os referentes textuais foram introduzidos nos textos ou sugeridos para ativação inferencial pelo leitor. Assim, em todos os memes observados, houve ativação textual-discursiva ou cognitivo-inferencial do objeto de discurso *coronavírus*. Quanto à atividade de interpretação, a diferença é que o leitor, no segundo caso, necessita integrar um conjunto de informações dispostas de forma não necessariamente linear, sendo preciso realizar uma cognição distribuída na (re)construção de sentidos na/a partir da materialidade multimodal dos memes.

Retomando o título do artigo em que se pergunta *Cerveja ou vírus?*, a análise dos memes evidenciou que a construção de sentidos em momento algum obteve viés de alternância (*Corona ou vírus*). Diferentemente disto, os conteúdos *Corona* e *coronavírus* foram intencionalmente amalgamados. Assim, tornou-se evidente, após o estudo, que a marca de *cerveja Corona*, ao virar meme, foi alvo de associações que nos textos construíram hipersignificações negativas (como contaminação e perigo), perpassadas por um tom jocoso de humor.

Por fim, não sobeja adicionar que o compartilhamento de memes, por ser uma ação de propagação de ideias na sociedade, exige, pois, responsabilidade, já que pode reforçar valores que exaltam ou destroem determinada imagem.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D; REICHLER-BEGUELIN, M. Construction de la reference et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A; REICHLER-BÉGUELIN, M. (ed.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

BRASSAC, C; LARDON, S; LE BER, F; MONDADA, L; OSTY, P. Analyse de l'émergence de connaissances au cours d'un processus collectif. Re-catégorisations, reformulations, stabilisations. *Revue d'anthropologie des connaissances*. v. 2, n. 2, p. 267-289, 2008.

CHAGAS, V. Breve tipologia dos memes. *Revista Zum*, n.14, p. 1-12, abr.2018.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/01/coronavirus-leva-a-pico-de-buscas-e-mencoes-a-cerveja-corona-no-google-e-no-twitter.shtml>. Acesso em : 15 abr, 2020.

GOOGLE TRENDS. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?q=cerveja%20corona%20v%C3%ADrus>. Acesso em: 15 abr. 2020.

KRESS, G; V. L., T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 20

LIMA, A.C. *Visual, coloquial, virtu@l: o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais*. São Paulo: USP, 2014. 151f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, L; KOCH, I. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M; RODRIGUES, A. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VIII. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. p.31-58.

MARCUSCHI, L. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L; FOLTRAN, M; OLIVEIRA, R. (org.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. p.263-284.

MARCUSCHI, L. Coerência e cognição contingenciada. In.: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 13-30.

MONDADA, L. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, L. Cognition et parole-em-interaction. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6. n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2002.

MONDADA, L. Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*. v. 2, n. 2, p. 219-266, 2008.

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. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1995].p. 17-52.

OLIVEIRA, J. Por uma tipologia de memes da Internet. *Entremeios*, v. 13, p. 01-15, 2017.

OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 15 abr. 2020.

RECUERO, R. *Memes em weblogs: proposta de uma taxionomia*. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007.

ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola* (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHIFMAN, L. The cultural logic of photo-based meme genres. *Journal of visual culture*. v.13, n. 3, p. 340-358, 2014.

YOU GOV. Disponível em: <https://today.yougov.com/topics/food/articles-reports/2020/02/26/first-it-was-joke-corona-beer-really-suffering-cor>. Acesso em: 15 abr. 2020.



Recebido em 15/05/2020. Aceito em 17/07/2020.

**BEER
OR VIRUS?
THE OBJECT
OF DISCOURSE
CORONA IN
PHOTOGRAPHIC
MEMES OF
THE INTERNET**

CERVEJA OU VÍRUS? O OBJETO DE DISCURSO CORONA EM MEMES FOTOGRÁFICOS DA INTERNET

¿CERVEZA O VIRUS? EL OBJETO DE DISCURSO CORONA EN MEMES FOTOGRÁFICOS DE INTERNET

Wagner Alexandre dos Santos Costa*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

ABSTRACT: In this article, a corpus of ten photographic memes elaborated based on the relationship between two contents: coronavirus / Covid-19 and Corona Extra beer is analyzed. Based on the concept of Referencing, according to Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi and Koch (2002) and Marcuschi (2004, 2007), among other authors, understanding that speech objects can be activated and / or reactivated both by textual-discursive and cognitive-inferential procedures, the study aims to show how this relationship is made and which meanings are constructed from it. The memes were produced simultaneously with the spread of the coronavirus around the world, between December 2019 and (so far) April 2020.

KEYWORDS: Memes. Referencing. Coronavirus.

RESUMO: Analisa-se, neste artigo, um *corpus* de dez memes fotográficos elaborados a partir da relação entre dois conteúdos: coronavírus/Covid-19 e cerveja Corona Extra. Com base no conceito de Referenciação, conforme Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi e Koch (2002) e Marcuschi (2004, 2007), entre outros autores, entendendo que os objetos de discurso podem ser ativados

* Ph.D. in Language Studies at the Federal Fluminense University (UFF) and professor at both the Department of Letters and Communication at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (DLC / UFRRJ) and the Professional Master in Letters (PROFLETRAS / UFRRJ). E-mail: wagnercosta.prof@gmail.com.

e/ou reativados tanto por procedimentos textuais-discursivos quanto por cognitivo-inferenciais, o estudo objetiva evidenciar como é feita essa relação e quais sentidos são construídos a partir dela. Os memes foram produzidos em período simultâneo ao da propagação do coronavírus pelo mundo, entre dezembro de 2019 e (até o momento) abril de 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Memes. Referenciação. Coronavírus.

RESUMEN: En este artículo, se analiza un corpus de diez memes fotográficos elaborados a partir de la relación entre dos contenidos: coronavirus / Covid-19 y cerveza Corona Extra. Basado en el concepto de referencia, según Mondada (1994, 2002, 2008), Marcuschi y Koch (2002) y Marcuschi (2004, 2007), entre otros autores, entendiendo que los objetos de discurso pueden ser activados y / o reactivados tanto por procedimientos textual-discursivos y cognitivos-inferenciales, el estudio tiene como objetivo mostrar cómo se hace esta relación y qué significados se construyen a partir de ella. Los memes se produjeron simultáneamente con la propagación del coronavirus en todo el mundo, entre diciembre de 2019 y (hasta ahora) abril de 2020.

PALABRAS CLAVE: Memes. Referencias Coronavirus.

1 INTRODUCTION

Since December 2019, in China, cases of a disease called Covid-19, arising from the contamination by a new type of coronavirus, SARS-CoV-2 spread. The name of this family of viruses is due to its morphological characteristics similar to a crown. The virus spreads across all continents, reaching, until April 15, 2020, more than 2,000,000 (two million) people worldwide, with approximately 200,000 (two hundred thousand) deaths. In Brazil alone, according to data from the Pan American Health Organization (PAHO, 2020), given the official confirmation of the first case, on February 26, 2020, there are approximately 30,000 (thirty thousand) cases of infection, of which almost 1,800 (thousand and eight hundred) resulted in deaths, until April 15, at 7 pm, date and time of this record.

In several parts of the world, associations between the brand of the Mexican beer called Corona Extra and the spread of the virus started to emerge (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Concerning Brazil, in January, the Google Trends search verification tool recorded an increase in searches for the name “coronavirus” in association with the beer (GOOGLE TRENDS, 2020). Checking the search term “beer coronavirus”, as created by users, it is possible to observe that, between January 26 and February 1, 37 searches were carried out. Between March 15 and 21, this number increases, totaling 100 searches made at this period.

Due to either the lack of awareness of the coincidence between both names or the intention to produce a certain type of humor, several memes went viral on the Internet, in which this association was also established. As a result, negative thoughts about the beer were shared, according to several sources.

In a survey released by the US agency YouGov, carried out between January and February, consumers in the country considerably reduced their intention to consume Corona beer (YOU GOV, 2020). It is a striking example of how language, symbolic as it is, can cause changes in the real world.

Thus, the objective of this study is to analyze a corpus of ten Internet memes that present, as content, the relationship between both the coronavirus / Covid-19 and the Corona Extra beer. It intends to show how this relationship is made and which meanings are built from these associations. The period of production of these memes occurs simultaneously with the spread of the virus around the world, between December 2019 and (until now) April 2020. The texts were captured from Google Images (2019-2020) in the same period.

The theoretical perspective through which occurrences are observed comes from referencing processes (MONDADA, 1994, 2002, 2008; MARCUSCHI; KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2004, 2007), understanding that the objects of discourse can be activated and/or reactivated both by textual-discursive and by cognitive-inferential procedures. Besides, we take the position that, based on the increasingly multimodal reality of texts, as in the case of memes, the referencing processes involve, in many cases, the integration

between more than one type of semiosis, requiring that in the activity of interpretation, subjects perform what Mondada (1994) means by distributed cognition.

First, the theoretical bases of the study are presented, which are inserted into the Textual Linguistics field of studies, specifically in the Theory of Referencing. Then, based on studies in the area of Communication, the discursive genre meme is conceptualized and the typification of photographic memes is shown so, after explaining the methodological procedures, it finally proceeds to analyze the occurrences.

2 REFERENCING AND MULTIMODALITY

This study has as its starting point the assumption that, through the referencing activity, the speakers establish and share meanings in the communication event. Precisely, “the subjects build, through socially and culturally situated discursive and cognitive practices, public versions of the world” (MONDADA; DUBOIS, 2003 [1995]: 17).

As Mondada (1994) explains, the notion given by the object of discourse refers to what the enunciative activity organizes in the practices of apprehension, formulation, and description of the world by the speakers. They are resources by which users discursive the world, being developed and modified according to the context. According to this understanding, the concept of referencing concerns the enunciative activities constructed intersubjectively by the speakers.

Apothéloz and Reichler-Béguelin (1995), assuming the dynamic property of objects of discourse as Mondada (1994), understood that the anaphoric activity of retaking a lexical item can not only serve as a mere substitution process in textual linearity but also can constitute an informational addition procedure. In this sense, they launched bases for the understanding of the recategorization process, but still as a *textual-discursive* conception, since they conceived the limits of the textual surface in the construction of textual chains to be the space of the phenomenon's emergence.

Other authors (MONDADA, 1994, 2002, 2008; MARCUSCHI; KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2004, 2007) developed studies according to which referencing processes can occur based on mental activation of information, without being mentioned in the text itself. Then, a cognitive-discursive conception of this activity is released. Moreover, the perception that different semiotic resources (word, image, sound, gestures, etc.) are also used in the development of communication, and often articulated with each other, added to this view the understanding that multimodality is a complex way of meaning in which referencing operations participate.

From this perspective, different studies were carried out (MONDADA, 1994, 2002, 2008; BRASSAC *et al.*, 2008) about the interaction activity in professional and scientific contexts, showing that the senses can be built collectively with the help of several multimodal resources. Thus, in a cognitively distributed activity, through gestures, looks, body movements, or with the aid of instruments/objects, knowledge is elaborated in an inseparable way (necessarily articulated) through written and visual artifacts.

In these researches, a multimodal view towards referencing is presented, loosening, in this way, a restricted conception of referencing processes only in the linearity of the verbal text. This opens up a field for the observation of other languages and their discursive mechanisms.

In the field of social semiotics, for example, the work of Kress and van Leeuwen (2006) on multimodality highlights the importance of considering the different ways in which language (therefore, communication) can be constituted (words, sounds, images, etc.): We intend to provide useful descriptions of major compositional structures which have become established as conventions in the course of the history of Western visual semiotics and to analyze how they are used to produce meaning by contemporary image-makers. (KRESS; van LEEUWEN, 2006 [1996], p. 1)

They propose, in the work, to describe several compositional structures and to develop a horizontal approach of the relationship between word and image, without supremacy of the verbal text over the non-verbal one. The authors advocate, then, for an integrating construction of meanings.

Urban practices of interaction, intensely mediated by digital resources and formed by groups with varied cultural experiences, demand special attention to the way texts are constituted and meanings are constructed. Thus, multimodality refers, according to Rojo (2012, p. 18-19), to the multiplicity of languages in the texts: “whether printed or digital [...] the images and the layout impregnate and conceive meaning to contemporary texts”.

All of this has an impact on the social life of citizens and shapes their needs for (multi)literacies towards life in society. According to Rojo (2012, p.13)

The concept of multiliteracies points to two specific and important types of multiplicity present in our societies, especially in the urban ones, in the contemporary world: the cultural multiplicity of populations and the semiotic multiplicity of organizations of texts through which it is informed and communicated.

This means that social practices, with the increasing frequency of varied semiosis in the construction of texts, demand reading skills beyond those related to the linearity of verbal text. This is the case of memes that, due to their multimodal nature, require recognizing the role of each material (and what is extracted from it) in the construction of meanings.

3 PHOTO-BASED MEMES

The term meme, coined in the 1970s by Dawkins (2007 [1976]), denominated a cultural replication unit analogous to the gene. According to the author, cultural contents are propagated in people's minds, where they change and evolve. Currently, the term designates a certain textual pattern, characterized by its functionality in a socio-communicational context.

Shifman (2014, p. 341) defines Internet memes as a group of digital items that: “(a) share common characteristics of content, form, and/or stance; (b) are created with awareness of each other; and (c) are circulated, imitated, and transformed via the internet by multiple users”.

In the conceptualization of Oliveira (2017, p. 1)

[...] meme is a digital (audio)visual and/or textual form that is appropriated and recoded by users, being introduced back into the Internet infrastructure from which they came (NOONEY; PORTWOOD-STACER, 2014, p. 249). Therefore, it is a “common pattern” or “basic formal model” (FONTANELLA, 2009, p. 09) that is quickly assimilated, copied and repeated, generating several versions and variations of the meme that spread from person to person virally.

In our understanding, it is a discursive genre of digital ambiance characterized by the rapid replicability of units of meaning (for example, a scene, a phrase, a photograph), updated discursively in each statement. It has, in general, compositional hybridity, which means, by its nature, to consist of one or more semiosis (word, image, sound, gifs, video). From its functionality, it admits humor, criticism, or unpredictably, other functions. Besides, they are necessarily sharable texts, which leads them to form a network of interconnected statements, while also grouping people with common interests.

Shifman (2014) further develops the concept of hypersignification concerning photographic memes. He explains that, in memes, as in advertising, photographs operate to deconstruct reality. Often, additionally, in these textual forms, the construction activity itself becomes evident, which assumes a meaning not only related to the content but also can carry irony, humor, denounce or reinforce prejudices, etc.

Several studies present different proposals for categorizing memes. Lima (2014) proposes a semantic classification of Facebook memes, Recuero (2007) develops a meme taxonomy for weblogs, Chagas (2018) brings a formal classification of photographic memes. Adopting the latter, we have the following typification:

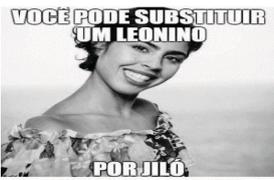
<p>MACRO IMAGE- Images with captions. One of the most widespread formats due to its simplicity.</p>	
<p>EDITABLE- Photo montages in which an element is added on a background scenery, creating variations that reinforce a specific character.</p>	
<p>ZOOMING- a sequence with an image repeated multiple times to emphasize a detail that is highlighted.</p>	
<p>SELFIES- There are variants such as group selfies and belfies, which value the subject's butt.</p>	
<p>POSES- Series that are related by the pose of the photographed. Corresponds to a challenge or an imitated behavior.</p>	
<p>SEPARATED AT BIRTH- A format that displays images of two characters side by side, usually a real person and a fictional character or an animal. It highlights with irony or scorns the similarities between both.</p>	

Table 1: The memes

Source: prepared by the author from Google Images (2020)

In Chagas' (2018) approach, in general, the formal manipulation of the semiosis involved in the elaboration of the meme is emphasized. It is important to note that these are resources for the construction of meaning that characterize the language modality of memes, which goes beyond oral or written, as it is multimodal.

Memes made up of captions stand out for their high voltage, related to users being able to operate the replication of the basic semiosis (usually a photo, a photomontage, etc.) and to add a caption, creating another utterance in the verbal-imagery totality. This is more

common in the macro-image, editable and zooming types. At the same time, the techniques of photomontage, captions, and zooming are also significant resources that can be integrated or not into the caption of the meme.

Both selfies and poses differ from the previous ones due to their more situated nature of the statements. For example, on Bela Gil's meme network, there is an integration between the statements created by users, which is the delicate way in which the host of the cooking program gives suggestions to the audience to replace an ingredient for a healthier one. A traditional *You can replace meat with flaxseed, for example*, generated memes subtitled with *You can replace Alckmin with yam, for example*.

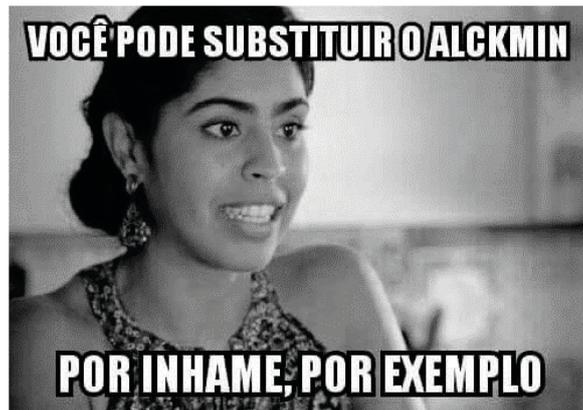


Image 1: Bela Gil's Meme

Source: Google Images (2020)

This is not exactly what happens in the diffusion of selfies and poses. These memes dialogue mainly because of their structural organization, which is the pose or the location.

In memes of the type separated at birth, the construction of meanings, generally pejorative, is achieved by the association between images, almost always not needing the captions. In these cases, the content of memes extrapolates from a mere physiognomic connection between the characters, as they hypersignify (SHIFMAN, 2014), usually attributing political-ideological content or conveying multiple prejudices.

Having exposed the theoretical foundation that underlies the study, we now proceed to the analysis of the *corpus*. Before, we will describe the research methodology adopted.

4 METHODOLOGICAL PROCEDURES

The corpus under analysis consists of ten photographic memes collected between December 2019 and April 2020. All memes, at the end of the selection period, were still available for access. To generate data, a search was made on Google Images with the term "memes corona beer". The unity of the texts is characterized by the relationship between the contents coronavirus/Covid-19 and Corona beer, which constituted a selection principle.

The data treatment method is qualitative and the objective analysis is to show a) how this relationship is made between the coronavirus/Covid-19 and Corona beer content and b) which meanings are constructed from this relationship. Thus, our observation falls specifically on:

- ✓ the referencing corona activation (photo-based or verbally) and its integration to other textual elements;
- ✓ how the inferential referencing activity takes place in the relationship between the contents;
- ✓ the process of (re)building the meaning of the brand Corona Extra.

5 CORONA: (RE)BUILDING MEANINGS IN PHOTO-BASED MEMES

The set of ten memes collected for this study proposes, from the point of view of functionality, to generate the production of humor from its circulation among users of social networks, such as Facebook and Instagram, and applications such as Whatsapp.

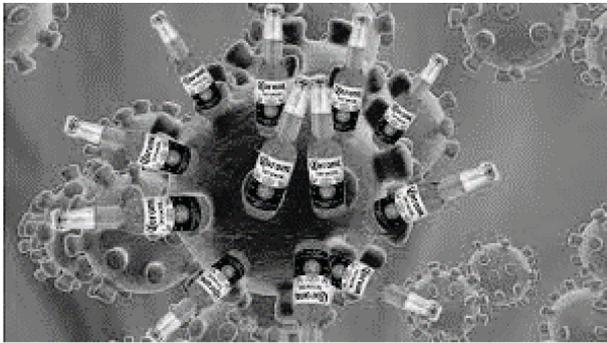


Image 2: Meme (2)



Image 3: Meme (3)

Source: Google Images (2020)

Both memes are the editable type, built by adding the image of the Corona beer with images of the virus in the background. In (2), it is the morphology of the virus in the form of a crown that stands out. Its part called glycoprotein is represented by beer bottles. In (3), the beer image appears inside the virus, as if representing RNA (its genetic material).

In (2), there are no captions, the construction of meanings is established by the relationship between the images. We have then activated both discourse objects: Corona and coronavirus, from which the contents are connected. In (3), captions were used to establish the relationship explicitly and therefore its purpose. From this, the interpretation that beer is the “cold” virus appears.



Image 4: Meme (4)



Image 5: Meme (5)¹

Source: Google Images (2020)

Meme (4) is the Macro-Image type, but meme (5) is the Editable one. In both cases, the association between Corona and coronavirus occurs through the explicit (textual-discursive) activation of the object of discourse mask, which indirectly allows activation by inferential (cognitive-discursive) procedure of the object of discourse coronavirus, even though this is not mentioned imagery and verbally.

In (4), considering the activation of the object of discourse coronavirus, the image of the Corona beer, through a metaphorical referencing procedure, starts to mean the virus itself, namely, the contamination mark. For this reason, oppositely, a group of individuals represented by the competing brand Heineken is put in place, to represent the health community to be protected.

¹ In the verbal text: “Carnival is coming! So, do you have your costume ready?”

In (5), similarly, two types of qualifying senses are opposed: a euphoric one, for Heineken; another dysphoric, for Corona, meanings associated with the catchphrase *Carnival is coming! So, do you have your costume ready?*. Notice that these senses are listed via the imagery (therefore textual-discursive) activation of the objects of discourse carnival mask and protective mask, respectively qualifiers of the Heineken and Corona beer brands.



Image 6: Meme (6)

Image 7: Meme (7)

Source: Google Images (2020)

Both memes (6) and (7) are Editable, in (6) the beer image is modified by the inclusion of elements that try to reproduce the image of a virus. In (6), the label makes it possible to include this meme as editable, since the name Corona is replaced by the name Ebola².

In (6), the caption *How I imagine a coronavirus* is prospective, projecting itself to the image below. The object of discourse *coronavirus* is activated both verbally and photo-based (textual-discursive procedure), the difference in the photo-based referencing is that it is constituted mainly by the beer image, consequently, summarizing and exposing the relation of intended meanings.

In (7), the edit is located at the label and activates the object of discourse *Ebola*, which renames and recategorizes the beer in the image. Thus, even without the caption, *Corona has changed its name to avoid being associated with the virus*, the object of discourse *Corona* would still be activated, for example, by the similarity of the bottle, liquid color, font, and label, besides its logo Corona. However, By adding captions to the image, trying to make explicit the humoristic proposal of the meme, the object of discourse *Corona* and *coronavirus* are activated. For the production of humor, it is precisely the antithesis caused by the edition of the label with the name Ebola, a virus that is also highly dangerous. Thus, it is from this edition that the relationship between Corona and coronavirus content is established. The reader operates with several simultaneous referencing procedures, constructing meanings through a distributed cognition.



Image 8: Meme (8)



Image 9: Meme (9)

Source: Google Images (2020)

² Reference to a highly infectious disease that appeared in the African continent and is also transmitted by viruses.

Meme (8) is the Macro-Image type with two pictures and no captions, while meme (9) is the Editable one, adding both the beer's logo and its name Corona to the yellow t-shirt (copy and paste procedure). Besides, the word virus is also inserted in order to formulate the name *Coronavirus*.

In (8), if we consider each frame alone, it is not possible to activate the object of discourse coronavirus, which results only from the integration of the two elements of the structure. In the first frame, the object of discourse Corona is activated verbally and photo-based only. It is the visual element of the second frame (the man with a mask, gloves, and protective clothing, gesturing distance to a reference point where the beer is located) that requires the procedure of reconstructing the meanings, still partially attributed to the whole discourse of the meme. Then, inferentially, the object of discourse coronavirus is activated and, consequently, the relationship between Corona and coronavirus is established.

In meme (9), as mentioned, both contents, Corona and coronavirus, are associated by activating the object of discourse Coronavirus in the same style of letters and with the crown, the brand's logo. The yellow background can also allude to the color of the drink, to the sun (solar crown, by extension: summer, beach) to which the name of the beer makes mention.



Image 10: Meme (10)

Image 11: Meme(11)

Source: Google Images (2020)

Both memes (10) and (11) are the Macro-Image type with captions, the most common construction due to its uncomplicated elaboration.

The object of discourse *coronavirus* present in (10) is verbally activated in the text. Besides, in the images, the objects of discourse *mask* and *Corona* are also activated. The set of these elements is through a distributed cognition intertwined in the construction of meme meanings, towards the idea of the relationship between Corona and coronavirus.

In (11), the beer image, which activates the object of discourse Corona, is in the foreground. In the caption *This is the only corona I want to get!*, by a resumption procedure, the object of discourse corona is reactivated (the use of the demonstrative *this* and the relevance of the image in the meme indicate the activation of the object of discourse Corona), the target of the content expressed by the verb to catch. In the meme, one plays with the double sense of corona (virus or beer?), indicating that there would be another corona, given the assumption operated by the restrictive adjective *that I want to get*. In this meme, although there is a textual option for beer (not for the virus), the double meaning suggests the association, which in itself represents a depreciation of the brand.

6 FINAL CONSIDERATIONS

In this article, we analyzed a corpus of ten photographic memes whose content is about the relationship between the beer brand Corona and the virus/coronavirus/Covid-19. We aimed to understand, from the perspective of referencing processes, how the subjects build this relationship in the elaboration of memes, and what possible meanings arise from it.

The analysis showed that in memes the association between Corona beer (from Spanish) and coronavirus (from Latin corona), may result from the ignorance of the formal similarity of names or from the very deliberate intention of producing humor.

From the compositional structure of memes, several formal resources were adopted to relate the two contents, such as subtitling and photomontage, techniques from which the textual references were introduced in the texts, or suggested for inferential activation by the reader. Thus, in all memes observed, there was textual-discursive or cognitive-inferential activation of the object of discourse coronavirus. As for the interpretation activity, the difference is that the reader, in the second case, needs to integrate a set of information arranged in a not necessarily linear way, being required to carry out a distributed cognition in the (re)construction of meanings in/from the multimodal materiality of memes.

Returning to the title of the article asking whether “Beer or virus?”, the analysis of memes showed that the construction of meanings alternates all the time. Unlike this, both Corona and coronavirus contents were intentionally amalgamated. Thus, it became evident, after the study, that the beer brand Corona, when becoming a meme, was the target of associations that in the texts built negative hypersignification (such as contamination and danger), permeated by a tone of humor.

Finally, don't forget to add that the sharing of memes, being an action to propagate ideas in society, therefore it requires responsibility since it can reinforce values that exalt or destroy a certain image.

REFERENCES

APOTHÉLOZ, D; REICHLER-BEGUELIN, M. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A; REICHLER-BÉGUELIN, M. (ed.). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores*. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

BRASSAC, C; LARDON, S; LE BER, F; MONDADA, L; OSTY, P. Analyse de l'émergence de connaissances au cours d'un processus collectif. Re-catégorisations, reformulations, stabilisations. *Revue d'anthropologie des connaissances*. v. 2, n. 2, p. 267-289, 2008;

CHAGAS, V. Breve tipologia dos memes. *Revista Zum*, n., 14, p. 10-12, abr. 2018.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO. Available at: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/01/coronavirus-leva-a-pico-de-buscas-e-mencoes-a-cerveja-corona-no-google-e-no-twitter.shtml>. Access on april 15, 2020.

GOOGLE TRENDS. Available at: <https://trends.google.com.br/trends/explore?q=cerveja%20corona%20v%C3%ADrus>. Access on april 15, 2020.

KRESS, G; V. L., T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

LIMA, A.C. *Visual, coloquial, virtu@!:* o uso da expressão gráfica na conversação em redes sociais. São Paulo: USP, 2014. 151f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, L; KOCH, I. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. *In:* ABAURRE, M; RODRIGUES, A. (org.). *Gramática do Português Falado*. v. VIII. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2002. p.31-58.

MARCUSCHI, L. O léxico: lista, rede ou cognição social? *In:* NEGRI, L; FOLTRAN, M; OLIVEIRA, R. (org.). *Sentido e significação:* em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 263-284.

MARCUSCHI, L. Coerência e cognição contingenciada. *In.:* *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 13-30.

MONDADA, L. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours*. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

MONDADA, L. Cognition et parole-em-interaction. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 6. n. 1, p.9-27, jna./jun. 2002.

MONDADA, L. Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*. v. 2, n. 2, p. 219-266, 2008.

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. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1995].p. 17-52.

OLIVEIRA, J. Por uma tipologia de memes da Internet. *Entremeios*, v. 13, p. 01-15, 2017.

PAHO. Available at: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acess: abril 15, 2020.

RECUERO, R. *Memes em weblogs:* proposta de uma taxionomia. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr. 2007.

ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola* (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SHIFMAN, L. The cultural logic of photo-based meme genres. *Journal of visual culture*. v.13, n. 3, p. 340-358, 2014.

YOU GOV. Available at: <https://today.yougov.com/topics/food/articles-reports/2020/02/26/first-it-was-joke-corona-beer-really-suffering-cor>. Access april 15, 2020.



Received in May 15, 2020. Approved in July 7, 2020.

CONCEITOS VALORATIVOS NA LEITURA DE TIRINHA DE QUADRINHOS

CONCEPTOS VALORATIVOS EN LA LECTURA DE CÓMICS

EVALUATIVES CONCEPTS IN THE READING OF A COMIC STRIP

Kátia Roseane Cortez dos Santos*

Universidade Estadual Paulista

Renilson José Menegassi**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: A partir do componente valorativo como algo intrínseco ao existir humano e à linguagem, empreendemos, neste artigo, uma reflexão analítica sobre os conceitos axiológicos do dialogismo – juízo de valor, situação extraverbal, entonação – advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin, com ênfase aos dois últimos, em específico. A reflexão tem por base uma concepção dialógica da linguagem, com destaque na abordagem sócio-histórica, e se apresenta de três formas: a) pela discussão teórica sobre axiologia; b) pela análise de um texto do gênero Tirinha de Quadrinhos, em que se investiga as noções de valor consubstanciada no texto escolhido; c) pela elaboração de perguntas de leitura para o gênero analisado, com o foco no ensino de leitura em sala de aula. Na análise da Tirinha de Quadrinhos selecionada, consideramos principalmente os enunciados verbalizados, o extraverbal e a entonação, observamos os juízos de valores diferentes sobre o lugar que a comunidade negra pode e deve ocupar em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Axiologia. Dialogismo. Tirinha de Quadrinhos.

RESUMEN: Partiendo del componente evaluativo como algo intrínseco a la existencia humana y el lenguaje, en este artículo, llevamos a cabo una reflexión analítica sobre los conceptos axiológicos del diálogo — juicio de valor, situación extraverbal, entonación — que surgen de los estudios del Círculo de Bajtín, con énfasis en los dos últimos, específicamente. La reflexión tiene como base una concepción dialógica del lenguaje, con enfoque socio-histórico, y se presenta de tres maneras: a) mediante la

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - Campus de São José do Rio Preto. Bolsista do CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0395-6633>. E-mail: katiacortez_@hotmail.com.

** Docente do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Maringá, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>. E-mail: renilson@wnet.com.br. Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa "Escrita, revisão e reescrita na formação docente", com fomento da Fundação Araucária, CP15/2017.

discussão teórica sobre axiologia; b) mediante el análisis de un texto del género cómic, en que se investigan las nociones de valor incorporadas en el texto elegido; c) mediante la elaboración de preguntas de lectura para el género analizado, centrándose en la enseñanza de la lectura en el aula. En el análisis de los cómics seleccionados, consideramos principalmente los enunciados verbalizados, el extraverbal y la entonación, y con eso observamos los diferentes juicios de valor sobre el lugar en que la comunidad negra puede y debe ocupar en nuestra sociedad.

PALABRAS CLAVE: Axiología. Dialogismo. Cómics.

ABSTRACT: Starting from the evaluative component as something intrinsic to human existence and language, in this article, we propose an analytical reflection on the axiological concepts of dialogism — value judgment, extraverbal situation, intonation — arising from the studies of the Bakhtin Circle, with emphasis on the last two, in particular. The reflection is based on a dialogical conception of language, with emphasis on the socio-historical approach, and presents itself in three ways: a) by the theoretical discussion about axiology; b) by the analysis of a text of the genre Comic Strip, in which we investigate the notions of value embodied in the chosen text; c) by the elaboration of reading questions for the genre analyzed, focusing on teaching reading in the classroom. In the analysis of the selected Comic Strip, we mainly considered verbal statements, extraverbal and intonational, and we observed judgments of different values about the place that the black community can and should occupy in our society.

KEYWORDS: Axiology. Dialogism. Comic strip.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão analítica sobre os conceitos axiológicos advindos do dialogismo: entoação, situação extraverbal e julgamento de valor, a atender-se principalmente aos dois primeiros, uma vez que entendemos que o julgamento de valor está diluído na entoação e na situação extraverbal, a formar um todo indissolúvel, uma característica da linguagem humana em seus usos. Os conceitos foram propostos pelo Círculo de Bakhtin, sendo que o componente axiológico intrínseco ao existir humano é um dos três pilares que sustentam as reflexões realizadas pelo Círculo, no que concerne à linguagem, juntamente com “a questão da unicidade e eventicidade do Ser” e “o tema da contraposição eu/outro” (FARACO, 2009, p. 18). Assim, os conceitos escolhidos, quando de suas análises no gênero Tirinha de Quadrinhos, imbricam-se, refretam-se e refletem-se, por sua essencialidade.

Dessa forma, este estudo está fundamentado em pressupostos teóricos que consideram o caráter dialógico da linguagem, com destaque à abordagem sócio-histórica, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin – especificamente as obras Voloshinov (2013) *A palavra na vida e a palavra na poesia* e Bakhtin (2006) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – e de outros pesquisadores que desenvolveram pesquisas nesse escopo teórico, como Faraco (2009), Dionísio (2010, 2011), Campos (2007), e Elichirigoity (2008).

Propomos também um exercício de leitura analítico de uma Tirinha de Quadrinhos, em que investigamos como os conceitos eleitos se fazem presentes e como permitem determinadas compreensões do enunciado, em específico, suas configurações verbais. Nessa perspectiva, são oferecidas questões de leitura que orientam uma possibilidade de trabalho com a leitura do enunciado, pelo viés do dialogismo, entre outras vertentes teóricas possíveis, como contribuição ao ensino de língua escrita.

2 O COMPONENTE AXIOLÓGICO DA LINGUAGEM

O componente axiológico é intrínseco ao existir humano, o que significa que não é possível vivermos à parte dos julgamentos de valores que nos circundam e que nos constituem. Faraco (2009), ao retomar o que é discutido por Bakhtin (1974), afirma que há dois centros de valores em nossas vidas, os quais, embora muito diferentes, relacionam-se um com o outro: o *eu* e o *outro*. Dessa forma, o mesmo referente, se visto da minha perspectiva ou da perspectiva de outrem, recebe valorações diferentes. Nesse jogo de contraposições vivemos constantemente em alteridade, princípio constitutivo dos grupos sociais. Assim, nos ensinamentos de Faraco (2009, p. 21-22, grifos do autor), “[...] Bakhtin dirá no manuscrito *O autor e herói na atividade estética* (p. 187-188) que viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto,

num mundo saturado de valores, o interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo”.

Em outras palavras, existem diversas axiologias às quais respondemos ativa e constantemente, seja para reiterar, concordar ou repetir, seja para discordar ou confrontar, sendo que essa resposta é sempre carregada de uma nova posição axiológica construída diante de outras posições, até porque cada indivíduo, no seu uso de linguagem, expressa a história de vida que carrega em si.

Nesse ponto, é importante ressaltar que a discussão em torno do elemento axiológico que nos constitui se apresenta primeiramente, como uma discussão filosófica, só a partir de 1926, com a chamada “virada linguística”, materializada na obra *Slovo v zhizni i slovo v poesie*¹, que o Círculo de Bakhtin passa a eleger a linguagem como ponto fundamental de suas discussões e, conseqüentemente, a pensar o componente axiológico na linguagem de maneira mais própria e determinada. Nessa obra, o autor discorre sobre as formas de valorações que constituem um enunciado: a entoação, o extraverbal e o juízo de valor. Ainda sobre o tema, Voloshinov (2013, p. 80, grifos do autor) comenta que “As valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e conseqüentes. As emoções *individuais*, por sua vez, somente podem acompanhar o *tom principal da valoração social* em sua qualidade de *matriz*: um ‘eu’ somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outros’”.

A valoração não é fruto de um julgamento subjetivo, pessoal, desligado da realidade que nos cerca, mas se dá com base em valores já existentes em nossa sociedade, que são repetidos e reafirmados, às vezes de forma tão recorrente que nem os percebemos mais como valores construídos socialmente, mas os encaramos como naturais. Tais avaliações são, portanto, o solo comum sobre o qual construímos nossos enunciados e compreendemos ativamente os enunciados alheios.

De acordo com Faraco (2009), é comum nos escritos do Círculo que o adjetivo *ideológico* apareça como equivalente a *axiológico*, sendo que todo enunciado é, portanto, sempre ideológico, já que qualquer enunciado está sempre “na esfera de uma das ideologias (i. e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., [...] a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)” (FARACO, 2009, p. 47). Assim, não existe enunciado neutro, porque não existe enunciado que não expresse uma posição avaliativa.

Dessa maneira, o termo “enunciado” é entendido como palavra/discurso vivo, que faz parte da realidade concreta do uso da língua, e não como uma frase composta apenas por signos linguísticos, retirados de um sistema abstrato. Sobre isso, Elichirigoity (2008, p.194) comenta: “A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua com os enunciados individuais do outro. Bakhtin julga isso um processo de assimilação mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua)”.

Para Bakhtin, o que falamos resulta de uma interação constante com o que ouvimos e lemos em nossas relações sociais, apropriamos-nos de posições avaliativas, de sentidos ideológicos, não de signos linguísticos abstratos constituintes de um sistema que se situa fora da vida do discurso. Toda palavra, todas as manifestações discursivas são carregadas de sentidos ideológicos, de valores sociais.

Um dos conceitos também trabalhados é o de entoação. Este termo surge de formas diversas nas obras do Círculo, pois, de acordo com Souza (2002, p. 129), no conjunto da obra do Círculo “esse conceito aparece com as seguintes concepções: entoação, entoação, tom, acento, tonalidade, sempre em correlação com o conceito de valor – horizonte social, apreciação social e expressividade”.

Para Dionísio (2011, p.175), a entoação, por sua vez, “[...] engloba as alterações no comportamento físico da voz durante a fala ou tom entendido como padrão de altura da voz (graves, agudos, timbre, qualidade) ou a prosódia como variações de altura, volume,

¹ Esse texto, publicado pela primeira vez em russo na revista *Zvezda* n. 6, recebeu uma tradução para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. A tradução para o português tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik, *Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics*, de 1976. Neste artigo, preferimos utilizar a tradução de João Wanderley Geraldi, *A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*, de 2013, por ser mais recente.

ritmo e tempo (velocidade de emissão), mas não se funda nessa dimensão psicobiofisiológica, nem se restringe a ela, nem tampouco a toma como objeto de estudo exclusivo”.

Para melhor compreensão, outros atributos da entoação, a partir de *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOSHINOV, 1926) são também considerados:

- a entoação é a mais pura forma de manifestação do julgamento de valor;
- é o chão compartilhado entre o discurso na vida e o discurso na arte;
- é social por excelência;
- é o elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal;
- envolve os eventos da vida e o discurso verbal, formando um todo inseparável;
- é responsável também pela seleção dos vocábulos e pela combinação entre eles.

Já no que diz respeito à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), a autora afirma que a entoação é abordada em sua relação com os conceitos de tema, significação e compreensão ativa, considerada como uma entoação expressiva, já em ampliação à discussão inicial. A autora também faz um apanhado sobre como a entoação é tratada no texto *Os gêneros do discurso*, que faz parte do livro *Estética da criação verbal* (2003), a apontar que é apresentada uma tipologia, não sistemática, mas que pode contribuir para a reflexão sobre esse assunto: “(1) não-entoação da palavra na língua; (2) entoação expressiva individual do outro; (3) entoação expressiva do gênero do discurso; (4) entoação gramatical; (5) entoação narrativa, exclamativa, exortativa” (DIONÍSIO, 2011, p. 176).

Neste trabalho, consideramos entoação apenas no sentido indicado no primeiro item, uma vez que tratamos de sua relação com o extraverbal e com a avaliação, portanto, não relacionada com a palavra no sistema linguístico abstrato, mas com o discurso vivo e concreto.

Sobre o extraverbal, Campos (2007, p.132) faz o seguinte apontamento:

É preciso compreender a enunciação como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A enunciação não se encerra na palavra, na fala. É necessário considerar a situação extraverbal, ou seja, a enunciação está carregada de ideias presumidas. E o presumido somente poderá ser entendido no contexto do enunciado, ou melhor, na situação extraverbal. Só se compreende de maneira ampla o enunciado na medida em que, metodologicamente, assume que os sentidos das palavras são dados na história.

Assim, se consideramos que o enunciado é sempre único e irrepetível, não podemos acreditar que sua significação esteja calcada apenas em seu conteúdo puramente linguístico, de um determinado momento, uma vez que pode ser reproduzido indefinidamente. Quando dizemos que cada enunciado possui uma significação própria, estamos com isso reiterando o extraverbal como elemento essencial para a produção e para a compreensão de um discurso. De acordo com Voloshinov (2013), o contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores:

1) um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (a unidade do visível [...]); 2) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhado pelos dois, e, finalmente, 3) a *valoração compartilhada* pelos dois, desta situação. (VOLOSHINOV, 2013, p. 78, grifos do autor)

O extraverbal, portanto, compreende os elementos imediatos da interação, como o local em que ela se dá, o que os interlocutores estão vendo quando estão engajados em determinada interação, como eles se expressam facial e corporalmente, entre outros; ou pode ser expandido local e temporalmente e compreender nações, classes, culturas, décadas, séculos etc. Além disso, o extraverbal também está relacionado ao que os interlocutores sabem em comum, ao que compreendem conjuntamente sobre o que está sendo dito. Por fim, para que a interação seja bem-sucedida, é preciso que os interlocutores partilhem os valores envolvidos nos enunciados proferidos e tenham uma avaliação comum sobre aquela situação de interação.

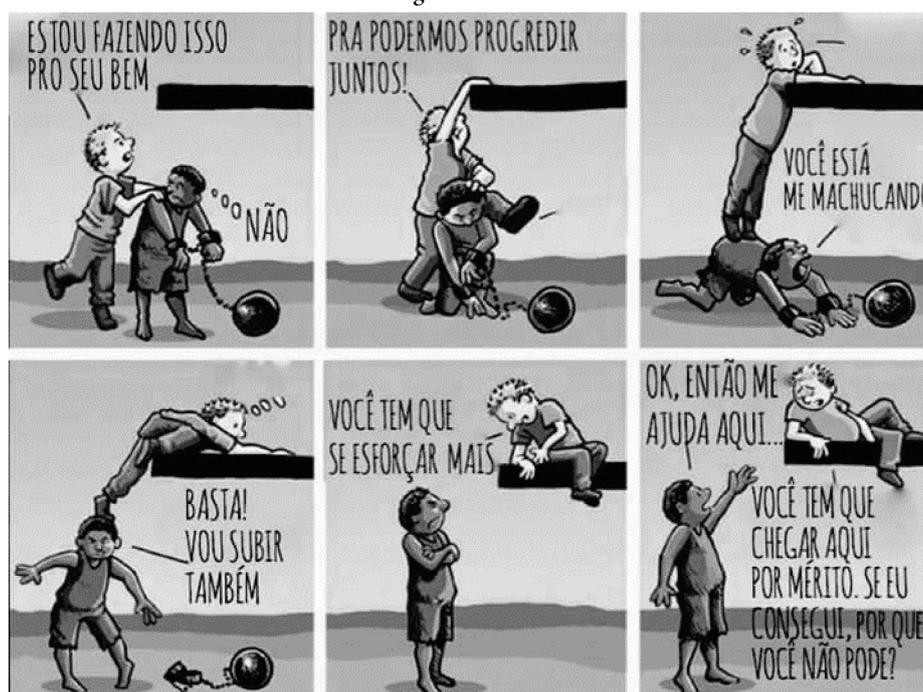
Diante do que foi exposto nesta seção, compreendemos “porque um julgamento de valor ou avaliação ‘encontra sua mais pura expressão na entonação’, por consequência reafirma-se que esta última é ‘um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal’” (DIONÍSIO, 2010, p. 53). Assim, entonação, extraverbal e julgamento de valor são conceitos que funcionam em conjunto e constituem a nossa linguagem e o nosso “existir humano”.

Uma exposição mais completa sobre os elementos valorativos da língua contempla, também, outros aspectos conceituais do dialogismo, como horizonte apreciativo, ideologia e signo ideológico, presentes em Bakhtin (2006) e Voloshinov (2013). Por uma questão de espaço neste texto, esses elementos não são discutidos, mesmo cientes do risco lacunar em que incorremos.

3 OS CONCEITOS AXIOLÓGICOS EM ANÁLISE

Nesta seção, analisamos um texto do gênero Tirinha de Quadrinhos com base nos conceitos axiológicos, a focalizar, principalmente, o extraverbal e a entonação. Antes disso, é importante fazermos algumas considerações sobre a fonte da tirinha. Ressaltamos que a análise empreendida aqui não considera os fatores pragmáticos (ou contexto imediato) de produção da tirinha no que concerne ao produtor, uma vez que não temos acesso a essa informação, pois a tirinha foi retirada da rede social *Facebook*, na qual foi compartilhada por diversas pessoas em diferentes datas. Como veremos no decorrer desta seção, a falta desse dado não compromete a análise pretendida, visto que a temática do texto está relacionada ao nosso contexto social atual, mas não se refere a um acontecimento em específico.

Figura 1: Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

Para tornar nosso trabalho mais sistemático, optamos por fazer um exame quadro a quadro, a explorar tanto seus elementos verbais quanto os elementos não verbais, e, ao final, apresentamos comentários mais gerais acerca do nosso objeto de análise. Para uma melhor compreensão da análise, já adiantamos que o desenrolar da narrativa contada na Tirinha pode ser entendido como um paralelo ao desenvolvimento histórico de nossa sociedade, sendo que cada quadro representa um momento histórico importante na relação entre homens brancos e negros.

Observe o quadro 1:

Figura 2: Quadro 1 da Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

No primeiro quadro, notamos que a fala do homem branco pode ser entoada de uma maneira irritada, impaciente. Isso é demonstrado por meio de sua expressão facial (sobrancelhas arqueadas) e pela sua postura corporal (falando ao mesmo tempo em que tenta subir nas costas do homem negro, com um dos pés já fora do chão), o que permite inferir que a entoação de leitura é de alguém que está irritado, ou até mesmo bravo. A fala do homem negro possui um tom de indignação, como é possível notar pelo seu rosto carrancudo, de quem não está nada satisfeito. Essa fala é, na verdade, um pensamento, que pode ser identificado por causa da marca específica do gênero para expressar essa maneira de comunicação, em forma de três círculos até que a fala se manifeste. Assim, podemos afirmar que a entoação não está relacionada somente ao caráter físico do som de nossa voz, no caso, o caráter escrito, mas à acústica mental que elaboramos quando falamos ou ouvimos, decorrente da união de nossos juízos de valores já estabelecidos pelo corpo social, observada pelos elementos notacionais descritos da Tirinha.

Podemos interpretar o pensamento do homem negro considerando que não pode se expressar em voz alta devido às condições sócio-históricas a que a imagem desse quadro faz referência: um período em que os brancos sobrepujavam os negros e os escravizavam, apontado pelo homem negro preso a uma bola de chumbo, uma vez que seus clamores não eram ouvidos em nossa sociedade, menos ainda pelo homem branco.

No que se refere ao conteúdo do dizer do homem branco, observamos o dêitico “isso” (“ESTOU FAZENDO ISSO PRO SEU BEM”). A que esse pronome se refere? Aqui, podemos estabelecer duas referências, uma relacionada ao contexto imediato da tirinha, outra ao contexto amplo do discurso proferido, já que “*a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*” (BAKHTIN, 2006, p. 115-116, grifos do autor).

No primeiro caso, “ISSO” indica o ato de subir nas costas do homem negro para se alcançar o patamar que está acima de ambos, a meta – que simbolicamente pode representar vários elementos: *status*, dinheiro, direitos civis, bem-estar social, enfim, tudo que foi (e em muitos casos ainda é) negado aos negros. Já o outro referente se encontra fora dos limites do texto, ou seja, para além de seu contexto; “ESTOU FAZENDO ISSO PRO SEU BEM”, em outras palavras, significa, hipoteticamente, “Estou te explorando, maltratando-te, destituindo-te de seus direitos e de suas oportunidades, tudo isso pro seu bem, pois é assim que se faz com pessoa negra.”.

De acordo com Voloshinov (2013, p. 91, grifos do autor), “Ali onde a análise linguística vê as palavras tão solitárias e as inter-relações entre seus aspectos abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos e outros), para uma percepção artística viva e para uma análise sociológica concreta se manifestam as relações entre *a gente*, relações somente refletidas e fixas no material verbal”.

Assim, o que encontramos no discurso proferido pelo homem branco não é apenas um conjunto de palavras cada qual com seus significados abstratos, mas um discurso carregado de sentidos axiológicos, em que o extraverbal e a entonação permitem

compreender os sentidos possíveis da comunicação estabelecida. Sentidos que não são externos à realidade, mas, sim, imbrincados em discursos já ditos que permeiam a nossa sociedade e revelam relações sociais, no caso da Tirinha, relações de opressão. A fala do homem branco está inundada de outras falas, ditas em outros contextos, discursos de paternalismo hipócrita, de falsa proteção, que relevam formas camufladas de dominação: “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos do autor).

Essas mesmas palavras podem tomar outros sentidos, porém, no contexto enunciativo em que aparece, sua entonação é caracterizada pelos elementos não verbais apresentados, em conjunto com as valorações que trazemos das situações extraverbais vivenciadas anteriormente. Assim, é possível observarmos como a entonação é uma das chaves para a compreensão de sentidos de um enunciado.

Observe o quadro 2:

Figura 3: Quadro 2 da Tirinha



Fonte: Facebook (12 nov. 2020)

No segundo quadro da tirinha, o homem branco segue com seu discurso que visa justificar suas atitudes com argumentos aparentemente sustentados no senso coletivo, de bem comum (“PRA PODERMOS PROGREDIR JUNTOS!”). Enquanto isso, vemos o homem negro numa posição de servidão, ainda preso na bola de chumbo. Ao levarmos em consideração os dizeres de Voloshinov (2013) de que a situação é constitutiva do enunciado e de que este é composto por uma parte percebida e por uma parte presumida, podemos interpretar que, no momento histórico ao qual esse quadro faz referência, os negros, mesmo indignados pela situação em que viviam, ainda não conseguiam lutar contra sua exploração de maneira efetiva. Claro que não podemos desconsiderar as inúmeras revoltas empreendidas pelos negros escravizados e os diversos empreendimentos individuais que foram levados a cabo por tais pessoas, entretanto, ainda não havia um movimento articulado e forte o suficiente para permitir que alguma reação mais enérgica fosse tomada em prol da população negra como um todo. De todo modo, a roupa do homem branco demonstra que é um homem atual, por outro lado, a roupa do homem negro é típica de um escravo em cativeiro. Já essa diferença de vestimenta nos permite notar que os negros continuam sendo vistos do mesmo jeito que foram há anos, como escravos e subalternos. O homem branco também é visto de sua maneira histórica, porém atualizado pela vestimenta. Essas marcas axiológicas nos levam a crer que os valores continuam os mesmos com o passar dos tempos. De acordo com Elichirigoity (2008, p. 184), fundamentada pelo Círculo de Bakhtin, “a expressão exterior, na maior parte dos casos, prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior, e as entoações que ele contém”, isto é, aquilo que verbalizamos, em um enunciado falado ou escrito, geralmente é resultado de um discurso que já foi previamente entoado internamente, em nossa mente, e essa entoação não é dada de maneira subjetiva, mas, sim, a partir de juízos de valores construídos socialmente, provindos de outros enunciados proferidos em diversos outros contextos (VOLOSHINOV, 2013).

No caso da Tirinha que estamos analisando, podemos notar esse processo no quadro 3:

Figura 4: Quadro 3 da Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

No terceiro quadro, pela primeira vez, o silêncio por parte do homem negro, ou melhor, seu silenciamento, é quebrado. A personagem externaliza pela fala “VOCÊ ESTÁ ME MACHUCANDO” um discurso interno entoado com nuances de indignação, raiva e revolta, o qual já foi pensado durante muito tempo, em várias situações, mas que só naquele momento veio à tona. Tal entoação pode ser percebida pela expressão facial do homem negro, com a boca bem aberta, como em um grito, e sua posição prostrada, quase escorregando, o que dá a entender que ele não está confortável ao servir de “escada” para o homem branco.

Diante dessa fala inesperada, o homem branco fica surpreso: sobrancelhas arqueadas, gotas em torno de seu rosto – marca típica das Tirinhas de Quadrinhos para indicar surpresa, confusão – e nenhuma fala. Não era esperado que o homem negro se pronunciasse, afinal o homem branco “estava fazendo isso para o bem de todos”. Lembramos que tudo isso só pode ser inferido porque levamos em consideração a afirmação de Voloshinov (2013, p. 82, grifos do autor) de que “*a entoação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*”, a qual podemos compreender no contexto da Tirinha de duas formas:

- a) a entoação está presente também no extraverbal imediato, isto é, nas expressões faciais e corporais das personagens, como vem sendo demonstrado, sem a necessidade de haver um discurso proferido externamente para que possamos compreender o que está se passando – podemos aqui lembrar da situação que Voloshinov (2013) expõem para explicar esse ponto: duas pessoas em uma sala e uma delas diz “Bem”, o que, devido aos fatores extraverbais envolvidos, torna-se um enunciado completamente compreensível para os participantes daquele diálogo;
- b) a entoação permite a identificação de discursos outros que perpassam o enunciado presente, ou seja, as ideologias subjacentes ao discurso, o que é não verbal e não dito naquela determinada enunciação, mas que foi verbal e dito em outras enunciações. É possível compreender o valor de raiva e indignação na fala do homem negro se considerarmos, por exemplo, as diversas revoltas empreendidas pelos escravos, que não aceitaram passivamente o fato de os homens brancos estarem a machucá-los.

Observe o quadro 4:

Figura 5: Quadro 4 da Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

No quarto quadro da Tirinha, temos a consolidação daquilo que vinha sendo construído ao longo do texto – e simbolicamente, ao longo da História: o homem negro se levanta e profere “BASTA!”, que podemos entender, observando os quadros – momentos históricos – anteriores, como um grito hipotético de autoridade “Estou dando um basta a toda a situação de opressão que tenho vivido”. Nesse ponto, vale indicar o que é apresentado por Dionísio (2010, p.57):

Ainda que na modalidade oral a faceta mais conhecida da ento(n)ação (ritmo, timbre, intensidade, duração, altura de voz, pausa, silêncios, hesitações, ruídos, etc.) seja bastante perceptível, sua concepção ampliada cobre a modalidade escrita, considerando, por exemplo, a seleção dos vocábulos (menos dos dicionários e mais das falas dos outros como decorrência de posicionamentos avaliativos e valorativos) bem como a própria combinação (sintaxe) entre eles.

Diante disso, percebemos como a seleção do termo “BASTA” é importante para que entendamos o enunciado com a força valorativa necessária. Se fizermos o breve exercício de trocar o termo por outro semanticamente equivalente, como “chega!” ou “pare!”, notaremos que os últimos não evocam uma imagem de autoridade em relação ao sujeito que os pronunciam, “BASTA”, por sua vez, remete-nos a uma figura hierarquicamente mais alta, que tem não só a possibilidade de ordenar que algo cesse, mas o poder e o direito para tanto. Além disso, esse “BASTA” é acompanhado de uma resolução: “VOU SUBIR TAMBÉM” e da libertação da bola de chumbo, ou seja, da libertação das amarras físicas e sociais que impediam a comunidade negra de lutar por seus direitos, o que, em um paralelo histórico, pode ser entendido como o momento de abolição da escravidão. Vale ressaltar que essa leitura só é possível devido ao extraverbal, o conjuntamente conhecido, o juízo de valor produzido anteriormente pela sociedade. Por outro lado, vemos o homem branco alcançando sua “meta” e a marcação gráfica (três círculos) de que ele está pensando em algo. Qual seria esse pensamento?

A resposta para essa pergunta é dada no próximo quadro. Observe:

Figura 6: Quadro 5 da Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

No quinto quadro, o homem branco declara “VOCÊ TEM QUE SE ESFORÇAR MAIS”, com uma entoação aparentemente condescendente, quase paternal, como é possível perceber pela sua expressão facial calma e pela posição de suas mãos: uma apoiada de forma relaxada no patamar e outra fazendo um gesto comum de quando se dá alguma explicação para uma criança ou alguém que se julga estar numa escala intelectual inferior. Entretanto, quando analisamos mais cuidadosamente o que é expresso pela personagem, notamos uma ordem “VOCÊ TEM QUE”. Dessa forma, entendemos no que o homem branco estava pensando no quadro anterior: em uma nova maneira de convencer o homem negro de que não há exploração por parte do homem branco, de que não existe desigualdade de oportunidades, de que é possível para homem negro alcançar o mesmo patamar que ele com a simples ação de se esforçar mais.

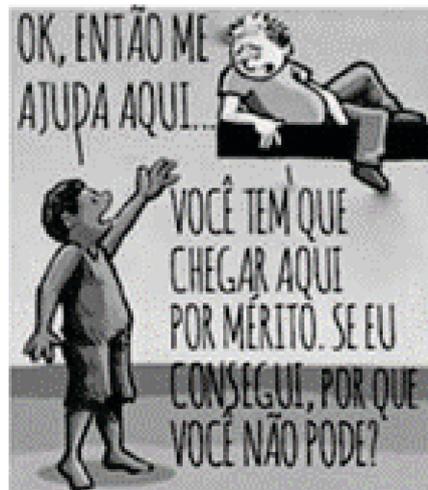
Voloshinov (2013, p. 85, grifos do autor) afirma que

[...] a entoação e o gesto são ativos e objetivos por sua natureza e tendência. Não só expressam um estado passivo de ânimo do falante, mas implicam sempre uma relação viva, enérgica, que vai até o mundo exterior e até o mio social circundante, no confronto com os inimigos, os amigos, os aliados. Entonando e gesticulando, o homem ocupa uma posição social ativa com respeito aos valores determinados, determinada pelas mesmas condições de sua existência social.

Em outras palavras, a entoação e o extraverbal, nesse momento entendido como aquilo que não é verbalizado, mas que contribui para o entendimento do enunciado, como as expressões faciais, posição corporal, o horizonte espacial comum entre os interlocutores etc., constituem-se em uma relação direta com o mundo no qual se inserem. O diálogo não ocorre apenas de um interlocutor para o outro, mas do interlocutor em relação aos valores de dado contexto sócio histórico, que são diferentes de acordo com a posição social que ele ocupa. Um exemplo disso na tirinha está no quinto quadro, quando o homem negro, embora não verbalize sua opinião a respeito do que o homem branco diz, utiliza de uma linguagem corporal para expressar sua desaprovação. Ele demonstra uma expressão facial de aborrecimento e os braços cruzados, em um sinal de não aceitação do discurso do homem branco. Essa atitude do homem negro só é possível, porque, agora, no momento sócio-histórico que esse quadro representa, a comunidade negra está na posição de recusar a ideologia da meritocracia que a população branca está tentando transmitir.

Observe o quadro 6:

Figura 7: Quadro 6 da Tirinha



Fonte: Facebook (2020)

No sexto e último quadro, temos o homem negro com a mão estendida proferindo os seguintes dizeres “OK, ENTÃO ME AJUDA AQUI...”. Na posição de leitores dessa tirinha, para entoarmos, darmos valores de forma coerente esse enunciado, precisamos considerar primordialmente alguns aspectos: a trajetória da personagem negra durante a narrativa; a trajetória histórica à qual a narrativa faz referência; e o nosso contexto sócio-histórico atual, no qual a tirinha foi produzida e ao qual o sexto quadro faz referência. Nas palavras de Bakhtin (2006, p.115), “[...] na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito”

Isso porque uma leitura superficial poderia interpretar a fala do homem negro nesse quadro como um pedido de alguém que se coloca em uma posição subalterna e precisa da ajuda de um outrem que se encontra numa posição privilegiada. Embora tal leitura não esteja completamente equivocada, uma vez que o homem branco poderia, sim, auxiliar o homem negro nessa escalada simbólica, podemos valorar o enunciado de outra forma: o homem negro, depois de escutar o novo argumento elaborado pelo homem branco, não o aceita passivamente, mas persiste na luta, dessa vez por meio de uma provocação, de um contra-argumento. Primeiro o silêncio (quadro um e dois), depois a fúria (quadro três), mais tarde a iniciativa (quadro quatro) e agora o diálogo (quadro seis).

No entanto, esse tom da narrativa, de certa forma otimista, é quebrado quando o leitor se depara com a fala proferida pelo homem branco “VOCÊ TEM QUE CHEGAR AQUI POR MÉRITO. SE EU CONSEGUI, POR QUE VOCÊ NÃO PODE?”. Alguns aspectos são aqui observados sobre o enunciado. Primeiramente, sobre seu aspecto extraverbal, podemos notar a posição relaxada do homem branco, sua tranquilidade, sua expressão facial de despreocupação, ironia, talvez. Isso porque, considerando o extraverbal no sentido mais amplo, nós, leitores, sabemos que, em nossa sociedade, a elite branca – não entraremos aqui na discussão sobre classe social, mas ela se aplicaria de forma muito produtiva à análise – mantém-se confortavelmente em suas posições, ainda pouco ameaçada pelas lutas sociais, considerando que a equidade ainda é um longo e árduo caminho a trilhar, embora já se tenham alcançadas inúmeras vitórias.

Outro aspecto que podemos ressaltar sobre a fala que encerra o texto analisado é o fato de ela ser um questionamento, o qual possui dois interlocutores: o personagem negro e o leitor da tirinha. É este o pensamento que vai se fixar na mente do leitor: “Por que o homem negro não pode chegar ao mesmo patamar que o homem branco?”. Entretanto, é uma pergunta para a qual o autor do texto já apresenta a resposta. Se o leitor trilhar novamente o percurso histórico demonstrado na tirinha, ele perceberá que todo o desenvolvimento dos quadros o leva a respostas próximas de: o homem negro não consegue chegar ao mesmo patamar que o homem branco devido a uma história de silenciamento, de exploração, de opressão, de castração das possibilidades, de discursos que falsamente pregavam o bem comum. E quando isso deixou de funcionar, criou-se o discurso da meritocracia e do esforço

individual. Nesse sentido, a narrativa se torna cíclica: para responder a pergunta ao final, deve-se retornar ao início da história e da História da sociedade ocidental em relação ao tratamento do homem negro.

A tirinha também nos permite refletir sobre a dupla orientação da entoação. De acordo com Voloshinov (2013, p. 85), ela é orientada em duas direções: “com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação como se fosse um terceiro participante vivo; a entoação o molesta, o acaricia, rebaixa ou engrandece”. Dessa forma, podemos afirmar que, por meio das personagens, o autor do texto entoa seu enunciado tanto em direção ao leitor do texto (quando as personagens discutem entre si, estão na verdade discutindo conosco, leitores), quanto em direção à temática da Tirinha, sendo que podemos perceber uma crítica à opressão da população branca sobre a negra, tanto aquela efetuada de uma forma mais explícita (como vemos do primeiro ao quarto quadro), quanto à opressão camuflada em discurso de meritocracia.

4 O VALOR A PARTIR DE QUESTÕES DE LEITURA

Adotamos, neste trabalho, a perspectiva de que a utilização de questões de leitura é uma estratégia adequada para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de interpretação de textos, a promover o aumento da capacidade crítica e reflexiva do leitor, a considerar a inserção dos valores analisados e discutidos sobre o enunciado aqui apresentado. Pensando nisso e considerando a importância de uma leitura que leve em conta a axiologia, elaboramos perguntas sobre a tirinha analisada neste artigo, as quais podem auxiliar na construção de uma leitura coerente, ao se pensar numa situação de ensino. Ponderando que a leitura ocorre de uma forma linear no enunciado da Tirinha, a ordem das questões foi estabelecida de acordo com a ordem dos quadros da tirinha, na sequência narrativa do texto. A seguir, apresentamos as perguntas e, logo abaixo, explicamos como elas podem auxiliar na leitura desse texto.

- 1- No primeiro quadro, o que o homem branco faz com o homem negro?
- 2- O que indicam os três círculos ao lado da palavra “NÃO”?
- 3- No terceiro quadro, a expressão do homem branco e as gotas em seu rosto indicam qual expressão?
- 4- No quarto quadro, o que pensa o homem branco ao subir no patamar?
- 5- Qual é o efeito de sentido do ponto de exclamação junto à palavra “BASTA!”?
- 6- No quinto quadro, por que o homem negro está com braços cruzados, com expressão de bravo?
- 7- Como o homem branco subiu no patamar?
- 8- Por que o homem branco não ajudou o homem negro a subir no patamar?
- 9- A partir da leitura da Tirinha como um todo, explique por que o homem negro não subiu no mesmo patamar em que está o homem branco.

As perguntas apresentadas abordam vários aspectos do texto relacionados aos conceitos axiológicos aqui discutidos. Algumas trabalham a entoação, a indagar sobre elementos gráficos próprios do gênero Tinha de Quadrinhos, como é o caso das questões 2 e 3, as quais pretendem fazer com que se compreenda quando a personagem de uma tirinha está apenas pensando algo e não falando e que sinais ao redor do rosto de uma personagem indicam determinadas emoções. Outras questões trabalham no sentido de promover a construção de uma entoação para as falas (ou gestos) das personagens, com base no conteúdo extraverbal reconhecido por meio das expressões faciais e da linguagem corporal, como é explorado nas questões 3 e 6. É possível observar que a questão 5 também está relacionada à entoação; entretanto, nesse caso, o leitor é levado a observar como a pontuação é um recurso importante na escrita para a construção de uma entoação para os dizeres de uma personagem.

Outro ponto que observamos quando da elaboração das questões foi o fato de que, no gênero Tirinha, verbal e não verbal estabelecem uma relação extremamente importante. Para exemplificar isso, trouxemos o questionamento número 1, que busca fazer com que o leitor reflita sobre o dêitico “isso” (“ESTOU FAZENDO ISSO PRO SEU BEM”), reconhecendo que o referente para esse pronome não está em um enunciado anterior, mas, na própria imagem (o homem branco subindo nas costas do homem negro). Além disso, esse dêitico também pode ser interpretado para além do contexto imediato, em um sentido metafórico, em que “ESTOU FAZENDO ISSO” significaria em hipótese “Estou te explorando”.

A questão 4, por sua vez, buscar promover a capacidade de o leitor realizar inferências e relacionar as ações anteriores com o restante da narrativa. Ao perguntarmos sobre o que a personagem poderia estar pensando, o leitor é levado a refletir sobre o que havia ocorrido antes na história e sobre o que a personagem expressa no quadro seguinte em decorrência do seu pensamento. Essa inferência, assim como várias outras feitas ao longo da leitura, demonstra como estamos o tempo todo construindo juízos de valores sobre a maneira como as pessoas pensam e agem em nossa sociedade, sendo que essa construção requer, é claro, a consideração do conteúdo extraverbal existente.

O trabalho com juízos de valores também é realizado nas questões 7 e 8, nas quais o leitor é chamado a relacionar o que está explicitado na tirinha, isto é, a materialidade do texto, tanto os elementos verbais quanto os não verbais, com o conteúdo extraverbal que envolve o texto. Ele deve refletir sobre os conteúdos axiológicos/ideológicos sobre os quais os discursos apresentados na tirinha são construídos, além do que, a partir dessas questões, o leitor também pode expressar seus próprios juízos de valor e pensar o texto para além de sua mensagem superficial, já que a Tirinha pode ser lida metaforicamente.

A última questão recai justamente sobre o ponto crucial abordado na Tirinha. Esse último exercício de leitura representa a culminação de toda a reflexão feita ao longo das perguntas anteriores. A resposta para essa pergunta não é óbvia e exige que o leitor retorne ao início da Tirinha, observando as ações das personagens e os julgamentos de valor implicados nessas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo empreendido sobre os conceitos axiológicos propostos pelo dialogismo, com ênfase na entoação e no extraverbal, observamos como estão intrinsecamente associados, apresentando-se como elementos constitutivos de nossa linguagem. Um enunciado jamais é neutro, uma vez que sempre indica determinada posição axiológica/valorativa/ideológica e trava um diálogo com diversas outras posições, com as quais pode concordar ou discordar, mas em relação às quais pode nunca ser indiferente.

Neste trabalho, também realizamos um exercício analítico em torno de um texto do gênero tirinha, quando pudemos investigar a axiologia posta em prática. Por meio dos enunciados verbalizados, do extraverbal (tanto em seu sentido mais estrito quanto no sentido amplo) e da entoação, foi possível perceber juízos de valores distintos sobre a posição que a comunidade negra pode e deve ocupar em nossa sociedade. Observamos pelo menos três perspectivas: a da personagem branca (representando a elite branca em nosso país), a da personagem negra (representante da comunidade negra) e a do autor da tirinha, o qual critica a visão opressora e se solidariza com a luta empreendida pela parte oprimida. Além disso, o professor, no trabalho com a tirinha em sala de aula, pode também explorar os juízos de valor dos alunos/leitores, que podem estar de acordo com uma das posições valorativas expostas ou, ainda, apresentar uma compreensão distinta.

Ainda no que concerne ao trabalho com a leitura do enunciado da tirinha objeto de nosso estudo, são oferecidas nove questões a contribuir para a exploração dos elementos valorativos ali constituídos, visando à construção de uma possibilidade de leitura relacionada ao ensino de língua escrita. Tais perguntas abordam o extraverbal e a entoação em vários aspectos: características próprias do gênero tirinha, como balões de falas; linguagem não verbal, facial, corporal; e algumas ideologias que permeiam nossa sociedade; tudo isso buscando auxiliar o leitor a ter uma compreensão valorativa/crítica do texto escolhido.

Dessa forma, ao nos fundamentarmos em pressupostos teóricos que concebem a linguagem como dialógica, com ênfase em uma abordagem sócio-histórica, contribuimos com a compreensão dos conceitos axiológicos do Círculo de Bakhtin, com os estudos sobre análise de textos do gênero Tirinha de Quadrinhos e o sua possibilidade de leitura ao se considerar a axiologia própria que há nele, mostrando-se um componente essencial da linguagem a ser entendida e analisada nos enunciados que circulam na sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Toward a methodology for the human sciences. In: BAKHTIN, M. *Speech Genres & other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1974. p. 159-172.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAMPOS, N. de. Discurso: lugar de produção de sentidos e de luta pela verdade. *Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 129-138, dez. 2007.

DIONÍSIO, M. T. A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DIONÍSIO, M. T. A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin. *PERcursos Linguísticos*. Vitória (ES). v. 3, n. 1 (edição especial), p. 171-182. 2011.

ELICHIRIGOITY, M. T. P. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 181-206, 2008.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. 12 nov. 2020. Facebook: [institutovladimirherzog.br](https://www.facebook.com/institutovladimirherzog.br). Disponível em: shorturl.at/wBLMO. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOUZA, G. T. Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/ Volochinov/Medvedev. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado) – São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002

VOLOSHINOV, V. N.. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOSHINOV, V.N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 71-100.

VOLOSHINOV, V. N. Slovo v zhizni i slovo v poesie. *Zvezda*, n. 6, 1926.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M.. *Discurso na vida e discurso na arte*. (sobre poética sociológica). Tradução de Calos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. [2019?]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.



Recebido em 31/03/2021. Aceito em 22/05/2021.

**DIVISÃO
SIMBÓLICA
E AVALIAÇÃO
SOCIAL:
UMA ANÁLISE
DA LETRA
DA CANÇÃO
LATINOAMÉRICA¹**

**DIVISIÓN SIMBÓLICA Y EVALUACIÓN SOCIAL: UN ANÁLISIS DE LA LETRA DE LA
CANCIÓN LATINOAMÉRICA**

**SIMBOLIC DIVISION AND SOCIAL EVALUATION: AN ANALYSE OF THE SONG LYRICS
LATINOAMÉRICA**

Nathan Bastos de Souza*

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: O objetivo deste artigo é estudar os sentidos da letra da canção “Latinoamérica”, da banda porto-riquenha Calle 13. A abordagem teórica foi desenvolvida com base nos estudos de Wacquant (2004) sobre o conceito de gueto, de Rama (2015) sobre a divisão simbólica e geográfica em torno de uma cidade das letras e nos estudos a respeito da avaliação social, com Medviédev (2012) e Volochínov (2013). Nossa análise desemboca em três caminhos: o primeiro, em que há a emergência de uma identidade de um continente em embate com uma alteridade opressora, o locutor se mistura corporalmente ao continente; o segundo caminho é introduzido no movimento de nossa análise como um enfrentamento direto ao interlocutor; e o terceiro eixo de nossa análise encaminha a construção de uma identidade coletiva. Por fim, “Latinoamérica” canta seu hino de resistência como garantia de um futuro de comunhão e luta conjunta latino-americana.

PALAVRAS-CHAVE: Gueto. Avaliação social. Estudos do discurso.

¹ Agradeço pela cuidadosa leitura que meu orientador, Prof. Valdemir Miotello, fez deste artigo em sua versão final.

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: nathanbastos600@gmail.com.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es estudiar los sentidos de la letra de la canción “Latinoamérica”, del grupo portorriqueño Calle 13. El abordaje teórico se desarrolló con base en los estudios de Wacquant (2004) sobre el concepto de gueto, de Rama (2015) respecto a la división simbólica y geográfica en torno a la ciudad letrada y en los estudios sobre la evaluación social con Medviédev (2012) y Volochínov (2013). Nuestro análisis llega a tres caminos: el primer de ellos, en que hay una emergencia de una identidad de un continente en embate con una alteridad opresora, el locutor se mezcla corporalmente al continente; el segundo camino se introduce en el movimiento de nuestro análisis como un enfrentamiento directo al interlocutor; y el tercer eje de nuestro análisis lleva a la construcción de una identidad colectiva. Al fin y al cabo, “Latinoamérica” canta su himno de resistencia como garantía de un futuro de comunión y lucha conjunta latinoamericana.

PALABRAS CLAVE: Gueto. Evaluación social. Estudios del discurso.

ABSTRACT: The aim of this paper is to study the meanings of the song lyrics “Latinoamérica”, by the Puerto Rican band Calle 13. The theoretical approach was developed based on the studies of Wacquant (2004) about the concept of ghetto, by Rama (2015) about the symbolic and geographic division around the “cidade das letras” and the studies about the social evaluation, with Medviédev (2012) and Volochínov (2013). Our analysis results in three ways: the first, there is the emergency of an identity of a continent in conflict with an oppressive alterity, the speaker mixes bodily with the continent; the second way is introduced in the movement of our analysis as a direct confrontation to the interlocutor; and the third way of our analysis leads to the construction of a collective identity. Finally, “Latinoamérica” sings its ode to resistance as a guarantee of a future of Latin American communion and joint struggle.

KEYWORDS: Ghetto. Social evaluation. Discourse studies.

1 INTRODUÇÃO

Al principio, el saqueo y el atrocidad fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumplen en nombre del dios del Progreso. Sin embargo, en esa identidad prohibida y despreciada fulguran todavía algunas claves de otra América posible.

Eduardo Galeano

“Algunas claves de otra América posible”, palavras de Galeano sobre a possibilidade de mudanças no horizonte da América Latina. Lugar de resistência, cinco séculos de proibição do arco-íris no céu americano – como ressalta o título do texto de Galeano – nos antecede. Em resposta a essas identidades proibidas e desprezadas, muitos lugares de resistência têm se constituído.

Nesse ínterim, trabalharemos neste artigo com a canção “Latinoamérica”, da banca porto-riquenha Calle 13. Eleita canção do ano e melhor gravação de 2010 no Prêmio Grammy Latino, traz em sua letra – nosso objeto de estudos – a discussão sobre uma dessas chaves de uma América Latina possível diante do poder econômico, do Deus do Progresso. Desse modo, o objetivo que aventamos em nossa reflexão é estudar os sentidos da letra da canção “Latinoamérica”. Para tanto, realizamos uma análise ancorada na reflexão de Wacquant (2004) e Rama (2015), que discutem, respectivamente, a noção de gueto e a assunção de uma cidade das letras como divisão simultaneamente geográfica e simbólica²; a reflexão sobre a linguagem encontra resguardo na noção de avaliação social desenvolvida por Medviédev (2012) e Volochínov (2013).

A análise que empreendemos permitiu a constituição de três momentos no desenrolar da letra da canção: o primeiro, em que se figura a construção de uma identidade do locutor que se mistura à forma do continente, torna-se corpo, e nesse movimento demarca uma alteridade de quem se quer distância; o segundo movimento, introduzido pelos refrãos da letra, mostra um enfrentamento

² O conceito de simbólico é entendido como no interior da sociologia de Wacquant. Na psicanálise e na análise de discurso, sobretudo de vertente pechêutiana, o conceito é entendido diversamente. Na perspectiva sociológica, no entanto, o conceito de simbólico é entendido como de uma distribuição desigual de bens ou serviços que recebem valor socialmente. Tanto Wacquant quanto Rama desenvolvem uma discussão sobre a divisão simbólica que, respectivamente, o gueto e a cidade letrada produzem. Nessa esteira, os dois conceitos desses autores circunscrevem na estrutura física/geográfica a divisão simbólica entre os que podem/devem frequentar determinados espaços e os demais, que não podem. Pode interessar ao leitor aprofundar as discussões a respeito dessa concepção de simbólico com os trabalhos de Bourdieu (1999; 2013), que enfatizam o problema do capital simbólico como uma forma de hierarquização dos indivíduos.

direto, com “dedo em riste”, desse outro explorador; o terceiro e último movimento aparece especialmente nas últimas estrofes, em que esse locutor, que sempre conjugava os verbos na primeira pessoa do singular “yo soy”, “yo tengo”, se configura em uma identidade comunitária, passando a usar a primeira pessoa do plural para as conjugações verbais “vamos caminando”, “vamos dibujando”, etc.

Este artigo se constitui de três seções, as primeiras duas, depois da introdução, com caráter de revisão de literatura, e na terceira se desenvolve a análise. Na primeira seção, que trata do conceito de gueto como produto e instrumento de poder, revisamos o estudo de L. Wacquant sobre o gueto e cotejamos sua reflexão com A. Rama e a questão da cidade letrada como divisão geográfica e simbólica. Na segunda seção teórica, que tem ancoragem na teoria da linguagem, com base na noção de avaliação social, revisamos os textos de P. Medviedév e V. Volochínov a respeito da temática. A seção três é aquela em que analisamos a letra da canção objeto de estudo no quadro dessa reflexão sobre a divisão simbólica e sobre a avaliação social que reveste os recursos linguísticos. Ao final, apresentamos as considerações finais e a lista de referências bibliográficas.

2 PRODUTO E INSTRUMENTO DE PODER: O GUETO COMO DIVISÃO GEOGRÁFICA E SIMBÓLICA

O termo *gueto*, de acordo com Wacquant (2004, p. 157), é derivado do italiano e inicialmente se referia à “[...] consignação forçada de judeus a distritos especiais por parte de autoridades políticas e religiosas da cidade”. Na Europa medieval, os judeus agrupavam-se em regiões dos centros urbanos e ali gestavam sua cultura e seus negócios, recebiam terras como doações e eram muito estimados pelo papel econômico que desempenhavam. Com as cruzadas, no período entre o século XIII e XVI, essa situação foi se invertendo. Tanto que, em 1516, o senado de Veneza decretou que os judeus fossem isolados em uma ilha, em um prédio com muros altos e janelas lacradas, protegendo o restante da população dessa convivência. A ilha era fortemente guardada em sua ponte por guardas, que permitiam a saída dos judeus apenas durante o dia para trabalhar na cidade; contudo, deveriam usar vestimentas que os diferenciavam dos demais cidadãos. Esse lugar era chamado, justamente, de *ghetto nuovo*.

Esse isolamento espacial dos judeus era a alternativa à expulsão, segundo o autor, já que a “[...] cidade-Estado [se beneficiava] economicamente da presença dos judeus [...] enquanto protegia seus residentes cristãos da contaminação por corpos concebidos como sujos e sensualmente perigosos, que carregavam sífilis e eram vetores de heresia, além de portar a mácula da usura e do dinheiro” (WACQUANT, 2004, p. 157).

A igreja católica na época igualava essas características à prostituição. Esse modelo de exclusão dos judeus se disseminou pelo Mediterrâneo, e os guetos por eles habitados, em resposta às diversas restrições, foram se organizando de tal modo que a vida social era voltada para dentro, “[...] de maneira que reforçava tanto a integração interna como a exclusão do externo” (WACQUANT, 2004, p.157).

Segundo Wacquant (2004, p. 157), a emergência da noção de gueto na Veneza de 1500 já permite observar os quatro elementos que constituem esse conceito sociológico, quais sejam,

[...] o *estigma*, o *limite*, o *confinamento espacial* e o *encapsulamento institucional*. O gueto é um meio sócio-organizacional que usa o espaço com o fim de conciliar dois objetivos antinômicos: maximizar os lucros materiais extraídos de um grupo visto como pervertido e perversor e minimizar o contato íntimo com seus membros, a fim de evitar a ameaça de corrosão simbólica e de contágio.

O gueto deve ser considerado, seguindo o pensamento de Wacquant (2004, p.159), como um produto e um instrumento de poder na medida em que é uma instituição de duas faces que “[...] serve a funções opostas para dois coletivos aos quais une em uma relação assimétrica de dependência”. A noção de gueto convém a interesses de classe social, funcionando como divisor entre aquilo que pode ou não estar dentro de uma redoma geográfica. De acordo com o crítico uruguaio Ángel Rama (2015), a separação geográfica é também uma divisão simbólica. Aqueles que frequentam o que Rama denominou de “anel do poder” – ele pensou no conjunto formado pelos “letrados” em torno do centro administrativo-político das cidades latino-americanas – costumam desenvolver o

hábito de defender esse anel³. O anel se autodefende das investidas exteriores advindas da periferia do poder. Rama (2015, p. 53) afirma que as cidades – a geografia urbana, de uma maneira geral – se constituem de duas formas:

[...] a [rede] física, que o visitante comum percorre até perder-se na multiplicidade e fragmentação, e a [rede] simbólica, que a ordena e interpreta, ainda que somente para aqueles espíritos afins, capazes de ler como significações o que não são nada mais que significantes sensíveis para os demais, e, graças a essa leitura, reconstruir a ordem.

Essa rede simbólica é orquestrada e defendida pela divisão geográfica, ou seja, o simbólico encontra sua materialização na divisão física das cidades. Como veremos em nossa análise, a divisão física entre o que é América Latina e o que não é entrará e funcionará de maneira muito próxima à discussão sobre o gueto. A divisão simbólica se justifica na divisão espacial, como o gueto, a ideia de uma “cidade letrada” é também um cimento ideológico.

No contexto dessa dupla orientação da noção de gueto, porque concilia os objetivos antinômicos de dois grupos, circunscreve e controla em benefício do grupo dominante; já para o grupo dominado é “[...] recurso integrador e protetor [visto que] livra seus membros de um contato constante com os dominantes e permite colaboração e formação de uma comunidade dentro da esfera restrita de relações criada” (WACQUANT, 2004, p. 159). Duas formas de compreender um mesmo objeto simbólico: o gueto restringe a circulação daqueles que vivem do lado de dentro, preservando os habitantes do “anel do poder” (RAMA, 2015) da convivência; e uma segunda forma de compreender, que seria aquela oriunda da classe que vive no gueto, que se protege à sua forma e se integra de maneira a viver melhor naquelas condições de isolamento geográfico.

Nesse ínterim, é forçoso dizer que não se trata de uma relação pacífica, como se fosse aceito esse lugar predestinado por aqueles que nele vivem e como se fosse esperado por aqueles que dominam os meios de produção o isolamento da população mais pauperizada. Em outras palavras, os sentidos estão sempre em disputa e as divisões simbólicas são muito mais moventes que as cisões na geografia urbana. No gueto se materializam as formas de dominação étnico-raciais, uma vez que é responsável pela divisão no espaço da cidade. Mas, de forma muito mais cruel, é uma colossal “máquina de identidade coletiva” (WACQUANT, 2004, p. 161) que fortalece e elabora seus próprios limites a partir de duas formas que se completam:

Primeiramente, o gueto reafirma o limite entre a categoria marginalizada e a população que a circunda, uma vez que intensifica o abismo sócio-cultural entre elas: ele faz que seus residentes sejam objetiva e subjetivamente diferentes de outros residentes urbanos ao submetê-los a condições únicas, de maneira que os padrões de cognição e conduta sejam compreendidos como singulares, exóticos ou até aberrantes [...]. Em segundo lugar, o gueto é um motor de combustão cultural que derrete as divisões dentro do grupo confinado e alimenta o orgulho coletivo ao mesmo tempo em que fortifica o estigma que o assola. (WACQUANT, 2004, p. 161)

Cotejando a discussão de Rama (2015) sobre a necessidade do anel do poder instituído no centro das grandes cidades se autodefender, para defender os interesses da classe dominante, o gueto assume características próximas, uma vez que a ideia de comunidade tem um poder que age no nível objetivo – na divisão urbana, por exemplo – e no nível subjetivo – categorias de pertencimento e de demarcação da diferença. Dito de outro modo, na perspectiva em que o estigma que assola o grupo aumenta, o orgulho coletivo se retroalimenta, galvanizando os sentimentos de pertencimento, dividindo as mentalidades entre um “eu” e um “outro”. O “eu” considerando a si mesmo como exótico em relação à diferença. Essa dupla face do gueto implica uma consequência perversa, como arma e como escudo, na medida em que “[...] sua completude institucional e autonomia minguem, seu papel protetor para o grupo subordinado diminui” (WACQUANT, 2004, p. 162), o restante desse jogo de forças é a função exclusivista do gueto. Dessa maneira, o medo do outro produzido pela máquina de identidade é a única arma com a qual se entrincheira.

³ Segundo Rama (2015, p. 43), no desenvolvimento das cidades latino-americanas, “No centro de toda cidade, conforme diferentes graus que alcançavam sua plenitude nas capitais vice-reinais, houve uma cidade letrada que compunha um anel protetor do poder e o executor de suas ordens: uma plêiade de religiosos, administradores, educadores, profissionais, escritores e múltiplos servidores intelectuais. Todos os que manejavam a pena estavam estreitamente associados às funções do poder”. Essa organização da geografia urbana redundava no poder situado no ponto central – esse é o anel do poder – e os diversos estratos sociais distribuídos em sucessivos círculos concêntricos em direção à periferia do poder.

Na seção seguinte apresentaremos os estudos de Medviédev (2012) e Volochínov (2013) sobre a noção de avaliação social.

3 A DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO SOCIAL

O jogo das relações sociais é o cerne da reflexão do chamado Círculo de Bakhtin. Os autores desse grupo intelectual se inscrevem em lugares teóricos muito diferentes e sua reflexão vai da filosofia à teoria da literatura, passando por grandes contribuições para a reflexão sobre a linguagem. Nessa esteira, revisaremos como se dá a construção da noção de avaliação social e sua centralidade na teoria do enunciado concreto.

Medviédev (2012), inscrevendo-se em polêmica em relação à linguística de sua época⁴, demarca uma perspectiva de trabalho em que se levam em conta os enunciados concretos. Essa teoria, que encontra laços na reflexão mais ou menos contemporânea desenvolvida no Círculo, e a posteriori pelo próprio Bakhtin, parte do pressuposto segundo o qual a palavra é viva. Nesse sentido, a avaliação social “[...] está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183). Nas formas da língua, abstraídos “os aspectos da vida do discurso” (BAKHTIN, 2013, p. 207), encontra-se a língua abstrata de que tratavam os linguistas, conforme Medviédev (2012). A palavra isolada de sua ocorrência em discurso é mortificada, não apresenta, portanto, valor social.

O enunciado concreto se caracteriza por ser um ato social; por uma parte é “conjunto material peculiar” e, por outra, é “parte de uma realidade social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184). Nesse fragmento se encontra já o que seria mais tarde a formulação definitiva, e quem sabe a mais conhecida dos autores do Círculo, de gênero discursivo. Em Bakhtin (2011), essa definição aparece estabelecida como enunciados relativamente estáveis que variam conforme conteúdo temático, estilo e construção composicional. Medviédev (2012) considera que esse enunciado concreto organiza a comunicação, que exige resposta e já é resposta, e que é inseparável do acontecimento da comunicação. O enunciado emerge como um acontecimento na história dos discursos, porque sua realidade não é a de um “corpo físico, mas a de um fenômeno histórico”. O autor continua: “Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

De acordo com Medviédev (2012, p. 83), o enunciado passa de uma realidade natural para uma categoria de realidade histórica, porque “[...] o enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um acontecimento da história, mesmo que infinitamente pequeno”. Desse ponto de vista, recorta um universo de outros enunciados anteriores aos quais faz coro – em concordância ou em dissenso – e que existe em função das respostas que prevê, ou seja, um enunciado é eco de um passado que atualiza em sua emergência e também prenhe de respostas, de projeções de futuro. A língua abstrata que é estudada pelos linguistas, na esteira de Medviédev (2012), é desprovida da valoração social, é, então, língua de dicionário, língua de gramática. Isso não quer dizer que estudar a linguagem viva é percebê-la como um reflexo do real. Os enunciados, por serem históricos, se inscrevem em um jogo entre o que é da ordem do material – o linguístico, o dito – e o que é da ordem de um imaterial, por assim dizer, um extraverbal.

Medviédev (2012, p. 185) assegura que o próprio sentido passa a fazer parte da história, uma vez que especificamente esse sentido e não outro se tornou “[...] um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estão falando e que falam justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falam”, tudo isso determinado pelas condições históricas e sociais da situação de emergência dos dizeres. Se reduzirmos os enunciados aos aspectos puramente verbais – aquilo que se diz –, as formas gramaticais que trabalharmos e explicitarmos até a exaustão redundarão em “[...] sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). Se ignorarmos a situação a que respondem os enunciados e elegermos para a análise apenas as formas repetíveis da língua de que se constituem, ignoraremos

⁴ Quando tratarmos da linguística, estaremos fazendo menção sempre à linguística conforme a leitura dos autores russos, que escreveram, como se sabe, no começo do século XX.

também o papel que a avaliação social desempenha na formulação dos discursos: a escolha das palavras, as construções frasais, os ditos e os silêncios, todo um arsenal linguajero a serviço dos objetivos discursivos. A avaliação social se caracteriza por ser:

[...] justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185)

A avaliação social que os enunciados guardam, nesse sentido, é uma injunção no que se refere à forma mesma do enunciado e a como responde ao horizonte de sua época. Os enunciados, assim, se organizam discursivamente – isto é, aquilo que se diz ou não, como se diz, em qual tipo de linguagem – em função de que, de quem e de como respondem. Isso não quer dizer que o enunciado concreto reflete a situação extraverbal como um espelho reflete um objeto. Como afirma Volochínov (2013, p. 79), o enunciado apresenta um *resumo valorativo* no qual a importância está em entender que os participantes do acontecimento discursivo que é o enunciado estão sempre em uma situação de *co-partícipes*, porque “[...] conhecem, entendem e avaliam essa situação” em conjunto. Tampouco, importa frisar, essa é uma teoria do consenso, longe disso, é uma teoria do diálogo, que pode ser consensual ou conflitivo. Nessa esteira, a “[...] *enunciação se apoia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, atribuindo a essa comunidade material uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 79, grifos no original).

O fator extraverbal não interfere nos enunciados mecanicamente, pelo contrário, integra e completa seus sentidos, é constitutivo. O enunciado concreto em sua vida é entendido como pleno de sentido, compondo-se de duas partes: “1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido [...]”⁵ (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 79). Essa noção de subentendido não é uma questão que possa ser resolvida no âmbito de uma consciência individual, diz respeito à ideia de grupo social: “[...] trata-se antes de tudo de uma unidade material do mundo, que forma parte do horizonte dos falantes [...] e da *unidade das condições reais da vida*, que geram a comunidade de valorações: o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social, finalmente, a uma mesma época, posto que todos os falantes são contemporâneos” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80).

A valoração social, destarte, é a contraparte dos valores puramente abstratos das formas linguísticas que conformam os enunciados. Nesse ínterim, os enunciados concretos possuem uma parte verbal (ou sonora, ou visual, ou sincrética, etc.) e uma parte subentendida, no sentido usado por Volochínov (2013). Esse subentendido, é forçoso explicar, é aquilo que não está dito e que ecoa ao fundo dos textos. Não que seja preciso atravessar as materialidades discursivas para auscultar esse silêncio significativo que estaria localizado em um alhures, mas ele se encontra lá em germe e as análises devem ser capazes de colocar em contexto os dizeres e de explicitar ao menos minimamente o pano de fundo em que se projetam.

Para Medviédev (2012) inclusive a fisionomia histórica de cada enunciado é determinada pela avaliação social. O autor russo aprofunda essa discussão:

De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. Por aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido de uma “palavra do dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185)

⁵ O termo “subentendido” pode dar ensejo à ideia de que atravessaremos enunciados em busca de uma “verdade” além das interpretações ingênuas. É preciso também afirmar que se concebe o enunciado como uma construção opaca, ou seja, não transparente. Assim, com base nas evidências verbais, buscaremos aventar as lacunas, os vazios de interpretação, os “subentendidos”, sempre na perspectiva de Volochínov (2013). Partindo desse esclarecimento, a tarefa de análise empreendida por nós é entender o enunciado em sua atualidade histórica (MEDVIÉDEV, 2012), como junção da singularidade de sua existência e da plenitude e abrangência de seu sentido.

Um enunciado concreto deve ser avaliado em contraponto com seu contexto de emergência do qual a avaliação social adveio. Assim, aquilo que um enunciado “diz” guarda também espaços vazios e lugares de inscrição histórica de sentidos. Não obstante, o enunciado é inteiramente penetrado pela avaliação social, porque todos os seus aspectos – para retomar a expressão de Bakhtin (2011) sobre os gêneros discursivos, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – são atravessados pelos sentidos que se quer comunicar. A entonação expressiva, por exemplo, é uma característica advinda da avaliação social que se faz do que é dito, portanto será sempre mais instável que a entonação sintática (diferença entre o que é da ordem do sistema e é imutável e o que é da ordem da comunicação discursiva, mutável). Os enunciados concretos se constituem da palavra que é retirada do caldo comunicativo da comunidade discursiva em que emerge, a despeito da palavra mortificada dos dicionários, passa de um enunciado a outro porque tomada na corrente viva que vai da história da sociedade à história da língua.

Medviédev (2012) insiste, ainda, na crítica à linguística, afirmando que a tarefa dessa disciplina se restringiria a explicar o motivo de duas palavras ficarem lado a lado nas orações. Segundo o autor, seria imprescindível chegar até a avaliação social e transformar “[...] uma das possibilidades gramaticais em um fato concreto da realidade discursiva” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 188). O elemento avaliativo seria responsável por mediar a relação existente entre a língua – sistema de possibilidades – e sua realidade concreta. Essa interferência da avaliação social de um grupo na produção dos enunciados faz com que Medviédev (2012, p. 189) afirme que um enunciado é uma “intervenção discursiva histórica”, porque é uma exigência de resposta introduzida na corrente comunicativa como resposta a um alhures, isto é, que responde a algo anterior e exige resposta ao futuro do diálogo.

Na próxima seção discutiremos a letra da canção “Latinoamérica”, discutindo a divisão simbólica que representa, e trabalhando com a noção de avaliação social, que nos ajuda a balizar a análise com base no enunciado concreto dessa canção.

4 UMA ANÁLISE DE “LATINOAMÉRICA”, DIVISÃO SIMBÓLICA E AVALIAÇÃO SOCIAL

A letra da canção que analisaremos é de autoria do grupo porto-riquenho Calle 13 e foi cantada em parceria, quando de sua gravação, com um trio de cantoras latino-americanas representativas da região: Susana Baca, peruana e figura chave no folclore latino-americano, responsável por reviver a música afroperuana; Totó la Momposina, importante cantora folclórica da região caribenha da Colômbia; e a cantora brasileira Maria Rita, que canta trechos em espanhol e em português⁶. Nossa análise recairá exclusivamente sobre aspectos verbais dessa canção, ou seja, trabalharemos exclusivamente com a letra de modo a discutir como a avaliação social aparece no texto verbal. A primeira questão que levantamos a partir da letra da canção é que se faz um jogo entre o que é verbalizado e o não dito. A seguir, apresentamos a primeira estrofe, que é bastante longa:

[Calle 13⁷]
 Soy
 Soy lo que dejaron
 Soy toda la sobra de lo que se robaron
 Un pueblo escondido en la cima
 Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima
 Soy una fábrica de humo
 Mano de obra campesina para tu consumo
 Frente de frío en el medio del verano
 El amor en los tiempos del cólera, ¡mi hermano!
 Soy el sol que nace y el día que muere
 Con los mejores atardeceres

⁶ A canção faz parte do álbum “Entren los que quieran”, lançado em 2010, e é considerada do gênero hip-hop/rap. Foi indicada para concorrer em dez categorias do prêmio Grammy Latino, das quais venceu como canção do ano e gravação do ano.

⁷ As notações entre colchetes na letra da canção demarcam aquele que é o cantor responsável pelo trecho, elas anteciparão, sempre, a estrofe cantada por esse cantor. Vale ressaltar, todavia, que essas notações têm apenas um papel ilustrativo.

Soy el desarrollo en carne viva
 Un discurso político sin saliva
 Las caras más bonitas que he conocido
 Soy la fotografía de un desaparecido
 La sangre dentro de tus venas
 Soy un pedazo de tierra que vale la pena
 Una canasta con frijoles, soy Maradona contra Inglaterra
 Anotándote dos goles
 Soy lo que sostiene mi bandera
 La espina dorsal del planeta, es mi cordillera
 Soy lo que me enseñó mi padre
 El que no quiere a su patria, no quiere a su madre
 Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina
 ¡Oye!

Nessa estrofe de introdução da canção já temos, desde o primeiro verso, o uso de primeira pessoa do singular na conjugação verbal. No primeiro verso, aparece o verbo “ser” conjugado na primeira pessoa do singular, no presente do modo indicativo, “soy”. Essa forma verbal aparece isolada do que podemos chamar “sintaxe da canção”, porque não está inscrita em uma oração maior, portanto, deixa um vazio à interpretação. Os dois próximos versos instauram a diferença entre o locutor da canção “[yo] Soy” e os demais, é que o pronome ele(s), a terceira pessoa – retomo aqui a diferenciação de Benveniste (2005) – é não pessoa. Nesse sentido, o contraponto entre o “eu” e o “ele” é que a terceira pessoa é sempre o causador de um mal, “Soy lo que dejaron”, “Soy toda la sobra de lo que se robaron” em que “eu” é sempre um resto de um furto coletivo, aparentemente muito maior e poderoso (os verbos “dejaron” e “se robaron” estão conjugados na terceira pessoa, um “eles” é responsável por essas ações e não se identifica quem seria).

Nessa primeira estrofe, o verbo “ser” aparece doze vezes conjugado na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, ressalte-se a durabilidade que é imposta pelo uso desse verbo. Efeito dessa repetição e de seu uso na primeira estrofe da canção é uma demarcação de uma identidade frente a uma alteridade exploradora⁸. Interessante avaliar o contraponto entre os versos em que figura essa forma verbal e aqueles em que não aparece, como em “Un pueblo escondido en la cima”, “Mano de obra campesina para tu consumo”, “Frente de frío en el medio del verano”. Nesses três versos, como em outros dessa primeira estrofe, poderia ser encaixado sintaticamente o mesmo verbo “soy”, porque esses versos também marcam lugares de identidade em diferença a uma alteridade que não possui essas características. Essa união ao redor do estigma de povo explorado é o efeito da noção de gueto, como vimos, uma forma de “integração interna e exclusão do exterior” (WACQUANT, 2004, p. 157).

Essa possibilidade de explicitação gramatical que fizemos acima demarca a avaliação social que o locutor da canção faz ao escrever os versos, visto que o jogo entre identidade e alteridade que é central nessa canção explora a diferença entre um Norte explorador e um Sul oprimido. Como vimos na discussão teórica a respeito do conceito de gueto, ele funciona como um cimento ideológico e, sendo assim, produz uma rede simbólica ancorada em uma rede física, para usar a terminologia de Rama (2015). Essa produção de uma integração interna e de uma exclusão do exterior faz, por exemplo, a escolha de cantoras de três países representativos na América Latina. Essa ideia de união continental surge, então, como “motor de combustão cultural” (WACQUANT, 2004, p. 161), um gueto que diminui as diferenças e aumenta as semelhanças em nome de sua lógica de resistência ao poder.

Também, no tocante a essa primeira estrofe, podemos considerar que o uso excessivo do verbo “ser” referindo-se ao próprio locutor é uma forma de misturar-se corporalmente com o continente que a canção glorifica. Isso se sustenta, por exemplo, se retomarmos os seguintes versos: “Soy una fábrica de humo”, “Soy el sol que nace y el día que muere”, “Soy el desarrollo en carne viva”, “Soy la fotografía de un desaparecido”, “Soy lo que sostiene mi bandera”, “Soy lo que me enseñó mi padre”, “Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina”. Nesses versos temos um balanço entre características de força de trabalho humana/manual, da

⁸ Nos estudos bakhtinianos, a relação entre identidade e alteridade é constitutiva e inseparável. Quando tratamos de identidade, aquilo que diz respeito ao “eu”, temos necessariamente de nos remeter a uma determinada alteridade, que se refere a “outros”. A relação dos sujeitos é impreterivelmente uma relação entre alteridades, que se constituem no social, isto é, em interação.

natureza e imagens de resistência. Exaltar a natureza e a força de trabalho para produzir com essas imagens uma memória da resistência é um lugar de diferença absoluto: o locutor afirma que é o trabalho, que é a natureza, que é suas forças em contraponto a um outro que não se diz no texto da canção, mas que, fundamentalmente, não possui essas propriedades. Nessa lógica, ao locutor afirmar “yo soy”, ressalta a diferença que vê no outro, é como se respondesse “no eres así”, isso te falta.

Essa insistência no “ser” América Latina encontra um argumento importante, certamente, no livro “Las venas abiertas de Latinoamérica”, de Galeano (2013). Segundo esse autor, perdemos inclusive o direito de chamarmo-nos “americanos”. Esse é um efeito do encapsulamento institucional produzido pelo gueto, o poder econômico anima essas forças de resistência que insistem em dizer “Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina”, em outras palavras, que caminha apesar de tudo, a despeito de qualquer força externa. À revelia da diferença, portanto, resiste. Desse modo, a força de resistir é uma forma de, contra tudo e contra todos, levantar-se diante das forças e das formas do poder econômico.

No plano metafórico da canção, podemos vislumbrar a feição de um corpo que se mistura ao continente, alguns índices linguísticos permitem interpretar essa valoração social que funciona como contexto em que inscrevem esse discurso a respeito da América Latina. Pela ordem que aparece na sintaxe da canção: a pele, as mãos, a carne viva, as caras, o sangue, a espinha dorsal, as pernas. A pele grossa do trabalhador que aguenta qualquer temperatura, as mãos do campesinato prontas para o trabalho, o desenvolvimento que se transforma em carne, o sangue dentro das próprias veias, a cordilheira dos Andes como a coluna vertebral do planeta, um povo que caminha mesmo na ausência de pernas, esse parece ser o resumo de uma grande obra sobre a história da exploração dos corpos na América Latina: tudo estaria a serviço do capital. Os corpos resistem, as forças de resistência constituem suas armas a partir daquilo que lhes é específico, daquilo que possuem. Se o trabalho é considerado um bem inestimável e a natureza um lugar de resguardo, essas são as formas de dizer, com as quais e pelas quais lutar.

“Ser” América Latina é assumir para si, para seu corpo, a resistência à força da exploração como uma força unificadora. A enunciação de “Ser” América Latina é apropriar-se do lugar de dizer do gueto, que implica um estigma, um limite, um confinamento espacial e um encapsulamento institucional. É encarnar no próprio corpo as formas de levantar-se contra a desigualdade instaurada para a população guetizada, é entender que as especificidades desse grupo oprimido são motivo de orgulho coletivo, capazes de organizar e galvanizar o levante contra os grupos hegemônicos. A existência do continente parece estar subordinada à existência do trabalho e das forças da natureza. Galeano (2013), nesse aspecto, afirma que a América Latina sempre é discursivizada a partir de uma imagem estereotipada provocada pela diferença da América do Norte, dos considerados “americanos”, em que a América Latina não passaria de uma sub-América, uma América de segunda classe. É contra essa história da exploração alicerçada na suposta inferioridade que “Latinoamérica” canta sua resistência. Por fim, no verso “Soy el desarrollo en carne viva”, o desenvolvimento econômico, essa coisa imaterial, se transforma em gente, gente latino-americana, ou seja, o desenvolvimento só existe porque há corpos a serem explorados, porque há carne para possuir, para se apossar.

Passemos agora a analisar os refrãos⁹, que darão um primeiro giro significativo no desenvolvimento de nossa análise.

A.

Totó La Momposina]

Tú no puedes comprar el viento

Tú no puedes comprar el sol

Tú no puedes comprar la lluvia

Tú no puedes comprar el calor

B. [María Rita]

Tú no puedes comprar las nubes

Tú no puedes comprar los colores

⁹ Para efeito de análise e para evitar a repetição, preferimos nomear o primeiro refrão com a letra A e o segundo com a letra B. Na canção, eles se repetem duas vezes, no formato AB-AB. O primeiro par de refrãos a cargo da cantora colombiana Totó la Momposina e o segundo da brasileira Maria Rita; o segundo par de refrãos é realizado novamente por Totó la Momposina e o segundo por Susana Bacca.

Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

Sobre os refrãos, percebemos uma diferença significativa: aquilo que na primeira estrofe da canção era colocado em um espaço de não dito do enunciado – como vimos pela análise, a primeira estrofe deixa sempre em aberto quem seria esse outro explorador que acusa, mas não diz quem é – aqui aparece sendo francamente atacado e em uma posição de informalidade com o uso da segunda pessoa do singular com o pronome pessoal “tú”. Os refrãos são constituídos por quatro versos em cada estrofe formada por quatro orações negativas. Os predicados todos são constituídos de sintagmas nominais com pares de determinante + substantivo. Todos os substantivos são elementos da natureza no primeiro refrão; elementos da natureza nos primeiros dois versos do segundo refrão e sentimentos nos segundos dois versos. Nesse sentido, se a natureza e os sentimentos não estão à venda, os corpos latino-americanos não são submissos, a resistência é a forma de existir diante do Norte explorador.

Colocar-se diante do outro em uma posição de informalidade, chamando-o de “tú”, é uma forma de levantar-se que dá ensejo à discussão a respeito da avaliação social. Seria possível, pelas formas da língua, como sabemos, o uso de outras formas de interpelar o outro, que abrandassem esse efeito de embate. O efeito realizado pela proximidade/subjetividade introduzido pelo pronome “tú” desfaz essa ideia de que há um poder econômico superior que existe a despeito de qualquer resistência dos corpos, dos sujeitos. Efeito de subjetividade que aproxima aquele que diz daquele a quem se diz, assim, o outro explorador não está mais como um subentendido, como explica Volochínov (2013), mas como outro próximo a quem não se dá a importância do não dizer ou aquela do distanciamento. Desfaz-se, assim, o efeito de reverência/respeito não dito em que se contrapõem um “ser” e um “não ser” da primeira estrofe.

A repetição de “soy” é um contraponto – a avaliação social dá conta de explicar esse uso repetitivo – a “não ser”, uma alteridade que é concebida como um “outro que não sou” (BUBNOVA, 2018), outro de quem se quer distância. Esse contraponto, como vimos, produz uma identidade coletiva (galvanizando a diferença entre o sujeito guetizado e o sujeito opressor), além de uma mistura corporal entre o locutor e o continente que, por esse motivo, atua às vezes como seu porta-voz. Medviédev (2012) afirma que os enunciados possuem uma inscrição na história na medida em que sua emergência, sua forma e sua realização aqui e agora respondem às condições da situação social. Nessa esteira, cada elemento de um enunciado é recortado do universo das possibilidades da língua em que se diz para, ao mesmo tempo, inscrever-se em um debate com a atualidade, antecipando as respostas possíveis que lhe sucederão. Como veremos adiante, o excesso do verbo “ser” para causar esse efeito de identidade servirá de fundamento para uma convocação de união – ênfase no “eu” com vistas a construir um “nós” – que conclui a canção, como veremos.

A estrofe seguinte é a segunda cantada pela banda Calle 13 na canção:

[Calle 13]
Tengo los lagos, tengo los ríos
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío
La nieve que maquilla mis montañas
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña
Un desierto embriagado con peyote
Un trago de pulque para cantar con los coyotes
Todo lo que necesito, tengo a mis pulmones respirando azul clarito
La altura que sofoca
Soy las muelas de mi boca, mascando coca
El otoño con sus hojas desmayadas
Los versos escritos bajo la noche estrellada
Una viña repleta de uvas
Un cañaveral bajo el sol en Cuba
Soy el mar Caribe que vigila las casitas
Haciendo rituales de agua bendita

El viento que peina mi cabello
 Soy, todos los santos que cuelgan de mi cuello
 El jugo de mi lucha no es artificial
 Porque el abono de mi tierra es natural

Nessa estrofe aparece uma ênfase nos aspectos da natureza, e retorna a questão do trabalho e o uso frequente do verbo “tener”. Quando da discussão da primeira estrofe, aventamos a possibilidade de que o locutor da canção se vale do “ser” na medida em que tem a ver com a construção de uma identidade, isso no nível da avaliação social. No tocante às formas da língua que se revestem da avaliação social, o verbo “ser”, quando comparado ao verbo “tener”, possui uma durabilidade maior em relação àquele. Essa discussão metalingüística se refere aos sentidos que se instauram nesse enunciado pelo uso de “ser” e “tener”, já que a avaliação social que recai sobre as formas da língua impregna de sentido o enunciado, determinando “[...] a escolha [...] da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). Nessa perspectiva, “tener” os lagos, os rios, as montanhas, o sol, as chuvas é algo mais passageiro em relação a alguns versos como “Soy, todos los santos que cuelgan de mi cuello”. Desse prisma, os elementos da natureza que funcionam como objeto direto do verbo “tener” nessa estrofe se constituem como algo que pode ser perdido, na medida em que sua imaterialidade é movente, pode se tornar objeto de disputa econômica e deixar de pertencer à América Latina.

Parece ser possível afirmar, neste ponto de nossa discussão, que, quando o locutor afirma “yo soy”, trata especificamente das características inatingíveis pela lógica do poder de estado no nível do simbólico. Isso se sustenta também nos refrãos, apesar de outras escolhas linguísticas. O verbo “ser” seria usado para designar aquilo que é da ordem do não negociável, daquilo que não se pode comprar, segundo os refrãos que acabamos de analisar acima. De tal modo, o que aparece nessa estrofe como objeto do verbo “tener” é o que pode, apesar dos protestos, apesar das resistências dos latino-americanos, ser vendido. Isso não implica, somente, a natureza como em “tengo los lagos, tengo los ríos”, mas também em “tengo mis dientes pa’ cuando me sonrío”, em que se poderia comprar, inclusive, o sorriso. A despeito do poder econômico, há a natureza (os lagos, os rios, as montanhas), há a diversão, há a poesia, há a espiritualidade. Tudo isso porque o trabalho vale a pena, como se vê nos versos “El jugo de mi lucha no es artificial”, “Porque el abono de mi tierra es natural”.

Com base nesse par de versos que concluem a estrofe, podemos ver a diferença entre o locutor e aquele de quem se distancia, aquele outro que rejeita em sua enunciação de resistência: resistir à opressão de um poder dominante com aquilo que é da ordem da natureza, lutar com as próprias mãos, trabalho bruto e manual diante de uma máquina de poder. As formas da resistência aparecem aqui formuladas como um orgulho coletivo, no sentido atribuído a essa expressão por Wacquant (2004), uma vez que, mesmo as características menores, como os dentes com que se sorri ou a altura que sufoca, são motivos de elevação do ideal de continente unido. Como veremos, esse motor de combustão cultural que o gueto proporciona aparecerá em nossa análise mais adiante como um episódio específico da história latino-americana. Nessa medida, o suor do trabalho dá orgulho como o resultado de uma luta de quinhentos anos contra as formas de opressão.

Depois dessa estrofe, se repetem os refrãos, cantados como A e B, por Totó la Monposina e Susana Bacca, uma vez cada. A análise desses versos foi feita acima. Para efeito de avanço na sintaxe da canção, manteremos apenas as notações desses dois refrãos no corpo do texto citado e passaremos à outra estrofe, em que Maria Rita canta, em português, uma versão alternativa dos refrãos; depois, em uma espécie de coro, as vozes das cantoras latino-americanas e da banca Calle 13 se misturam ao cantar os demais versos em espanhol dessa estrofe; os versos em português que se intercalam ao final da estrofe – exatamente o décimo segundo e o décimo quarto – são cantados pela voz de Maria Rita. A seguir apresentamos as notações de supressão dos refrãos em espanhol já analisados e a estrofe ora contextualizada:

[Totó La Momposina]
[Refrão A].

[Susana Bacca]
[Refrão B].

[Maria Rita]
Não se pode comprar o vento
Não se pode comprar o sol
Não se pode comprar a chuva
Não se pode comprar o calor
Não se pode comprar as nuvens
Não se pode comprar as cores
Não se pode comprar minha alegria
Não se pode comprar minhas dores
No puedes comprar el sol
No puedes comprar la lluvia
(Vamos caminando)¹⁰
No riso e no amor
(Vamos caminando)
No pranto e na dor
(Vamos dibujando el camino)
No puedes comprar mi vida
(Vamos caminando)
La tierra no se vende

Para o caso dos primeiros oito versos dessa estrofe, como vimos, eles são uma versão alternativa dos refrãos A e B, como definimos anteriormente. Quando da descrição que fizemos dos refrãos em espanhol, notamos que havia uma diferença a partir do batimento da primeira estrofe da canção com os refrãos que acusam diretamente esse outro opressor que aparece como não dito na primeira estrofe. Como afirmamos, ao usar o pronome pessoal “tú” para se referir a esse outro, temos um tom de informalidade que redundava em reduzir a importância desse outro opressor, isto é, em reduzir o tom de reverência a esse outro e colocar-se em uma posição de enfrentamento direto, de “dedo em riste”, por assim dizer. A versão em português que chamamos de alternativa faz com que esses sentidos deslizem, uma vez que não enfrenta esse outro cara a cara: os versos de um a oito cantados em português são a soma dos dois refrãos cantados anteriormente em espanhol, mas diferem na forma de tratamento, que naquele caso era direta, em segunda pessoa do singular; em português, usa-se a terceira pessoa, uma forma mais objetiva de referir-se ao outro. São oito orações negativas que usam também o verbo “comprar” e os mesmos objetos diretos como complemento nominal. O nono e o décimo versos são os mesmos que constituem o segundo e o terceiro versos do refrão que chamamos de A, acima.

Do décimo primeiro verso ao décimo oitavo há uma mudança significativa no tocante à enunciação do locutor. As pessoas do verbo vão deslizando à medida que a canção se distancia desse outro opressor que aparece nos refrãos em espanhol como “tú” e nesses versos como “ele”. Esse deslizamento tem como efeito que o verso onze dessa estrofe apareça conjugado na primeira pessoa plural, ou seja, incluindo tanto o locutor quanto aqueles que são considerados seus ouvintes, copartícipes do ato, para usar a terminologia de Volochínov (2013). “Vamos caminando” é cantado em coro pelos cantores – além do uso de “nosotros” para a conjugação – e instaura, portanto, esse efeito de pluralização que vai acontecendo ao sabor do distanciamento desse outro que não se quer ser. O uso do gerúndio nessa construção com perífrase verbal empresta o sentido de movimento ao enunciado da canção, assim, a resistência é um caminho a ser percorrido e o locutor da canção prefere traçar esse caminho em companhia. “Vamos caminando” é repetido formalmente no décimo terceiro e no décimo sétimo versos dessa estrofe. Ajuda no efeito de movimento do enunciado o

¹⁰ Os versos grafados entre parênteses são cantados por um coro, em um segundo plano da canção, superposto às vozes dos cantores.

verso que aparece adiante, “Vamos dibujando el camino”, que também se vale de gerúndio para dar a ideia de caminho a ser traçado; um caminho, portanto, plural.

Essa caminhada que se fará pode não ser tão suave, à medida que aconteça “No riso e no amor” ou “No pranto e na dor”. Mas, o que se torna imperativo dizer é que a América Latina não está à venda, o que se pode afirmar a partir dos versos “No puedes comprar mi vida” e “La tierra no se vende”. Se tomamos como um pressuposto que o locutor se mistura ao continente, como apresentamos anteriormente, a terra e a vida que não estão à venda são um só e mesmo lugar, a América Latina, transformada em corpo, em gente, em luta. A seguir, avançamos, já, para as duas estrofes finais da canção:

[Calle 13]
 Trabajo bruto, pero con orgullo
 Aquí se comparte, lo mío es tuyo
 Este pueblo no se ahoga con marullo
 Y si se derrumba, yo lo reconstruyo
 Tampoco pestañeo cuando te miro
 Para que te recuerde de mi apellido
 La operación Cóndor invadiendo mi nido
 Perdono, pero nunca olvido
 ¡Oye!

Nesses nove versos cantados pela Banda Calle 13 existe um destaque para o trabalho e para um balanço que traz a chave do movimento instaurado pela canção. O acontecimento da “Operación Cóndor” funciona aqui como um cimento ideológico, na medida em que foi uma situação que abarcou o continente como um todo e que causou graves danos à constituição das identidades latino-americanas, fraturadas ainda, no século XX, pelas independências recentes na maioria dos países. Conforme Calloni (1999), esse evento causou uma verdadeira rede de ditaduras no Cone Sul e na América Latina como um todo, fruto das articulações entre as agências de inteligência norte-americanas e os governos ditatoriais. Nesse sentido se revela, como um fecho à enunciação dessa canção, o inimigo jamais dito, os EUA, porque sendo a “[...] presença da palavra apenas o apêndice de uma outra presença” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 190), a “presença dos subentendidos”, como afirma Volochínov (2013).

Tendo esse ponto de ancoragem – o evento da “Operación Cóndor” –, o estigma latino-americano de pobreza material se torna signo de resistência, signo de trabalho bruto, signo de luta. Quando o locutor afirma “Tampoco pestañeo cuando te miro”, temos a enunciação dessa posição de embate proposta pela canção desde o início, uma forma de enfrentamento que se reveste das formas de dizer disponíveis para atacar essa alteridade opressora e que se quer onipotente. Ao dizer que enfrenta o outro sem piscar os olhos, encara esse olhar do outro cara a cara e conclui: “Para que te recuerde de mi apellido”, esse segundo verso retoma a memória dos desaparecidos das ditaduras que, patrocinadas pelos EUA, dizimaram os considerados “criminosos políticos”. Os dois penúltimos versos concluem esse ataque ao outro invasor, como se vê em “La operación Cóndor invadiendo mi nido”, ao que se responde “Perdono, pero nunca olvido”. Essa canção, portanto, relembra a atualidade histórica do enunciado – como Medviédev (2012) –, responsável por reunir a presença singular do dito com a abrangência e plenitude de seu(s) sentido(s). Assim, essa canção aparece como uma retomada de episódios anteriores e contemporâneos.

O enunciado concreto resgata em sua temporalidade um alhures a que responde e ataca, nesse caso, e projeta um futuro em que convida a caminharmos juntos como latino-americanos e rechaçarmos também juntos esse outro opressor e detentor do poder de morte. Para finalizarmos, essa última estrofe merece ficar como uma palavra última a respeito desse contexto no qual se insere a canção, que se torna o pano de fundo das relações por nós analisadas, muitas delas subentendidas no todo do enunciado e na relação dele com o exterior, isto é, do enunciado com sua emergência histórica.

Vamos caminando
 Aquí se respira lucha
 Vamos caminando

Yo canto porque se escucha
 Vamos dibujando el camino
 (Vozes de um só coração)
 Vamos caminando
 Aquí estamos de pie
 ¡Que viva la América!
 No puedes comprar mi vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que empreendemos neste artigo com o objetivo de estudar os sentidos da letra da canção “Latinoamérica” se desenvolveu sob os auspícios de reflexões teóricas que se complementaram no interior da análise: o conceito de gueto, ancorado em L. Wacquant, de cidade das letras em A. Rama, pensado como uma divisão na geografia urbana que produz uma divisão simbólica, e a teorização sobre a linguagem dos autores russos P. Medviédev e V. Volochinov, a avaliação social.

O conceito de gueto funciona atravessando a geografia urbana e chegando ao nível do simbólico dos sujeitos – rede física x rede simbólica (RAMA, 2015). Nessa medida, atua objetiva e subjetivamente sobre eles, é um cimento ideológico para o grupo. Quatro características do gueto são ressaltadas durante a revisão de literatura – o “estigma, o limite, o confinamento espacial e o encapsulamento institucional” (WACQUANT, 2004, p. 157). Em nossa análise, fomos discutindo a presença dessas características por meio dos índices linguísticos usados pelo locutor para se referir sobre o continente, sobre o outro opressor, sobre as características de sua luta de resistência diante do poder.

Sobre a avaliação social, conforme formulada por Medviédev (2012), percebemos na análise da letra que os recursos linguísticos são usados para efeitos ideológicos não necessariamente inerentes a eles. Em outras palavras, o uso de pronomes, o uso de verbos ou outros mecanismos linguísticos que analisamos no fio do discurso não apresentam um valor ideológico¹¹ em si, anterior ao uso, mas são impregnados de sentido pelo enunciado concreto em que emergem. Nessa perspectiva, nossa análise buscou compreender esse enunciado concreto em sua “atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). Isso implica que os processos linguísticos, as retomadas, os deslocamentos do locutor em relação à própria enunciação da canção são ora mais objetivos, tratando o interlocutor na terceira pessoa, ora enfrentando-o diretamente, usando a segunda pessoa do singular, com uma posição que denominamos de “dedo em riste”. O sentido desse enunciado, como analisado por nós, permite dividir didaticamente em três momentos a discussão:

1) Um primeiro momento, em que se dá a constituição dessa identidade sempre “proibida e menosprezada”, para retomar os termos da epígrafe de Galeano, de um continente e de um locutor misturando-se, tornando-se corpo um do outro. Esse primeiro movimento, demarcado pela posição de emergência de um corpo que se levanta, que se revolta, que luta contra uma alteridade opressora, nesse momento não dita, tratada no bojo da enunciação como “ellos”.

2) O segundo movimento aparece na letra da canção com a introdução de um enfrentamento direto ao interlocutor, chamando-o de “tú”, essa discussão aparece nos dois refrãos constituídos por quatro orações negativas consecutivas, todas elas com base no mesmo verbo “comprar”, com objetos diretos constituídos de elementos da natureza ou de sentimentos, o que demonstra uma posição que nega o valor econômico das forças naturais e dos sentimentos, de modo a impossibilitar a exploração.

¹¹ A noção de ideologia, muito cara à reflexão do Círculo de Bakhtin, é central para pensar a relação entre linguagem e sociedade. As formas da língua se revestem de avaliação social, assim expressando a visão de determinados grupos sociais em que emergem os enunciados concretos. Nessa medida, a ideologia se materializa na linguagem por meio de signos. Indicamos ao leitor para complementar essa discussão, ademais das leituras do Círculo. Miotello (2013, p. 176), na perspectiva bakhtiniana, concebe como resumo que “[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados”.

3) O terceiro e último momento de nossa análise é reservado especialmente às últimas estrofes, na quais o locutor – lembremos que no primeiro momento os verbos que dizem do locutor são sempre conjugados em primeira pessoa – passa da primeira pessoa do singular, como em “yo soy”, “yo tengo” à uma identidade mais plural, que une um “yo” e um “outros”, constrói-se uma identidade comunitária com o uso da primeira pessoa do plural – “nosotros” – em versos como “vamos caminando”, “vamos dibujando”, etc.

Como emergência histórica, esse enunciado concreto da canção surge como resposta à alteridade opressora e vale-se, como frisamos, de um acontecimento unificador – a “Operación Cóndor” –, que tornou a América Latina lugar de uma rede de ditaduras militares que atuavam à sombra dos estados nacionais e foram responsáveis por dizimar, com justificativas “pretensamente” políticas, um grande número de pessoas. Resposta a um alhures, projeção das “chaves de uma outra América possível”, “Latinoamérica” canta seu hino de resistência como garantia de um futuro compartilhado de luta e de união latino-americana.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-307.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 2005.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. Tradução de Fernando Pinheiro. Introdução e notas de Loïc Wacquant. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 96, p. 105-115, jul. 2013.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.
- BUBNOVA, T. Para além da ‘etnificção’ ou quando o outro fala. Tradução de Nathan Bastos de Souza. In: SERODIO, L.; SOUZA, N. B. *Saberes transgredientes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 215-237.
- CALLONI, S. *Operación Cóndor: los años del lobo*. Buenos Aires: Ediciones Continente, 1999.
- GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. México DF: Ed. Siglo XXI, 2004.
- GALEANO, E. Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano. In: GALEANO, E. *Ser como ellos*. México DF: Siglo Veintiuno, 1997. p. 17-33.
- MEDVIÉDEV, P.N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 167-176.
- LATINOAMÉRICA. Intérprete: Calle 13. Compositores: R. PÉREZ; E. CABRA; R. ARCAUTE. In: ENTREN los que quieran. Intérprete: Calle 13. San Juan: Sony Music, 2010. 1 disco sonoro, faixa 7.
- RAMA, A. *A cidade letrada*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. *In: VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-101.

WACQUANT L. Que é gueto? Construindo um conceito sociológico. *Revista de Sociologia e Política*, v. 23, p. 155-164, 2004.



Recebido em 16/05/20. Aceito em 26/06/2020.

**POSIÇÃO,
POSICIONAMENTO
E ESTEREÓTIPO:
UM DIÁLOGO
ENTRE AS
PERSPECTIVAS
SOCIOLINGUÍSTICA
E DISCURSIVA**

**POSICIÓN, POSICIONAMIENTO Y ESTEREOTIPO: UN DIÁLOGO ENTRE LAS
PERSPECTIVAS SOCIOLINGÜÍSTICA Y DISCURSIVA**

**STANCE, POSITIONING AND STEREOTYPE: A DIALOGUE BETWEEN SOCIOLINGUISTIC
AND DISCURSIVE PERSPECTIVES**

Shara Lylian de Castro Lopes*
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO: O conceito de identidade é um ponto de interesse comum nos estudos linguísticos tanto para o campo da Sociolinguística (principalmente pesquisas da terceira onda) quanto para a Análise do Discurso. A proposta principal do artigo é averiguar pontos de conexão entre as noções dos campos citados que dialoguem com o conceito de identidade. Para isso, apresento o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre estudos que tematizam a “identidade nordestina” a partir das duas perspectivas citadas. A base teórica dessa pesquisa considera sobretudo trabalhos de Sociolinguística Variacionista e de Análise do Discurso francesa. Os resultados apontam principalmente para uma confluência, embora não estável, dos termos das duas áreas, “posição” (*stance*) e “posicionamento”, bem como para usos comuns do termo “estereótipo”.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Análise do Discurso. Sociolinguística. Posicionamento Discursivo. Estereótipo.

* Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem IEL-UNICAMP. E-mail: sharalylian@hotmail.com.

RESUMEN: El concepto de identidad es un punto de interés común en los estudios lingüísticos tanto para la Sociolingüística (principalmente la investigación de la tercera ola) como para el Análisis del Discurso. La principal propuesta del artículo es investigar puntos de conexión entre las nociones de los campos antes mencionados que dialogan con el concepto de identidad. Para ello, presento el resultado de una investigación bibliográfica sobre estudios que se centran en la "identidad del Nordeste brasileño" desde las dos perspectivas mencionadas. La base teórica de esta investigación tiene en cuenta, principalmente, los trabajos de Sociolingüística Variacionista y Análisis del Discurso francés. Los resultados apuntan principalmente a una confluencia, aunque no estable, de términos de las dos áreas, "posición" (stance) y "posicionamiento", así como a usos comunes de términos como "estereotipo".

PALABRAS CLAVE: Identidad. Análisis del Discurso. Sociolingüística. Posicionamiento Discursivo. Estereotipo.

ABSTRACT: The concept of identity is a subject of common interest in linguistic studies for the fields of Sociolinguistics (mainly third wave research) and Discourse Analysis alike. The article's main proposal is to investigate points of connection between the notions of the aforementioned fields that dialogue with the concept of identity. Therefore, I present the results of bibliographic research on studies that focus on the "northeastern identity" from the two mentioned perspectives. The theoretical basis of this research mainly considers works of Variationist Sociolinguistics and French Discourse Analysis. The results primarily point to the confluence, although not stable, of terms from the two areas, "stance" and "positioning," or even common uses of terms such as "stereotype".

KEYWORDS: Identity. Discourse Analysis. Sociolinguistics. Discursive Positioning. Stereotype.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Identidade é um conceito científico de difícil delimitação para qualquer área de pesquisa que se proponha a trabalhá-lo: Antropologia, História, Sociologia, Linguística, Sociolingüística, Análise do Discurso... Numa perspectiva antropológica, por exemplo, para Laraia (2009, p. 68), a identidade é constituída "por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica".

Tanto é possível considerar a "identidade" a partir de uma perspectiva *lato sensu*, que diz respeito ao grupo de características de um indivíduo ou do agrupamento de semelhanças num grupo social, quanto considerá-la como um conceito científico, quantitativamente tratável e falseável. Esse segundo é o que me interessa averiguar no presente texto.

O objetivo principal desse artigo é atentar para o modo como ocorre a mobilização desse conceito de "identidade" dentro das pesquisas linguísticas, nas áreas de Sociolingüística e Análise do Discurso, observando exemplos de algumas pesquisas ligadas ao que se denomina "identidade nordestina"¹ ou que de algum modo se relacionam com o significado dessa expressão, como pelas análises de estados nordestinos de forma isolada.

Para tanto, o texto é apresentado em quatro seções: nas duas primeiras, apresento panoramas mais gerais sobre a identidade nos campos sociolingüístico e discursivo; nas duas últimas, visito trabalhos mais específicos de ambas as áreas, enfocando as noções de posição, posicionamento e estereótipo.

Detalhando melhor: na primeira seção, exponho um breve esboço de apresentação das questões que envolvem o tópico "identidade", focalizando noções de Sociolingüística; na segunda, estabeleço uma relação com o tratamento do conceito em Análise do Discurso (doravante denominada AD); na terceira, observo como essas questões são implicadas nas pesquisas sociolingüísticas sobre a identidade nordestina brasileira e com quais outros conceitos sociolingüísticos o tópico de identidade mais estabelece relações; e, na quarta, observo alguns exemplos de pesquisas em AD que trabalham também com a questão identitária.

¹ Conferir o texto "A língua do Nordeste", do filólogo Mário Marroquim (2008 [1934]) para uma noção básica do funcionamento desse conceito de identidade linguística nordestina.

2 A IDENTIDADE COMO TEMA SOCIOLINGUÍSTICO

Para discutir a noção de identidade, é primordial compreender as relações que a envolvem. Assim, como aponta Orlandi (1998), a identidade, numa perspectiva discursiva, se baseia numa relação crucial entre unidade e dispersão, em que a primeira funciona como um efeito de sentido e a segunda como o funcionamento do real; para alguns teóricos sociolinguistas, relações desse tipo - instáveis, polêmicas e opacas - também são pressupostas quando o assunto é identidade. Para Kiesling (2013), por exemplo, o mais óbvio caminho para conceber identidade é nos termos de *semelhança* ou *diferença*².

No entanto, a definição das bases relacionais que subjazem à noção identitária pode ser muito mais problematizada do que isso. Em Bucholtz e Hall (2004), esses blocos básicos da construção de identidade são a *adequação* e a *distinção*. Contudo eles podem se desmembrar apontando para valores que se relacionam e indicam uma identidade. Esses valores são, segundo Kiesling (2013): similaridade e diferença; solidariedade; afinidade, atração ou desejo; hierarquia, poder, *status* e estratificação. Já para Mendoza-Denton (2002), a identidade funciona a partir de uma negociação evidenciada pelos usos linguísticos.

Não obstante a importância desses apontamentos, um fator interessante abordado no texto de Kiesling é a perspectiva de construção de identidade, considerando não somente os grandes grupos censitários (idade, sexo, origem, classe social...), mas também um nível mais individual e contextualizado, observadas as múltiplas e distintas relações em que os falantes se envolvem e que requerem posicionamentos linguísticos diferentes.

Nesse sentido, a principal questão para a sociolinguística variacionista a respeito do tópico identidade é “que tipos de identidades tentam se correlacionar com as variáveis linguísticas, e como codificar aquelas identidades” (KIESLING, 2013, p. 454, tradução livre), visto que a relação existente entre identidade e língua já é uma questão posta e mais ou menos bem assumida no contexto científico. Sobre essa premissa, é interessante a definição de **identidades culturais** que Hall (2006) estabelece. Segundo o sociólogo, elas são aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Proponho destacar nesse debate o caráter “linguístico” que Hall menciona ao elencar os critérios para assunção de pertencimento a uma identidade³ bem como o destaque que Laraia (2009) promove em “evidências de diferenças linguísticas”. Assim, assumida a relação direta entre identidade e língua em várias áreas, como se pôde perceber ao menos na Antropologia e na Sociologia, resta saber como ela se estabelece.

Kiesling (2013) elenca alguns pontos a serem observados num estudo variacionista sobre identidade, provavelmente de terceira onda⁴ pelo foco no indivíduo: agentividade, *habitus*..., numa tentativa de se desvencilhar da visão essencialista do comportamento linguístico (para a qual a identidade está diretamente relacionada à composição física dos indivíduos - cor de pele, sexo, idade...). A grande maioria dos estudos, no entanto, já provou que o tratamento da identidade não é tão simples assim.

² Essa lógica relacional entre identidade (sinônima de *semelhança*) e diferença funciona sempre que se teoriza sobre identidade. Por exemplo, Woodward (2014), acerca de um diálogo do escritor Ignatieff com um soldado sérvio à época do conflito iugoslavo, afirma que a história exemplifica o caráter relacional da identidade, que funciona pela *semelhança* e pela *diferença*, pelo que se é e pelo que não se é. No caso, um sérvio não é um croata porque nem os mesmos cigarros eles fumam, no entanto, são ambos “lixo dos Balcãs”.

³ Acerca da “evidência” dessa relação entre língua e identidade, num questionário da pesquisa de Oushiro (2015) sobre como as pessoas reconheciam a identidade dos falantes, a grande maioria respondeu que era pelo “modo de falar”.

⁴ Em Eckert (2012), os estudos sociolinguísticos variacionistas são apresentados na perspectiva de três grandes ondas: a primeira onda diz respeito aos trabalhos da década de 1960 e início da seguinte, quando a correlação entre variação linguística e macrocategorias sociais (como sexo, classe econômica e idade) era a base das pesquisas; a segunda onda se refere aos trabalhos da década de 1970 até o final do século XX, quando métodos etnográficos eram aplicados para entender as categorias locais que constituíam as macrocategorias. As categorias sociais protagonizaram essas primeiras ondas, como bem nota a autora. Já a terceira onda, constituída por trabalhos realizados sobretudo neste século, chama a atenção para uma importância real dos significados que as variáveis linguísticas ganham nos contextos estilísticos.

Dois exemplos seguem: o estudo de Eckert (2000 *apud* CHAMBERS; SCHILLING, 2013) em Detroit com estudantes adolescentes mostrou que as categorias globais eram menos importantes naquele contexto para definir a identidade dos falantes do que os grupos sociais criados pelos próprios adolescentes – *jocks* e *burnouts*; o estudo de Podesva (2007 *apud* CHAMBERS; SCHILLING, 2013) sobre o uso diferenciado do falsete por um jovem médico homossexual em várias situações comunicacionais que aponta para uma espécie de agentividade no sentido de consciência de uso social das variantes.

Tanto a agentividade quanto o *habitus* (no sentido bourdieiano: processo cíclico de trazer novos hábitos até que se tornem automáticos e sirvam de base para outros novos hábitos) indicam uma perspectiva estilística de análise sociolinguística, uma vez que, por esse ponto de vista, é assumida como mais importante a avaliação de práticas individuais de uso linguístico do que a pressuposição de relações diretas entre identidades linguísticas e grandes categorias sociais como idade e sexo.

Por outro lado, a perspectiva pós-moderna, que delinea uma estabilidade mínima das relações de identidade com as grandes categorias sociais, também não é unânime e sofre críticas no âmbito sociolinguístico. Oushiro (2015), por exemplo, caracteriza a superestimação da agentividade individual na construção da identidade como tão problemática quanto a visão essencialista, visto a impossibilidade da consciência total e do monitoramento contínuo nas escolhas dos traços linguísticos.

Essa questão, no entanto, não deixa de ser delicada e complexa e ainda não se conseguiu resolvê-la (supondo-se que exista possibilidade de resolução) nos estudos feitos até o momento. Assim, o interesse das pesquisas sociolinguísticas deve ser, principalmente, analisar materiais e descrevê-los linguisticamente para então possibilitar comparações e hipóteses sobre as construções de identidade nos contextos sociais a partir dos traços linguísticos. Oushiro (2019, p. 4) também lembra que, para trabalhar com identidades sociolinguísticas, “se faz necessário aplicar métodos variados, objetivos e replicáveis, a fim de compreender seu papel sobre a variação linguística”⁵.

3 A IDENTIDADE NA ANÁLISE DO DISCURSO

O conceito de identidade não é, como afirmei no início desse texto, exclusividade da Sociolinguística no âmbito dos estudos linguísticos. Assim, bem como considerado o objetivo principal desse texto de estabelecer relações entre conceitos identitários da Sociolinguística e da AD, nessa seção, farei breves apontamentos gerais sobre identidade nos estudos de AD sobretudo francesa.

A AD é um campo de estudos localizado, no Brasil, nos institutos ou departamentos que estudam Linguagens e Letras. Ela aponta, de modo geral, para uma proposta de estudos que funciona a partir de noções da Linguística (sistema linguístico, como em Saussure e os pós-estruturalistas), da História (ideologia e relações sociais, tal como em Marx e Althusser) e da Psicanálise (inconsciente, tal como em Freud e Lacan). Um dos analistas de discurso influentes mais atuais, Maingueneau (2015)⁶, define a AD como um empreendimento transdisciplinar que se opõe à divisão do saber em especializações. Assim, o trabalho do analista do discurso, segundo o próprio Pêcheux⁷ (2015 [1988]), está nos pontos de deriva possíveis que toda descrição linguística (léxico-sintaticamente determinada) de um enunciado oferece para interpretação.

A identidade está ligada principalmente às noções de sujeito, de posicionamento e de formação discursiva (esse último conceito pode ser desmembrado em universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo numa reformulação encontrada em Maingueneau (2008 [1984])) no interior da AD. Assim, posicionamento é a especificidade do lugar de produção discursiva e remonta a uma “identidade enunciativa” enquanto o funcionamento do posicionamento se dá a partir da unidade e da diferença.

⁵ Nesse mesmo texto, a autora apresenta uma abordagem etnográfica, com questionários específicos, análise da variação estilística de acordo com os assuntos tratados e diferentes posturas do falante ao longo da entrevista sociolinguística.

⁶ A leitura dessa obra é interessante para entender um pouco da evolução da Análise do Discurso francesa dos anos de 1960 até a pulverização dos Estudos de Discurso que se fazem hoje no mundo inseridos num espaço de pesquisa globalizado e heterogêneo.

⁷ Michel Pêcheux é considerado o fundador desse campo de estudos.

Em outras palavras, a relação entre o campo discursivo e a posição que o sujeito ocupa constitui a identidade enunciativa, que só é possível de ser analisada se debruçando nos textos⁸ (na materialidade discursiva).

Maingueneau (2012, p. 393) ressalta, no entanto, que, num campo discursivo, “o posicionamento não diz respeito somente aos “conteúdos”, mas às diversas dimensões do discurso: ele se manifesta também na escolha destes ou daqueles gêneros de discurso, no modo de citar etc.”, isto é, o posicionamento não se restringe ao âmbito intralinguístico.

A identidade na AD é analisada de modo diferente do que na Sociolinguística uma vez que os métodos e os pressupostos também diferem. A AD analisa a identidade enunciativa a partir dos posicionamentos em jogo nos enunciados que constituem seu *corpus*⁹ e parte do pressuposto que o discurso é assumido no bojo de um interdiscurso, isto é, os textos estão sempre relacionados a outros textos do mesmo gênero ou pertencentes à mesma formação discursiva através de posicionamentos polêmicos ou de filiação discursiva.

O trabalho de identidade no âmbito da Sociolinguística, por seu turno, se dá pela análise da variação linguística através da relação entre os usos linguísticos e os tipos de identidade, numa escala de perspectiva que vai de menos (considerando prioritariamente a agentividade) para mais essencialista (considerando prioritariamente as macrocategorias sociais).

Há que se destacar, no entanto, que trabalhos da terceira onda sociolinguística ((ECKERT, 2012) desenvolvem cada vez mais conceitos que de algum modo se aproximam dos da AD, como é o caso de posição¹⁰. Em Kiesling (2019), é proposto um modelo prático para manipular nas pesquisas sociolinguísticas a noção de posição, uma vez que ela é diretamente indexada a formas linguísticas e que ela ajuda a constituir identidades sexuais. Para proceder a esse modelo, o pesquisador parte de duas análises: uma se refere ao que ele intitula “voz gay” e outra focada na hiper-heterossexualidade marcada pela figura do “bro”¹¹.

Outra ressalva sobre a peculiaridade na pesquisa sociolinguística deve ser feita: para os estudos sociolinguísticos variacionistas, a análise da variação e da mudança linguística é sempre o foco principal e sua metodologia nunca abre mão do caráter quantitativo para chegar aos resultados, enquanto os estudos do discurso estão situados num lugar de maior negação da influência positivista no fazer científico e, portanto, análises quantitativas são menos predominantes nesse tipo de pesquisa. No entanto, ambas as áreas compreendem a importância do uso da língua para os estudos linguísticos, bem como a relação necessária e real da língua com a sociedade.

4 O QUE NOS MOSTRAM ALGUNS ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS REGIONAIS?

No Brasil, há um número razoável de pesquisas já realizadas acerca de identidade à luz da perspectiva sociolinguística variacionista. Elas são tanto sobre avaliação e percepção, quanto sobre produção, e apontam para várias questões fonéticas, fonológicas e morfossintáticas que permeiam esse tópico. Nessa seção, a título de demonstração das mobilizações de conceitos envolvidos com identidade na Sociolinguística, apresentarei estudos que abordaram o tema identidade a partir de análises do que seria a “identidade nordestina brasileira”, por vezes apresentada cindida, por vezes, unificada.

No entanto, não é unânime a opinião de uma identidade que se dê tão somente pela origem político-geográfica dos indivíduos que compõem o grupo em questão. Ainda, os trabalhos variacionistas sobre identidade no que diz respeito ao Nordeste brasileiro são,

⁸ Sobre a utilização do termo “texto” na AD, ver o capítulo “Discurso, texto, *corpus*” no livro *Discurso e Análise do Discurso* (MAINGUENEAU, 2015). Nesse capítulo, o autor comenta a diferença entre *corpora* (objeto de estudos dos analistas do discurso) que agrupam textos previamente existentes e aqueles que resultam de uma transcrição e comenta as discussões de Jhonstone (2008) sobre o tema.

⁹ Conferir o texto de Louzada e Louzada (2012), *Identidade política, literatura de cordel e interdiscurso*, com proposta de análise da identidade política na literatura de cordel a partir do referencial teórico-metodológico da AD, a título de ilustração de uma análise discursiva da identidade.

¹⁰ Aqui tomo a liberdade de traduzir o termo sociolinguístico “*stance*” por “posição” com o objetivo de diferenciá-lo de “posicionamento”, da AD.

¹¹ Kiesling considera “bro” e “gay voice” como dois extremos opostos de um *continuum* heterossexualidade-homossexualidade.

na verdade, sobre estados dessa região, por vezes comparados entre si, por vezes, comparados aos de outras regiões. Há por outro lado, pesquisas como a de Fouquet (2013), que não apontam para uma real diferenciação entre os estados nordestinos, a não ser tangencialmente.

Um exemplo de trabalho sobre as identidades de estados nordestinos sob o viés da perspectiva variacionista é o de Cardoso (2015)¹². Nele, a autora procura entender como as atitudes e os julgamentos linguísticos interferem na construção de identidade. Para isso, ela analisa as atitudes de falantes aracajuanos em relação ao seu próprio dialeto e em contraste com o baiano e o carioca. É interessante perceber como esse trabalho mobiliza a noção de atitude para falar sobre a construção de identidade. A autora encara a constituição da identidade linguística a partir da valoração das variáveis linguísticas conforme os três níveis de apreciação que Labov (1972) elenca: os estereótipos, os marcadores e os indicadores.

Segundo o autor, os primeiros são fortemente sensíveis à avaliação social (no português brasileiro, a concordância verbal de primeira pessoa do plural, como em “nós vamos”/ “nós vai”, é um bom exemplo), os segundos são razoavelmente sensíveis à avaliação (exemplo de ditongação do /e/ na fala paulista, como em “peinsava”) e os indicadores quase não apresentam força avaliativa (exemplo de posição sintática do elemento-qu, como em “Quem é o Roberto?”/ “O Roberto é quem?”).

Cardoso (2015) concentra seu trabalho nos estereótipos, analisando sobretudo como eles caracterizam identidades locais e fazem funcionar o preconceito linguístico percebido através das análises das avaliações de fala. Por exemplo, conforme a autora, o caráter “cantado” é sempre estigmatizado e apresenta baixos índices em relação à avaliação “bonito” e “agradável”, o que difere parcialmente das avaliações constantes no trabalho de Alves (1979), que apresentarei no final dessa seção.

Outro conceito sociolinguístico que logicamente Cardoso (2015) mobiliza para analisar a construção identitária através das atitudes linguísticas é “comunidade de fala”. Ela segue a definição de Labov (2006 [1966]), para quem a comunidade é definida pelo compartilhamento, por indivíduos, de normas subjetivas comuns, as quais direcionam suas avaliações. Para Labov, esse compartilhamento de normas avaliativas é tão importante na descrição de uma comunidade de fala quanto um alinhamento nos padrões variáveis de fala.

Além das noções sociolinguísticas de comunidade de fala e de atitudes e avaliações, o tópico da identidade sociolinguística também pode ser direcionado para a questão do gênero enquanto grande categoria social (inclusive numa tentativa de desconstrução do binarismo categórico pré-estabelecido socialmente, mas reivindicado como natural pelo argumento “biológico” essencialista: homem/mulher¹³).

Nos últimos anos., principalmente, houve um aumento no interesse de pesquisas sobre a relação entre identidade e gênero nas áreas de humanas e, em termos mais específicos, nos trabalhos sociolinguísticos de terceira onda¹⁴. Um exemplo dessa associação entre identidade e gênero que indica uma pesquisa sobre identidade nordestina (já que Fortaleza é capital de um dos estados nordestinos mais representativos em termos demográficos) é o trabalho de Cardoso (2009). A autora se interessou por investigar o papel dos fatores linguísticos e não-linguísticos no uso variável do imperativo e, para tanto, analisou um grupo de homens e

¹² A autora indica esse texto como alinhado à proposta do projeto “Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS”, que parte da perspectiva da terceira onda sociolinguística. Ela cita ainda o projeto “Como o brasileiro acha que fala? estudos contrastivos de variação e identidade no português falado no Brasil” que investiga o caráter contrastivo entre variedades do “Português Brasileiro”, em amostras de comunidades de fala específicas: Chapecó e Florianópolis, em Santa Catarina, na região Sul, e Natal, no Rio Grande do Norte, e Aracaju, em Sergipe, na região nordeste do Brasil. Os trabalhos advindos desse projeto tocam, ainda que tangencialmente, a questão da identidade nordestina.

¹³ O texto de Robin Queen (2013), *Gender, Sex, Sexuality, and Sexual Identities*, é uma leitura inicial sobre o tema que pretende delinear a evolução das pesquisas sociolinguísticas e as possibilidades de se teorizar sobre o tópico. A autora conclui seu texto introdutório indicando alguns pontos de convergência mais ou menos estabilizada entre pesquisadores sociolinguistas de gênero: (i) gênero, sexo e sexualidade não são categorias sociais estáticas; (ii) o gênero está implicado direta ou indiretamente na variação linguística e na mudança linguística; (iii) gênero pode ser manipulado para alcançar diferentes resultados perceptivos; (iv) o gênero é frequentemente usado para explicar fenômenos variáveis mesmo quando não é a causa da variação; (v) gênero, sexo, identidades sexuais e sexualidade estão ligados uns aos outros de formas tanto surpreendentes quanto previsíveis” (p. 383, tradução livre). Importa ressaltar que não há uma boa discussão nesse texto a respeito das diferenças entre os termos que, no entanto, seria fundamental para os trabalhos sobre o tópico.

¹⁴ Cf. *Oxford Handbook of Language and Sexuality*, onde constam muitas pesquisas sobre o tema incluída a de Kiesling (2019) já mencionada.

mulheres fortalezenses que eram migrantes no Distrito Federal. É, portanto, um trabalho predominantemente de acomodação dialetal¹⁵ tal como o de Fouquet (2013).

Segundo Cardoso (2009), as variáveis sociais mais estatisticamente significativas foram as oriundas dos falantes agrupados por gênero e traços identitários na análise sobre a variação no modo imperativo do português brasileiro. Cardoso (2009) optou por trabalhar comparativamente a variedade gênero a partir da visão tradicional homem/mulher. Nesse sentido, ela observou que as mulheres se ajustam mais rápido que os homens e isso se deveria ao “fato de a mulher se adaptar mais rápido às situações novas nas quais se insere” (p. 139). Bem como a forma não marcada, imperativo associado ao subjuntivo em Fortaleza e imperativo associado ao indicativo no Distrito Federal, predominou na fala feminina, corroborando a indicação prévia das pesquisas sociolinguísticas de que as mulheres tendem a usar a forma de maior prestígio¹⁶.

Um fator interessante desse trabalho é que ele corrobora a afirmação de Mendoza-Denton (2002) de que a identidade sociolinguística do falante não está vinculada somente a uma dimensão social (sexo, idade, classe social..), mas atravessa e é atravessada por várias delas. Tem, portanto, um caráter múltiplo, que leva em consideração não somente macrocategorias, mas também práticas individuais e relações interativas. Ademais, sugere que as escolhas linguísticas que os sujeitos fazem nunca são totalmente conscientes ou inconscientes. Há estruturas funcionando e, acima de tudo, mudando de forma ordenada como pressupõe a teoria sociolinguística variacionista com o axioma da heterogeneidade ordenada da língua (WEINHEICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

Por último, abordarei brevemente o trabalho de Alves (1979), que estudou as atitudes dos nordestinos em São Paulo em relação às variedades linguísticas deles mesmos e dos paulistas. Esse texto tangencia também a questão da identidade, visto que assume identidades regionais para a classificação da comunidade de fala que faz as valorações estudadas pela autora. Ela diz, por exemplo, que os pernambucanos que participaram da pesquisa classificavam o falar das pessoas da sua terra como “boa” e “agradável” e, segundo a autora (ALVES, 1979, p. 124, grifo meu), essas valorações da fala de seus conterrâneos “passam a ser um sinal de valorização da **identidade**”.

Essa tese exemplifica mais uma vez como as noções sociolinguísticas de comunidade de fala e atitudes linguísticas funcionam em conjunto para delinear a noção de identidade, a qual parece não poder ser manipulada em si mesma numa pesquisa variacionista. Pode, no entanto, ser o principal objetivo de um trabalho e, nesse sentido, infelizmente, ainda não há muitos sobre a identidade nordestina. A tese de Alves (1979) trata ainda da acomodação dialetal como forma que os migrantes nordestinos encontravam para serem aceitos socialmente num local que lhes era hostil, como a autora aponta através de trechos das matérias do jornal “O migrante”.

Alves (1979), no seu tratamento dos dados sobre as atitudes dos nordestinos migrantes em São Paulo (principalmente os baianos e os pernambucanos, que eram os nordestinos migrantes em maior porcentagem em São Paulo, na época), mostra dois modos como as identidades dos falantes se delineiam pela *diferença* (nos termos de Kiesling, 2013): Nordeste/Sudeste e Capital/Interior. Assim, os entrevistados que participaram realizavam juízos tanto entre eles mesmos e os paulistas (Nordeste/Sudeste) quanto entre os paulistas interioranos e os da capital e, da mesma forma com os pernambucanos e baianos do interior e da capital (Capital/Interior).

Desse modo, as entrevistas acabam corroborando aquele caráter múltiplo da identidade apontado por Mendoza-Denton (2002), no sentido de que as atitudes se dão tanto por critérios político-geográficos (divisão regional) quanto por critérios sociodemográficos (escolaridade), visto que o argumento dos entrevistados para sustentar as diferentes variedades linguísticas entre moradores da capital e do interior era o acesso mais facilitado aos estudos quando se residia na capital.

¹⁵ Termo utilizado por Trudgill (1986 apud KERSWILL, 2000) que aponta tanto para mudanças semipermanentes no modo de fala de uma pessoa durante um período de contato com falantes que usam outras variedades linguísticas (acomodação de longo prazo), quanto numa interação de fala particular (acomodação de curto prazo). A primeira é resultado de efeito acumulativo de inúmeras ocorrências da segunda.

¹⁶ Ver em Cheshire (2002) algumas justificativas bem variadas de pesquisadores sobre porque as mulheres usam mais forma padrão que homens. As justificativas mencionam questões sobre poder, valores morais e identidade local.

Sobre esse último aspecto, é importante ressaltar que ele permite que o primeiro seja marginalizado na construção da identidade, já que, quando se trata de diferença social, tanto o interiorano nordestino quanto o sudestino são marcados negativamente nos julgamentos linguísticos. Isso pode subsidiar a proposta de que a identidade é delineada sempre de forma fluida a depender do critério que esteja sendo analisado no momento: a procedência, a proveniência, a classe social, o público, a faixa etária, o gênero/sexo...

O trabalho de Alves (1979), apesar de não tratar diretamente do tópico identidade, apresenta um material importante para futuros estudos que queiram fazê-lo em relação à identidade nordestina, principalmente em termos de atitudes sociolinguísticas sobre si mesmos e sobre os outros, os paulistas, no caso do seu trabalho. Não muito especificamente a autora também é uma fonte de pesquisa sobre acomodação dialetal, não obstante haja muitos trabalhos sobre acomodação de nordestinos migrantes mais atualizados, como o de Bortoni-Ricardo (2011 [1985]) sobre os migrantes rurais que foram para Brazilândia, ou o de Santana (2018) sobre a acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo.

5 QUE NOÇÕES ESTÃO ENVOLVIDAS NOS ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE NAS PESQUISAS DE AD?

Se a noção de “posição” tem sido uma boa saída para trabalhar com a identidade nos estudos sociolinguísticos variacionistas mais atuais, na AD francesa é possível observar que os estudos sobre identidade quase nunca se isentam de abordar posicionamento discursivo, como já tratado nas seções 2 e 3 desse texto. Mas, além dessas noções, uma outra que se mostra ponto de convergência entre as duas abordagens de estudo é a de estereótipos.

Como já dito, em Labov (1982), os estereótipos indicam um dos níveis de avaliação social. Já para a AD, os estereótipos, representações cristalizadas no imaginário social, são geralmente associados a uma noção discursiva herdada dos estudos retóricos clássicos: *ethos*. Essa noção diz respeito à imagem que o orador constrói de si no seu discurso.¹⁷ Ao passar para a perspectiva discursiva, o foco muda para a construção que o enunciador produz de sua imagem. Em Amossy (2005), a proposta se estende para o conceito de *ethos* pré-discursivo, aquela imagem do enunciador construída antes mesmo de sua enunciação. Esse conceito se aproxima mais ainda do de estereótipo.

Um bom exemplo de estudo discursivo com estereótipos é o de Velloso (2011). Nele, a autora trabalha os estereótipos do carioca e do paulista ao analisar a polêmica “Daslu X Daspu”. A autora sustenta que os processos identitários sempre apresentam um caráter relacional de reflexo (lembra um jogo de espelhos) que funciona para construir estereótipos. Ou seja, a visão do *Correio paulistano*, dos paulistas sobre os cariocas, e a da *Revista do Brasil*, dos cariocas sobre os paulistas, funcionam para formular os estereótipos baseados nos pares opostos organizado/desorganizado, trabalhador/inconsequente a partir de uma polarização necessária à caracterização daquilo que, segundo ela, seria o primeiro de todos os estereótipos: a identidade nacional.

No caso especial dos discursos humorísticos, objeto que tenho pesquisado há algum tempo, os estereótipos são fundamentais para construir os *ethé* das personagens das piadas, por exemplo: loira burra, judeu avarento, papagaio falastrão, baiano preguiçoso... E esses estereótipos marcam os *ethé* através, dentre outras coisas, da variação linguística.

É nesse momento que as áreas promovem seu encontro mais perceptivo ao tratar de identidade. Isto é, para o analista do discurso promover uma boa análise de identidade discursiva é necessário, muito provavelmente, que ele recorra a descrições linguísticas de variação dialetal. Alguns exemplos de análises discursivas desse tipo de discurso podem ser encontradas em Souza (2013), que trabalhou com estereótipos de baianos em piadas, e Gatti (2013), que trabalhou estereótipos de crianças em tirinhas.

Um exemplo específico de pesquisa em Análise do Discurso sobre identidade que gostaria de apresentar à guisa de ilustração é o seguinte: analisando algumas postagens humorísticas da rede social *instagram* de um perfil chamado Suricate Seboso, que é

¹⁷ Cf. O livro de Amossy (2005) *Imagem de si no discurso*, em que a autora apresenta um panorama geral da noção de *ethos* desde os estudos retóricos clássicos até à Análise do Discurso, passando pelos estudos culturais, pragmáticos, argumentativos contemporâneos... e Maingueneau (2008 [1984]), quando pela primeira vez se aborda a noção de *ethos* a partir de uma perspectiva discursiva.

produzido por garotos cearenses, é inevitável que, para proceder a uma análise de identidade discursiva do perfil e das personagens, não ocorram descrições da variação linguística (que, no caso de discurso humorístico, são hiperbolizadas/caricaturizadas obviamente).

É interessante ressaltar, no entanto, que a análise das postagens desse perfil põe uma questão em relevo: a oscilação entre identidade nordestina e identidade cearense. Por exemplo, quando o filho se refere à mãe, geralmente utiliza o vocativo “mãe”, e, nesse caso, alguns baianos e pernambucanos, os quais utilizam “mainha” majoritariamente, provavelmente não se identificariam com essa representação linguística que o perfil apresenta. Os cearenses, principalmente moradores da região metropolitana de Fortaleza, no entanto, se veriam muito mais representados pelo perfil. Vejamos o texto a seguir, que é um exemplo das postagens desse perfil:

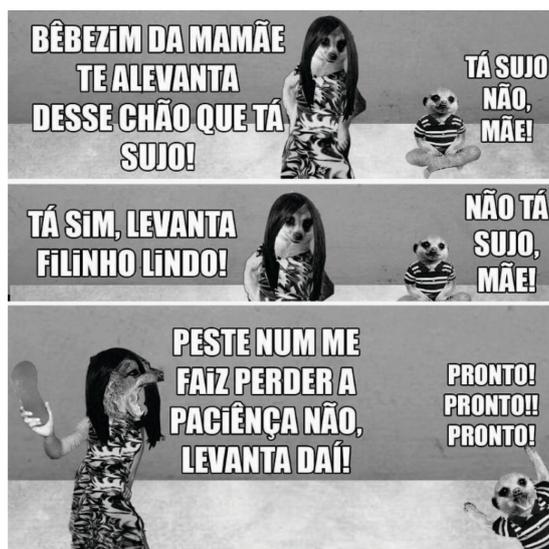


Imagem 1: Sebosim e a mãe

Fonte: Suricate Seboso (2017)

Na imagem anterior, publicada no perfil oficial do *instagram* do Suricate Seboso em 05 de julho de 2017, aparecem duas das principais personagens desse perfil humorístico: a mãe e o filho, Sebosinho. O objetivo do perfil é, segundo sua autodescrição, representar o nordeste brasileiro com humor. Na construção de suas personagens, o *ethos* autoritário/impaciente/irritado é comum na mãe, o que lembra em alguma medida a união de duas personagens já bastante comuns no imaginário humorístico: no caso brasileiro, o nordestino adulto (exemplo seu Lunga¹⁸); e, no caso mundial, a mãe judia.

Para construir esse *ethos* autoritário e impaciente da mãe, no texto acima, o perfil recorre às marcas linguísticas de variação da região. Por exemplo: o xingamento “peste”, a realização de “não” como “num”, a dupla negação “num - não”, a ditongação em “faiz”, a monotongação em “paciência”... todos eles, em alguma medida, apontam para os estereótipos linguísticos da mãe nordestina, de classe baixa provavelmente. Obviamente que, numa análise discursiva, é preciso descrever e considerar os elementos não-verbais como parte integrante do funcionamento desse texto, mas esse não é o objetivo desse artigo.

Acerca da noção de posicionamento discursivo, no perfil produtor da imagem acima percebe-se o esforço em desenhar uma imagem dentro do discurso humorístico de posicionamento de reivindicação de notoriedade de cultura nordestina, o que ousa chamar de posicionamento discursivo, principalmente através da exploração dos cenários e personagens que representam o dia a

¹⁸ Seu Calunga, um vendedor de sucata no Juazeiro do Norte, acabou inspirando um personagem corriqueiro da literatura de cordel e do folclore nordestino, o famoso seu Lunga, conhecido pela imagem de velho ranzinza e mal humorado que respondia sempre de forma literal às interações. Alguns exemplos de piadas sobre seu Lunga: “Seu Lunga embarca em um ônibus interestadual e após alguns minutos de viagem o sujeito ao seu lado cutuca o seu ombro e pergunta: - Aqui é a BR? E seu Lunga responde: - Não, aqui é o meu ombro. A BR é ali!”, “Seu Lunga estava doente e a esposa se propôs a fazer uma sopa. Quando terminou gritou da cozinha: - Lunga você quer que eu coloque a sopa em um prato e leve para você? Ele respondeu: - Não, jogue no chão em empurre com um rodo!”. (OS VIGARISTAS, 2019).

dia da população periférica dessa região do Brasil. É preciso, no entanto, lembrar que há uma constante instabilidade entre as imagens que se pode reconhecer no perfil: cearense e nordestina.

Os exemplos apresentados nessa seção objetivam, sobretudo, mostrar uma relação entre conhecimentos sociolinguísticos e discursivos cujo estabelecimento me parece bastante óbvio quando se trata de empreender pesquisas linguísticas sobre “identidade” a partir de uma dessas duas perspectivas. Isso porque, enquanto as pesquisas sociolinguísticas, mesmo as mais quantitativas necessitam de informações contextuais, mesmo discursivas (históricas e sociais), para realizar uma boa pesquisa sobre identidade, o contrário também é verídico: as pesquisas em AD sobre identidade, quando envolvem material linguístico, devem, necessariamente, empreender descrições de variação linguística para que o trabalho seja considerado refinado linguisticamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto pretendeu, sobretudo, trazer à tona questões que envolvem as pesquisas sobre identidade no âmbito dos trabalhos sociolinguísticos variacionistas e de AD francesa. O principal objetivo foi encontrar pontos de convergência entre as teorias a partir de análise de semelhança entre as noções que são mobilizadas pelas pesquisas de ambas as áreas. Nesse sentido é que, após visitar pesquisas mais recentes, sugeri alguma semelhança entre a noção sociolinguística de posição “*stance*”, demonstrada em Kiesling (2019) e posicionamento discursivo, bem como na reincidência da noção de estereótipos tanto nas pesquisas de Sociolinguística, quanto de AD e, no caso desta última, o envolvimento direto com o conceito de *ethos*.

Nos breves apontamentos feitos sobre a teorização do conceito de identidade no âmbito da perspectiva sociolinguística, procurei mostrar algumas falhas que são assumidas pelos teóricos quando se trata de analisar quantitativamente uma noção tão fluida e múltipla como é a identidade. Ainda assim, foi possível perceber que identidade é um tema que a Sociolinguística provavelmente nunca conseguirá ignorar uma vez que uma gama de outras noções extremamente importantes para essa área de estudo acaba apontando para a questão identitária, como é o caso dos estudos sobre percepções e atitudes sociolinguísticas.

Ainda nessa seção, verifiquei, de forma bastante embrionária dada a simplicidade da amostra de trabalhos, a localização preferencial dos estudos sobre identidade em trabalhos que escolhem a perspectiva da terceira onda sociolinguística (ECKERT, 2012) como arcabouço teórico-metodológico. Isso, no entanto, não significa dizer que trabalhos sobre o tópico identidade não podem ser feitos utilizando macrocategorias, como fizeram Oushiro (2015) e Alves (1979). É, nesse sentido, mais interessante centralizar a ponderação sobre a noção, como faz Kiesling (2013), ao propor como deve ser o caráter das análises sobre construção de identidade (nem tão estrutural, nem tão agentivo).

Realizei, em seguida, um desenho sucinto do conceito a partir de outra perspectiva de estudos linguísticos, a da AD, para proceder à comparação das diferenças de pressupostos e métodos e semelhança de conceitos dentro dos estudos linguísticos ao tratar analiticamente do tópico “identidade”. Para isso, utilizei um exemplo prático de análise breve do discurso humorístico de Suricate Seboso. Ao final da seção, ressaltei a inevitável cautela que o analista do discurso deve ter ao proceder a uma análise de identidade, isto é, deve cuidar em descrever atentamente as marcas de variação linguística.

Procuo finalizar o texto lembrando que, enquanto, segundo Oushiro (2019), um dos principais objetivos de estudar identidade no âmbito da sociolinguística é compreender qual é o seu papel na variação linguística, nas pesquisas em AD sobre identidade, a principal questão é compreender o funcionamento discursivo dessas variações na sua relação com o gênero e com as cenas enunciativas, por exemplo, e, para isso, é necessário que descrições sociolinguísticas do material sejam realizadas, ainda que tenham um papel secundário para o resultado final das análises.

O mais importante, contudo, é que fique cada vez mais clara a necessidade do diálogo entre as áreas para que, ao acompanhar suas inovações conceituais e metodológicas, seja possível reconhecer pontos de convergência nessas comparações e sua potencialidade de melhora para ambas as teorias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. I. P. M. *Atitudes linguísticas de Nordestinos em São Paulo: abordagem prévia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1979.
- AMOSSY, R. (org.) *Imagem de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1985].
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Theorizing identity in language and sexuality research. In: *Language in Society*. 33(4): 2004. p. 469-515.
- CARDOSO, D. B. B. *Variação e mudança do imperativo no português brasileiro: gênero e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2009.
- CARDOSO, D. P. *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015.
- CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.
- CHESHIRE J. Sex and gender in variationist research. In: *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford, 2002.
- ECKERT, P. Three Waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. In: *Annual Review of Anthropology*. 41, 2012. p. 87-100.
- FOUQUET, C. B. G. *A influência no dialeto nordestino frente ao dialeto paulista*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós -Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo - São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07112013-122227/publico/2013_ChristinaBeniniGimenesFouquet.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.
- GATTI, M. A. *A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas - Campinas, 2013.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. São Paulo: Cambridge University Press, 2006 [1966].
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- JOHNSTONE, B. *Discourse Analysis*. 3. ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2008.
- KERSWILL, P. Koineization and Accomodation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (ed.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2000. p. 669-702.
- KIESLING, S. F. Constructing Identity. In: CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 448-467.

KIESLING, S. F. The “Gay Voice” and “Brospeak”: Toward a Systematic Model of Stance.. In: HALL, K.; BARRETT, R. (ed.). *Oxford handbook of language and sexuality*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2019.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009 [1986].

LOUZADA, M. S. O.; LOUZADA, Roberto. Identidade política, literatura de cordel e interdiscurso. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.10, n.1, p. 01-16, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/5281/4286>. Acesso em: 5 jul. 2019.

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

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, Parábola Editorial, 2008 [1984].

MAINGUENEAU, D. Posicionamento. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 392-393.

MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2008.

MENDOZA-DENTON, N. Language and identity. In: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; CHILLING, N. (ed.). *The handbook of language variation and change*. Malden, MA: Blackwell, 2002. p. 475-499.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.203-212.

OS VIGARISTAS. *Piadas de Seu Lunga*. Disponível em: <https://www.osvigaristas.com.br/piadas/seu-lunga/>. Acesso em: 13 nov 2019.

OUSHIRO, L. Conceitos de identidade e métodos para seu estudo na sociolinguística. *Estudos linguísticos e literários*. Salvador, n.62, p. 304-325, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ell.v0i63.33777>. Acesso em: 19 ago. 2021.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, Pontes editores, 2015 [1988].

SANTANA, A. de L. Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: a influência das redes sociais e do indivíduo. In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 47, n.1, p.212-225, 2018.

SOUSA, A. L. de. *Estereótipos em piadas sobre baiano*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 2013.

SURICATE SEBOSO. Perfil oficial do instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/suricateof/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

QUEEN, R. Gender, sex, sexuality, and sexual identities. In: CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 368-386.

VELLOSO, M. P. A mulata, o papagaio e a francesa. O jogo dos estereótipos culturais. In: LUSTOSA, I. (org.). *Imprensa, humor e caricatura*. A questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 365-387.

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.



Recebido em 26/05/2020. Aceito em 17/07/2020.

STANCE, POSITIONING AND STEREOTYPE: A DIALOGUE BETWEEN SOCIOLINGUISTIC AND DISCURSIVE PERSPECTIVES

POSIÇÃO, POSICIONAMENTO E ESTEREÓTIPO: UM DIÁLOGO ENTRE AS PERSPECTIVAS
SOCIOLINGÜÍSTICA E DISCURSIVA

POSICIÓN, POSICIONAMIENTO Y ESTEREOTIPO: UN DIÁLOGO ENTRE LAS PERSPECTIVAS
SOCIOLINGÜÍSTICA Y DISCURSIVA

Shara Lylian de Castro Lopes*
Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT: The concept of identity is a subject of common interest in linguistic studies for the fields of Sociolinguistics (mainly third wave research) and Discourse Analysis alike. The article's main proposal is to investigate points of connection between the notions of the aforementioned fields that dialogue with the concept of identity. Therefore, I present the results of bibliographic research on studies that focus on the "northeastern identity" from the two mentioned perspectives. The theoretical basis of this research mainly considers works of Variationist Sociolinguistics and French Discourse Analysis. The results primarily point to the confluence, although not stable, of terms from the two areas, "stance" and "positioning," or even common uses of terms such as "stereotype".

KEYWORDS: Identity. Discourse Analysis. Sociolinguistics. Discursive Positioning. Stereotype.

RESUMO: O conceito de identidade é um ponto de interesse comum nos estudos linguísticos tanto para o campo da Sociolinguística (principalmente pesquisas da terceira onda) quanto para a Análise do Discurso. A proposta principal do artigo é averiguar pontos de conexão entre as noções dos campos citados que dialoguem com o conceito de identidade. Para isso, apresento o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre estudos que tematizam a "identidade nordestina" a partir das duas perspectivas

* Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem IEL-UNICAMP. E-mail: sharalylian@hotmail.com.

citadas. A base teórica dessa pesquisa considera sobretudo trabalhos de Sociolinguística Variacionista e de Análise do Discurso francesa. Os resultados apontam principalmente para uma confluência, embora não estável, dos termos das duas áreas, “posição” (*stance*) e “posicionamento”, bem como para usos comuns do termo “estereótipo”.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Análise do Discurso. Sociolinguística. Posicionamento Discursivo. Estereótipo.

RESUMEN: El concepto de identidad es un punto de interés común en los estudios lingüísticos tanto para la Sociolingüística (principalmente la investigación de la tercera ola) como para el Análisis del Discurso. La principal propuesta del artículo es investigar puntos de conexión entre las nociones de los campos antes mencionados que dialogan con el concepto de identidad. Para ello, presento el resultado de una investigación bibliográfica sobre estudios que se centran en la "identidad del Nordeste brasileño" desde las dos perspectivas mencionadas. La base teórica de esta investigación tiene en cuenta, principalmente, los trabajos de Sociolingüística Variacionista y Análisis del Discurso francés. Los resultados apuntan principalmente a una confluencia, aunque no estable, de términos de las dos áreas, “posición” (*stance*) y “posicionamiento”, así como a usos comunes de términos como “estereotipo”.

PALABRAS CLAVE: Identidad. Análisis del Discurso. Sociolingüística. Posicionamiento Discursivo. Estereotipo.

1 INITIAL REMARKS

Identity is a scientific concept that is difficult to define for any research area that intends to work on it: Anthropology, History, Sociology, Linguistics, Sociolinguistics, Discourse Analysis... In an anthropological perspective, for example, for Laraia (2009, p. 68), identity is constituted “by a series of characteristics, such as the way of acting, dressing, walking, eating, not to mention the evidence of linguistic differences, the fact of more immediate empirical observation.”¹

It is both possible to consider “identity” from a *lato sensu* perspective, which concerns the group of characteristics of an individual or the grouping of similarities in a social group, as well as considering it as a scientific concept, quantitatively treatable and falsifiable. This second aspect is the one I am interested in ascertaining in this text.

The main objective of this paper is to consider how the mobilization of this “identity” concept occurs within the linguistic research in the areas of sociolinguistics and Discourse Analysis, noting examples of some studies related to what is called “northeastern identity”² or in some way related to the meaning of this expression, as by analyses of northeastern states in isolation.

To this end, the text is organized in four sections: in the first two, I show more general panoramas about identity in the sociolinguistic and discursive fields; in the last two, I visit more specific works in both areas, focusing on the notions of position, positioning, and stereotype.

Detailing better: in the first section, I sketch a brief outline of the presentation of the issues involving the topic “identity”, focusing on notions of Sociolinguistics; in the second, I establish a relationship with the treatment of this concept in Discourse Analysis (hereafter called DA); in the third, I observe how these issues are involved in sociolinguistic research on Brazilian Northeastern identity and with which other sociolinguistic concepts the topic of identity mostly establishes relations; and, in the fourth, I observe some examples of research in DA that also work with the question of identity.

¹ All translations in the paper are ours.

² Cf. the text “*A língua do Nordeste*” (the language of the Northeast), by philologist Mário Marroquim (2008 [1934]) for a basic notion on how this concept of northeastern linguistic identity works.

2 IDENTITY AS A SOCIAL LINGUISTIC QUESTION

Thus, as pointed out by Orlandi (1998), identity, in a discursive perspective, is based on a crucial relationship between unity and dispersion, in which the first functions as an effect of meaning and the second as the functioning of the real; for some sociolinguistic theorists, relationships of this kind – unstable, controversial, and opaque – are also presupposed when it comes to identity. For Kiesling (2013), for example, the most obvious way to conceive identity is in terms of *similarity* or *difference*.³

Nevertheless, the definition of the relational bases that underlie the notion of identity can be much more problematized than that. In Bucholtz and Hall (2004), these basic blocks of identity construction are *adequacy* and *distinction*. However, they can break up pointing to values that relate to and indicate an identity. These values are, according to Kiesling (2013): similarity and difference; solidarity; affinity, attraction, or desire; hierarchy, power, *status*, and stratification. For Mendoza-Denton (2002), on the other hand, identity works from a negotiation evidenced by linguistic uses.

Despite the importance of these remarks, an interesting factor addressed in Kiesling's text is the perspective of identity construction, considering not only the large census groups (age, sex, origin, social class...) but also a higher individual and contextualized level, with the observation of the multiple and distinct relationships in which speakers engage and which require different linguistic stances.

In this sense, the main question for variationist sociolinguistics regarding the topic of identity is “what types of identities attempt to correlate with linguistic variables, and how to encode those identities” (KIESLING, 2013, p. 454), since the existing relationship between identity and language is already a well-assumed issue in the scientific context. On this premise, the definition of **cultural identities** that Hall (2006) establishes is interesting. According to this sociologist, they are aspects of our identities that arise from our “belonging” to ethnic, racial, linguistic, religious, and national cultures.

In this debate, I propose to highlight the “linguistic” feature that Hall mentions when listing the criteria for assuming belonging to an identity⁴ as well as the emphasis that Laraia (2009) promotes in “evidence of linguistic differences”. Thus, assuming a direct relationship between identity and language in several areas, as can at least be seen in Anthropology and Sociology, it remains to be seen how this relationship is established.

Kiesling (2013) lists some points to be observed in a variationist study on identity, probably from the third wave⁵, due to the focus on the individual: agentivity, *habitus*..., in an attempt to detach it from the essentialist view of linguistic behavior (for which identity is directly related to the physical composition of individuals – skin color, sex, age...). Most studies, however, have already proven that treatment of identity is not that simple.

Two examples follow: Eckert's study (2000 *apud* CHAMBERS; SCHILLING, 2013), with adolescent students in Detroit, showed that global categories were less important to define the identity of speakers in that context than the social groups created by the adolescents themselves – *jocks* and *burnouts*; the study by Podesva (2007 *apud* CHAMBERS; SCHILLING, 2013) on the different use of falsetto by a young homosexual doctor in various communicational situations that points to a kind of agentivity towards the awareness of the social use of the variants.

³ This relational logic between identity (synonymous with similarity) and difference works whenever identity is theorized upon. For example, Woodward (2014), about a dialogue between writer Ignatieff and a Serbian soldier at the time of the Yugoslav conflict, states that the story exemplifies the relational character of identity, which works by similarity and difference, by what one is and by what one is not. In this case, a Serbian is not a Croat because they do not smoke the same cigarettes, however, they are both “Balkan trash”.

⁴ On the “evidence” of this relationship between language and identity, in a questionnaire of Oushiro's research (2015) on how people recognized the identity of the speakers, the vast majority answered that it was by “the way they spoke”.

⁵ In Eckert (2012), variationist sociolinguistic studies are presented in the perspective of three major waves: the first wave concerns the works of the 1960s and the beginning of the next decade, when the correlation between linguistic variation and social macro categories (such as sex, economic class and age) was the basis of the research; the second wave refers to works from the 1970s until the end of the 20th century, when ethnographic methods were applied to understand the local categories that constituted the macro categories. The social categories led these first waves, as the author notes. The third wave, made up of works carried out mainly in this century, draws attention to the real importance of the meanings that linguistic variables gain in stylistic contexts.

Both agentivity and *habitus* (in the Bourdiesian sense: a cyclical process of introducing new habits until they become automatic and serve as a basis for other new habits) indicate a stylistic perspective of sociolinguistic analysis, since, from this point of view, it is assumed that the assessment of individual practices of linguistic use is more important than the assumption of direct relations between linguistic identities and large social categories such as age and sex.

On the other hand, the postmodern perspective, which outlines minimum stability of the relations of identity with the major social categories, is also not unanimous and is criticized in the sociolinguistic sphere. Oushiro (2015), for example, characterizes the overestimation of individual agentivity in the construction of identity as problematic as the essentialist view, given the impossibility of total awareness and continuous monitoring in the choices of linguistic characteristics.

This issue, however, does not cease to be delicate and complex and is not yet resolved (assuming that there is a possibility of resolution) in the studies conducted to date. Thus, the interest of sociolinguistic research should primarily be analyzing materials and describe them linguistically, to enable comparisons and hypotheses on identity constructions in social contexts based on linguistic characteristics. Oushiro (2019, p. 4) also recalls that to work with sociolinguistic identities, “it is necessary to apply varied, objective and replicable methods to understand their role in linguistic variation.”⁶

3 IDENTITY IN DISCOURSE ANALYSIS

The concept of identity is not, as I stated at the beginning of this text, an exclusive element of Sociolinguistics in the scope of linguistic studies. Thus, as I consider establishing relations between identity concepts of Sociolinguistics and DA the main aim of this paper, in this section I will make brief general remarks on identity in DA studies – principally of the French perspective.

In Brazil, DA is a field of studies located in the institutes or departments that study Languages and Linguistics. It points, in general, to a proposal of studies that works from the notions of Linguistics (linguistic system, as in Saussure and the post-structuralists), History (ideology and social relations, as in Marx and Althusser), and Psychoanalysis (unconscious, as in Freud and Lacan). One of the most current influential discourse analysts, Maingueneau (2015)⁷, defines DA as a transdisciplinary endeavor as opposed to the division of knowledge into specializations. Thus, the work of the discourse analyst, according to Pêcheux⁸ himself (2015 [1988]), is in the possible derivation points that every linguistic description (lexicon-syntactically determined) of an enunciation offers for its interpretation.

Identity is mostly linked to the notions of subject, positioning, and discursive formation (the latter concept can be disjointed in the discursive universe, discursive field, and discursive space into a reformulation found in Maingueneau (2008 [1984])) within DA. Thus, positioning is the specificity of the place of discursive production and goes back to an “enunciative identity” while the functioning of positioning is based on unity and difference. In other words, the relationship between the discursive field and the position that the subject occupies constitutes the enunciative identity, which can only be analyzed by focusing on the texts⁹ (in the discursive materiality).

⁶ In this same text, the author presents an ethnographic approach, with specific questionnaires, analysis of stylistic variation according to the subjects treated and different postures of the speaker throughout the sociolinguistic interview.

⁷ Reading this work is interesting to understand a little of the evolution of French Discourse Analysis from the 1960s until the dispersion of the Discourse Studies that are being carried out in the world today, inserted in a globalized and heterogeneous research space.

⁸ Michel Pêcheux is considered the founder of this field of studies.

⁹ On the use of the term “text” in DA, see the chapter “Discours, texte, *corpus*” in *Discours et analyse du discours* (MAINGUENEAU, 2015). In this chapter, the author comments on the difference between *corpora* (object of studies by discourse analysts) that group previously existing texts and those that result from a transcription besides commenting on Jhonstone’s (2008) discussions on the issue.

Maingueneau (2012, p. 393) highlights, however, that, in a discursive field, “positioning does not only concern the “contents” but the different dimensions of the discourse: it also manifests itself in the choice of these or those genres of discourse, in the way of citing, etc.”; that is, positioning is not restricted to the intralinguistic scope.

Identity in DA is analyzed differently than in Sociolinguistics since the methods and assumptions also differ. DA analyzes the enunciative identity from the positionings at stake in the enunciations that constitute its *corpus*¹⁰ and presupposes that the discourse is assumed through an interdiscourse; that is, the texts are always related to other texts of the same genre or belonging to the same discursive formation through controversial positionings or discursive affiliation.

The works on identity in the scope of Sociolinguistics, in turn, take place through the analysis of linguistic variation through the relationship between linguistic uses and types of identity, on a scale of less (considering primordially agentivity) to more essentialist (giving priority to the social macro-categories) perspectives.

It should be noted, however, that works from the third sociolinguistic wave ((ECKERT, 2012) develop more and more concepts that somehow approximate those of DA, such as stance¹⁰. In Kiesling (2019), a practical model is proposed to manipulate the notion of stance in sociolinguistic research, since it is directly indexed to linguistic forms and helps to constitute sexual identities. To proceed with this model, the researcher starts from two analyses: one refers to what he calls a “gay voice”, and the other focuses on hyper-heterosexuality marked by the figure of the “bro.”¹¹ In Kiesling (2019), a practical model is proposed to manipulate the notion of stance in sociolinguistic research, since it is directly indexed to linguistic forms and helps to constitute sexual identities. To proceed with this model, the researcher starts from two analyses: one refers to what he calls a “gay voice”, and the other focuses on hyper-heterosexuality marked by the figure of the “bro”¹².

Another caveat on the peculiarity in sociolinguistic research must be made for variationist sociolinguistic studies, the analysis of variation and linguistic change is always the main focus, and their methodology never abandons the quantitative character to obtain its results, while discourses studies are situated in a place of greater denial of the positivist influence on scientific practice and, therefore, quantitative analyses are less prevalent in this type of research. However, both areas understand the importance of using language for linguistic studies, as well as the necessary and real relationship between language and society.

4 WHAT DO SOME REGIONAL SOCIOLINGUISTIC STUDIES SHOW US?

In Brazil, there is a reasonable number of studies already carried out on identity in the light of the variationist sociolinguistic perspective. They are as much about evaluation and perception as about production and discuss several phonetic, phonological, and morphosyntactic issues that permeate this topic. In this section, as a demonstration of the mobilization of concepts involved with identity in Sociolinguistics, I will present studies that addressed the identity issue from analyses of what would be the “Brazilian Northeastern identity”, sometimes presented separately, sometimes unified.

Nevertheless, the opinion on an identity that is only due to the political-geographical origin of the individuals that compose the group in question is not unanimous. Still, the variationist works on identity concerning the Brazilian Northeast are, in fact, about states in that region, sometimes compared to each other, sometimes compared to those from other regions. On the other hand, there are studies such as Fouquet’s (2013) which do not point to a real differentiation between the northeastern states, except tangentially.

¹⁰ See Louzada and Louzada’s (2012) *Identidade política, literatura de cordel e interdiscurso* (Political identity, *cordel* literature (literally string literature) and interdiscourse), with a proposal of analyzing political identity in *cordel* literature from the theoretical-methodological framework of DA, as an illustration of a discursive analysis of identity.

¹² Kiesling considers “bro” and “gay voice” as the two opposite ends of a heterosexuality-homosexuality *continuum*.

An example of a study on the identities of northeastern states from a variationist perspective is Cardoso's (2015)¹³. Therein, the author seeks to understand how linguistic attitudes and judgments interfere in the construction of identity. Therefore, she analyzes the attitudes of speakers of Aracaju about their dialect and in contrast to the dialects of Bahia and Rio. It is interesting to see how this work mobilizes the notion of attitude to talk about the construction of identity. The author sees the constitution of linguistic identity based on the valuation of linguistic variables according to the three levels of appreciation that Labov (1972) lists: stereotypes, markers, and indicators.

According to the author, the first is strongly sensitive to social evaluation (in Brazilian Portuguese, the first person verbal agreement of the plural, as in "nós vamos" / "Nós vai," is a good example), the second is reasonably sensitive to evaluation (/e/ diphthongization in the São Paulo speech, as in "peinsava" instead of "pensava") and the indicators have almost no evaluative force (the syntactic position of a wh- element, for example, as in "Quem é o Roberto?" / "O Roberto é quem?").

Cardoso (2015) focuses on stereotypes in her work, analyzing how they characterize local identities and make perceived linguistic prejudice work through the analysis of speech evaluations. For example, according to the author, the "melodic" characteristic is always stigmatized and has low rates in relation to the "beautiful" and "pleasant" evaluation, which partially differs from the constant evaluations in the work of Alves (1979), which I will present at the end of this section.

Another sociolinguistic concept that, logically, Cardoso (2015) mobilizes to analyze the identity construction through linguistic attitudes is "speech community". she follows Labov's (2006 [1966]) definition, for whom community is defined by the sharing, by individuals, of common subjective norms, which direct their evaluations. According to Labov, this sharing of evaluative norms is as important in the description of a speech community as an alignment in the variable speech patterns.

In addition to the sociolinguistic notions of speech community and attitudes and evaluations, the topic of sociolinguistic identity can also be directed to the issue of gender as a large social category (even though an attempt to deconstruct categorical binarism, which is socially pre-established but claimed as natural by the essentialist "biological" argument: man/woman¹⁴).

In recent years, principally, there has been an increase in research interest on the relationship between identity and gender in the areas of humanities and, in more specific terms, in third wave sociolinguistic works.¹⁵ Cardoso's (2009) work is an example of this association between identity and gender that indicates research on northeastern identity (since Fortaleza is the capital of one of the most representative northeastern states in demographic terms). The author was interested in investigating the role of linguistic and non-linguistic factors in the variable use of the imperative and, therefore, analyzed a group of men and women from Fortaleza who were migrants in the Federal District. It is, therefore, a predominantly dialectal accommodation work¹⁶ such as Fouquet's (2013).

¹³ The author indicates this text as aligned with the project's proposal "*Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS*" (From the expressiveness of language to evil in the literature: database of interinstitutional research of the PPGL/UFS), which starts from the perspective of the third sociolinguistic wave. She also mentions the project "*Como o brasileiro acha que fala? estudos contrastivos de variação e identidade no português falado no Brasil*" (How does Brazilians think they talk? contrasting studies of variation and identity in Portuguese spoken in Brazil) that investigates the contrasting character between varieties of "Brazilian Portuguese" in samples of specific speech communities: Chapecó and Florianópolis, in Santa Catarina, in the Southern region, and Natal, in Rio Grande do Norte, and Aracaju, in Sergipe, in the northeastern region of Brazil. Work arising from this project approaches, although tangentially, the question of northeastern identity.

¹⁴ Robin Queen's (2013) text, *Gender, Sex, Sexuality, and Sexual Identities* is an initial reading on the topic that aims to outline the evolution of sociolinguistic research and the possibilities of theorizing about the topic. The author concludes her introductory text indicating some more or less stabilized points of convergence between sociolinguistic gender researchers: "(i) gender, sex and sexuality are not static social categories; (ii) gender is implicated either directly or indirectly in language variation and language change; (iii) gender can be manipulated to achieve different perceptual results; (iv) gender is frequently used to explain variable phenomena even when it is not the cause of the variation; (v) gender, sex, sexual identities and sexuality are connected to one another in surprising as well as predictable ways" (p. 383). It is important to emphasize that there is not a good discussion in this text regarding the differences between the terms, which would, however, be fundamental for the works on the topic.

¹⁵ Cf. *The Oxford Handbook of Language and Sexuality*, in which there is a lot of research on the subject, including Kiesling's (2019) already mentioned above.

¹⁶ Term used by Trudgill (1986 *apud* KERSWILL, 2000) that points to both semi-permanent changes in a person's speech during a period of contact with speakers who use other linguistic varieties (long-term accommodation), as well as in a private speech interaction (short-term accommodation). The first is the result of the cumulative effect of numerous occurrences of the second.

According to Cardoso (2009), the most statistically significant social variables came from speakers grouped by gender and identity traits in the analysis of the variation of the imperative mode of Brazilian Portuguese. Cardoso (2009) chose to work comparatively on gender variety from the traditional man/woman view. In this sense, she observed that women adjust faster than men and this would be due to “the fact that women adapt more quickly to new situations in which they are inserted” (p. 139). The unmarked form – imperative associated with the subjunctive in Fortaleza and imperative associated with the indicative in the Federal District – predominated in female speech, confirming the previous indication of sociolinguistic research that women tend to use the form of higher prestige.¹⁷

An interesting factor of this work is that it corroborates Mendoza-Denton’s (2002) statement that the speaker’s sociolinguistic identity is not only linked to a social dimension (sex, age, social class...) but crosses and is crossed by several of them. It has, therefore, multiple characters, which considers not only macro-categories but also individual practices and interactive relationships. Furthermore, it suggests that the language choices that subjects make are never fully conscious or unconscious. There are structures working and changing in an orderly way as presupposes the variationist sociolinguistic theory with the axiom of the ordered heterogeneity of the language (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

Finally, I will briefly address the work of Alves (1979), who studied the attitudes of the Northeasterners in São Paulo concerning the linguistic varieties of themselves and those of speakers of São Paulo. This text also touches on the question of identity, since it assumes regional identities for the classification of the speech community that makes the valuations studied by the author. She says, for example, that the persons of Pernambuco who participated in the research classified the speech of the people of their land as “good” and “pleasant” and, according to the author (1979, p. 124, **my emphasis**), these valuations of their countrymen speech “become a sign of valorization of **identity**”.

This thesis exemplifies yet again how the sociolinguistic notions of speech community and linguistic attitudes work together to delineate the notion of identity, which cannot seem to be manipulated in variationist research. Nevertheless, it can be the main objective of research and, in this sense, unfortunately, there are still few studies about the Northeastern identity. Alves’ (1979) thesis also deals with dialectal accommodation as a way that northeastern migrants found to be socially accepted in a place that was hostile to them, as the author points out through excerpts from the articles in the newspaper “*O migrante*” (The migrant).

Alves (1979), in her treatment of data on the attitudes of migrant Northeasterners in São Paulo (mainly speakers from Bahia and Pernambuco, who were the largest northeastern migrant groups in São Paulo at the time), shows two ways in which the identities of the speakers are outlined by the *difference* (in terms of Kiesling, 2013): Northeast/Southeast and Capital/Interior. Thus, the interviewees who participated made several judgments both among themselves and the Paulistan speakers (Northeast/Southeast) and between the Paulistan inland speakers and those from the capital and, in the same way with the Pernambucans and Bahians from the interior and the capital (Capital/Interior).

In this way, the interviews end up corroborating that multiple characteristics of identity pointed out by Mendoza-Denton (2002), in the sense that attitudes are given both by political-geographic criteria (regional division) and sociodemographic criteria (schooling) since the interviewees’ argument to support the different linguistic varieties between residents of the capital and the interior was the easier access to studies when residing in the capital.

Regarding this last aspect, it is important to emphasize that it allows the former to be marginalized in the construction of identity, since, when it comes to social difference, both the Northeastern and Southeastern interiors are negatively marked in linguistic judgments. This can support the proposal that identity is always outlined in a fluid way depending on the criterion that is being analyzed at the moment: origin, source, social class, the public, age group, gender/sex...

¹⁷ See Cheshire (2002) for some very varied justifications by researchers about why women use more standard forms than men. The justifications mention questions about power, moral values and local identity.

The work of Alves (1979), although not directly addressing the topic of identity, presents important material for future studies that want to do it in relation to northeastern identity, in terms of sociolinguistic attitudes about themselves and others, the Paulistanos, in the case of her work. Not very specifically, the author is also a source of research on dialectal accommodation, although there are many works on accommodation of more up-to-date migrant Northeasterners, such as Bortoni-Ricardo's (2011 [1985]) on rural migrants who went to Brazilândia, or that of Santana (2018) on the dialectal accommodation of Sergipanos in São Paulo.

5 WHAT NOTIONS ARE INVOLVED IN THE STUDIES ON IDENTITY IN DA RESEARCH?

If the notion of “stance” has been a good way to work with identity in the most current variation sociolinguistic studies, in French DA it is possible to observe that studies on identity are rarely exempt from addressing discursive positioning, as already discussed in the sections 2 and 3 of this text. But, in addition to these notions, another that shows point of convergence between the two study approaches is that of stereotypes.

As already stated in Labov (1982), stereotypes indicate one of the levels of social evaluation. For DA, stereotypes – representations crystallized in social imaginary – are generally associated with an inherited discursive notion of classic rhetorical studies: *ethos*. This notion concerns the image that the speaker builds of themselves in their discourse.¹⁸ When moving to the discursive perspective, the focus shifts to the construction that the enunciator produces of their image. In Amossy (2005), the proposal extends to the concept of pre-discursive *ethos*, that image of the enunciator built even before his enunciation. This concept is still closer to the stereotype.

A good example of a discursive study with stereotypes is Velloso's (2011). Therein, the author works on the stereotypes of Rio de Janeiro and São Paulo by analyzing the controversial “Daslu X Daspu”. The author argues that identity processes always have a relational reflex characteristic (resembling a set of mirrors) that works to build stereotypes. In other words, the views of the *Correio Paulistano*, of Paulistas on Cariocas, and that of *Revista do Brasil*, of Cariocas on Paulistas, work to formulate stereotypes based on opposed pairs – organized/disorganized, hardworking/lightminded – based on a polarization necessary to characterize what, according to her, would be the first stereotypes: national identity.

In the special case of the humorous discourses, a subject I have researched for some time already, stereotypes are fundamental to build the *ethé* of the characters of the jokes, for example: dumb blond-haired person, greedy Jew, talkative parrot, lazy Bahian... And these stereotypes mark *ethé* through, among other things, linguistic variation.

It is at this moment that the areas promote their most perceptive encounter when dealing with identity. That is, for the discourse analyst to promote a good analysis of discursive identity, it is most likely necessary that they resort to linguistic descriptions of dialectal variation. Some examples of discursive analysis of this type of discourse can be found in Souza (2013), who worked with stereotypes of Bahians in jokes, and Gatti (2013), who worked with stereotypes of children in comic strips.

A specific example of research in Discourse Analysis on identity that I would like to present by way of illustration is the following: analyzing some humorous posts from the social network *Instagram* of a profile called *Suricate Seboso*, produced by young boys from the state of Ceará, it is inevitable that – to undertake a discursive identity analysis of the profile and the characters – descriptions of linguistic variation (which, in the case of humorous speech, are obviously hyperbolized/stereotypical) do not occur.

It is interesting to note, however, that the analysis of the posts in this profile raises a question in focus: the oscillation between northeastern identity and identity of the Ceará. For example, when the son refers to his mother, he usually uses the vocative “*mãe*” (mother), and, in this case, some Bahians and Pernambucans, who use “*mainha*” mostly, probably would not identify with this linguistic representation that the profile presents. Cearenses, mainly residents of the metropolitan region of Fortaleza, however,

¹⁸ Cf. Amossy's book (2005), *Images de soi dans le discours*, in which the author presents a general overview of the notion of *ethos* from classical rhetorical studies to Discourse Analysis, through cultural, pragmatic, argumentative contemporary studies... and Maingueneau (2008 [1984]), when the notion of *ethos* is approached for the first time from a discursive perspective.

would see themselves much more represented by the profile. Let us see the following text, which is an example of the posts in this profile:



Image 1: Sebosim and his mother

Source: *Suricate Seboso* (2017)

In the previous image, published on *Suricate Seboso*'s official Instagram profile on July 5, 2017, two of the main characters of this humorous profile appear: the mother and the son, Sebosinho. The purpose of the profile is, according to its self-description, to represent the Brazilian Northeast with humor. In the construction of its characters, the self-righteous/impatient/irritated *ethos* is common in the mother, which resembles the union of two characters already quite common in the humorous imaginary: in the Brazilian case, the Northeastern adult (example: *Seu Lunga*¹⁹); and, internationally, the Jewish mother.

In order to build this authoritarian and impatient *ethos* of the mother, in the text above, the profile uses linguistic marks of variation from the region. For example, the curse “*peste*” (plague), the realization of “*não*” (no/not) as “*num*”, the double negation “*num - não*”, the diphthong in “*faiz*”, the monophthong in “*paciência*”... all of them, into some extent, point to the linguistic stereotypes of the northeastern mother, probably of the lower class. Obviously, in a discursive analysis, it is necessary to describe and consider non-verbal elements as an integral part of the functioning of this text, but that is not the purpose of this article.

Concerning the notion of discursive positioning, in the profile producing the image above, one perceives the effort to draw an image within the humorous discourse of the positioning of claiming notoriety of the northeastern culture, which I dare call discursive positioning, mainly through the exploration of scenarios and characters that represent the daily lives of the peripheral population of this region of Brazil. It is necessary, however, to remember that there is a constant instability between the images that can be recognized in the profile: the Ceará and the Northeast.

The examples presented in this section aim to show a relationship between sociolinguistic and discursive knowledge whose establishment seems quite obvious to me when it comes to undertaking linguistic research on “identity” from one of these two perspectives. This is because, while sociolinguistic research, even the most quantitative ones, need contextual information, even discursive (historical and social), to carry out good research on identity, the opposite is also true: DA research on identity, when

¹⁹ *Seu Calunga*, a junk seller in Juazeiro do Norte, ended up inspiring a common character in string literature and northeastern folklore, the famous *Seu Lunga*, known for his image of grumpy and sulky old man who always responded literally to interactions. Some examples of jokes about *Seu Lunga*: “*Seu Lunga* gets on an interstate bus and after a few minutes traveling the guy next to him taps him on the shoulder and asks: - Is this the interstate road? And *Seu Lunga* replies: - No, this is my shoulder. The interstate road is over there!”; “*Seu Lunga* was ill and his wife set out to make soup. When she finished, she shouted from the kitchen: - *Lunga* do you want me to put the soup on a plate and take it to you? He replied: - No, throw it on the floor and push it with a mop!”. Available at: <https://www.osvigaristas.com.br/piadas/seu-lunga/>. Access on: Nov 13, 2019.

involving linguistic material, must necessarily undertake descriptions of linguistic variation for the work to be considered linguistically refined.

6 FINAL REMARKS

This text was intended to bring up issues involving research on identity within the scope of the works of variationist sociolinguistics and French DA. The main objective was to find points of convergence between these theories based on the analysis of the similarity between the notions that are mobilized by the research in both areas. In this sense, after visiting more recent research, I suggested some similarity between the sociolinguistic notion of stance, demonstrated in Kiesling (2019) and discursive positioning, as well as the recurrence of the notion of stereotypes in both Sociolinguistic as well as DA research and, in the case of the latter, direct involvement with the concept of *ethos*.

In the brief notes made on the theorization of the concept of identity in the context of the sociolinguistic perspective, I attempted to show some flaws that are assumed by theorists when it comes to quantitatively analyze a notion as fluid and multiple as identity is. Even so, it was possible to realize that identity is a topic that Sociolinguistics will probably never be able to ignore since a range of other notions extremely important for this study area ends up pointing to the issue of identity, as is the case with studies on perceptions and sociolinguistic attitudes.

Also in this section, I verified, in a very embryonic way, given the simplicity of the sample of works, the preferential location of studies on identity in works that choose the perspective of the third sociolinguistic wave (ECKERT, 2012) as a theoretical-methodological framework. This, however, does not mean to say that work on the topic of identity cannot be done using macro-categories, as did Oushiro (2015) and Alves (1979). It is in this sense more interesting to centralize the reflection on the notion, as Kiesling (2013) does when proposing how the character of the analyses on identity construction (neither so structural nor so agentive) should be.

I conducted, then, a brief overview of the concept from another perspective of linguistic studies, DA, to compare the different assumptions and methods and likeness of concepts within the linguistic studies to analytically deal with the topic “identity”. Therefore, I used a practical example of a brief analysis of the humorous discourse of *Suricate Seboso*. At the end of the section, I stressed the inevitable caution that the discourse analyst must have when carrying out an identity analysis, that is, he must take care to carefully describe the marks of linguistic variation.

I attempt to conclude the text by recalling that, while, according to Oushiro (2019), one of the main objectives of studying identity in the scope of sociolinguistics is to understand what is its role in linguistic variation, in DA research on identity, the main question is to understand the discursive functioning of these variations in their relationship with genre and enunciative scenes, for example, and, therefore, it is necessary that sociolinguistic descriptions of the material be carried out, even though they have a secondary role for the final result of the analyses.

The most important, however, is the need for dialogue between the areas becoming increasingly clear so that, by following their conceptual and methodological innovations, it should be possible to recognize points of convergence in these comparisons and their improvement potential for both theories.

REFERENCES

ALVES, M. I. P. M. *Atitudes linguísticas de Nordestinos em São Paulo: abordagem prévia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1979.

- AMOSSY, R. (org.) *Imagem de si no discurso: a construção do ethos*. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu *et al.* São Paulo: Contexto, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1985].
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Theorizing identity in language and sexuality research. In: *Language in Society*. 33(4): 2004. p. 469-515.
- CARDOSO, D. B. B. *Variação e mudança do imperativo no português brasileiro: gênero e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2009.
- CARDOSO, D. P. *Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros*. São Paulo: Blucher, 2015.
- CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013.
- CHESHIRE J. Sex and gender in variationist research. In: *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford, 2002.
- ECKERT, P. Three Waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. In: *Annual Review of Anthropology*. 41, 2012. p. 87-100.
- FOUQUET, C. B. G. *A influência no dialeto nordestino frente ao dialeto paulista*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós -Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo - São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07112013-122227/publico/2013_ChristinaBeniniGimenesFouquet.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.
- GATTI, M. A. *A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas - Campinas, 2013.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. São Paulo: Cambridge University Press, 2006 [1966].
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.
- JOHNSTONE, B. *Discourse Analysis*. 3. ed. Oxford: Wiley Blackwell, 2008.
- KERSWILL, P. Koineization and Accomodation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (ed.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, 2000. p. 669-702.
- KIESLING, S. F. Constructing Identity. In: CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 448-467.
- KIESLING, S. F. The “Gay Voice” and “Brospeak”: Toward a Systematic Model of Stance.. In: HALL, K.; BARRETT, R. (ed.). *Oxford handbook of language and sexuality*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2019.

- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009 [1986].
- LOUZADA, M. S. O.; LOUZADA, Roberto. Identidade política, literatura de cordel e interdiscurso. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.10, n.1, p. 01-16, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/5281/4286>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, Parábola Editorial, 2008 [1984].
- MAINGUENEAU, D. Posicionamento. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 392-393.
- MARROQUIM, M. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2008.
- MENDOZA-DENTON, N. Language and identity. In: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; CHILLING, N. (ed.). *The handbook of language variation and change*. Malden, MA: Blackwell, 2002. p. 475-499.
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.203-212.
- OS VIGARISTAS. *Piadas de Seu Lunga*. Disponível em: <https://www.osvigaristas.com.br/piadas/seu-lunga/>. Acesso em: 13 nov 2019.
- OUSHIRO, L. Conceitos de identidade e métodos para seu estudo na sociolinguística. *Estudos linguísticos e literários*. Salvador, n.62, p. 304-325, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ell.v0i63.33777>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, Pontes editores, 2015 [1988].
- SANTANA, A. de L. Acomodação dialetal de sergipanos em São Paulo: a influência das redes sociais e do indivíduo. In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 47, n.1, p.212-225, 2018.
- SOUSA, A. L. de. *Estereótipos em piadas sobre baiano*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas, 2013.
- SURICATE SEBOSO. Perfil oficial do instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/suricateof/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- QUEEN, R. Gender, sex, sexuality, and sexual identities. In: CHAMBERS, J.K.; SCHILLING, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. 2 ed. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 368-386.
- VELLOSO, M. P. A mulata, o papagaio e a francesa. O jogo dos estereótipos culturais. In: LUSTOSA, I. (org.). *Imprensa, humor e caricatura*. A questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 365-387.

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 07-72.



Received in May 26, 2020. Approved in July 17, 2020.

A TRAJETÓRIA
DO TERMO
“INTERNACIONALIZAÇÃO”:
DAS CONTRIBUIÇÕES
ETIMOLÓGICA E
MORFOSSEMÂNTICAS
PARA OS IMAGINÁRIOS
SOCIAL E
INSTITUCIONAL

EL TRAYECTO DEL TÉRMINO “INTERNACIONALIZACIÓN”: DE LAS CONTRIBUCIONES
ETIMOLÓGICAS Y MORFOSEMÂNTICAS PARA LOS IMAGINARIOS SOCIALES E
INSTITUCIONAL

THE CONTINUUM OF THE TERM INTERNATIONALIZATION: FROM ETYMOLOGICAL AND
MORPHOSEMANTIC CONTRIBUTIONS TO COLLECTIVE AND INSTITUTIONAL
IMAGINARY

Elizabeth Pazello*

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: A partir de Norton (2015), Ianni (2001), Bauman (1999) Anderson (2008) e Andreotti (2010), o artigo tem como objetivo rastrear traços semânticos incorporados ao termo *internacionalização* na crença de que eles permeiam o *imaginário social* e se estendem ao *imaginário institucional* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba. O ponto de partida é o termo *nação* que é submetido à análise etimológica, morfossintática e conceitual em busca de traços semânticos potencialmente compartilhados com o termo *internacionalização*, pela sobreposição morfossemântica entre eles. Vistos diacronicamente, ambos

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba, como docente no curso Licenciatura em Letras-Ingês. E-mail: elizabethp@professores.utfpr.edu.br.

descortinam um panorama semântico pluridisciplinar composto de feixes de sentido, muitas vezes de marcas dicotômicas que dificilmente são apagadas se incorporadas ao termo. Interessantemente, palavras morfológicamente distintas, tais como *pátria* e *país*, rendem traços de sentido anovelados na composição do termo *internacionalização* quando analisadas as percepções do termo na referida instituição

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Morfologia. Imaginário Social. Análise conceitual. Traços semânticos.

RESUMEN: Con referencia a Norton (2015), Ianni (2001), Bauman (1999) Anderson (2008) y Andreotti (2010), el trabajo tiene como objetivo rastrear marcas semánticas incorporadas al término *internacionalización*, creyendo que ellas estén en el *imaginario social* y en el *imaginario institucional* de la Universidad Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba. La base para iniciar el estudio es el término *nación*, a partir de lo cual se hace un análisis etimológico, sintáctico y conceptual en búsqueda de rasgos semánticos potencialmente compartidos con el otro término, *internacionalización*. En un espacio de tiempo, los dos términos muestran un panorama semántico pluridisciplinario compuesto de opciones de sentido con marcas que dificilmente son borradas una vez que sean incorporadas semánticamente al término. Curiosamente, palabras morfológicamente diferentes, como *patria* y *país* resultan rasgos de sentido que se combinan en la composición del término *internacionalización* cuando se analizan las percepciones del término de la referida institución.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Morfología. Imaginario Social. Análisis conceptual. Rasgos semánticos.

ABSTRACT: With reference to Norton (2015), Ianni (2001), Bauman (1999) Anderson (2008) and Andreotti (2010), the article aims to search for semantic features incorporated to the term *internationalization* under the premise that they are part of the social imaginary and thus permeate the institutional imaginary of the Federal Technological University of Paraná in Curitiba. The starting point is the term *nation*, which is subjected to etymological, morphosemantic and conceptual analysis in search of semantic traits potentially shared with the word *internationalization*. In fact, these two terms belong to a pluridisciplinary semantic set made of bundles of semantic features seldom erased once they are semantically incorporated to the term. Interestingly enough, morphologically distinct words, such as *homeland* and *country*, yield traits of meaning melted to the semantic core of the term *internationalization* as far as perceptions of the term at UTFPR are concerned.

KEYWORDS: Internationalization. Morphology. Social Imaginary. Conceptual analysis. Semantic features.

1 INTRODUÇÃO

Sob o impacto no ensino superior de que “internacionalizar é preciso”, este artigo tem por objetivo apresentar o perfil etimológico e morfológico do termo *internacionalização* em meio à pressão de pertencimento à Classe Mundial¹ da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Curitiba (doravante, UTFPR-CT).

O *Desenvolvimento* do estudo é tripartido. Primeiramente, é necessário aprofundar a noção de *imaginário social* como fundamentação do *imaginário institucional*. Feito esse alicerce, o foco recai sobre a função e aplicabilidade da *análise conceitual* como recurso produtivo para a fundamentação das considerações etimológicas e morfossemânticas com destaque ao papel decisivo dos traços semânticos incorporados ao termo *internacionalização* em seu *continuum* de significação. Nesse passo, o termo *nação* é o primeiro a ser analisado como alicerce para o entendimento do outro, *internacionalização*, que é discutido na sequência. Por fim, apresentam-se as *Conclusões* que, sem o teor de metanarrativa, configuram um espaço profícuo e inspirador para o entendimento das entranhas do termo *internacionalização* e das percepções por ele geradas em seu uso na UTFPR-CT.

¹ Por *Classe Mundial*, entende-se um grupo seletíssimo de universidades cujo seis critérios de pertencimento são (1) investimento de um total anual de \$ 751.139 de salário por docente; (2) pelo menos 20% do seu pessoal é de origem estrangeira; (3) relação de estudante por docente de 11,7 para 1; (4) investimento em pesquisa pelo menos \$ 229.11 por docente; (5) publicação de 43% de todos os seus trabalhos de pesquisa com, pelo menos, um coautor internacional e (6) um corpo discente composto por 19% de estudantes estrangeiros. (PAZELLO, 2019, p. 178).

2 IMAGINÁRIO SOCIAL E IMAGINÁRIO INSTITUCIONAL

Relevante nos achados de pesquisadoras como Andreotti (2010) e Norton (2015), a noção de *imaginário social* tem muito a contribuir aqui. Segundo as autoras, tal imaginário se realiza por ideologias e utopias, além de símbolos, alegorias, rituais e mitos que permeiam e esculpem visões de mundo de sujeitos em sua interação consigo e com outros no mundo em todas as esferas de interação. Diante disso, pressupõe-se que esse imaginário social seja composto a partir da

[...] sublimação do que já se acha sublimado na cultura, no imaginário na polifonia das metáforas que povoam as aflições e as ilusões de uns e outros. O imaginário social comporta desencontros entre o contemporâneo e o não-contemporâneo. [...] no imaginário social, a reflexão e a memória contornam sentidos. [...] de forma geral, a tendência é que não se apaguem umas às outras. Ao contrário, permanecem, transformando-se em pontos de referência, traços semânticos no mapa histórico, geográfico, semântico e pragmático do indivíduo. Inclusive podem recriar-se com novos elementos engendrados pelas configurações e movimentos da sociedade global. (IANNI, 2001, p. 24-25)

Em consonância com a perspectiva das autoras, a definição de Ianni delinea o *imaginário social* como sendo o repositório de noções semânticas de sujeitos cujo repertório de entendimentos de mundo *constitui e é constituído* desse feixe de sentidos. Circulando nos discursos, portanto, as referidas noções podem ser recuperadas mediante análise conceitual devido seu alcance interdisciplinar.

Nesse sentido, Foucault (1996) e Chartier (1990) ratificam o caráter historicamente construído da interação intercultural. Este autor destaca que “[...] percepções e representações do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados” (CHARTIER, 1990, p. 17), haja vista articularem estratégias de poder e hierarquia.

À vista disso, o *imaginário social* pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas associadas ao poder. Como repositório das representações coletivas, os sujeitos e instituições dele se apropriam para (in)formar crenças e condutas pedagógicas em relação ao processo de internacionalização institucional em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças. Assim, cabe o emprego do termo *imaginário institucional*, uma vez que o *local de enunciação* das percepções conceituais é a UTFPR-CT. Por fim, cabe ressaltar que, analogamente ao imaginário social, é construído político e produtivo como domínio discursivo legitimado na identificação de marcas semânticas a ele incorporadas.

À guisa de esclarecimento, a Figura 1 apresenta o macrocontexto da análise conceitual realizada. Ela apresenta o enredamento dessa proposta de análise na busca de traços semânticos de sentidos de termos e conceitos. Optou-se 4 (quatro) dimensões de análise e 3 (três) eixos operantes para a percepção dos traços semânticos incorporados ao termo *internacionalização* no contexto acadêmico da UTFPR-CT.

A análise conceitual ocorre a partir da mediação simbólica dos discursos legitimados local e globalmente. Para operacionalizá-la, optou-se por cruzar informação entre *domínios* e *eixos*. Aqueles representam as *esferas de significação* e estes incluem áreas de organização linguística, portanto, sensíveis ao rastreamento dos traços de sentido.

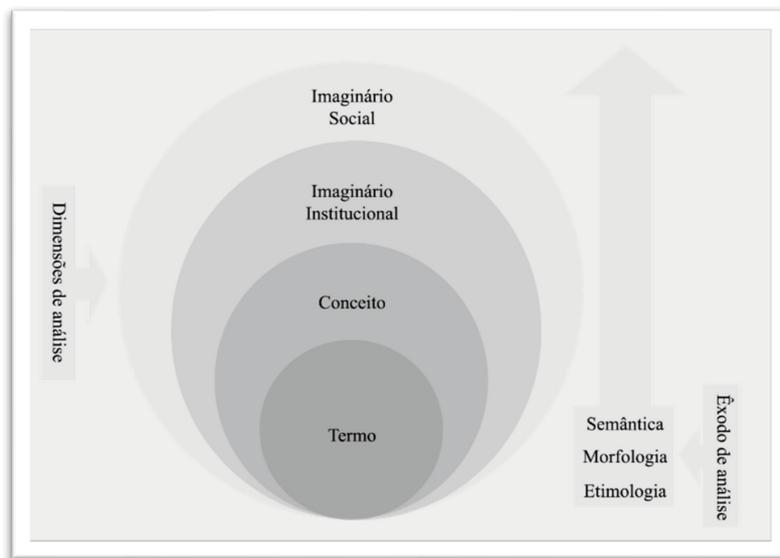


Figura 1: Dimensões e eixos predominantes na análise conceitual do termo *internacionalização*

Fonte: a autora

Posto isso, antes de iniciar a tarefa de analisar etimologicamente o termo *internacionalização*, é indispensável esclarecer as características, premissas e funções inerentes à análise conceitual. Esse é, pois, o foco da próxima seção.

3 ANÁLISE CONCEITUAL: PRODUTIVIDADE E FUNÇÃO

A análise conceitual rende uma estratégia metodológica pertinente para a abordagem do termo *internacionalização* por duas razões medulares. Primeiramente, por estar fundada na linguagem e no discurso e, em segundo lugar, pela sua sensibilidade aos contínuos de tempo, espaço e contexto socioeconômico tão importantes em discursos historicamente construídos. Nessa razão, o exame de conceitos como estratégia de apreender sentidos a eles incorporados permite o aprofundamento da compreensão semântica dos termos mediante a investigação dos traços semânticos que o sujeito lhes foi imprimindo diacronicamente.

Com isso em mente, elege-se a análise conceitual como acertada para identificar traços semânticos incorporados ao termo *internacionalização* pelo seu destaque em cenários pedagógicos interculturais e pelas representações que o articulam ao imaginário institucional da UTFPR em contextos pró-internacionalização.

Valioso é também discernimento que a análise conceitual traz acerca de elementos retóricos e ontológicos. Em especial, quando conceitos são examinados interdiscursivamente em seu papel de alicerce epistemológico sobre o qual a análise morfossemântica e subsequente discussão se fundamentam. Com efeito, para extrair significados conceituais a partir dos termos em foco, é relevante sintonizar os achados provenientes de duas frentes, nomeadamente, aquela referente à análise aplicada ao conceito *internacionalização* e termos e outra resultante de considerações acerca dos discursos em que se realiza em uma abordagem interdisciplinar.

Contudo, a análise conceitual implica percalços. Por estarem imbricados em contextos socioculturais, econômicos e políticos, a opção analítica dos termos deve assumir basicamente três riscos, nomeadamente, a *ambiguidade*, o *uso retórico* e a *opacidade*.

Perante a possibilidade de os conceitos se tornarem ambíguos², é recomendado reconhecer a ambiguidade como vetor resultante da condição de permeabilidade conceitual para que a análise não se perca nessas circunstâncias.

² Por “ambiguidade” entenda-se a possibilidade de os traços constituintes dos termos receberem diferentes interpretações, posto que sensíveis a diferentes culturas e épocas.

Outro vetor de cautela é a possibilidade de termos se tornarem *ocos*, vozeando a classificação de Santomé (2003). Em consonância com o autor, essa categoria inclui palavras que se esvaziam de sua essência e passam a ser usadas retoricamente. Nesse caso, o uso do termo se aproxima de um uso retórico, ou seja, desprovido de algumas de suas marcas semânticas fundantes. Há de se considerar que tal retoricidade possa indicar *modismo*, ou seja, o uso do termo responsivo ao momento sem que seu sentido esteja incorporado ao *modus operandi* da instituição ou às crenças dos sujeitos que o utilizam.

Bauman (1999) também aconselha prudência perante a análise conceitual. O autor recomenda cautela analítica em caso de o conceito *ser novo* ou, ao contrário, *lugar-comum*. Segundo ele, parece haver uma “névoa” que cerca tanto “palavras de moda” de forma que “dissipá-la” permite penetrar no entendimento de traços semânticos mais pormenorizados desses conceitos. Logo, para o supracitado sociólogo, tal opacidade pode resultar em uma condição de inquestionabilidade do conceito na lógica de que “[...] quanto mais experiências [os conceitos] pretendem explicar, mais opacos se tornam. Quanto mais numerosas as verdades ortodoxas que desalojam e superam, mais rápido se tornam cânones inquestionáveis” (BAUMAN, 1999, p. 7).

Em vista disso, conclui-se que a reflexão sobre o entendimento do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT vai originar considerações tanto acerca de quebras de paradigma como de sua manutenção em relação ao processo de internacionalização sob o impacto do capitalismo na contemporaneidade.

A menção a tal fenômeno econômico contemporâneo em sua relação com a análise da construção semântica do termo *internacionalização* é oportuna. Por um lado, tem respaldo epistemológico na característica interdisciplinar e rizomática da trajetória terminológica. Por outro, fundamenta-se na informatividade semântica que os traços incorporados ao conceito *capitalismo* imprime ao longo do *continuum* histórico-social do termo. Desse modo, sua retomada vai trazer à tona marcas semânticas historicamente construídas referentes a sistemas econômicos que o precederam, a saber, a acumulação do mercantilismo, do colonialismo e do imperialismo, por exemplo. Assim, o teor interdisciplinar do traços semânticos da rede lexical evocada pelo termo *capitalismo*, provavelmente, foram morfossemanticamente incorporados à percepção do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT.

Em virtude do enredamento semântico complexo do termo *internacionalização*, a contiguidade com os construtos de *interculturalidade* e *globalização* faz com que o termo *internacionalização* reverbere questões de natureza filosófica, sociopolítica e histórico-cultural de herança da colonização além de fatores de autonomia e identidade.

Após abordar as dimensões, convém encaminhar a discussão para os eixos de análise, haja vista o árduo desafio dessa análise conceitual de rastrear os traços semânticos que vieram compondo o termo *internacionalização* ao longo de uma trajetória de quase quinhentos anos.

Oportunamente, cabe ressaltar que a etimologia é excelente ponto de partida para a análise conceitual. Dessa maneira, o foco da próxima seção será a análise etimológica do termo *nação* com base na proximidade lexical entre os termos *nação* e *internacionalização* perante a constatação de que compartilham da raiz *nação*. Além de se prestar eficientemente à captura de elementos morfossemânticos do referido termo, o eixo etimológico de análise mostra-se coadjuvante na problematização de ressignificações que o termo *internacionalização* venha a receber ao longo de seu uso em discursos no contexto universitário em questão.

4 NAÇÃO EM INTERNACIONALIZAÇÃO: ENREDAMENTO ETIMOLÓGICO, CONCEITUAL E SOCIOCULTURAL

Etimologicamente, a palavra *nação* vem do francês antigo *nacion*, significando *nascimento* ou *local de nascimento*, que, por sua vez, origina-se do latim *natio*, cujo significado é literalmente *nascimento*. No latim, *natio* definia um grupo de homens, vinculados a uma

origem comum, já assinalada pela noção de consciência de sua *unidade* e o *desejo de uma vida solidária*. Parece não ter mudado de sentido quando foi transferido para o francês *nation* que data do século XII, segundo o dicionário Grand Robert³.

Nesse esteio, por *nação* entende-se uma comunidade de pessoas com uma mesma língua, território, história, etnia ou uma estrutura psicológica comum fundamentada em uma cultura comum.

Assim *nacion* e *natio* remetem a *nationis*, *nativus* e, bem mais tarde, por volta do século XIX, a *nacionalismo*⁴. Em verdade, até o fim do mesmo século, esse vocábulo não era amplamente usado ou sequer incluído em dicionários (HOBSBAWN, 1995). Como uma tese ideológica, o termo *nacionalismo* originou-se na acepção de *afeto e lealdade à nação*, o que conduz à noção de que os traços semânticos *enaltecer* e *defender o sentimento de identificação a uma nação* foram incorporados ao termo *nacionalismo* em decorrência da plasticidade inerente aos conceitos, nos quais, como no caso de *nação* e *nacionalismo*, sobrepõem-se valores afetoculturais aos etimológicos mencionados anteriormente.

Para Anderson (2008), o conceito de *nação* como *construto social* surgiu na Europa Ocidental ao longo do século XVIII. O autor caracterizou o termo *nação* como uma *comunidade imaginada* na qual havia *conexões estendidas e compartilhadas*, traços semânticos que os sujeitos imaginam como constituintes do referido conceito.

Segundo essa interpretação, a *nação* seria concebida como “[...] uma comunidade política imaginada como inerentemente limitada e soberana” (ANDERSON, 2008, p. 3). Nessa ótica, a *nação* seria uma *comunidade abstrata e impessoal*, ainda que cada um de seus membros parecesse experienciar-se subjetivamente como parte de uma *unidade* com os outros, ou seja, a sensação era de um *pertencimento subjetivo* semelhante a um *desejo*. De qualquer forma, *desejo* ou *fato*, o construto *pertencimento a uma comunidade acolhedora* se oferecia como um traço semântico incorporado ao termo *nação*.

Em verdade, cabe a problematização desse imaginário social de *coesão e unidade*. Em verdade, os membros da nação permanecem estranhos um ao outro e provavelmente nunca se encontrarão. Tal alegoria de interpretação conceitual possivelmente põe lado a lado marcas semânticas do *desejo* e do *intimismo* frente àquelas de *poder* e *impessoalidade*. Essa constatação reitera o efeito de ruptura que o resgate das marcas semânticas pode trazer. Tal efeito vem do impacto de propriedades dos termos e conceitos, nomeadamente, *flexibilidade*, *porosidade* e *indissociabilidade* emergem em relação aos sentidos agregados em situação de uso.

A perspectiva da *nação* como comunidade imaginada ecoa a interpretação de Anderson em relação ao termo *nacionalismo*. O referido cientista político traz à tona a relação de *nação* e *nacionalidade* para afirmar que “[...] nacionalidades, assim como nacionalismos, são artefatos culturais de um tipo específico” (ANDERSON, 2008, p. 4).

Com efeito, o historiador chama atenção para o fato de que a representação simbólica e coletiva comum ao termo *nacionalidade* alcançou diacronicamente uma legitimidade sem paralelos, já que, “[...] de fato, a nacionalidade é o mais universalmente legítimo valor na vida política de nosso tempo” (ANDERSON, 2008, p. 6). O autor acrescenta que transformações sociais, econômicas e a ascensão do capitalismo atuam como condições que alimentam a construção desses artefatos sociais.

Por conseguinte, é pertinente supor que traços semânticos podem responder a *desejos* de um *imaginário afetivo* tal qual parece ter sido a atribuição da marca semântica de *unidade* atrelada ao construto *nação*. Todavia, vale ressaltar que as marcas semânticas em *nacionalismo* e *nacionalidade* foram provavelmente incorporadas na construção do termo *internacionalização* como legado semântico de *nação*.

Uma incursão em fatores epistêmicos que influenciaram tal absorção é feita por Castro-Gómez (2005). Conforme o autor, o século XVIII foi cenário histórico e político de ruptura epistêmica em diferentes frentes. Uma delas envolveu o enfraquecimento do

³ Dicionário francês acreditado pela Universidade de Wartburg (LE GRAND ROBERT, [201-]).

⁴ Conforme José Arraes de Alencar, em seu livro intitulado *Vocabulário Latino*, “nacionalismo é uma palavra derivada de duas raízes, *gen*, no sentido de *nascer* ou *fazer gerar*, e *natus*, *filho*” (1944, p. 23).

modelo religioso de pensamento absolutista, predominante entre os séculos XVI e XVIII, o qual dava lugar ao domínio da racionalidade. Esta era tida como fundamental na concepção do modelo de mundo na lógica iluminista, inspirada em Voltaire, Kant, Jefferson, dentre outros filósofos relevantes. Nesse contexto, a ruptura com o *Absolutismo* e os conflitos dela decorrentes atuaram como eventos permeáveis às marcas semânticas do conceito *nação*.

Anderson (2008) atenta para o fato de que o crescimento dos estados absolutistas e sua multiplicidade cultural provocaram desavenças. Para o autor, tais movimentos, inspirados em ideais de pertencimento à *nação*, “[...] foram organizados por classes inferiores, incentivadas a se iniciarem na vida política e com o desejo de promover a união entre os indivíduos em nome de ideais partilhados” (ANDERSON, 2008, p. 48).

Consequentemente, ao termo *nação* incorpora-se o senso de *agrupamento* e de *proteção*. Destarte, o sentido de *as pessoas estarem juntas* e o desejo de *pertencimento ao grupo* a partir da consciência de sua *nacionalidade* incorporam-se como traços semânticos marcantes ao conceito *nação*. Na *nação*, os indivíduos se distinguem em sua *peculiaridade*, ou seja, *individualidade*. Contudo, querem viver unidos como *grupo*. Um *grupo* que existe individualmente, o que pode soar paradoxal, mas convive semanticamente, pois faz sentido na esfera do *desejo*. Igualmente relevante é a noção de que cada um dos traços, isoladamente, não basta para lhes dar sentido. Eles parecem funcionar como *feixes* que tecem um anovelado de significações disponíveis no *imaginário social* desde que legitimadas socialmente.

Nesse esteio, surge o conceito de *nação* como uma *comunidade*, mais especificamente, uma *irmandade legítima*, coesa e horizontalmente construída, em oposição às marcas semânticas incorporadas ao conceito do *estado absolutista*. Neste predominava a noção da existência de um *território dominado* irrestritamente pela *autoridade soberana* de um *líder absolutista* que governava, *indicado por Deus*, unicamente para seus interesses e para aqueles da *burguesia* à custa do trabalho dos *menos favorecidos*.

À área sociopolítica, cabe destacar o teor das marcas de natureza linguística incorporadas ao conceito de *nação*. No século XV, segundo Anderson (2008), a expansão territorial da Europa fez com que os europeus atinassem para a existência de outras civilizações. À época, as dinastias absolutistas não se referiam a *nações*, ou mesmo ao conceito de *ser nacional*⁵, mesmo porque um mesmo rei podia liderar diferentes *estados*, os quais eram, muitas vezes, rivais.

Ainda segundo o referido autor, a escolha da língua oficial era feita com base nos critérios de herança ou conveniência. No entanto, em virtude da expansão territorial da Europa do século XVI, o conceito de *língua* ou *língua nacional* foi revisto. Dessa forma, em sintonia com esse novo modo de pensar, as línguas não eram mais consideradas dádivas ou propriedades divinas. Na verdade, eram percebidas como pertencentes ao seu falante nativo mediante sua vinculação a um território no qual se estabelecia em rede com os demais habitantes.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o conceito de *nação* como construto social parece ter incorporado as marcas de uma *comunidade* na qual havia um *elo de pertencimento* agora sob o poder *destituído do Rei*, ainda que existente entre os sujeitos.

O surgimento da imprensa em larga escala no final do século XVIII exerceu impacto na dimensão linguística e nas marcas semânticas resultantes. Anderson (2008) menciona que o abandono do *latim* e o emprego das *línguas vernaculares* possibilitaram estender uma forma de *vinculação e lealdade social*, organizada em torno do *nacionalismo*, sobre o que restara das práticas desgastadas de solidariedade assentadas na religião, típicas das hierárquicas sociedades na fase anterior à Revolução Francesa.

Notadamente, a *língua nacional* e o *nacionalismo* foram construtos incorporados como traços semânticos ao conceito de *nação* mediante a permeabilidade conceitual. No período absolutista, a *língua nacional*, escolhida pelos líderes dos estados, era considerada um fator determinante e unificante de *nação*, pela qual o grupo lutava. Por sua vez, no paradigma pós-absolutismo, o construto *língua nacional* foi provavelmente incorporado pelo conceito de *nação* tal qual um traço semântico associado à noção de *propriedade*

⁵ Em inglês *national-ness*. Tradução minha.

privada de um grupo de pessoas com ideais comuns. Em vista disso, à época, segundo Anderson (2008), para a formação de uma nação, a língua nacional seria uma marca semântica de maior importância que a etnia.

O estabelecimento dos *estados nacionais*, a partir do século XVIII, impôs a noção de *língua* como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de *território linguístico*, fazendo emergir a noção de *identidade nacional e territorialidade*.

Analogamente, para Zhao e Biesta (2011), a relação *sujeito, linguagem e mundo* surge fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista. As marcas semânticas de língua em sua relação com o sujeito e o mundo são essenciais à maneira como as relações humanas e os processos de constituição do sujeito e de construção de conhecimento têm sido abordados na contemporaneidade em sua relação com suas origens e na análise dos traços semânticos que se vão agregando diacronicamente.

Oportunamente, vale observar a relação entre as noções de *nação* e de *país* por sua associatividade com a percepção conceitual do termo *internacionalização*. A razão disso, para o senso comum, reside no fato de que os termos *nação, estado e país* mantêm um vínculo semântico forte, a ponto de serem, em uso geral, aplicados como se fossem sinônimos.

É certo que o termo *país* vem do francês *pays* que significa *camponês* (MAGNOLI, 1995). Muito provavelmente, por ser o berço etimológico do termo, na França o sentido de *pátria* é antigo⁶. Por um lado, o vocábulo *país* designa uma extensão territorial que pode ser abrangida com um golpe de vista ou uma circunvizinhança. Por outro, refere-se à atividade de trabalho no campo bem como aos habitantes que compartilham um local ou que têm a mesma terra natal, o que remete diretamente a *camponês* ao se pensar a origem etimológica em *campo*, matriz em francês da palavra *pays*.

Com efeito, na busca do enovelamento de sentidos do termo *internacionalização*, as marcas semânticas em *país* trazem à discussão a noção de *patriotismo* propriamente dita e em sua relação com o termo *nacionalismo*, já comentado. Em verdade, o senso comum define *patriotismo* como *o elo entre uma população e seu território*, o que remete à etimologia do termo em francês.

Ademais, o termo *pátria* constitui herança do latim *patria*, derivado de *pater*, que significa *o país do pai*. Os traços semânticos do vocábulo *pátria* remetem àqueles itens incorporados à *nação*, nomeadamente, uma *entidade territorial*, uma *infraestrutura cultural* e uma *sociedade global*.

Muito embora as raízes dos dois vocábulos, *natio* e *patria*, mais os aproximem do que os separem, *natio* evoca as origens, o nascimento e o começo da vida a partir das transformações do vocábulo *natus*. Por sua vez, a palavra *pátria* se inspira na *fraternidade*, haja vista sua origem em *pater*. Assim, há uma área de intersecção na criação dos dois termos que aponta para a presença da noção de *origem*, traduzida nas marcas *fraternidade* ou *nascimento*, como um vínculo entre grupos humanos pelo sangue (*pater*) ou pelo lugar do nascimento (*natus*) tal como orientação da própria atribuição da *nacionalidade*, fundada ora na *filiação* ora no *lugar do nascimento*.

Dessa maneira, o termo *patriotismo* faz referência a uma relação de *pertencimento* a uma entidade social, chamada *país*, entidade essa que pretende zelar pelo *bem-estar* de seus habitantes. Por conseguinte, a partir da origem etimológica, a noção de *país* não é originalmente geográfica ou territorial, pois traz o sentido de *extensão que vai além do que os olhos podem ver*.

Pelo exposto, sugere-se que o termo *país* possa remeter ao entendimento de *territorialidade* ou, então, dicotomicamente, aludir a algo para *além das fronteiras*, dissociando, de certo modo, a noção de *fronteiras* daquela da *sensação de pertencimento*. Logo, independentemente do sentido evocado, o termo *pays*, em sua origem, parece valorizar a marca semântica em *camponês* pelo seu papel socioeconômico de destaque à época de seu surgimento. Vale concluir que, usualmente, tal traço não foi o privilegiado à medida que o conceito *país* foi sendo construído, mas isso não significa que ele desapareceu do termo.

⁶ Consoante, Magnoli (1995, p. 76) explica que um dos primeiros registros do termo *país* é o seu uso para enaltecer o patriotismo de Joana D'Arc, a bélica camponesa da Guerra dos Cem Anos (1337-1453).

De qualquer forma, é recorrente a relação entre as manifestações de *patriotismo* e de *nacionalismo* no imaginário social. Rousseau (1998) fala mais de *pátria* do que de *nação*. Todavia o filósofo já apresenta o *amor da pátria* como um sentimento exclusivo, que supera todos os outros, desde que associado à marca semântica de *liberdade*. Para esse cenário, não bastava a soberania do príncipe. Era necessária, também, a participação dos súditos no exercício da soberania de tal forma que *liberdade* e *igualdade* fossem marcas semânticas contíguas do termo *pátria*.

Em analogia, pode-se pressupor que para o reconhecimento do sentido do termo *internacionalização* também não basta a marca semântica da *soberania* dos países envolvidos nos processos e acordos internacionais. Na verdade, percebe-se como importante a *legitimação* dessa soberania por órgãos sociopoliticamente relevantes no cenário global, o que problematiza o traço semântico da *igualdade*, mais próximo da esfera do *desejo* que do *experimentado* pelos membros do *estado*, da *nação* ou daqueles na esfera da *internacionalização*.

É importante esclarecer que a aplicação dos conceitos supracitados, nomeadamente *patriotismo* e *nacionalismo*, está sujeita a usos exacerbados⁷, mesmo que tal risco possa acontecer com qualquer construto. Se, no imaginário institucional, por exemplo, o *nacionalismo* for visto como um modo estratégico de se manter o sistema com base na crença de que não existe outra forma de viver senão seguindo uma *nação* ou, então, elegendo um representante dentre os semelhantes, há o risco de tal tipo de *nacionalismo* incorporar a marca semântica de *racismo* e *separatismo* perante o diferente. Se essa lógica for estendida ao termo *internacionalização*, o resultado não será diferente.

Em verdade, a relação com o Outro⁸ é um domínio de significação relação direta ao construto de *identidade*. Como já mencionado, a abordagem dada ao termo *internacionalização* pode se dar em diferentes perspectivas. A visão de alteridade pode ser decisiva no perfil semântico que o termo vai incorporar na UTFPR-CT. Se culturalmente o Outro for visto como ameaça, constrói-se uma percepção enviesada do estrangeiro, tal qual um *oponente*. Nessa lógica, a relação se estabeleceria no *embate*, pois se fundamenta no *desejo de separação e distância*, com o predomínio da noção de que é necessário o *enfraquecimento do outro grupo* em uma disputa pelo poder. Em contrapartida, se o Outro é visto de uma perspectiva colonialista, o estrangeiro é o sinónimo do *melhor*, da *qualidade* e do *conhecimento*.

Tal atitude pode ser entendida como uma prática nacionalista, por uma face, na medida em que cria-se um sentimento de *unidade* e de *fidelidade* a tal *unidade* formada pelos *iguais*, ou seja, *não estrangeiros*; por outra, a *unidade* representa uma sociedade que hostiliza o Outro, dividida entre *exploradores* e *explorados* de tal maneira que a *fidelidade* à pátria e à nação é a *fidelidade* à sociedade dos *colonizadores* e não a do *estrangeiro*.

Durante o século XIX e as primeiras décadas do XXI, o significado de *nação* e a evolução da sua enunciação ao longo da história europeia foram tópicos de estudos. Uma dicotomia entre a noção de *nacionalismo cívico* e *nacionalismo étnico* foi adotada (SMITH, 1999) para dar conta de esclarecê-los. O primeiro tipo distinguiu-se por ser racional, democrático e por conceber a *nação* como uma comunidade cívica, aberta à incorporação de estrangeiros, exemplificada pela França e EUA. Em contrapartida, o segundo caracterizava-se por ser irracional, autoritário e por conceber a *nação* como uma comunidade de sangue, tal qual a Alemanha.

As teorias modernistas trouxeram uma desconstrução das ideologias nacionalistas, procurando também pensar o fenômeno do *nacionalismo* à escala global. De acordo com os proponentes das teorias modernistas, as nações eram realidades modernas, posto que existentes a partir do século XVIII, criadas de cima para baixo, por meio da manipulação de dados culturais pré-existentes, que visavam responder às necessidades das elites, culturalmente unificadas, de homogeneizar as suas populações (SMITH, 1999).

⁷ Em relação ao eventual uso extremado de termos, cabe lembrar a associação do termo *nacionalismo* ao *Fascismo* e ao *Nazismo* na Europa. Enquanto neste, *nacionalismo* impacta uma hegemonia ariana com a mesma perspectiva; naquele seria a nação como um bem supremo, e em nome dela qualquer sacrifício pode ser exigido e realizado pelos indivíduos a partir de uma perspectiva antiliberalista e autoritária.

⁸ Quando usado com letra maiúscula para se referir a outras pessoas, quer-se, desse modo, enfatizar o traço semântico de *não-europeus* incorporado ao termo. Cabe ressaltar tal relação foi elencada como um domínio de significação na análise conceitual como consta do Quadro 1.

Após o destaque dado à verificação de marcas semânticas em *nação*, *país* e *nacionalismo*, considerações acerca do termo *estado* serão feitas pela sua pertinência à análise conceitual do termo *internacionalização* em seu *continuum* de construção de sentidos.

Registros apontam que o termo *estado* data do século XIII. Usado para se referir a qualquer unidade soberana com estrutura própria e politicamente organizada, o termo veio designar um *construto político*, adotado por um *povo que constitui uma nação* ou por *vários povos de nacionalidades distintas*.

Notadamente os termos *estado* e *nação* são usados muito proximamente. Em verdade, apesar de a utilização beirar a sinonímia, a natureza dos construtos é diferente. O *estado* implica um poder público soberano que atua em seu nome e interesse com o propósito de proporcionar unidade política. Por sua vez, *nação* refere-se à comunidade cultural e política e não está, portanto, fortemente orientada por qualquer espécie de organização legal.

Outra distinção entre os construtos mencionados pode ser abordada por meio da estrutura morfológica do termo *estado-nação*. Neste, a composição lexical forma um termo criado para denominar um novo modo de pensar a *nação*, enquanto construto cultural. O contexto sociopolítico faz supor que o referido termo composto surgiu para indicar a incorporação da noção de *poder político*, trazida pelo traço semântico incorporado à noção de *estado* e às marcas semânticas de *territorialidade* e *afetocultural* incorporadas ao termo *nação*.

A partir dessa perspectiva, pode-se supor que o neologismo *estado-nação* veio refletir a motivação do pensar pós-absolutista do século XVIII, originando-se, muito provavelmente, do desejo de incorporar o traço semântico de *soberania popular* ao construto *nação*. Desse modo, as marcas semânticas de *nação* no cenário político-social vincularam-se à noção de *legitimação da governança* do poder estatal. Nesse esteio, um *estado-nação* tendeu a reforçar arranjos de cenários nos quais uma *etnia* era associada a um determinado *estado*. Pela mesma razão, à época, os conceitos de *nação* e *pátria* passaram a incorporar essa marca semântica.

Interessantemente, a referência à composição de *estado-nação* também aparece em Butler e Spivak (2007). Os autores discutem os termos, *nação* e *estado*, respectivamente, bem como sua composição, *estado-nação*. Primeiramente eles se atêm a considerações sobre o uso do hífen entre os conceitos relacionados, a partir do qual questionam se a presença desse item de pontuação resulta novo termo. Paralelamente, os autores consideram também a possibilidade de seu emprego refinar a ideia da relação tanto histórica quanto semântica entre os termos. Apresentam a possibilidade de o termo ter sido cunhado para indicar fragilidade do conceito de *nação* ou mesmo a falência no âmago da relação entre os vocábulos. A análise que propõem sustenta que, à palavra composta, o termo *nação* consolida quatro traços semânticos basilares, nomeadamente, a existência de uma *identidade nacional* ou *nacionalismo*, a *singularidade* da nação, sua *homogeneidade* e o domínio do *consenso* na *nação*.

A noção de *estado*, por sua vez, tem sua legitimidade fundada nos traços semânticos atrelados ao construto *nação*. Isso principalmente no concernente às marcas semânticas em *nacionalismo*, com o pressuposto de que “o estado presta serviço à base em prol das obrigações e prerrogativas da noção de cidadania”⁹ (BUTLER; SPIVAK, 2007, p. 3). Nessa razão, esses autores ratificam a tese de que o *estado* empresta à *nação* estruturas legais e institucionais que demarcam um território, constituindo e incluindo a noção de *pertencimento jurídico*. Vale ressaltar que, nesse modelo, o traço semântico de *pertencimento nacional* respalda aquele de *pertencimento jurídico* na expectativa de inclusão social por meio da marca semântica da *cidadania*.

Outro aspecto pertinente à presente análise conceitual é um olhar analítico à forma *nation-state*, em inglês, em relação à composição do termo *estado-nação*. Sem dúvida, se considerada a ordem das palavras nos termos compostos supracitados em cada um dos idiomas, o impacto semântico das composições seria diferente. A razão para tanto é a premissa de que o *núcleo* retém a noção semântica predominante do termo composto, implicando, pois, ênfases diversas. De qualquer forma, seja o núcleo *estado*, como o é em inglês, ou *nação*, em português¹⁰, cabe mencionar que, em ambos os casos, o termo *estado* agrega ao vocábulo composto a

⁹ Tradução minha. Original em inglês: “[...] the state is supposed to service the matrix for the obligations and prerogatives of citizenship”.

¹⁰ A morfologia lexical indica como mecanismo predominante *núcleo-modificador* (PETTER, 2017, p. 72)

noção semântica de *soberania popular*. Da mesma forma, evoca o traço semântico de *cidadania* vinculado ao de *pertencimento territorial*. Por sua vez, na combinação lexical, o termo *nação* incorpora os princípios do *nacionalismo*, *patriotismo* e *controle político*, sem os quais a *soberania popular* não teria respaldo.

Implacavelmente, a noção de *pertencimento à nação* e ao *estado-nação*¹¹ gera, na contrapartida, a noção de *não-pertencimento*. Fundamentada no antagonismo, a noção do *não-pertencimento* se alimenta da existência do *pertencimento*. Nessa razão, a exclusão dos *não-pertencentes*, *estrangeiros* ou *não-legítimos* opera, teoricamente, com base no critério do traço semântico do *nacionalismo* como senha de acesso ao da *cidadania*.

Analogamente, o traço semântico de *nacionalidade* gera analogamente sua contrapartida na *não-nacionalidade* legitimada seja pelo *estado* ou *nação*. Por isso, devido à complexidade e à heterogeneidade das formas de *pertencimento*, segundo Butler e Spivak (2007), o *estado-nação* somente consegue afirmar sua própria base de legitimação se literalmente produzir a *nação* que lhe servirá de base para legitimação. Nessa dinâmica, portanto, teria total controle sobre as decisões, além de exercer arbitrariedade hierárquica em relação aos critérios de categorização daqueles *não-legítimos* nessa *nação imaginada*.

É oportuno mencionar que a deliberação de *exclusão* é arbitrária. Não está em conformidade com a natureza dos traços semânticos. Ela se baseia na decisão dos sujeitos calcada no poder hierárquico e histórico aplicado com autorização institucional. Nesse caso, não faz sentido semanticamente, mas o faz legalmente. Sem dúvida, a arbitrariedade da decisão em relação à categorização dos sujeitos *não-legítimos* produz impactos na maneira como o termo *internacionalização* é percebido haja vista suas nuances interculturais e nacionais pronunciadas.

Pensando a análise conceitual do termo *nação* como gênese de marcas semânticas do termo *internacionalização*, percebe-se que noções sociopolíticas tais como *cidadania*, *pertencimento étnico* e *territorial*, *língua oficial*, *amor à pátria/nação*, *comunidade coesa* e *fidelidade* coexistem com a possibilidade de *não-pertencimento*, *não-legitimidade*, ou até mesmo a *apatridia*¹² como construtos que indicariam praticamente o esvaziamento de sentido de seu contraponto.

Com base nesses mesmos autores, admite-se a força genealógica dos atributos atrelados ao conceito de *estado-nação* mesmo com seu declínio. Em outras palavras, o princípio do *bem-estar* agregado ao conceito de *estado-nação* foi mantido diacronicamente. Na modernidade, a política social passa a ter respaldo na crença de que as *nações*, e dentro delas as cidades, podiam controlar suas riquezas. Como já mencionado, os *estados nacionais* seguiram como construtos fundamentais ao *estado moderno* por se constituírem como repositórios jurídicos, políticos, econômicos e mercantis.

Cabe mencionar que a constatação de uma possível fragilidade para se manter a democracia em um contexto para além do *estado-nação* e da possibilidade de surgimento de um contexto antiético, posto que não democrático, parece ir ao encontro de uma premissa de Kant. Segundo o filósofo, não existe Estado algum que seja ético se considerado o pressuposto de que a *Ética* interrompe as abstrações da estrutura dos estados (STOKES, 2012).

Notadamente, o princípio da *não-legitimidade* e a atitude de *nomear os não pertencentes*, já mencionados, são exemplo de interrupções kantianas, ainda que legitimados institucionalmente, além de remeter ao traço semântico do *estado* de *não-ético* ou *aético* incorporado ao *estado*.

Com efeito, a análise do termo *nação*, em seus derivados *nacionalismo* e *nacionalização* bem como em construtos a ele relacionados, a saber, *pátria* e *patriotismo*, sinalizam traços semânticos primordiais para o desenvolvimento da presente análise conceitual. Um

¹¹ Cabe aqui um esclarecimento importante: a literatura traz também a tradução *nação-estado* para o termo *nation-state*, em inglês. Portanto a relação núcleo-palavra modificadora apresentada anteriormente se adequa ao termo estado-nação, aqui adotado. Isso posto, cabe esclarecer que o termo *nação-estado* terá seu núcleo em *nação* enquanto *estado* atuará como modificador, conquanto mantenha-se o teor de informação relativa a cada um deles, respectivamente.

¹² Condição de um indivíduo que não é considerado nacional por qualquer Estado. São também *apatridas* pessoas pertencentes a minorias étnicas nascidas no território de Estados cujas leis não atribuem nacionalidade a tais grupos.

deles é a noção de *comunidade social coesa*, na qual subentende-se a presença de *consenso*, traço semântico este que segue como elemento fundante principalmente às noções de *nação* e de *estado*, já analisadas.

É relevante mencionar que o entendimento da noção de *coesão* pode se fundamentar em elementos levemente diversos. Se, por um lado, a *etnia* é critério de coesão a ser aplicado à comunidade como um parâmetro do construto *nação*; por outro, muito provavelmente, o mesmo traço não será proeminente se o construto for *país*, *pátria*, *estado-nação* ou *estado*, por exemplo. Para estes, de modo geral, teríamos *territorialidade*, *amor incondicional ao local*, *soberania* e *controle*, respectivamente, para mencionar os traços semânticos emblemáticos envolvidos na análise dos quatro construtos exemplificados, os quais, ressalta-se, contemplam um traço semântico somente ou mesmo um feixe deles.

A tempo, salienta-se que outras marcas semânticas tais quais *nacionalidade*, *territorialidade*, *localidade*, *língua oficial* e *atitude* perante o estrangeiro aderem significativamente ao construto *nação* e por relação morfológica à construção do termo *internacionalização*, a ser discutido mais adiante.

Ademais, muito apropriadamente, vale observar a maneira como os conceitos *nação*, *pátria*, *patriotismo*, *estado* e *estado-nação* vão sendo construídos. Para Magnoli (1995), eles se constituem por meio de mediação simbólica, delineada por ideologia e convenções representadas em bandeiras ou demarcadas em fronteiras no mapa, por exemplo. Nessa razão, o autor os define como “convenções que permeiam consciências por gerações como se fossem construtos naturais e espontâneos, ou seja, imunes à intervenção humana” (MAGNOLI, 1995, p. 75), mas que não o são. Sem dúvida, a percepção do autor acrescenta à crença de que os *conceitos* por sua natureza linguístico-discursiva rendem-se a uma análise frutífera, a qual informa também o contexto socioeconômico e histórico-cultural.

De forma pertinente, fundamentado no imaginário social, o Quadro 1 oferece um panorama da análise conceitual de termos e conceitos intimamente relacionados ao termo *internacionalização*. Como macrocontexto da investigação, tem como variáveis os domínios de significação e os termos analisados. Nesse contexto, a intersecção de cada domínio e cada termo visibiliza a potencial carga semântica agregada ao conceito de *internacionalização* a ser tratado detalhadamente adiante.

O recorte dos itens *nação*, *pátria*, *estado-nação* e *estado moderno* resulta de sua produtividade em remeter a uma quantidade expressiva de marcas semânticas. Não se quer dizer que sejam as únicas, mas são emblemáticas na análise conceitual realizada e certamente são eficazes epistemologicamente em relação aos domínios de análise. Na intersecção, tem-se um traço semântico em potencial que tende a ficar incorporado ao termo diacronicamente, o qual se oferece a ressignificações continuamente.

Quadro 1: Termos *nação*, *pátria*, *estado-nação* e *estado moderno*: domínios de significação e potenciais marcas semânticas a serem diacronicamente incorporadas ao termo *internacionalização*

Termo → Domínio de significação ↓	Nação	Pátria	Estado-nação	Estado moderno
Visão do Outro	Ameaça	Ameaça	Conversão desejada	Homogeneidade na heterogeneidade da globalização
Força motriz de grupamento	Identidade nacional/ étnica	Patriotismo	Soberania popular	Soberania estatal
Apelo emocional	Proteção	Lealdade	Cidadania	

				Identidade como mérito individual
Territorialidade	Etnia e cultura	Vínculo de proteção: povo e território	Vínculo administrativo e linguístico	Vínculo geográfico e político
Bem-estar	Servidão	Estar em comunidade	Ser cidadão	Inserção global
Função do poder	Controle	Liderança local	Ordem local e supraestatal	Ordem global
Língua	Dádiva divina	Língua oficial de herança	Língua oficial/padrão	Língua franca
Laços de pertencimento	Étnico-cultural	Lealdade	Territorial e jurídico	Transnacional

Fonte: a autora

Ressalta-se que esse quadro tem a ecologia da interação humana como substrato em sua relação com o conhecimento de mundo, o que inclui a articulação de noções linguísticas, sociopolíticas e interculturais. Paralelamente, sua elaboração se fundamenta na certeza de que a informação disponibilizada resulta substancialmente da análise conceitual. Esta, por sua vez, baseia-se no princípio de que a informação gerada reflete a percepção do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT, cujo processo de *internacionalizar-se* constitui o contexto no qual o referido termo e seu conceito estão imbricados.

Uma evidência da dualidade e convivência de traços semânticos pode ser observada no domínio *Visão do Outro*. Notadamente, dependendo da intersecção entre *domínio* e *termo* em questão, evidencia a marca semântica de *ameaça*, por uma face, e do *desejo de converter o diferente (não-eu) aos meus valores*, em outra.

Analogamente, uma flexibilização de sentido é percebida quando o foco recai nas marcas semânticas incorporadas ao conceito de *internacionalização* na dimensão intercultural. Nessa razão, a *língua oficial* em zonas de contato cultural traz a noção de *escolha aleatória do rei* que é complementada pela ideia de *construto de herança* ou de *língua do poder*, por exemplo.

Por hora, voltemos à análise etimológica conceitual. Com esse intuito, o próximo segmento discorre sobre o termo *internacionalização* com a pressuposição de que há a retomada de traços desenvolvidos para o termo *nação* pela base etimológica compartilhada por eles.

5 INTERNACIONALIZAÇÃO: A CEREJA DO BOLO

Conforme Huang (2014), o termo *internacionalização* deriva de *internacional* e surgiu em 1883 para se referir a ideias e ações que encorajavam iniciativas de cooperação e coexistência entre países, centradas no respeito a tradições culturais diversas e inerentes às nações e a seus povos.

Em vez de uma análise morfológica completa do termo, formado por derivação parassintética, optou-se por recortá-la em dois componentes estratégicos e suficientes ao objetivo deste artigo. Em verdade, o primeiro desses componentes, a análise do termo *raiz, nação*, foi desenvolvida na seção anterior. Por sua vez, o segundo é o prefixo latino *inter* que significa *posição intermediária, entre*, ou ainda, *algo em reciprocidade*. Com efeito, a combinação dos componentes imprime ao termo *internacionalização* a noção de *algo realizado entre nações* ou *em reciprocidade entre nações*.

Ainda que seu uso em discursos no cenário educacional e acadêmico vai incorporar traços semânticos dessas áreas, o vínculo semântico com construtos em sua raiz etimológica, *nação*, e a outros que a esta remetem, nomeadamente, os termos *país* e *estado*, por exemplo, se confirmam. Isso sem contabilizar os sentidos agregados a outras palavras derivadas, nomeadamente, *nacionalidade, nacionalismo* e *patriotismo*, por exemplo.

Nesse contexto, a *internacionalização* é vista como construto de sentido contrastante ao *chauvinismo*¹³ e ao *nacionalismo*. Esses dois construtos enaltecem a própria *raça* e *nação* a ponto de hostilizar outras raças e nações tal qual consta no Quadro 1 ao se analisar a relação com a alteridade em zonas de contato intercultural.

Assim, por permeabilidade semântica, à noção etimológica de *algo realizado entre nações* juntam-se outras seis delineadas na seção anterior para o termo *nação*, quais sejam, *consenso, homogeneidade, irmandade, bem comum, etnia* e *compartilhamento de língua nacional*.

Nesse esteio, portanto, os elementos priorizados no conceito de *nação* em si, sua inserção ao processo de globalização, bem como os traços semânticos agregados trazem contornos de interpretação decisivos. Estes informam a perspectiva não só do conceito de *internacionalização*, mas também das narrativas e discursos relativos a ele. Indubitavelmente, o caráter multifacetado inerente à formação de conceitos, conforme ressaltado por Habermas (2001), vai complexificar o contato intercultural pela presença simultânea de elementos de dualidade, seja de aderência e resistência, ora tênues ora invisíveis, porém sobremaneira estratégicos em qualquer investigação e que não podem ser invisibilizados.

Ademais, vozeando Bauman (1999), ratifica-se a natureza complexa e semanticamente articulada dos sentidos que vêm sendo incorporados ao *continuum* do conceito de *internacionalização* e o desafio de seu rastreamento e entendimento. Sobremais, há uma especial dificuldade de captar os liames semânticos menos visíveis. Isso porque a configuração dos traços semânticos do conceito em questão não os dispõe em linearidade e hierarquia tal qual no modelo arbóreo de concepção de conhecimento¹⁴. Diversamente, evoca a representação do conhecimento como uma organização rizomática (JORDÃO; FOGAÇA, 2012). Nessa perspectiva, por conseguinte, os liames de sentido se estabelecem em múltiplas ramificações tal qual um anovelado intrincado, não-hierárquico e não-linear.

Em verdade, o enredamento semântico do termo *internacionalização* é multifacetado. A contiguidade com os construtos *interculturalidade* e *globalização* faz com que o termo *internacionalização* reverbere questões de natureza filosófica, sociopolítica e histórico-cultural de herança da colonização além de fatores de autonomia e identidade, levando a ponderações de escopo internacional, multinacional, transnacional e mundial ao longo da análise conceitual aqui proposta.

¹³ Chauvinismo ou chovinismo (do francês *chauvinisme*): termo dado a todo tipo de opinião exacerbada, tendenciosa, etnocêntrica ou agressiva em favor de um país, grupo ou ideia. Associados ao chauvinismo frequentemente identificam-se com expressões de rejeição radical a seus contrários, desprezo às minorias.

¹⁴ Nessa concepção existe uma organização linear como se o tronco fosse um fio condutor central e dele partiriam os galhos em uma ordem hierárquica.

Outrossim, à conta da configuração anovelada dos traços semânticos, a reflexão sobre o entendimento do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT fundamenta considerações relativas tanto a quebras de paradigma como de sua manutenção na dinâmica do processo de *internacionalização* institucional, mediante um olhar situado com base no impacto do capitalismo na contemporaneidade.

A menção a esse fenômeno econômico contemporâneo em sua relação com a análise da construção semântica do termo *internacionalização* é bipartida. Por um lado, sua pertinência reside no respaldo epistemológico do abordagem interdisciplinar e rizomática adotada para a análise da trajetória terminológica. Por outro, advém da informatividade semântica acreditada ao termo *capitalismo* que o conceito imprime ao longo do *continuum* histórico-social do termo pela certeza de seu impacto aos traços semânticos incorporados. Desse modo, sua retomada traz à tona marcas semânticas historicamente construídas referentes a sistemas econômicos que o precederam, a saber, a acumulação do mercantilismo, do colonialismo e do imperialismo, por exemplo. Não surpreendentemente, em consonância com teor interdisciplinar da construção semântica, traços semânticos da rede lexical trazida pelo termo *capitalismo*, muito provavelmente, também foram morfossemanticamente incorporados à percepção do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT em que pese sua inserção econômico-política.

De alto teor elucidativo, o contexto histórico é uma faceta importante que impactou a construção do termo *internacionalização*. Dentre os eventos históricos, certamente a repercussão da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do XIX, foi um acontecimento sociopolítico marcante. Ainda que anterior ao surgimento do termo, as transformações no ambiente econômico à época afetaram a formação semântica do construto social contemporâneo de forma profunda, conforme registra Magnoli (1995).

Da menção à expansão da mercantilização às colônias, pode-se inferir que os processos de internacionalização e de globalização surgiram atinentes ao *modus operandi* mercadológico. Nessa razão, portanto, a mercantilização seria também expansão do colonialismo, cujo impacto estaria impresso nas relações de poder estendidas à composição dos construtos de *globalização* e de *internacionalização*.

Cabe salientar que o Brasil vivia sob o regime de economia colonial enquanto a Primeira Revolução Industrial se desenvolvia em solos europeus. Por essa razão, é necessário situar a percepção brasileira do construto *internacionalização* sob uma ótica colonialista. A vinda da família real ao Brasil em 1808 trouxe mudanças medianas à situação colonial brasileira. O regente D. João tomou algumas medidas que favoreceram o desenvolvimento industrial.

Indubitavelmente, mesmo tardios, os discursos da era da industrialização geraram e legitimaram traços semânticos que foram incorporados ao conceito de internacionalização. Mesmo o Brasil tendo a capacidade de ser protagonista no cenário global, as marcas semânticas da *dependência* e da *internacionalização* como *mecanismo de busca de conhecimento, melhoria e legitimidade* são incorporadas e se estabelecem no *imaginário social* a partir de uma ótica colonial inevitavelmente transferida ao termo e conceito de *internacionalização* em construção.

Nos anos 90, o termo *internacionalização* incorporou a marca semântica de *abertura institucional para o exterior*. Nessa razão, portanto, o construto *internacionalizar-se* ganhou contornos de um processo de busca de conhecimento tal qual mercadoria como emblema de desenvolvimento e participação de um contexto social global. Tal inserção mercadológica aproximou seu sentido ao de um item comercial.

Com efeito, é de Knight (2006, p. 2) o conceito de *internacionalização* de referência para a área. Conforme salienta a autora, com quem concorda-se plenamente, as definições de *internacionalização* vão além da enunciação de significado. Em verdade, as acepções do termo dão pistas quanto ao momento histórico no qual se insere, além de permitir a visibilização de ações, estratégias, políticas e programas a serem adotados a partir do resgate de marcas semânticas por meio de análise etimológica e conceitual.

À ênfase do processo de internacionalização como caracterizado pela integração do âmbito internacional e do intercultural supracitados, Sebastián (2004) percebe que a *internacionalização* como intento tende a agregar valor à instituição. Esse autor sustenta que o processo de *internacionalização* como um recurso para aprimoramento da instituição pode não só transformá-la a

ponto de influenciar a qualidade de sua estrutura interna, mas também potencializar sua projeção externa, agregando-lhe valor. Por conseguinte, ele a define como “[...] um processo de introdução da dimensão internacional na cultura estratégica institucional, em suas funções de formação, pesquisa e extensão e também na projeção de sua oferta e capacidade instalada” (SEBASTIÁN, 2004, p. 16).

Inclusive, cabe ressaltar que, ao mencionar o refinamento da dimensão da internacionalização com mais pesquisa e publicação, Sebastian ratifica esses dois elementos como compatíveis à noção da *cereja do bolo* tal qual defendida aqui.

Notadamente, a definição de Sebastián é compatível com a adoção dos *rankings* universitários do *estado-moderno* como critérios de legitimidade acadêmica na medida em que o ranqueamento têm a pesquisa e a publicação como critérios de grande importância na classificação das instituições de ensino superior.

Aliás, a definição de *internacionalização* desse autor anuncia o traço semântico de *competitividade* evidenciado pela importância dada à pesquisa e extensão bem como no destaque à de publicação, por exemplo, para elevação das universidades e maior visibilidade no cenário internacional por agregar-lhes valor.

Por tais razões, admite-se que os *rankings* podem ser vistos como a ressignificação do teor dos traços evidenciados no Quadro 1 no que implica a associação do construto *estado moderno* com os domínios *Função do poder* e *Laços de pertencimento*. Isso devido à incorporação do teor comercial à *internacionalização*, o que prenuncia a incorporação de traços semânticos compatíveis. Exemplos desses seriam a *meritocracia*; *publique ou pereça*; e ainda *rankings são importantes* em um entorno iniciativas transnacionais e supraestatais passaram a ser atrativas financeiramente para a UTFPR-CT em época de escassez de recursos públicos e aumento de competitividade entre instituições públicas e privadas.

6 CONCLUSÃO

Antes do final dos anos 90, o termo *internacionalização* era dotado de prestígio e ampla aplicação na esfera econômica. Exponencialmente, a partir daí, *ser internacional* tornou-se desejo e critério de excelência em universidades brasileiras e estrangeiras. Por tal significância, a marca semântica de *cereja do bolo* parece pertinente para um construto de grande repercussão também na área educacional.

Com base no cruzamento dos *domínios de significação*, ou seja, o *termo*, o *conceito*, o *imaginário institucional* e o *imaginário social*, com os *eixos de análise conceitual*, nomeadamente, etimológicos, morfológicos e semânticos, admite-se que o contexto de uso do termo *internacionalização* pode emprestar-lhe diferentes nuances de significação. Assim, analogamente a outros itens lexicais, à medida que o termo se move em um *continuum*, sofre ressignificações como impacto do entendimento de que o termo vai incorporando elementos contextuais de natureza sociopolítica, linguística e cultural dada a sensibilidade psicossocial da linguagem. Ademais, é cabível a menção de que a trajetória do termo *internacionalização*, em relação às percepções do termo no imaginário institucional da UTFPR-CT, oscilou entre os traços de *cânone*, ou seja, inquestionável, de *modismo*, por não estar incorporado à crença dos sujeitos e de lugar comum, perante o traço de explicar muito sem o pertencimento necessário.

A constatação da interdisciplinaridade dos processos tanto de formação como de entendimento do termo *internacionalização* permite a pressuposição de que a perspectiva rizomática de abordagem à análise conceitual potencializa um esclarecimento mais aprofundado e situado dos traços semânticos constituintes.

Deve-se ratificar que em contexto de análise conceitual é pressuposto que as significações incorporadas ao termo *internacionalização* não são fixadas em um sentido posto. Alternativamente, incorporam marcações de sentido do entorno sociopolítico de seu *continuum* de uso haja vista o caráter interdisciplinar do contexto na incorporação dos traços semânticos.

Como evidência da sensibilidade histórico-cultural da construção semântica dos termos, menciona-se reiteração significativa do conceito de internacionalização com base no traço semântico de *dependência* e da *internacionalização* como *mecanismo de busca de*

conhecimento, melhoria e legitimidade predominante no imaginário institucional da UTFPR-CT, supostamente influenciado pelo traço de colonialidade dos sujeitos. Além da influência do feixe de traços coloniais, a falta de investimento em inovação e em educação acentuaram a perspectiva de uma forma *internacionalização passiva*, segundo a qual, o Brasil atua majoritariamente como país emissor de estudantes, os quais saem do país para buscar conhecimento em terras estrangeiras.

Sem dúvida, a etimologia é um ponto de referência produtivo para mapear sentidos ao continuum dos termos. No entanto, a composição semântica abre um prisma pluridisciplinar para além da Linguística em seus eixos da Morfologia e Semântica para transitar pela Sociopolítica, Psicologia, Economia, História e Filosofia como macroáreas, nas quais sentidos são atribuídos e situados. Portanto os fatores de contingencialidade, flexibilidade e criatividade da carga semântica dos termos oferece um repertório precioso para o entendimento e aplicabilidade de termos e conceitos. Igualmente pertinente é o papel sociopolítico e cultural do *imaginário social* como repositório social do *imaginário institucional*, ambos historicamente construídos mediante relações de poder e legitimação social.

Em verdade, atesta-se favoravelmente em relação à eficiência da análise conceitual aqui empreendida. O rastreamento de traços etimológicos, morfológicos e semânticos dos termos *pátria, país, estado e nação*, bem como termos afins, foi esclarecedor perante o entendimento do termo *internacionalização*. Na verdade, foi além ao esclarecer etimológica e morfológicamente como certas rupturas convivem semanticamente e como a colonização transpira em traços de colonialidade na noção de internacionalização na contemporaneidade.

Da mesma forma, a análise conceitual resulta reflexão e informação pertinentes para encarar os riscos inerentes ao entendimento do termo *internacionalização*, especificamente, a *ambiguidade*, o *uso retórico* e a *opacidade* dos traços semânticos a ele incorporados nos discursos em que transita, espera-se, com muita distância do *modismo*.

Contudo, a grande ideia não era fechar em modelos hermeticamente, mas em exercitar a compreensão situada que permite um caminho mais curto para um aprofundamento terminológico que nos auxilie a resolver dilemas. O conhecimento das raízes etimológicas pode ser uma peça chave para acesso a constatações filosóficas e éticas em busca do consenso.

Analogamente, reitera-se que mais discernimento em relação à informação conceitual é vital para a tomada de decisões e elaboração de iniciativas pró-internacionalização menos dualistas e mais agonistas bem como medidas morfossemanticamente informadas sobre *internacionalização* que podem vir a ser *a cereja do bolo* na UTFPR-CT.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDREOTTI, V. de O.; STEIN, S. Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. *Sage Journals*, v. 2, n. 17, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1532708616672673>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- ALENCAR, J. A. de. *Vocabulário Latino*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. *Who sings the nation-state? Language, politics, belonging*. London-New York: Seagull. 2007.
- CASTRO-GOMÉZ, S. *La hybris del punto cero. ciencia, raza y ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

- CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- HUANG, F. The Internationalisation of the academic profession. In: HUANG, F.; FINKELSTEIN, M.; ROSTAN, M. *The Internationalization of the Academy: Changes, Realities and Prospects*. Dordrecht: Springer, 2014. p.1-21.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- HABERMAS, J. *The Post-National Constellation*. Tradução de Max Pensky. Cambridge: MIT Press, 2001.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos – O breve século XX (1914-1995)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. Carvalhos, Juncos, Árvores E Rizomas: Paradigmas Na Formação De Professores. *RBLA Belo Horizonte*, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.
- LE GRAND ROBERT. *Le Grand Robert de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, [201-]. Disponível em: <https://grandrobert.lerobert.com/>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- MAGNOLI, D. *União Europeia: História e geopolítica*. São Paulo: Moderna, 1995.
- NORTON, B. Identity, investment, and faces of English Internationally. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, v. 38, n. 4, p., out. 2015. p.375-391.
- PAZELLO, E. *Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, 2019.
- PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística II*. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2017. p. 59-79.
- ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SEBASTIÁN, J. *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos, 2004.
- SMITH, A. *Nações e nacionalismo numa era global*. Oeiras: Celta Editora, 1999.
- STOKES, P. *Os 100 pensadores essenciais da filosofia*. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZHAO, K.; BIESTA, G. J. Lifelong learning between “East” and “West”: Confucianism and the Reflexive Project of the Self. *Interchange*, v. 42/1, p.1-20, 2011.



Recebido em 26/04/2020. Aceito em 08/10/2021.

“O TOLO FALA. O SÁBIO ESCUTA”: IRONIA E PROVÉRBIOS EM PROL DA PERSUASÃO

“EL TONTO HABLA. EL SABIO ESCUCHA”: IRONÍA Y PROVERBIOS A FAVOR DE LA
PERSUASIÓN

“THE FOOL SPEAKS. THE WISE MAN LISTENS”: IRONY AND PROVERBS IN FAVOR OF
PERSUASION

Maria Flávia Figueiredo*

Ticiano Jardim Pimenta**

Universidade de Franca

RESUMO: Em sua gênese, a Retórica era utilizada como ferramenta analítica para o estudo das especificidades persuasivo-argumentativas dos discursos públicos (especialmente no âmbito político e judicial). Com a evolução dos meios comunicacionais, esse campo do conhecimento expandiu seus limites de análise para discursos que extrapolam a expressão verbal. Neste artigo, buscamos demonstrar como a Retórica pode ser utilizada para investigar um discurso proveniente de uma prática comum de nossos dias: a postagem e o consumo de vídeos em sites de compartilhamento. Assim, com base em um vídeo extraído do YouTube, analisamos como um orador pode persuadir seu auditório por meio do humor. Quanto à metodologia, uma análise qualitativa, que se fundamenta em pressupostos retóricos, paremiológicos e linguístico-discursivos, será empregada. Perscrutaremos, com mais ênfase, as estratégias retórico-discursivas utilizadas pelo orador, notadamente a figura da ironia e o deslindamento de enunciados proverbiais, e ponderaremos acerca do alcance retórico-argumentativo de tais estratégias.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Ironia. Provérbio. Retórica. YouTube.

RESUMEN: En su génesis, la retórica se utilizó como herramienta analítica para el estudio de las especificidades persuasivas-argumentativas de los discursos públicos (especialmente en las esferas política y judicial). Con la evolución de los medios de

* Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca e líder do grupo PARE (Pesquisa em Argumentação e Retórica). E-mail: mariaflaviafigueiredo@yahoo.com.br.

** Graduado em Letras – Tradutor/Intérprete (com bolsa de IC da FAPESP: Proc. 2017/2269-0), graduando em Psicologia pela Universidade de Franca e mestrando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística da Unifran (com bolsa CAPES/PROSUP (nº 88887.603707/2021-00). Membro do grupo PARE (Pesquisa em Argumentação e Retórica). E-mail: ticiano_pimenta@hotmail.com.

comunicação, este campo de conhecimento ampliou seus limites de análise a discursos que vão mais além de la expressão verbal. En este artículo, intentamos demostrar cómo se puede utilizar la retórica para investigar un discurso que surge de una práctica cotidiana: la publicación y el consumo de videos en sitios para compartir. Entonces, mediante un video tomado de YouTube, investigamos cómo un orador puede persuadir a su audiencia a través del humor. En cuanto a la metodología, empleamos un análisis cualitativo, que se basa en supuestos retóricos, paremiológicos y lingüísticos-discursivos. Examinaremos, con más énfasis, las estrategias retórico-discursivas utilizadas por el hablante, en particular la figura de la ironía y las declaraciones proverbiales; además, consideraremos el alcance retórico-argumentativo de tales estrategias.

PALABRAS CLAVE: Argumentación. Ironía. Proverbios. Retórica. Youtube.

ABSTRACT: In its genesis, Rhetoric was used as an analytical tool for the study of the persuasive-argumentative specificities of public discourses (especially in the political and judicial spheres). Facing the evolution of communication media, it has expanded its limits of analysis to discourses that go beyond verbal expression. In this article, we seek to demonstrate how this area of knowledge can be used to investigate a discourse originated from a common practice of our days: the posting and consumption of videos on sharing sites. In this paper, a YouTube video is analyzed in order to illustrate how a speaker can persuade his audience through humor. Methodologically speaking, a qualitative analysis, based on rhetorical, paremiological and linguistic-discursive assumptions, is used. The rhetorical-discursive strategies used by the speaker, notably the irony rhetoric figure and the unraveling of proverbial statements, will be examined, and the rhetorical-argumentative scope of such strategies will be considered.

KEYWORDS: Argumentation. Irony. Proverb. Rhetoric. YouTube.

1 INTRODUÇÃO

A Retórica, de forma sucinta, é um campo do saber – além de uma disciplina, uma técnica e uma prática – que intenta descobrir os meios de persuasão mais pertinentes em cada caso, independentemente da temática a que o contexto faz referência (ARISTÓTELES, 2015). Desde a sistematização feita pelo filósofo estagirita Aristóteles, a funcionalidade da retórica tem sido modificada e incorporada às necessidades e especificidades de cada período da humanidade.

Em sua gênese, por exemplo, a Retórica era majoritariamente empregada em âmbito político e jurisdicional, em assembleias, júris e discursos públicos. Com o passar do tempo e as transformações dos meios comunicacionais, mais especificamente na Idade Média a partir da Era Renascentista, ela foi empregada com destaque nos discursos escritos e, contemporaneamente, é aplicada a recursos comunicativos que extrapolam a expressão verbal, como os campos imagético e sonoro.

Dessa forma, de acordo com as peculiaridades e necessidades comunicativas da época, a Retórica ganha novos alcances, sempre com vistas a analisar as estratégias retórico-argumentativas de determinado discurso; e, como meio de análise do verossímil, tem imensa contribuição para o estado da arte das ciências da linguagem e tem alavancado o desenvolvimento científico e tecnológico na modernidade (ABREU, 2004). Com base no exposto, trata-se de uma ferramenta teórico-metodológica extremamente pertinente à análise das construções discursivas da atualidade, que lançam mão de inúmeros recursos, provenientes das mais distintas formas de linguagens.

Atualmente, uma das práticas mais representativas e de ampla utilização nas sociedades em geral é a postagem e o consumo de vídeos por meio do site YouTube. Nessa plataforma on-line, seus espectadores encontram produções audiovisuais de conteúdos diversos. A prática se tornou tão comum que, por mês, cerca de três bilhões de horas de vídeos são assistidas no mundo por meio da plataforma, de acordo com o artigo do site *MerchDope*.

A partir desse contexto de criação e circulação discursiva contemporâneo, o presente artigo busca evidenciar como essa prática tão disseminada pode ser analisada pelo viés da retórica. Assim sendo, o objeto de pesquisa aqui investigado é um vídeo (BBC THREE, 2016) intitulado *TOP TEN: Most Hated Proverbs (feat. Ken Cheng)*, disponibilizado por um canal do YouTube, o BBC

Three¹. Segundo a descrição do canal *BBC Three* (2013): “Empenhamo-nos em questões de seu interesse, desde vídeos sobre amor, sexo e relacionamentos a investigações sobre crime e drogas. Nosso canal está aqui para fazer você pensar, rir e te dar voz”. (tradução nossa). O vídeo selecionado compreende um esquete humorístico em que o orador², Ken Cheng, faz uma lista dos “dez provérbios que ele mais odeia”.³ Nascido no Reino Unido, filho de pais chineses, Ken Cheng é comediante de *stand-up* e ex-jogador de pôquer profissional.

Vale a pena ressaltar que o objeto de estudo aqui analisado é um dos dez vídeos que compõem o *corpus* da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Universalidade proverbial e lugares da argumentação: uma incursão pela retórica e pela paremiologia”. Este artigo, portanto, é um recorte de uma pesquisa maior que discute a relação da paremiologia com a retórica a partir da comparação de provérbios de língua inglesa e de língua portuguesa. Na fase de investigação de possíveis materiais de estudo, um levantamento de discursos que contemplavam a temática dos provérbios foi feito e aqueles que dialogavam com a temática retórica foram selecionados.

Dentre os recursos retóricos utilizados pelo orador Ken Cheng com o propósito de gerar humor em seu auditório, destacaremos, em nossa análise, o uso da figura retórica da ironia, que auxilia na construção de uma autoimagem (*ethos*) debochada e arrogante. Demonstraremos, ademais, que, por meio de uma suposta crítica à utilidade dos provérbios, o orador acaba por evidenciar suas funcionalidades e destacar o valor desses fraseologismos (frases ou expressões cristalizadas).

Em função do conteúdo explorado no vídeo, traremos, nas próximas duas seções, uma reflexão sobre provérbios e algumas de suas características argumentativas, além da ironia como figura retórica, que representam os dois principais dispositivos analíticos do trabalho. Todavia, sempre que pertinente aos objetivos elencados, traremos à baila, na seção três, conceitos e pressupostos teóricos caros aos estudos linguísticos e, especialmente, aos retóricos (tanto por meio de autores clássicos, quanto contemporâneos). Assim sendo, abrimos mão de uma divisão rígida e estanque entre fundamentação teórica e a análise, uma vez que a disposição tal como foi feita favorece a consecução dos objetivos propostos.

2 OS PROVÉRBIOS E SEU CARÁTER RETÓRICO-ARGUMENTATIVO

De acordo com os estudos da paremiologia, área que se ocupa da investigação dos provérbios como fenômeno linguístico e social, os provérbios representam práticas sociais talvez tão antigas quanto as próprias civilizações. Albuquerque (1989, p. 35) elucida que recursos “[...] equivalentes aos provérbios atuais, são citados desde o terceiro milênio a.C.”. Tal fato demonstra que a resiliência proverbial, isto é, a permanência do uso de provérbios ao longo dos tempos, proporcionada pelas características intrínsecas desses fraseologismos, possibilita sua perpetuação, adaptação e reformulação, evidenciando, assim, sua relevância para as comunidades linguísticas.

As características formais e de conteúdo dos enunciados proverbiais fornecem pistas de como e porquê eles são comuns a tantos povos; além de destacar como tais estruturas têm se perpetuado na história social humana:

1 Segundo a descrição do canal *BBC Three* (DATA): “Empenhamo-nos em questões de seu interesse, desde vídeos sobre amor, sexo e relacionamentos a investigações sobre crime e drogas. Nosso canal está aqui para fazer você pensar, rir e te dar voz”. (tradução nossa).

2 Nascido no Reino Unido, filho de pais chineses, Ken Cheng é comediante de *stand-up* e ex-jogador de pôquer profissional. Ganhou o prêmio *Funniest Joke of the Fringe award* em 2017 (LOGAN, 2019).

3 Vale a pena ressaltar que o objeto de estudo aqui analisado é um dos dez vídeos que compõem o *corpus* da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Universalidade proverbial e lugares da argumentação: uma incursão pela retórica e pela paremiologia”. Este artigo, portanto, é um recorte de uma pesquisa maior que discute a relação da paremiologia com a retórica a partir da comparação de provérbios de língua inglesa e de língua portuguesa. Na fase de investigação de possíveis materiais de estudo, um levantamento de discursos que contemplavam a temática dos provérbios foi feito e aqueles que iam ao encontro da temática retórica foram selecionados.

Apesar de muito usados na escrita, eles são, primordialmente, um gênero oral, muitas vezes perspicazes e astutos, empregando uma enorme amplitude de recursos retóricos e poéticos no âmbito de sua extensão limitada. Metáfora, ritmo, aliteração, assonância, construções binárias: estes e outros recursos criam, na forma do provérbio, um eco de sentido. (Nem todos são metafóricos: [...]). Compacto e fácil de ser memorizado, o provérbio serve como veículo não só do conhecimento moral, mas também do prático, como as regras profissionais e informações sobre o clima. (OBELKEVICH, 1997, p. 44 - 45)

A partir dessa citação, pode-se inferir que, além de pertencerem tanto à modalidade oral quanto à escrita, os recursos retóricos e poéticos dos provérbios, sua forma reduzida, sua acessibilidade mnemônica e sua capacidade de fornecer instrução sobre situações diversas, conferem-lhes possibilidades argumentativas pertinentes aos mais variados contextos interacionais.

Na esteira da tradição grega, “[...] o discurso retórico possui quatro pilares, correspondentes às etapas de organização do discurso: invenção, disposição, elocução e ação [...]” (FERREIRA, 2010, p. 103). Esses pilares representam, portanto, o caminho que o orador deve percorrer a fim de criar o discurso mais persuasivo e eficiente em cada caso. A invenção – ou *inventio* em latim – representa justamente a parte em que o orador busca e opta pelos argumentos mais pertinentes para persuadir seu auditório em um contexto específico. Assim sendo, o orador pode recorrer de maneira sábia a esses fraseologismos no processo de apuração e seleção dos argumentos mais adequados em cada caso, buscando encontrar as melhores provas para sustentar sua tese⁴.

As funções dos provérbios dentro das comunidades linguísticas são tão amplas quanto suas características formais e de conteúdo (cf. AMARAL, 1976) e mais relevantes do que as tentativas de definição do que vem a ser um “[...] provérbio propriamente dito [...]” (XATARA; SUCCI, 2008): “*O seu efeito é elevar uma afirmação de um nível simplório para um nível enfático, com o intuito de ensinar, elogiar, persuadir, consolar, estimular ou, contrária e alternativamente, prevenir, admoestar, advertir, envergonhar, restringir ou desencorajar atitudes*” (VELLASCO, 2000, p. 128, grifos nossos).

Percebe-se, assim, que os provérbios têm uma funcionalidade de caráter essencialmente retórico, uma vez que o intuito de um discurso, no âmbito prático dessa arte, é alcançar a persuasão. Este termo é amplamente discutido por autores clássicos e contemporâneos e, de forma sintética, o termo “origina-se de *persuadere* (per + suadere). *Per*, como prefixo, significa ‘de modo completo’. *Suadere* equivale a ‘aconselhar’. É, pois, levar alguém a aceitar um ponto de vista, é não se valer da palavra como imposição, mas, sim, de modo habilidoso” (FERREIRA, 2010, p. 15).

As possibilidades persuasivo-argumentativas dos provérbios podem ser associadas também ao fato de que, na maioria dos casos, há sempre enunciados proverbiais antagônicos sobre qualquer que seja o tema em questão, e sua utilização está invariavelmente associada a um contexto particular: “Em todo par, ambos são verdadeiros, mas apenas um será adequado a uma situação específica” (OBELKEVICH, 1997, p. 44).

Como recurso argumentativo, o provérbio pode se apoiar sobre três propriedades principais:

1) **Atemporalidade** – Em perspectiva histórica, a palavra “provérbio” tem sua origem no latim (*proverbium*) e suas primeiras aparições podem ser verificadas em textos do século XII (cf. XATARA; SUCCI, 2008). Contudo, de acordo com Albuquerque (1989), estruturas semelhantes ao que hoje chamamos de provérbios podem ser observadas desde a antiguidade entre os egípcios (*sebays*, “ensinamentos”), hebreus (constituindo fontes de sabedoria) e gregos (encontradas em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo). A atemporalidade pode ser corroborada, então, por meio de sua etimologia e da utilização dos termos que lhes são, em certa medida, precursores. Ainda que, na história social, os provérbios ora foram enaltecidos e estudados como disciplina fundamental para a educação das classes letradas, ora foram vistos com desdém ou desprezo (cf. OBELKEVICH, 1997), eles se mantiveram presentes até a contemporaneidade graças a seu caráter adaptativo, como anteriormente mencionado.

⁴ Tal afirmação será corroborada por nossa análise quando demonstramos que o deslindamento dos enunciados proverbiais pelo orador Ken Cheng alcança seu objetivo persuasivo (gerar humor) e, ao mesmo tempo, valida o valor prático e social desses fraseologismos.

2) **Tradicionalidade** – Subsidiado pela característica anterior e devido ao uso recorrente ao longo das gerações, o provérbio carrega uma ancestralidade latente que impõe uma aceitação intrínseca de seus postulados. Portanto, podemos inferir que sua tradicionalidade gera, no processo conversacional, uma autoridade:

O caráter de tradicionalidade dos provérbios traduz-se em caráter de autoridade. O peso da tradição da verdade consensual geral inculca autoridade na emissão dos provérbios e, por isso, os ouvintes tendem a reagir aos enunciados proverbiais como se eles fossem asserções irrefutáveis. [...] A tradicionalidade, o uso repetido do provérbio é, portanto, responsável pelo caráter didático e pelo caráter de autoridade contidos nos provérbios. (VELLASCO, 2000, p. 152)

3) **Impessoalidade** – Tal característica relaciona-se com a ideia de que, quando um orador faz uso de um provérbio, seu discurso é alicerçado em um conhecimento ancestral que foi posto à prova inúmeras vezes, o que garante sua verossimilhança, e, ao mesmo tempo, exime o orador de responsabilidade. “Pode-se dizer, então, que o provérbio é um típico recurso de persuasão de quem não quer se responsabilizar por aquilo que é dito, ou porque não sabe a razão do que diz ou não tem certeza”. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 39).

Evidencia-se, assim, que a atemporalidade, a tradicionalidade e a impessoalidade conferem ao provérbio uma autoridade fundamentada na *doxa*, isto é, no campo do senso comum, da opinião, do provável, do contingente (cf. RAMÍREZ VIDAL, 2016), que, na perspectiva retórica, pode ser utilizada para garantir a adesão do auditório ao discurso do orador, sem que seja necessária a formulação de argumentos próprios.

2 A IRONIA COMO ‘GATILHO’ DO HUMOR

Fiorin (2014, p. 25-26) elucida que, ao longo da história, foram caracterizadas duas formas de analisar as operações descritas pela retórica antiga: a primeira delas é uma teoria da argumentação que se presta a analisar as operações da invenção (*inventio*) e da disposição (*dispositio*) “[...] onde estariam os elementos destinados a convencer e persuadir [...]”, que ficou conhecida como topologia; enquanto a segunda teoria, intitulada tropologia ou teoria dos tropos, se ocupa da elocução (*elocutio*) e posteriormente se tornou “uma teoria das figuras”.

Ao enunciar as bases para o estudo das figuras, Fiorin (2014, p. 28, grifo do autor) afirma que os tropos “[...] indicam uma mudança de sentido, como uma classe das *figuras* [...]” e, por meio deles, há substituição de um sentido literal por um figurado. O autor ainda elenca e elucida figuras retóricas que são utilizadas pelo orador em sua busca por convencer e persuadir. Neste artigo, a figura retórica da ironia será explorada, uma vez que, como veremos, ela foi utilizada como meio de gerar humor e conquistar a adesão do auditório.

Vale ressaltar que, ao longo da história, essa figura tem sido analisada também por outras áreas do conhecimento devido aos efeitos gerados por sua aplicação nos discursos. Dentre elas, encontram-se abordagens filosóficas, psicanalíticas, pragmáticas, literárias, retóricas, sendo que essa última representa “a tradição mais conhecida” (BRAIT, 1997).

Antes de abordar a definição de ironia no âmbito de sua perspectiva tropológica, é profícuo mencionar que, dentro do senso comum, sarcasmo e ironia são conceitos intercambiáveis e praticamente indistinguíveis. Contudo, como afirma Fiorin (2014, p. 70), “[...] a ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.”. O sarcasmo apropria-se da ironia para ridicularizar, humilhar ou insultar. Porém, quando o orador simula e propõe ao auditório um sentido para afirmar justamente o oposto, temos o emprego da figura retórica da ironia.

Tal fato pode ser sustentado pelo que afirma Brait (1997, p. 17):

Como elemento estruturador de um texto cuja força reside na sua capacidade de fazer do riso uma consequência, o interdiscurso irônico possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais ou mesmo estéticos, encobertos pelos discursos mais sérios e, muitas vezes, bem menos críticos.

Em suma, pode-se dizer que o uso da ironia, como figura retórica, associado ao humor dela decorrente, constitui um instrumento favorável à persuasão do auditório. Em outras palavras, a subversão do sentido presente no discurso do orador é o meio que conduzirá ao seu propósito argumentativo: gerar humor.

Uma vez abordados os dispositivos analíticos pertinentes aos objetivos deste artigo, partiremos agora à análise do objeto de pesquisa.

3 ANÁLISE: IRONIA E PROVÉRBIOS COMO RECURSOS RETÓRICOS

Antes de procedermos à análise do vídeo selecionado como objeto de estudo deste artigo, *TOP TEN: Most Hated Proverbs*⁵, discorreremos sobre o contexto do vídeo, a contextualização do orador, os critérios de análise e as motivações para a seleção do discurso como objeto de análise.

O vídeo em questão é uma publicação no site Youtube, mais especificamente no perfil do canal BBC Three, que conta com aproximadamente 2 milhões de inscritos. Na descrição do vídeo, obtemos as seguintes informações: “Why do most proverbs have something to do with animals? Who comes up with these things? Ken Cheng revealed the ten proverbs he loves to hate” (“Por que a maioria dos provérbios tem algo relacionado a animais? Quem inventa essas coisas? Ken Cheng revela os dez provérbios que mais ama odiar”).

Apesar do perfil no Youtube da BBC Three ser detentor do vídeo, ou seja, do discurso em questão, Ken Cheng será considerado como orador do ato retórico, uma vez que é o uso de sua imagem e personalidade que auxiliam na construção do contexto em que o ato discursivo se desenvolve. Assim, julgamos pertinente discorrer um pouco mais sobre a figura daquele que será considerado o orador do ato retórico em pauta.

Ken Cheng é um jogador profissional de pôquer e comediante inglês com ascendência chinesa. Ele também cursou Matemática e decidiu abandonar os estudos em prol de sua carreira como jogador. Além de ter destaque no mundo do pôquer, Cheng também é conhecido por seus números de comédia *stand up*, que geralmente abordam peculiaridades da cultura inglesa sob a perspectiva de um descendente.

O vídeo em questão foi produzido pela BBC Three em decorrência de um concurso de comediantes em que Cheng foi finalista. No concurso, que ocorreu em 2015, Ken performou um número de comédia em que discutia a precisão do significado conferido ao provérbio “matar dois pássaros com uma pedra só”. Com o sucesso da performance, o comediante chegou à final do concurso e, no ano seguinte, o vídeo foi publicado pela produtora. A produção contém a piada anterior de Cheng, sobre o provérbio dos pássaros, e mais outras nove que também circundam a temática dos provérbios.

O vídeo em questão exprime eximamente a forma com que o humor pode ser utilizado como ferramenta retórica em um discurso. Tal fato, aliado à temática dos provérbios, mencionada anteriormente, justifica a seleção do vídeo como objeto de análise para este artigo. Por meio de suas estratégias retórico-argumentativas, é possível observar a forma intrigante com que o humor tece percursos argumentativos que encaminham o auditório à persuasão desejada pelo orador. Fica, pois, justificada a escolha do vídeo

⁵ A transcrição e a tradução do discurso do orador (Ken Cheng) foram feitas na íntegra pelos autores deste artigo.

como objeto de estudo, uma vez que ele vai ao encontro da temática da pesquisa desenvolvida e se apresenta como um nítido exemplo do uso de provérbios de forma humorística com vistas à persuasão de um auditório.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que, apesar de o vídeo ser considerado um texto sincrético, ou seja, composto por diversas linguagens (nesse caso, a imagética e a sonora), consideraremos majoritariamente, como objeto de análise, a porção verbal (isto é, sonora) do discurso, uma vez que nosso foco é o uso dos provérbios e da ironia enquanto estratégia retórica e não exclusivamente a questão proxêmica, que diz respeito à posição do orador no espaço físico em que o discurso ocorre e a disposição dos objetos em cena no momento da performance do ato retórico. A porção imagética do discurso será levada em consideração apenas nos momentos em que corrobora para a construção da figura da ironia.

Para manter um critério claro no decorrer da análise, pautamo-nos no conceito retórico de partes do discurso que, basicamente, trata da forma ordenada que um discurso deve ser estruturado para que o orador tenha mais chances de atingir a persuasão de seu auditório. Essas partes são: *exórdio* (a ‘introdução’ do discurso, em que o orador tem o primeiro contato com o auditório e deve angariar de seus ouvintes/espectadores a benevolência para que estejam dispostos a ouvir ao discurso que será apresentado); *narração* (que conta os fatos específicos e o intuito particular do discurso trazido pelo orador); *confirmação* (que detém os argumentos e provas que devem corroborar a aceitação da tese apresentada pelo orador por parte do auditório); e *peroração* (a ‘conclusão’ do discurso que pode ter diversas funções, como retomar o objetivo central do discurso, recapitular de forma sucinta a argumentação apresentada, apresentar uma solução para o problema em questão. Independentemente da função, a peroração deve unir os argumentos apresentados na etapa da confirmação, porção lógica, ao lado psicológico do auditório, conclamando a ação, ou seja, alcançando a persuasão). As partes do discurso são claramente retomadas e descritas em artigo intitulado “A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso”, escrito por Figueiredo e Ferreira (2016a).

Assim sendo, o objeto de estudo será dividido em quatro partes e, na confirmação, parte em que se encontra a maioria dos provérbios, analisaremos cada uma das estratégias persuasivas exploradas por Ken Cheng com base nas proposições relacionadas principalmente à retórica e à paremiologia. Ademais, contaremos também com alguns pressupostos linguísticos, quando forem necessários aos objetivos deste artigo.

Vejamos a primeira parte do discurso em questão, o exórdio:

Parte 1: *Hi, I'm Ken Cheng. Welcome to my home. There are a lot of phrases that English people use that I think are bullshit.* (00:00:07)⁶

A primeira parte, o exórdio, como mencionado anteriormente, refere-se ao momento em que o orador deve fazer uma apresentação de si e do assunto a ser tratado. É nesse momento que ele deve criar uma proximidade com o auditório, buscando encontrar elementos que os aproximem.

Geralmente, a demonstração de carisma e benevolência por parte do orador é acolhida pelo auditório, e, por essa razão, cria um ponto de identidade entre eles. Isso acontece, entre outros motivos, porque uma imagem que apresenta características agradáveis e sensíveis é preferível a uma imagem antipática e/ou malevolente. No âmbito da retórica, a imagem que o auditório “capta” do orador a partir do seu discurso é chamada de *ethos*. Segundo Figueiredo e Ferreira (2016b, p. 62):

O *ethos* caracteriza-se como a imagem, verdadeira ou não, que o orador constrói de si no intuito de persuadir e convencer seu auditório. Essa imagem desenha-se na mente do auditório, muitas vezes, de forma inconsciente, por força da maneira como o discurso é interpretado e a postura do orador é analisada.

⁶ “Oi, sou Ken Cheng. Bem-vindos à minha casa. Existem muitas frases que os ingleses usam que eu acho que são besteira.”

De acordo com Aristóteles (2015, p. 63), o discurso deve ser “[...] proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé [...]”. Ken Cheng, de forma aparentemente contrária a esse preceito retórico, cria uma imagem controversa de si: inicia o vídeo sentado em uma cadeira, convidando o auditório a se sentir bem-vindo em sua casa; no entanto, o ambiente não se assemelha em nada a um “lar” (local em que nos sentimos acolhidos e aconchegados), pois, além da cadeira, há apenas um vaso, um par de tênis e um mancebo (o que cria um ambiente bastante minimalista e estéreo).

Somando-se a esse fato, o orador começa seu discurso afirmando que existem frases que os ingleses utilizam que ele considera *bullshit* (besteiras, bobagens) e, na sequência, elucida que fará uma contagem regressiva dos dez provérbios mais odiados por ele.

Os enunciados proverbiais, via de regra, não são questionados emotivamente por seus usuários ou tidos como “besteiras”. Em geral, são de extrema valia para as relações interpessoais, principalmente no reconhecimento entre membros de um grupo, como pontua Vellasco (2000, p. 141):

Um(a) falante pode perceber outro membro do seu grupo e identificar a comunidade à qual o outro pertence, por meio do estoque dialetal de provérbios. Ao citar provérbios, os falantes também sinalizam a sua identidade com unidades nacionais. Além disso, na compreensão e na percepção da citação proverbial, o(a) interlocutor(a) também sinaliza a sua aceitação e sua identificação com o(a) falante e o grupo em questão.

Todavia, ao convidar o auditório a se sentir bem-vindo em um cenário pouco convidativo, afirmar que os provérbios são “besteiras” e que ele está ali para apresentar sua lista dos seus dez provérbios mais odiados, Ken Cheng acaba quebrando determinadas expectativas e valores do seu auditório (artifício característico das comédias *stand-up*), e produz, assim, por meio do seu discurso, um *ethos* questionável.

Se, como advoga Reboul (2004, p. 48), o *ethos* relaciona-se com o “[...] caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório [...]”, seria plausível supor que essa imagem inicial de Ken Cheng aumentaria a distância entre o orador e seu auditório. Contudo, justamente o contrário parece ocorrer porque “[...] o deslindamento de valores sociais, culturais, morais ou de qualquer outra espécie parece fazer parte da natureza significativa do humor [...]”. (BRAIT, 1997, p. 15). Nesse sentido, o auditório aproxima-se do orador uma vez que este dissimula seus objetivos ao enunciar o oposto daquilo que afirma (cf. FIORIN, 2014, p. 69). O orador, portanto, cria um sentido de desprezo pelos provérbios, subverte o senso comum e outorga ao seu discurso um ar de comicidade. Assim, por meio do humor irônico, Ken Cheng aproxima-se de seu auditório.

A formulação do exórdio, tal como foi feita pelo orador, busca, por um lado, “[...] chamar a atenção para o interesse que este [assunto] apresenta em função de sua importância, pelo caráter extraordinário, paradoxal [...]” (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2016a, p. 52); e, por outro lado, “[...] tornar o auditório dócil, atento e benevolente [...]”. (FIGUEIREDO; FERREIRA, 2016a, p. 53).

Adentremos na segunda e na terceira parte do discurso analisado, respectivamente elencadas:

Parte 2: *Here’s a countdown of my top ten most hated proverbs.* (00:00:07)⁷

Parte 3.a: *Ten. Today is a gift. That’s why they call it the present. That’s just below average wordplay disguised as wisdom. Anyone could do that. Er, keep your eye on the time. That’s why they call it a watch. Easy.* (00:00:17)⁸

A partir desse trecho, Ken Cheng adentra a narração e a confirmação, que são, respectivamente, a segunda e a terceira partes do discurso. Acerca dessas partes, Figueiredo e Ferreira (2016a) afirmam que a primeira se relaciona com a apresentação do contexto

⁷ “Aqui vai uma contagem regressiva dos meus dez provérbios mais odiados.”

⁸ “Dez. Hoje é uma dádiva. Por isso que o chamam de presente. Não passa de um jogo de palavras mediocre disfarçado de sabedoria. Qualquer um pode fazer isso. Mantenha os olhos no ‘tempo’. Por isso que o chamam de ‘relógio’. Fácil.”

e da problemática em questão, enquanto a segunda – mais extensa – é formada por um conjunto de provas. Os autores também esclarecem que “[...] a *confirmação* nem sempre é nitidamente separada da *narração*, uma vez que o texto se expande em *confirmação* [...]” (2016, p. 55, grifos dos autores).

Nesses trechos, o orador inicia sua lista dos provérbios mais odiados. Para demonstrar a frivolidade do enunciado proverbial “*Today is a gift. That’s why they call it the present*” (“Hoje é uma dádiva, por isso que o chamam de presente”), Ken Cheng utiliza-se de um argumento que faz parte, como proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000), daqueles que fundamentam a estrutura do real; isto é, daqueles que “[...] são considerados modos de organização da realidade [...]”. (FIORIN, 2015, p. 184).

Primeiramente, ele afirma que o provérbio “não passa de um jogo de palavras medíocre disfarçado de sabedoria” e continua “qualquer um poderia fazer isso”. Na sequência, ele produz um jogo de palavras da mesma natureza que a do provérbio: “*Keep your eye on the time. That’s why they call it a watch*” (“Mantenha os olhos no “tempo”. Por isso que o chamam de “relógio”). A palavra *watch* tanto pode ser um verbo (assistir, ver, observar) quanto um substantivo (relógio). Ele cria, assim, um jogo de palavras que também fundamenta a estrutura do provérbio. O uso de tal estratégia compõe, dessa forma, um argumento por exemplo, que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 399), é “[...] uma generalização a partir de casos particulares [...]”, para demonstrar o quanto trivial e simples o enunciado proverbial em questão é. Ele completa esse raciocínio com a palavra *easy* (fácil), o que favorece a construção de um *ethos* de superioridade e arrogância. Assim, o orador utiliza o argumento por exemplo para demonstrar como sua tese, de que o provérbio em questão é apenas um jogo de palavras barato, é verossímil, é aceitável, ao generalizar uma questão particular, aplicando suas características específicas a uma outra situação, nesse caso, o jogo de palavras que ele cria com *time* e *watch*.

Brait (1997, p. 78), ao elucidar as concepções de ironia como atitude ou como procedimento verbal, demonstra que a ironia verbal, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1978), “[...] implica um trio actancial: o locutor (A¹) que dirige um certo discurso irônico para um receptor (A²), para caçar de um terceiro (A³) que é o alvo da ironia [...]”.

Aplicando tal raciocínio ao objeto de pesquisa aqui trabalhado, A¹ seria Ken Cheng, A² o auditório formado pelos indivíduos que assistem ao vídeo e A³ os provérbios e seus usuários. A relação entre esses actantes pode ser entendida da seguinte maneira: o orador dirige seu discurso ao receptor (espectadores) que começa a ser persuadido e convencido de que os provérbios são de fato “besteiras” por meio da subversão da validade desses enunciados. Esses actantes e suas relações se manterão ao longo de todo o vídeo até que a ironia seja de fato percebida pelo auditório.

Parte 3.b: *Nine. Don’t judge a book by its cover. I don’t have time to read EVERY book. Of course I’m going to judge a book by its cover! I only read The Life Of Pi because it said “winner of the Man Booker Prize” on the cover. If I hadn’t judged it by its cover, I would have missed out on a good book. (00:00:31)*⁹

Uma característica muito comum dos provérbios é a utilização de metáforas, embora nem todos façam uso dessa figura retórica (de linguagem). Segundo Moura (2012, p.11), “[...] a metáfora institui um mundo imaginário, em que as palavras funcionam na base do faz de conta [...]”. No trecho em questão, o orador cita o provérbio “não julgue o livro pela capa”. Esse enunciado, a fim de se observar seu valor prático, deve ser entendido metaforicamente: não se deve julgar algo ou alguém a partir de seus aspectos externos, mas, sim, pelo seu conteúdo. Porém, no vídeo, o orador analisa o provérbio por meio do seu sentido literal, excluindo seu sentido metafórico.

Essa tática é utilizada em praticamente todos os outros provérbios em sua tentativa de desqualificá-los. Nesse trecho especificamente, ao tratar o enunciado proverbial literalmente, o orador extingue sua potencialidade semântica e restringe sua utilização a situações concretas. Isso fica evidente quando ele afirma que “teria perdido um bom livro (*As Aventuras de Pi*)”, se não tivesse lido, em sua capa, o comentário: ‘ganhador do prêmio do Prêmio *Man Booker*’.

⁹ “Nove. Não julgue o livro pela capa. Eu não tenho tempo de ler TODOS os livros. Claro que eu vou julgar um livro pela capa! Eu só li *As Aventuras de Pi* porque estava escrito ‘ganhador do Prêmio *Man Booker*’ na capa. Se eu não tivesse julgado o livro pela capa, eu teria perdido um bom livro.”

Parte 3.c: *Eight. Never look a gift horse in the mouth. Er, you just said "don't judge a book by its cover". Why would I judge a horse by not its mouth? I always inspect my gifts. I actually prefer it when people leave the price tag on so I know exactly how much they value our friendship. This is just one of those phrases that pretends to be good advice, but is actually just a useless fact about animals.* (00:00:46)¹⁰

Em consonância com o raciocínio explicitado no trecho anterior, Ken Cheng continua a interpretar os provérbios em sentido literal. “A cavalo dado não se olha os dentes”, equivalente em língua portuguesa do enunciado proverbial citado pelo autor, que tem proximidade metafórica com aquele utilizado no trecho anterior.

Analisar “os dentes” de equinos é uma forma de avaliar sua saúde e seu estado geral. Metaforicamente, o provérbio intenta demonstrar que devemos ser gratos com aquilo que nos é oferecido, mesmo que não nos agrade por certas características. No caso de ser interpretado literalmente, como o orador faz, o conselho se torna trivial.

Ken Cheng continua a afirmar discursivamente seu *ethos* arrogante e debochado ao comentar que “sempre inspeciona seus presentes” e que “prefere que as pessoas deixem as etiquetas nos presentes para que ele possa avaliar o quanto elas valorizam sua amizade”. A superficialidade contida nesse comentário parece demonstrar a intenção, por parte do orador, de causar humor no auditório, “[...] uma vez que a ironia deflagra dados ambivalentes e conflitantes e gera no ouvinte a necessidade de reconhecimento do turbulento, do plural que convoca uma conciliação, o que [...] propicia a instauração do humor [...]”. (FIGUEIREDO, 2016, p. 202).

A fim de reforçar sua tese acerca de quão inúteis e triviais os provérbios são, o orador encerra esse trecho dizendo que “essa é uma daquelas frases que aparenta ser um bom conselho, mas é apenas um fato inútil sobre animais”.

Parte 3.d: *Seven. You can lead a horse to water, but you can't make it drink. See? Useless. If the drinking game Ring of Fire has taught me anything, it's that you can make anyone drink anything.* (00:01:08)¹¹

A hipótese de que os enunciados proverbiais são inúteis é aqui reforçada. Depois de citar “*You can lead a horse to water, but you can't make it drink*” (“Você pode levar um cavalo até a água, mas não pode obrigá-lo a beber”), Ken Cheng afirma: “Viu? Inútil”, o que reforça o raciocínio desenvolvido no trecho anterior.

No trecho subsequente – *If the drinking game Ring of Fire has taught me anything, it's that you can make anyone drink anything* (Se o jogo de bebida *Ring of Fire* ensinou-me qualquer coisa, foi que você pode fazer qualquer um beber qualquer coisa) –, o orador faz uso do apelo à intertextualidade com o universo lúdico para fundamentar sua argumentação. O fenômeno da intertextualidade pode ser definido da seguinte maneira: “Em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou memória discursiva dos interlocutores” (KOCH, 2004, p. 17).

Ao mencionar a expressão *Ring of Fire*, o orador remete o auditório ao universo de um jogo de bebida muito popular em países ocidentais¹² e, ao associar a consequência última do jogo ao provérbio citado, Ken Cheng defende a ideia de que qualquer pessoa pode ser obrigada a beber qualquer coisa, o que ratifica a inutilidade do enunciado proverbial.

10 “Oito. A cavalo dado não se olha os dentes. Você acabou de dizer ‘não julgue o livro pela capa’. Por que eu não iria julgar um cavalo pelos seus dentes? Eu sempre inspeciono meus presentes. Na realidade, prefiro que as pessoas deixem as etiquetas para que eu saiba exatamente o quanto elas valorizam nossa amizade. Essa é uma daquelas frases que aparenta ser um bom conselho, mas é apenas um fato inútil sobre animais.”

11 “Sete. Você pode levar um cavalo até a água, mas você não pode obrigá-lo a beber. Viu? Inútil. Se o jogo de bebida *Ring of Fire* ensinou-me qualquer coisa, foi que você pode fazer qualquer um beber qualquer coisa.”

12 Sucintamente, o jogo acontece por intermédio de cartas que têm regras pré-estabelecidas. Cada carta tem sua própria “minirregra”, que varia de acordo com local em que se está jogando. O objetivo último do jogo é fazer com que os participantes bebam de acordo com as cartas que tiram.

Parte 3.e: *Six. You can't teach an old dog new tricks. That's simply an ageism lawsuit waiting to happen. This reminds me of a Chinese proverb – "one drop of semen is worth ten drops of blood" – which is simply a jism lawsuit waiting to happen.* (00:01:20)¹³

O sexto provérbio na lista do orador também apresenta animais em sua formulação. Entretanto, Ken Cheng não mais o interpreta em seu sentido literal, mas faz uso de outro recurso: apelará aos valores do auditório. Por essa razão, declara que um provérbio que afirma não ser possível ensinar truques novos a cachorros velhos “não passa de um processo por discriminação de idade esperando para acontecer”. O orador, portanto, apela aos valores que o auditório cultiva em relação às pessoas mais velhas, apostando que assumir que tais indivíduos não conseguem aprender coisas novas é uma atitude preconceituosa, que é repudiada pela *doxa* dentro da perspectiva contemporânea. Ao subverter e, conseqüentemente, depreciar o provérbio, o orador tenciona gerar humor e, dessa maneira, aproximar-se ainda mais de seu auditório por meio de seu *ethos* debochado.

Na sequência, Ken Cheng cita o provérbio chinês “Uma gota de sêmen vale dez gotas de sangue” com a intenção de impulsionar seu discurso humorístico. Na sequência desse enunciado, ele afirma: “*which is simply a jism lawsuit waiting to happen*”. *Jism* é uma gíria de língua inglesa que significa, de acordo com o *Cambridge Dictionary*, “líquido lançado pelo pênis durante atividade sexual” (tradução nossa); o *Urban Dictionary* também acrescenta “o subproduto do orgasmo masculino” (tradução nossa). Dessa forma, a frase do orador pode ser entendida como: “é simplesmente um processo ‘por orgasmo’ esperando para acontecer”. Por conseqüência, o orador busca instaurar o humor por meio de um jogo de palavras, que tem origem em aspectos fonéticos (isto é, que envolve a pronúncia das palavras) e que, ademais, remete a um tabu linguístico.

Parte 3.f: *Five. No news is good news. I can think of hundreds of situations that's not the case, like if you're trapped down a well. Or you're a journalist. Or you're waiting for an organ donor.* (00:01:36)¹⁴

A intertextualidade e a interpretação literal são retomadas pelo orador nesse trecho como recurso argumentativo. Após citar o provérbio *No news is good news* (“Nenhuma notícia é uma boa notícia”), o orador alega que existem inúmeras situações em que tal assertiva não é verdadeira e apresenta exemplos concretos disso.

O primeiro deles é “se você estiver preso em um poço”. Por meio desse exemplo, que é arraigado na interpretação literal do provérbio, o orador conclama o auditório a imaginar o quão angustiante seria esperar dentro de um poço sem receber notícias de um possível resgate. Na sequência, Ken faz uma alusão ao universo jornalístico, implícita e humoristicamente, fazendo o auditório deduzir o que seria do jornalista se não tivesse o que noticiar. Por fim, ele cita a angústia dos que necessitam de um transplante de órgãos, que é intensificada pela falta de notícias.

Parte 3.g: *Four. A watched pot never boils. This is not true. I know this because I like to watch the pots of my enemies by standing outside their kitchen so their dinner never cooks and they get hungry. It never works. It's usually a waste of my afternoon.* (00:01:48)¹⁵

Nesse trecho, o orador busca enfatizar suas características humorísticas subversivas ao explicitar uma de suas “práticas”. A ciência demonstra que o enunciado *A watched pot never boils* (“Uma panela vigiada não ferve”) é falso se interpretado literalmente, pois,

13 “Seis. Você não pode ensinar novos truques a um cachorro velho. Isso é simplesmente um processo por discriminação de idade esperando para acontecer. Lembra-me um provérbio chinês, ‘uma gota de sêmen vale dez gotas de sangue’, que é simplesmente um processo ‘por orgasmo’ esperando para acontecer.”

14 “Cinco. Nenhuma notícia é uma boa notícia. Eu consigo pensar em centenas de situações que esse não é o caso, por exemplo, se você está preso em um poço. Ou se é um jornalista. Ou se está esperando por um doador de órgão.”

15 “Quatro. Uma panela vigiada nunca ferve. Isso não é verdade. Eu sei disso porque eu gosto de vigiar as panelas dos meus inimigos do lado de fora de suas cozinhas para que o jantar deles não cozinhe e eles fiquem com fome. Nunca funciona. Geralmente é um desperdício das minhas tardes.”

qualquer líquido submetido à fervura entrará em ebulição de acordo com suas características, independentemente de haver ou não alguém “vigiando”.

O orador busca gerar riso no auditório ao subverter o uso desse saber científico, amplamente conhecido pelo senso comum. Resumidamente, ele afirma que “gosta de vigiar as panelas dos seus inimigos do lado de fora de suas cozinhas para que o jantar deles não cozinhe e eles fiquem com fome” e completa “nunca funciona”. Seu *ethos* debochado é, então, reafirmado por meio do humor.

Parte 3.h: *Three. Killing two birds with one stone. Who goes around throwing stones at birds? If you're going around killing birds with stones, you have issues. If you're going around killing birds with stones so often that you need a more time-efficient way of doing it, that is obsession.* (00:02:04)¹⁶

Parte 3.i: *Two. Not enough room to swing a cat. Who goes around swinging cats in rooms? Why are these proverbs all about animals? I don't care about dogs, horses, birds or cats.* (00:02:21)¹⁷

Em ambos os trechos transcritos acima, o orador, por meio da literalidade, evidencia quão absurdos são os provérbios listados. Afinal de contas, “quem sai por aí jogando pedras em pássaros” ou “movendo gatos em cômodos”? Ao confrontar o auditório com tais interrogações, Ken Cheng se vale de um argumento pelo ridículo que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2000, p. 233), se refere a “[...] tudo aquilo que merece ser sancionado pelo riso [...]”.

A *doxa* contemporânea condena maus tratos dirigidos a animais e, portanto, o provérbio *Killing two birds with one stone* (“Matar dois coelhos com uma cajadada só”, equivalente em língua portuguesa), listado na Parte 3.h, se opõe “[...] a concepções que são naturais numa dada sociedade [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 234). Além disso, o orador eleva o enunciado proverbial *Not enough room to swing a cat* (“Não há espaço no cômodo para mover um gato”) ao desprezível, pois evidencia que “[...] suas consequências seriam ridículas [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 234).

O *ethos* arrogante do orador é enfatizado na Parte 3.i, quando Ken Cheng questiona “por que todos esses provérbios são sobre animais? Eu não me importo com cachorros, cavalos, pássaros ou gatos”. É como se afirmasse que, devido ao fato de não se importar com animais, o sentimento de ódio que nutre pelos enunciados proverbiais ganha mais força.

Parte 3.j: *And one. Don't count your chickens before they hatch. Stop it now. What's this English obsession with animals, especially when it comes to counting them? Get a hobby.* (00:02:32)¹⁸

Em termos da disposição do discurso, o trecho acima é o último que se refere à confirmação. De acordo com Figueiredo e Ferreira (2016a), é a parte em que orador expõe os argumentos que podem, de fato, *confirmar* sua tese.

Ao invés de se manter na linha de interpretação literal observada na maioria dos argumentos anteriores, Ken Cheng chama a atenção do auditório para o fato de que “muitos provérbios ingleses têm obsessão pelos animais”. Isso reforça o que o orador afirmou na Parte 3.i e reafirma a frivolidade dos provérbios.

16 “Três. Matar dois pássaros com uma pedra. Quem sai por aí jogando pedras em pássaros? Se você sai por aí matando pássaros com pedras, você tem problemas. Se você sai por aí matando pássaros com pedras com tanta frequência que você precisa de um jeito mais rápido e eficaz, isso é obsessão.”

17 “Dois. Não há espaço no cômodo para mover um gato. Quem sai por aí girando gatos em cômodos? Por que todos esses provérbios são sobre animais? Eu não me importo com cachorros, cavalos, pássaros ou gatos.”

18 “E um. Não conte com o ovo no cu da galinha. Parem agora. Qual é essa obsessão inglesa com animais, especialmente em relação a contá-los? Achem um hobby.”

Para concluir, o orador apela ao imperativo e afirma que os responsáveis pela formulação dos provérbios deveriam “encontrar um hobby”.

Vejamos agora a última parte do discurso analisado:

Parte 4: *Well, thanks for coming over. I've been Ken Cheng and this has been my top ten most hated proverbs. Remember this one – the fool speaks, but the wise man listens.* (00:02:32)¹⁹

O trecho acima se refere à peroração, que é a parte final do discurso retórico e que pode apresentar algumas funcionalidades: ampliação da ideia defendida, apelo às paixões e recapitulação (cf. FIGUEIREDO; FERREIRA, 2016a, p. 55). Nesse excerto, o orador recapitula o assunto do vídeo ao afirmar “bom, obrigado por terem vindo. Eu sou Ken Cheng e esta foi a lista dos meus provérbios mais odiados”.

De modo a ampliar a ideia defendida, em forma de epílogo, o orador cita o provérbio *the fool speaks, but the wise man listens* (“O tolo fala, mas o sábio escuta”). Ainda que toda a construção argumentativa do vídeo forneça pistas de que a figura retórica da ironia é a base da argumentação proposta pelo orador, somente com a utilização desse último provérbio é que esse fato se confirma.

Com essa frase final, o orador almeja provar que, na contramão do exposto em sua linha argumentativa, os enunciados proverbiais são de extrema importância e valia para as comunidades linguísticas. Eles podem fornecer informações necessárias para que os sujeitos tenham condições de enfrentar suas realidades a partir de conhecimentos acumulados ao longo de várias gerações; afinal, “ouvir” e conseqüentemente interpretar o que o provérbio postula é uma qualidade dos “sábios”.

Tal linha argumentativa encontra, na figura retórica da ironia, a base de sua formulação e vai ao encontro da máxima proposta por Figueiredo (2016): um orador “[...] disposto a transformar a ordem estabelecida, dissimula-se na IRONIA [...]”. Valendo-se desse último provérbio, o orador evidencia suas funcionalidades e demonstra que devem ser interpretados metaforicamente, com a possibilidade de se tornarem inúteis e triviais se analisados de forma literal.

Ainda vale ressaltar a definição de Fiorin (2014, p. 69, grifos do autor):

A ironia (do grego eironéia, que significa ‘dissimulação’) ou antífrase (do grego antíphrasis, que quer dizer ‘expressão contrária’) é um alargamento semântico, uma difusão sêmica. No eixo da extensão, um significado tem o seu valor invertido, abarcando assim o sentido x e o seu oposto. Com isso, há uma intensificação maior ao sentido, pois se finge dizer uma coisa para dizer exatamente o oposto. O que estabelece uma compatibilidade entre os dois sentidos é uma inversão. A ironia apresenta uma atitude do enunciador, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc. Na verdade, são duas vozes em conflito, uma expressando o inverso do que disse a outra; uma voz invalida o que a outra profere. Assim, a ironia é um tropo em que se estabelece uma compatibilidade predicativa por inversão, alargando a extensão sêmica dos pontos de vista coexistentes e aumentando sua intensidade.

A partir dessa citação, fica ainda mais evidente de que maneira Ken Cheng, por meio do seu discurso, constrói o sentido irônico. Tal construção tem início no exórdio, momento em que ‘recebe’ seu auditório em sua ‘casa’ (quando dissimula a ideia de casa e rompe com os padrões da *doxa* sobre a temática) e apresenta a temática geral de seu ato retórico (o quanto ele acha que provérbios são triviais e inúteis); continua a se desenvolver na narração, quando dispõe seu intuito discursivo (enumerar os dez provérbios que mais odeia); perpassa a confirmação, ao apresentar os provérbios e os argumentos que buscam evidenciar sua trivialidade e ineficácia (estágio em que o orador constrói as bases de seu discurso irônico); e é finalmente concluída na confirmação, momento em que o orador rompe com a direção argumentativa adotada e se vale da figura retórica da ironia e de um provérbio para concluir sua argumentação.

¹⁹ “Bom, obrigado por terem vindo. Sou Ken Cheng e esses foram os dez provérbios que eu mais odeio. Lembrem-se deste: o tolo fala, mas o sábio escuta”.

Dessa forma, como Fiorin (2014) elucida, no ato retórico do comediante, existem duas vozes em contraposição: a primeira, que diz o quanto provérbios não possuem lógica clara e são irracionais; e a segunda, que afirma que eles trazem uma sabedoria prática e sintetizada da realidade ao serem empregados na comunicação. A segunda voz, trazida pela confirmação de Ken Cheng, invalida toda a construção da primeira, que afirmava que provérbios são inúteis, e é exatamente essa sobreposição de sentidos opostos que constrói o sentido cômico do vídeo. De fato, tal inversão contida na construção trópica de Cheng ganha ainda mais força com a imprevisibilidade de seu argumento final, o emprego de um provérbio. Tal imprevisibilidade advém da construção argumentativa do orador, que a todo o tempo invalidou a utilidade de provérbios.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos demonstrar como discursos contemporâneos, aqui representados pela postagem e consumo de vídeos na plataforma YouTube, podem ser estudados mediante uma análise de cunho retórico. Dessa maneira, por intermédio de um vídeo extraído dessa plataforma, procuramos destacar os meios utilizados pelo orador na busca por persuadir seu auditório. Para isso, valemo-nos de pressupostos teórico-metodológicos da retórica clássica e contemporânea. Devido ao conteúdo discursivo do vídeo, trouxemos à baila discussões sobre algumas características retórico-argumentativas dos provérbios pertinentes aos objetivos deste trabalho, sem a intenção de fazer uma revisão bibliográfica ampla sobre a temática ou mesmo reduzir a utilização dos provérbios àquela observada no objeto de pesquisa analisado.

De maneira mais específica, no que tange ao aspecto argumentativo de nossas proposições, um dos meios utilizados foi o argumento pelo ridículo, que se manifestou ao longo de toda a construção retórica do orador. Por meio dele, o humor foi construído e teve como alicerce a figura retórica da ironia. O intuito do comediante foi destruir a construção argumentativa dos provérbios e, para isso, empregou, por vezes, a literalidade na interpretação dos enunciados, além de estabelecer intertextualidades entre os provérbios e outros textos.

Ademais, demonstramos de que maneira a figura retórica da ironia representa um importante alicerce argumentativo que, no texto analisado, permitiu explorar eficazmente a subversão da linguagem por meio da construção de um *ethos* humorístico, debochado e arrogante.

Por fim, pudemos constatar que os provérbios atuam como importantes recursos retóricos que, se devidamente utilizados, podem constituir argumentos relevantes para contextos diversos. No caso do objeto de estudo explorado, observamos que os enunciados proverbiais utilizados serviram de alicerce para a geração do humor e, adicionalmente, reforçaram o valor prático e social desses fraseologismos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ALBUQUERQUE, M. H. T. *Um exame pragmático do uso de enunciados proverbiais nas interações verbais correntes*. 1989. 169 f. Dissertação (Mestrado da Área de Filologia Românica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

AMARAL, A. *Tradições populares*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. (Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento; v. 1)

BBC THREE. Canal no YouTube, 2013. Canal da corporação BBC. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCcjoLhqu3nyOFmdqF17LeBO/featured>. Acesso em: 18 ago. 2021.

- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- FERREIRA, L. A. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIGUEIREDO, M. F. A retórica, a linguística e os mecanismos de subversão da linguagem: a ironia como exemplo. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. A. B.; PERAMBUCO, J. (org.) *Textos: processos, práticas e abordagens teóricas*. Franca: Unifran, 2016. (Coleção Mestrado, 11). p. 193-214.
- FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. *ReVEL*, ed. especial, v. 14, n. 12, p. 44-59, 2016a.
- FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A dimensão do ethos nos gêneros retóricos. In: LIMA, E. S.; GEBARA, E. L.; GUIMARÃES, T. F. (org.) *Estilo, ethos e enunciação*. Franca: Unifran, 2016b. p. 58-79.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FIORIN, J. L. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Problèmes de l'ironie. *Linguistique et Sémiologie 2: L'ironie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1978, p. 10-36.
- KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LOGAN, B. Ken Cheng review – fringe's 'funniest joke' teller is a calculating comic. *The Guardian*, Londres, 1 fev. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/stage/2019/feb/01/ken-cheng-best-dad-ever-fringe-funniest-joke-review-vault-festival-london>. Acesso em: 18 maio 2019.
- MOURA, H. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2012. (Coleção Aldus, 36).
- OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. In: BURKE, P.; PORTER, R. (org.). *História social da linguagem*. Tradução Álvaro Hattnher. São Paulo: Unesp, 1997. p. 44-81.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- RAMÍREZ VIDAL, G. Silogismos entimemáticos y entimemas retóricos. *Quadripartita Ratio: Revista de Retórica y Argumentación*, v.1, n.1, p. 100-108, 2016.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- TOP TEN: *Most Hated Proverbs (feat Ken Cheng)*, 2016. Produção: BBC Three. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=153&v=u0D-hmW4YUE. Acesso em: 2 jul. 2019.
- VELLASCO, A. M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 4, p. 122-160, 2000.

XATARA, C. M.; SUCCI, T. M. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas on line* – atemática, Juiz de Fora, n. 1, p. 33-48, 2008.



Recebido em 31/05/2020. Aceito em 08/10/2020.

NEOLOGISMOS NA MÍDIA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19¹

NEOLOGISMOS REPORTADOS EN LOS MEDIOS RELACIONADOS CON LA PANDEMIA DE
COVID-19

NEOLOGISMS REPORTED IN THE MEDIA RELATED TO THE COVID-19 PANDEMIC

Fernando Moreno da Silva*

Jorge Sobral da Silva Maia**

Universidade Estadual do Norte do Paraná

RESUMO: Diante da pandemia provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença denominada *Covid-19*, o mundo assiste a um cenário assustador. Nesse contexto, a sociedade é bombardeada de novas expressões e termos. O objetivo deste trabalho é analisar a renovação lexical relacionada à pandemia por meio dos neologismos divulgados na mídia. O trabalho, de caráter documental-bibliográfico, foi realizado em duas etapas. Primeiro, consultando matérias jornalísticas das mídias tradicional e alternativa, divulgadas entre os meses de janeiro e abril de 2020, que trataram do novo coronavírus. Em seguida, após o levantamento, confirmando ou não, pelo critério lexicográfico, o caráter neológico das unidades mono e poliléxicas selecionadas. Para *corpus* de exclusão, foram adotados os seguintes dicionários: Michaelis (2015), Houaiss (2009), Aulete (2020), Aurélio (FERREIRA, 2010), VOLP (ABL, 2009). Ao final, foram listados 70 neologismos relacionados ao novo coronavírus, tendo como principais processos a formação sintagmática (31), o empréstimo lexical (11) e a analogia (10).

PALAVRAS-CHAVE: Neologismo. Coronavírus. Covid-19.

RESUMEN: La pandemia causada por el nuevo coronavirus (Sars-CoV-2) creó un escenario aterrador. En este contexto, se crean nuevas expresiones y términos. El objetivo de esta investigación es analizar la creación léxica relacionada con la pandemia a través de los neologismos transmitidos en los medios. Es una investigación documental bibliográfica, realizada en dos etapas. Primero, consultar las noticias de medios tradicionales y alternativos, publicadas entre enero y abril de 2020, relacionadas con el nuevo

¹ Este texto apresenta parte de pesquisa de pós-doutorado realizada junto ao PPG-Letras da UFRGS e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da bolsa de Pós-Doutorado Sênior (Processo 102106/2019-3).

* Pós-doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: moreno@uenp.edu.br.

** Pós-doutorado pela UNESP/Botucatu-SP. Professor Associado dos Programas de Pós-Graduação em Ciência Jurídica e em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. E-mail: sobralmaia@uenp.edu.br.

coronavirus. Después de la encuesta, confirmamos el carácter neológico de las unidades seleccionadas por el criterio lexicográfico. Para el corpus de exclusión, adoptamos los siguientes diccionarios: Michaelis (2015), Houaiss (2009), Aulete (2020), Aurélio (FERREIRA, 2010), VOLP (ABL, 2009). Al final, enumeramos 70 neologismos relacionados con el nuevo coronavirus. Los principales procesos fueron la formación sintagmática (31), el préstamo léxico (11) y la analogía (10).

PALABRAS CLAVE: Neologismo. Coronavirus. Covid-19.

ABSTRACT: The pandemic caused by the new coronavirus (Sars-CoV-2) created a frightening scenario. In this context, new expressions and terms are created. The objective of this research is to analyze the lexical creation related to the pandemic through the neologisms reported in the media. It is a documentary bibliographic research, carried out in two stages. First, consulting news from traditional and alternative media, reported between January and April 2020, related to the new coronavirus. After the survey, we confirmed the neological character of the units selected by the lexicographic criterion. For exclusion corpus, we adopted the following dictionaries: Michaelis (2015), Houaiss (2009), Aulete (2020), Aurélio (FERREIRA, 2010), VOLP (ABL, 2009). At the end, we listed 70 neologisms related to the new coronavirus. The main processes were the syntagmatic formation (31), the lexical loan (11) and analogy (10).

KEYWORDS: Neologism. Coronavirus. Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

Na televisão, no rádio, no jornal impresso. No *Instagram*, no *YouTube*, no *WhatsApp*. No telefone, nas conversas, na pescaria. O assunto é sempre o mesmo: coronavírus.

Para frear a disseminação da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, que surgiu em dezembro de 2019 na cidade chinesa de Wuhan, o mundo parou. O temor tomou conta da maioria da população mundial. Países, estados e municípios restringiram a circulação de pessoas e decretaram quarentena para isolar famílias em suas casas. Empresas suspenderam as atividades. Cemitérios com fila para sepultamentos. Falências e desempregos. Autoridades decretando estado de calamidade pública. Mídias com programação especial para cobertura dos fatos. Um novo modo de vida é desenhado pela pandemia.

Em meio a esse cenário devastador, com uma sociedade pautada num único tema, termos e expressões se destacam, sendo convocados sobretudo pela mídia para retratar essa nova realidade, mudando o vocabulário do cotidiano: “coronavírus”, “quarentena”, “álcool em gel”, “máscara”, “isolamento social”, “ensino remoto”, etc. Dentre as palavras mais divulgadas, a campeã de aparição é, sem dúvida, “coronavírus” (do lat. *corona* “coroa” + *vírus*). A título de curiosidade, esse termo, que é próprio das Ciências Biológicas, não aparece em todos os dicionários. Entre nossos principais dicionários, consta apenas no Aurélio (FERREIRA, 2010), no Aulete (2020) e no VOLP, não sendo registrado no Michaelis (2015) nem no Houaiss (2009).

Quais são as unidades lexicais criadas nesse cenário? Por quais processos elas são formadas? Diante dessas questões, nosso objetivo é analisar como se dá essa renovação lexical pululante na mídia relacionada à pandemia. Como novas formas ou novos sentidos surgem para nomear uma nova realidade – afinal, a variação e a mudança são inerentes ao sistema linguístico, um organismo vivo, dinâmico e expansivo –, partimos da premissa de que as criações lexicais ocorrem naturalmente como parte da evolução da língua. Assim, o método empregado nesta pesquisa é o dedutivo, pois buscamos comprovar esse pressuposto. Por meio do procedimento documental-bibliográfico, realizamos o trabalho em duas etapas.

Num primeiro momento, consultamos matérias jornalísticas² das mídias tradicionais (*Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, etc.) e alternativas (*Repórter Brasil*, *Carta Maior*, *blogs*, etc.), divulgadas entre os meses de janeiro e abril de 2020, que trataram do novo coronavírus. Após o levantamento da etapa documental, verificamos, empregando o critério lexicográfico para determinar o caráter neológico das unidades mono e poliléxicas selecionadas, se havia ou não o registro delas em *thesauri*³ brasileiros. Para isso, adotamos

² Consideramos como matéria jornalística vários gêneros: notícia, manchete, reportagem, coluna, etc.

³ Entendemos *thesaurus* (plural em latim: *thesauri*) como dicionário extenso, com mais de cem mil verbetes.

como *corpus* de exclusão os seguintes dicionários: Michaelis (2015), Houaiss (2009), Aulete (2020), Aurélio (FERREIRA, 2010), VOLP (ABL, 2009).

No trajeto deste artigo, discorreremos inicialmente sobre os conceitos de neologia e neologismos. Em seguida, sobre os principais processos de criação lexical, como derivação, acronímia e empréstimo lexical. Por fim, analisaremos as novas palavras e expressões surgidas no cenário da pandemia.

2 NEOLOGIA E NEOLOGISMO

O léxico é o conjunto de unidades mono e poliléxicas de uma língua, constituindo um sistema complexo, dinâmico e altamente produtivo. Sendo assim, a expansão lexical, por meio da formação de novas palavras ou de novos sentidos às palavras já existentes, lhe é inerente.

O processo responsável pela ampliação lexical é chamado de *neologia* (*neo* “novo” + *logia* “palavra”). A unidade lexical resultante desse processo é denominada de *neologismo*. Neologia, portanto, é o processo de criação lexical, e neologismo, a unidade criada a partir desse processo. Só é considerada neologismo a unidade que ainda não pertence oficialmente à língua. Como determinar a existência oficial de uma unidade? Quais os critérios para determinar o caráter neológico de uma unidade lexical?

O filtro lexicográfico, por meio do *corpus* de exclusão (conjunto de dicionários usados para a consulta), é o critério mais adotado para determinar o caráter neológico de uma unidade. As unidades que não estejam registradas no dicionário são consideradas neologismos. O registro delas no dicionário, porém, marca a desneologização da unidade.

Assim, o processo da neologia começa e termina no dicionário, pois este adquire o estatuto de instância de legitimação do léxico, funcionando como um “cartório de registros” (KRIEGER, 2012, p. 19) que concede à palavra sua certidão de nascimento e, conseqüentemente, a institucionalização dela no conjunto léxico da língua.

3 PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE NEOLOGISMOS

A língua se vale de muitos mecanismos para a produtividade lexical. Há três processos básicos de formação: (i) neologia vernacular: mecanismos próprios da língua. Segundo Carone (2003, p. 36), os recursos mais férteis para a produção de novas palavras são a derivação e a composição; (ii) neologia por empréstimo: importação de unidades de outras línguas, com formas adaptadas ou não: *estresse* (de *stress*), *broadcasting*; (iii) neologia híbrida: quando unidades são formadas a partir de elementos de línguas diferentes: *showmício* (inglês *show* + português *comício*).

Nesses três processos, a formação de novas unidades lexicais pode ocorrer nos planos de expressão e de conteúdo. No plano de conteúdo, temos a neologia semântica: atribuição de novo sentido à palavra já registrada no dicionário, reutilizando-a com novas acepções, como, por exemplo, *salvar* (de “resgatar” para “gravar” na informática). No plano de expressão, temos a neologia formal, com o aporte da morfologia lexical que se dedica aos processos de formação de palavras. Há vários processos. Em virtude da limitação de espaço de um artigo, explicaremos abaixo apenas os processos envolvidos nos neologismos relacionados à pandemia selecionados para este trabalho. São eles: composição, recomposição, cruzamento vocabular, derivação (prefixal, sufixal e imprópria), siglação e acronímia, truncação, hibridismo, empréstimo lexical e formação sintagmática e neologia semântica.

3.1 COMPOSIÇÃO

União de radicais ou palavras, resultando numa palavra composta, seja por base presa (aero- > *aeromoça*, foto- > *fotossíntese*), seja por base livre (*banana-maçã*, *surdo-mudo*, *salário-família*).

3.2 RECOMPOSIÇÃO

Junção de forma reduzida com palavras plenas. Palavras plenas são reduzidas pelo truncamento para, com radicais neoclássicos ressemantizados, formarem novas palavras. Em *autodidata*, *autoatendimento*, *autoexame*, *automóvel*, o radical *auto-* significa “eu mesmo, si mesmo”. Entre eles, a palavra *automóvel*, reduzida a *auto-*, é recomposta em *autopeças*, *autoescola*, *autoesporte*, *autoestrada*. Nestas palavras, o sentido etimológico original de *auto-* (“eu mesmo, si mesmo”) é substituído pelo sentido reduzido de *automóvel* (sinônimo de *auto-*). Abaixo, na coluna à esquerda, as palavras portam o sentido etimológico do formante *auto-*. Na coluna à direita, as palavras foram recompostas, com o formante *auto-* significando *automóvel*:

Quadro 1: Formativo *auto-*

COMPOSIÇÃO CLÁSSICA <i>auto-</i> (“eu mesmo, si mesmo”)	RECOMPOSIÇÃO <i>auto-</i> (“carro”)
autodidata, autoestima, autoimagem, autoatendimento, autoajuda, autoavaliação, autoexame	autopeças, autoescola, autoesporte, autoestrada, autorrádio, autosseguro, autopista

Fonte: Adaptado de Gonçalves e Andrade (2016, p. 281)

3.3 CRUZAMENTO VOCABULAR⁴

Sobreposição de palavras para, cruzando partes delas, formar apenas uma. Ex.: *apartamento* (apartamento + apertado), *brasiguai* (brasileiro + paraguaio), *exagelado* (exagerado + gelado). Enquanto composição e derivação seguem princípios morfológicos, respeitando o encadeamento linear de radicais e afixos, o cruzamento vocabular segue princípios prosódicos, eliminando segmentos sem preservar constituintes morfológicos.

3.4 DERIVAÇÃO SUFIXAL

Acréscimo de sufixo a uma base. Ex.: *pianizar* (piano + -izar), *lulismo* (Lula + -ismo), *cadernão* (caderno + -ão).

3.5 DERIVAÇÃO PREFIXAL

Acréscimo de prefixo a uma base. Ex.: *pré-ajustar*, *desfazer*, *super-rádio*, *autoassistência*.

3.6 DERIVAÇÃO IMPRÓPRIA⁵

Mudança gramatical da palavra sem alterar a forma. Ex.: “Os bons serão lembrados” (de adjetivo a substantivo); “O olhar dela me conquistou” (de verbo a substantivo); “O carro custou caro” (de adjetivo a advérbio).

⁴ Outras designações: amálgama, amálgama de palavra, amálgama lexical, *blend*, *blending*, *coinage*, combinação, contaminação, cruzamento, cruzamento de palavra, FUVES (fusões vocabulares expressivas), mescla lexical, mesclagem lexical, mistura, *mot-tiroir*, *mot-valise*, palavra-valise, palavra entrecruzada, palavra mesclada, palavra-síntese, *portmanteau*, *portmanteau word*, entre outros.

⁵ Outras designações: conversão, hipóstase, translação.

3.7 SIGLAÇÃO E ACRONÍMIA

Redução de nome sintagmático (composto de duas ou mais palavras gráficas) a um conjunto de letras ou sílabas iniciais. Para vários autores⁶, a distinção entre sigla e acrônimo reside na forma como são pronunciadas as unidades reduzidas. Quando a redução apresenta pronúncia alfabética, é chamada “sigla” (ABNT, INSS); quando silábica, é “acrônimo” (UNESP, USP, ONU).

3.8 TRUNCAÇÃO⁷

Redução sofrida pela palavra com eliminação de segmentos ou sílabas, sem perda do valor semântico: *moto* (motocicleta), *cine* (cinema ou cinematografia), *pornô* (pornografia), *apê* (apartamento).

3.9 HIBRIDISMO

União de constituintes (radicais, afixos ou palavras) provenientes de línguas diferentes, resultando numa forma híbrida: *showmício* (*show* + *comício*), *pizzaria* (*pizza* + sufixo *-aria*), *lobista* (*lobby* + sufixo *-ista*), *wikinovela* (*wikipedia* + *novela*), *funk-se* (*funk* + pronome “se”). As gramáticas incluem nesse tipo de formação as palavras com radicais clássicos: *alcoômetro* (árabe e grego), *burocracia* (francês e grego), *sociologia* (latim e grego).

3.10 FORMAÇÃO ANALÓGICA⁸

Construção morfológica espelhada em outra. Ex.: *lista branca* (de *lista negra*), *enxadachim* (de *espadachim*), *bebemorar* (de *comemorar*).

3.11 EMPRÉSTIMO LEXICAL

Adoção, por determinada língua, de unidade proveniente de outra língua. Há basicamente cinco tipos de empréstimo:

- a) empréstimo não adaptado graficamente: quando a língua receptora usa forma original da língua importada sem adaptação gráfica. Ex.: *best-seller*, *check-up*;
- b) empréstimo adaptado graficamente: quando a forma estrangeira sofre alteração para se adaptar à ortografia da língua receptora. Ex.: *estresse* (do ingl. *stress*);
- c) empréstimo traduzido: tradução literal de forma estrangeira. Ex.: *cachorro-quente* (do ingl. *hot dog*);
- d) empréstimo semiadaptado graficamente: quando numa mesma palavra aparecem morfemas estrangeiros e vernáculos. Ex.: *pizzaria* (do ital. *pizza* + sufixo *-aria*);
- e) empréstimo de sentido: emprestar sentido usado em forma estrangeira. Por exemplo, o verbo “salvar” no sentido de “gravar” (do ingl. *save* = gravar): “vamos salvar o arquivo na pasta”.

⁶ Rodrigues (2016), Araújo (2015), Santiago (2007), Hartmann e James (2001).

⁷ Outras designações: abreviação vocabular, *clipping*, derivação truncada, truncamento, redução, encurtamento.

⁸ Outras designações: analogia, criação analógica, neologia intertextual.

3.12 FORMAÇÃO SINTAGMÁTICA

Responsável pela formação de unidades polilexicais (formadas por mais de uma palavra gráfica) chamadas “unidades fraseológicas” (UF). Há vários tipos de UF:

a) expressão idiomática: expressão conotativa e fixada pela tradição cultural. Ex.: *ou caga ou sai da moita* (“Ai meu deus; Agora ou caga ou sai da moita. Agora é pra valer a parada de ir morar em Curitiba”); *entrar pelo cano* (“Com a crise, o trabalhador vai entrar pelo cano”);

b) colocação: combinação recorrente de palavras formada de uma base (ponto de referência) e de uma ou mais unidades lexicais antepostas ou pospostas que qualificam a base)⁹. Ex.: *código de barras, vinho tinto, gravemente ferido, deixou a desejar, por favor*;

c) provérbio: expressão muito comum na oralidade para transmitir um ensinamento da sabedoria popular. Ex.: *Amor com amor se paga; De grão em grão, a galinha enche o papo*;

d) termo complexo (ou “unidade fraseológica especializada”): unidade terminológica da linguagem especializada formada de duas ou mais palavras gráficas. Ex.: *impacto ambiental, vias biliares, mal de Alzheimer*.

3.13 NEOLOGIA SEMÂNTICA

Atribuição de novo sentido à palavra já registrada no dicionário, reutilizando-a com novas acepções, como, por exemplo, *navegar*, de “conduzir embarcação” para “consultar sites na internet”.

Após expor os processos de formação de palavras responsáveis pelas criações neológicas identificadas nesta pesquisa, veremos a seguir os neologismos relacionados à Covid-19 que foram divulgados nas matérias jornalísticas.

4 NEOLOGISMOS RELACIONADOS À COVID-19

Para apresentar os neologismos e seus respectivos processos, colocamo-los nos seguintes grupos de criação lexical: (i) acronímia, (ii) derivação, (iii) composição, (iv) cruzamento vocabular, (v) truncação, (vi) formação analógica, (vii) empréstimo lexical, (viii) formação sintagmática e (ix) neologia semântica.

⁹ “As colocações são expressões linguísticas formadas por uma base e um colocado, na qual encontramos coocorrência léxico-sintática, ou seja, as palavras que constituem a expressão frequentemente aparecem juntas, dando, inclusive, a impressão de que a combinação se deu de forma natural (correr perigo / perdidamente apaixonado / gravemente ferido / arrumar a cama / tirar a mesa / tomar ar / imprensa marrom / chave mestra / obediência cega / frase feita / condições de pagamento / colocar uma questão / dar um passeio / ter um sonho / prestar atenção / pegar um táxi...)” (MONTEIRO-PLANTIN, 2014, p. 72).

4.1 ACRONÍMIA

Coronavírus é um tipo de vírus¹⁰. A pandemia surgida no final de 2019 na China é causada por um novo coronavírus denominado “Sars-CoV-2”, que provoca a doença chamada “Covid-19”.

Para a formação desses dois termos (*Covid-19*, *Sars-CoV-2*), há três processos envolvidos: empréstimo, acronímia e composição.

O empréstimo lexical existe porque são formados pela redução de expressões inglesas: *COrona VIRus Disease* (“doença causada por coronavírus”) > *Covid*; *Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus* (“síndrome respiratória aguda grave do coronavírus”) > *Sars-CoV*.

São acrônimos porque nas reduções há pronúncia silábica, diferentemente da sigla, que possui pronúncia alfabética.

Além da acronímia produzida por empréstimo, a composição também está presente nos termos, pois a redução *Covid* é combinada com outra redução (2019 > 19), o ano do surgimento e da descoberta da doença: *Covid* + 19 > *Covid-19*. O mesmo ocorre com *Sars-CoV-2* (síndrome + coronavírus + 2). Como assinala o hífen, trata-se de composições por justaposição.

“Trump diz que China sofrerá consequências se país tiver responsabilidade na pandemia da Covid-19.”

“Mortes por Covid-19 nos EUA passam de 40 mil.”

“Sprays antissépticos são menos eficazes contra Sars-CoV-2.”

“A origem do Sars-CoV-2.”

4.2 DERIVAÇÃO

Os neologismos vinculados ao novo coronavírus são formados por três tipos de derivação: sufixal (acréscimo de sufixo), prefixal (acréscimo de prefixo) e imprópria (mudança de classe gramatical sem alterar a estrutura formal da palavra):

a) derivação sufixal: *negacionismo* (negação > negações > negac(i)on + -ismo)

Esse neologismo é formado por derivação sufixal, com o acréscimo do sufixo nominal *-ismo* à base *negação*. Para entender esse processo, é preciso considerar a vogal temática da base. Para palavras terminadas em ditongo nasal *-ão*, a vogal temática pode ficar latente no singular. No plural, ficará patente em três possibilidades:

1) terminação em *-ão*, mantendo vogal temática, com acréscimo de *-s*: *irmão* > *irmãos*;

2) terminação em *-ães*, com troca da vogal temática (o > e): *pão* > *pães*;

3) terminação em *-ões*, com troca da vogal temática (o > e): *leão* > *leões*.

Assim, “negação” se flexiona em “negações”, com perda da vogal temática <e> e da desinência <s>, epêntese¹¹ de /i/, substituição do diacrítico¹² <~> pela nasal /N/ e acréscimo do sufixo *-ismo*, afixo comumente utilizado para denominar doutrinas ou sistemas (*marxismo*, *maniqueísmo*). Eis o trajeto formativo: *negação* > *negações* > *negac(i)on* + *-ismo*.

“Luciano Huck diz que negacionismo no combate ao coronavírus é ‘inaceitável’.”

¹⁰ Além do *Sars-CoV-2* (causador da Covid-19), há outros coronavírus: *Sars-CoV* (identificado em 2002) e *Mers-CoV* (identificado em 2012).

¹¹ Há três processos fonético-fonológicos de adição de segmentos sonoros: (i) prótese (ou prótese): inserção de segmento no início da palavra (lembrar e alembrear); (ii) epêntese (“epi”=sobre + “en”=em + “tese”=posição): inserção de segmento no meio da palavra (mês > [meIs]); (iii) paragoge (ou epítese): inserção de segmento ao final da palavra (top > [tɔ.pl]). Além dessa tripartição terminológica, costumam adotar os seguintes termos: epêntese interna ou externa (no início e no final) ou epêntese inicial, epêntese medial e epêntese final.

¹² Acento gráfico ou diacrítico é o sinal distintivo que acompanha uma letra.

“O negacionismo e a boa notícia”

b) derivação prefixal:

1) *Subnotificação* (*sub-* “abaixo de”) e *supernotificação* (*super-* “além de”)

Os neologismos foram criados pelo acréscimo dos prefixos *sub-* e *super-* à palavra já existente *notificação*.

A notificação (divulgação) do número real de casos de Covid-19 no Brasil tem gerado polêmicas. Frequentemente as autoridades sanitárias são acusadas de divulgar números imprecisos, ora com subnotificação (divulgação do número de casos abaixo do real), ora com supernotificação (divulgação acima do número real). A subnotificação pode ocorrer quando são contabilizados apenas os casos graves de Covid, deixando de fora da estatística os casos leves da doença. Com isso, os casos reais poderiam ser superiores aos números oficiais. Há supernotificação quando mortes provocadas por outras causas (infarto, derrame, aneurisma, etc.) são classificadas como Covid-19.

“MPF cobra explicações do ministro da Saúde sobre subnotificação do coronavírus.”

“Doria rebate suposta supernotificação de mortes por coronavírus em SP.”

2) *Desconfinamento* (*des-* “oposição/negação” + confinamento)

Com o controle da pandemia, países e regiões iniciam o processo de reabertura (fim do confinamento), suspendendo restrições adotadas durante a quarentena. Mas tais medidas são implementadas com prudência, para evitar o retorno da contaminação.

“Coronavírus deixa mais de 250.000 mortos no mundo; desconfinamento prudente em vários países.”

“Áustria supera primeira fase de desconfinamento com coronavírus sob controle.”

c) derivações prefixal e imprópria:

1) *Pós-Covid-19* (*pós-* “depois”)

“O mundo pós-Covid-19”

2) *Pós-coronavírus*

“É possível imaginar um legado pós-coronavírus?”

3) *Pós-pandemia*

“Mundo pós-pandemia exigirá um novo papel do Estado.”

4) *Anticoronavírus* (prefixo *anti-* “contra”)

“União Europeia convoca conferência de doadores para vacina anticoronavírus.”

5) *Antitrabalhador*

“O objetivo da mobilização é denunciar o caráter antitrabalhador da MP 905.”

Com relação ao prefixo, cumpre observar que, embora seja considerado uma forma presa posta antes do radical, ele pode funcionar isoladamente na comunicação como forma livre (“há *prós* e *contras* com o dólar alto”). Em termos fonológicos, há prefixos (*vice-* e *pós-*) que têm acento próprio, com independência prosódica. Por conta disso, Gonçalves (2016) estabelece dois tipos de prefixos:

a) prefixos composicionais: funcionam fonologicamente como palavras autônomas, com acento: pós-, pré-, pró-, ex-, sub-, contra-, anti-, mega-, super-.

b) prefixos legítimos: sílabas átonas que funcionam como pretônicas à base: in-, des-, re-.

Nos quatro neologismos referidos, com exceção de *antitribalizador*, além da prefixação houve também derivação imprópria, com mudança gramatical de palavra. O substantivo “coronavírus”, por exemplo, se torna adjetivo: “mundo pós-coronavírus”. Notemos que não é o acréscimo de prefixo que altera a classe. Gonçalves e Almeida (2014) representam o processo da prefixação pelo seguinte esquema geral:

$$[X [Y]^y]^y$$

As variáveis X e Y representam sequências fonológicas; a minúscula alçada y, categoria lexical. Esse esquema mostra que o elemento X preso à esquerda é neutro categorialmente, pois a base [Y] constitui a cabeça categorial, sendo a classe gramatical das palavras prefixadas idêntica à da base. O prefixo modifica o sentido da palavra, mas a nova formação manterá a classe gramatical da base que recebeu o prefixo.

Isso comprova que não é o prefixo, mas a colocação do neologismo após o substantivo que o altera morfossintaticamente: de substantivo a adjetivo. Os neologismos *pós-Covid-19*, *pós-coronavírus* e *pós-pandemia* qualificam um cenário posterior à pandemia: “mundo pós-pandemia”.

4.3 COMPOSIÇÃO

1) *Necroeconomia*

Em nosso levantamento, houve as seguintes composições (união de palavras ou radicais): *Covid-19* (*Covid* + 19), *Sars-CoV-2* (síndrome + coronavírus + 2), *álcool-gel*, *auxílio-emergencial*. Além desses (tratados em outras subseções), ocorreu *necroeconomia* (radical *necro*- “morto” + economia)¹³ para se referir à prioridade adotada em época de pandemia entre a vida e a economia. A prioridade é salvar vidas, adotando as medidas como o fechamento do comércio, ou salvar a economia, flexibilizando o isolamento para a retomada dos negócios? Quando se nega a humanidade, adotando uma economia perversa, institui-se a *necroeconomia*.

“Necroeconomia em tempos de pandemia e Bolsonarismo.”

4.4 CRUZAMENTO VOCABULAR

1) *Carentena* (carência + quarentena)

A falta de contato físico resultante do isolamento social imposto pela quarentena provocou uma carência afetiva, daí o termo resultante dessas duas palavras, *carentena*, para nomear a carência na quarentena. A *carentena* intensificou sites e aplicativos de relacionamentos, nudes e vários problemas psicológicos.

“Carentena: como sobreviver e sair bem desta quarentena da Covid-19.”

“Solteira, Cleo desabafa sobre 'carentena': 'Manas, é cada gatilho'.”

2) *Infodemia* (informação + pandemia)

¹³ Outras formações com o radical *necro*:- *necrobiose*, *necrofagia*, *necrologia*, *necrotério*.

Como o novo coronavírus atingiu o mundo todo, a mídia é pautada por essa pandemia. Consequentemente, há uma avalanche de informações, misturando notícias falsas e verdadeiras que causam pânico nas pessoas. Essa grande quantidade de informações foi chamada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de “infodemia”.

“Secretário do Ministério da Saúde alerta para ‘infodemia’ sobre coronavírus.”

“‘Estou sendo vítima da infodemia’, diz Regina Duarte.”

4.5 TRUNCAÇÃO

1) *Corona* (coronavírus > corona)

O neologismo *corona* é formado por truncação, uma redução da palavra “coronavírus” (do lat. *corona* “coroa” + vírus). A truncação, ao lado de outras reduções, como sigla e acrônimo, é a aplicação da lei do menor esforço para tornar a comunicação mais econômica.

“Temos que lutar contra o corona e contra o vírus do autoritarismo.”

“Blogueira mirim viraliza pedindo para Deus ‘sumir com o corona’.”

“Bozo! O corona não pode parar!”

4.6 FORMAÇÃO ANALÓGICA

1) *Covard-17* (espelhada em “Covid-19”)

Essa formação se refere a Bolsonaro, portador do número 17 nas eleições. Com isso, o enunciador estilisticamente fez uso da forma apocopada de “covarde” [co.var.d], com supressão do fonema vocálico /e/, criando um trocadilho com *Covid*.

“O Covard-17 e Covid-19: quando a bactéria da covardia se aproveita do vírus da pandemia.”

2) *Coronavoucher* (de “coronavírus”)

Embora *coronavoucher* esteja aqui tipificado como analogia, há também nele os processos de recomposição e hibridismo (originária de línguas distintas). Recomposição porque une a forma truncada e ressignificada *corona* (de *corona* “coroa” para *corona* “coronavírus”) a *voucher* (“vale ou pagamento”). A recomposição consiste na união entre forma reduzida (*telefonía* > *tele*) e palavra plena (*curso*), sendo que a forma reduzida é ressignificada, a exemplo de *telecurso*, em que o constituinte *tele-* (“longe” *teletrabalho*) deixa seu significado etimológico para significar *televisão* (“aparelho”). Hibridismo pela união da forma portuguesa *corona* ao anglicismo *voucher*. Ao lado do termo *coronavoucher*, é usada a variante lexical “auxílio emergencial”, como veremos adiante.

“Quem pode receber o ‘coronavoucher’ de R\$ 600?”

3) *Máscaras já* (de “Diretas já”)

Como medida preventiva contra o novo coronavírus, o uso de máscaras passou a ser obrigatório, sujeito à multa, em espaços públicos de diversos estados e municípios. A expressão “máscaras já” foi inspirada em “Diretas já”, movimento ocorrido entre 1983 e 1984 que reivindicava eleições presidenciais diretas no Brasil, algo que só viria a ocorrer em 1989.

“Máscaras já: amplia-se convicção de que artefatos devem ser obrigatórios contra coronavírus.”

4) *Solturavírus* (de “coronavírus”)

Expressão usada para se referir à possibilidade de soltura de presos para conter a disseminação da Covid-19 nas unidades prisionais.

“Prisões, coronavírus e ‘solturavírus’”

5) *Chinavírus* (de “coronavírus”)

“Bolsonaro ataca governador do DF, mídia e ‘Chinavírus’.”

“Trump again defends use of the term ‘China virus.’”

6) *PT vírus* (de “coronavírus”)

“Caiado fala que Brasil já viveu ‘PT Vírus’ com esquerda no poder.”

7) *Bolsonarovírus* (de “coronavírus”, referindo-se ao presidente Jair Bolsonaro)

“Doria diz que Brasil sofre de ‘Bolsonarovírus’.”

8) *Bolsovírus* (de “coronavírus”, referindo-se ao presidente Jair Bolsonaro)

“Vacina contra o Bolsovírus.”

“Conheça os sintomas do bolsovírus, que provoca confusão mental.”

9) *Comunavírus* (de “coronavírus”, trocando “corona” por “comuna”, de comunismo)

“Chanceler do Brasil surta e ‘denuncia’ ameaça do ‘Comunavírus’.”

10) *Covidão* (de “mensalão”, referindo-se ao novo esquema de corrupção oriundo dos repasses de verbas aos estados e aos municípios para combater a pandemia da Covid-19)

“Roberto Jefferson: ‘Terão de investigar o escândalo do Covidão após as eleições’.”

4.7 EMPRÉSTIMO LEXICAL

Os neologismos a seguir elencados foram agrupados por algo em comum: são anglicismos não adaptados graficamente ao português. Permanecem, portanto, na forma original da língua inglesa. Além deles, há também, como já visto, os termos *Sars-CoV-2* e *Covid-19*, acrônimos do inglês.

1) *Shutdown* (“fechamento”)

Trata-se da limitação ou suspensão de atividades comercial e industrial não essenciais. O *shutdown* é uma das medidas para conter a disseminação do vírus. Nesse caso, as autoridades listam atividades essenciais e não essenciais.

“Bolsonaro sobre *shutdown* nos transportes: ‘vai morrer muito mais gente’.”

“Coronavírus: brasileira relata como é viver em ‘shutdown’ em Miami.”

2) *Lockdown* (“bloqueio total”)

É um confinamento rigoroso e obrigatório em casa que impede a saída de pessoas às ruas, com suspensão total de atividades, podendo ocorrer o fechamento de municípios ou de fronteiras entre países. O *lockdown* não é recomendação. É lei, sendo imposto à força, com policiamento, fiscalização, multa ou detenção. Trata-se da medida mais rígida de confinamento em pandemia.

“Netanyahu quer 'lockdown' em Israel para conter avanço de coronavírus.”
 “Covid-19: Não adianta fazer lockdown no pico da curva de casos, diz Saúde.”
 “Por coronavírus, Reino Unido estende 'lockdown' por mais três semanas.”

3) *Live* (“ao vivo”)

É uma transmissão ao vivo, feita sobretudo pelo *Instagram* e pelo *YouTube*. Acabou sendo um recurso muito usado por artistas e pessoas comuns em tempo de quarentena, quando as pessoas ficam em casa. Além de ser um empréstimo lexical, é uma derivação imprópria, porque de adjetivo (“a live concert”) passa a substantivo (“veja a live da banda”).

“A era das lives: De Coldplay a Gustavo Lima, o pop na quarentena.”
 “Na era do coronavírus, tem muita live para pouco olho na internet.”

4) *Fintech*

Empresa que desenvolve produtos financeiros (empréstimos, seguros, cartões de crédito, etc.) de maneira digital. Além de neologismo por empréstimo, é também um acrônimo, pois é formado a partir da redução da expressão inglesa *financial technology* (“tecnologia financeira”): *FIN*ancial *TECH*nology > *fintech*.

“Um novo ciclo para as fintechs pós-covid-19.”
 “Como fintechs podem ajudar o Brasil a sobreviver à crise do coronavírus.”

5) *Home office* (“escritório em casa”)

Com a quarentena imposta pelo novo coronavírus, muitas profissionais passaram a trabalhar em casa. Com isso, essa modalidade de trabalho em casa, chamada de *home office* ou teletrabalho, acabou, por necessidade, sendo adotada por muitas empresas e por profissionais autônomos. Trata-se de um neologismo por empréstimo.

“G1 faz guia do home office em tempo de coronavírus.”
 “Coronavírus: escritório orienta como adotar home office.”

6) *Wet market* (“mercado molhado”)

Diferentemente do “mercado seco”, onde há venda de bens duráveis como tecidos, brinquedos e eletrônicos, o *wet market* é conhecido como um mercado não muito higiênico onde são comercializados produtos perecíveis (carne, frutas e legumes), incluindo animais vivos (aves, roedores, etc.). É apontado como local ideal para o surgimento de doenças infecciosas, pelo contato entre seres humanos e animais.

“Wet markets: o berço do coronavírus.”
 “‘Wet’ markets chineses são reabertos ofertando cobras, morcegos, ursos, cachorros e mais.”

7) *Fake news* (“notícias falsas”)

As *fake news* constituem notícias falsas ou boatos divulgados na mídia, muitas vezes de caráter sensacionalista. Embora a expressão tenha surgido antes da pandemia, foi nesse período que ela se intensificou, criando mitos ou falsas esperanças, como tratamentos sem fundamento científico ou curas para a doença.

“Coronavírus: o que é fake news e o que é verdade sobre a transmissão da doença.”
 “Ceará decide multar quem compartilha fake news na pandemia do coronavírus.”

8) *Homeschooling* (“educação domiciliar”)

Sistema de ensino em que o aprendizado do aluno é garantido em casa por pais ou por professores particulares, sem frequentar uma instituição de ensino. O *homeschooling* ainda não é regulamentado no Brasil, mas é uma realidade em outros países. Com a quarentena, o tema voltou a ser discutido.

Entre aqueles que o defendem, a justificativa é de que o ensino tradicional nas escolas é inadequado ou prejudicial à formação da criança por conta da indisciplina, da violência, do *bullying* e de outros traumas psicológicos sofridos na escola.

Especialistas alertam, porém, que a educação deve ser conduzida por pessoas capacitadas para adequar o conteúdo às idades. Além disso, a educação em casa priva a criança da socialização, também fundamental para o aprendizado da diversidade e de concepções diferentes de sua família.

Sobre essa proposta, cabem algumas questões: com pais e mães trabalhando o dia todo, quem ficará em casa para acompanhar as lições dos filhos? Já que o ensino deve ser conduzido por pessoas capacitadas, como as famílias pagarão um professor particular se grande parte delas ganham até três salários mínimos?

“Regulamentação do homeschooling ganha novo fôlego em Brasília com isolamento por coronavírus.”

“Governo vai propor regulamentação do homeschooling.”

9) *Nude* (“nu / despido”)

Nude selfie ou simplesmente *nude* são fotos ou vídeos sensuais divulgados nas redes sociais. A mania foi intensificada em época de isolamento social, quando eventos sociais (baladas, passeios, jogos, etc.) foram substituídos pelo confinamento. Sem possibilidade de encontros, muitos precisam “descarregar a tensão sexual”. Além de ser um empréstimo lexical, é também uma derivação imprópria, porque de adjetivo (*nude selfie*) passa a substantivo (*concurso de nudes*).

“Nudes contra o tédio na quarentena.”

“Ansel Elgort publica nude para incentivar caridade em tempos de coronavírus.”

3.8 Formação sintagmática

1) *Álcool em gel / álcool gel / álcool-gel*

A expressão “álcool em gel” constitui uma formação sintagmática. Embora seja a forma mais usada, apresenta duas variantes: “álcool gel” e “álcool-gel”. Em “álcool gel”, além de uma formação sintagmática variante, há uma derivação imprópria, usando o substantivo “gel” como adjetivo. Em “álcool-gel”, temos uma composição, unindo dois substantivos.

“Brasil amplia produção de máscaras, álcool em gel e ventiladores pulmonares.”

“Coronavírus: o álcool gel é eficaz para prevenir a contaminação?”

“OMS indica produto alternativo diante da escassez do álcool-gel.”

2) *Atividade essencial / serviço essencial*

A quarentena estabelecida pelo governo proíbe aglomeração e restringe a circulação de pessoas. Mas há atividades ou serviços estabelecidos pelo governo como essenciais, ou seja, mesmo com quarentena não podem deixar de funcionar. A Lei nº 13.979 de 6/2/2020, que dispõe sobre o enfrentamento ao Covid-19, no Art. 3º, § 11, assim determina: “É vedada a restrição à circulação de trabalhadores que possa afetar o funcionamento de serviços públicos e atividades essenciais”. Alguns dos serviços classificados como

essenciais pela lei são: assistência à saúde; assistência social; telecomunicações e internet; captação, tratamento e distribuição de água; captação e tratamento de esgoto e lixo; iluminação pública; serviços funerários; etc.

Os dois termos são usados como variantes: *atividade essencial* ou *serviço essencial*.

“Consultoria jurídica de advocacia pública é serviço essencial, diz decreto de Bolsonaro.”

“Bolsonaro põe imprensa como atividade essencial durante combate à covid-19.”

“RJ inclui advocacia no rol de atividades essenciais, com livre locomoção.”

“As disputas sobre o que é atividade essencial durante a quarentena.”

3) *Paciente leve*

Trata-se do paciente em início de quadro clínico, com sintomas leves da Covid.

“Pacientes leves de Covid-19 passarão a ser internados em SP.”

“Hidroxicloroquina não elimina novo coronavírus em pacientes leves a moderados.”

4) *Paciente zero*

Trata-se da primeira pessoa do mundo que contraiu a Covid-19. Estimam que o primeiro caso tenha ocorrido em 17 de novembro de 2019, quando um funcionário do laboratório do Instituto de Virologia de Wuhan (China) contraiu o coronavírus de um morcego. O termo também está sendo empregado para identificar o primeiro paciente de cada país.

“China busca homem que seria o ‘paciente zero’, 4 meses depois do primeiro caso.”

“‘Paciente zero’ da Covid-19 trabalhava em laboratório em Wuhan, notícia Fox News.”

“Afinal, quem é o ‘paciente zero’ da Itália?”

5) *Grupo de risco*

São as pessoas que correm grande risco de terem complicações caso sejam infectadas pelo vírus, como idosos, diabéticos, hipertensos e aqueles com problemas cardíacos ou pulmonares.

“Um terço dos adultos brasileiros faz parte do grupo de risco do coronavírus.”

“Profissionais da saúde do grupo de risco do coronavírus seguem atuando em hospitais do RS.”

“Brasil tem milhões em grupo de risco para o coronavírus.”

6) *Taxa de transmissão*

Número que mostra a capacidade de disseminação do vírus entre as pessoas. No caso do novo coronavírus, estima-se que esse número seja de dois a três, ou seja, cada portador da doença pode transmitir para mais duas ou três pessoas.

“Taxa de transmissão do novo coronavírus tem queda em SC, diz governo.”

“Uma das diferenças do coronavírus para os demais está na sua taxa de transmissão elevada.”

“Isolamento social reduz taxa de transmissão do coronavírus na Grande São Paulo.”

7) *Taxa de letalidade*

Mostra o número de mortes entre os casos confirmados da doença.

“Brasil tem a 8ª maior taxa de letalidade de coronavírus no mundo.”

“Taxa de letalidade no coronavírus na Paraíba é preocupante.”

“Nordeste concentra estados com taxa de letalidade por coronavírus acima da média nacional.”

8) *Caso suspeito, caso confirmado, caso descartado*

“Caso suspeito” é o paciente que apresenta sintomas que podem ser da Covid-19 ou que entrou em contato com pessoas infectadas, mas ainda não teve o diagnóstico confirmado por exame. Entre os sintomas estão falta de ar, tosse e febre. Nesses casos, os suspeitos são colocados em isolamento até sair o resultado dos exames. Caso o paciente confirme pelo exame a presença do vírus no organismo, torna-se um “caso confirmado”. Quando negativo, torna-se um “caso descartado”.

“Uberlândia segue com 4 mortes e 74 casos confirmados de coronavírus, diz Prefeitura.”

“Coronavírus: 25 casos confirmados e 930 suspeitos em investigação no Brasil.”

“Casos suspeitos de coronavírus no Brasil chegam a 182.”

“São Carlos tem mais um caso descartado de COVID-19”

9) *Exame rápido / teste rápido*

Além do tradicional exame realizado em laboratório para detectar o novo coronavírus, para agilizar o controle da pandemia têm sido aplicados também “testes rápidos” (também denominados de “exames rápidos”). Os exames podem ser realizados em hospitais e clínicas. Enquanto durar a situação de emergência, a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) permite que o teste seja realizado também em farmácias, sempre acompanhado de um profissional de saúde. Por meio da coleta de sangue (como um teste de glicemia), o resultado sai em até trinta minutos.

Apesar da praticidade, especialistas alertam que o teste não garante a comprovação absoluta de infecção, tendo índice baixo de acerto, podendo resultar em “falso negativo” ou “falso positivo”. Por isso, é recomendado como um recurso auxiliar no diagnóstico, não como definitivo.

“IFMT deve implantar laboratório que faz exame rápido de Covid-19.”

“Anvisa discute liberar testes rápidos para Covid-19 em farmácias.”

10) *Achatar a curva / achatamento da curva*

A curva epidemiológica é uma representação visual do número de pessoas infectadas num determinado período de tempo. Achatar a curva significa retardar a propagação de uma doença. Esse achatamento (diminuição do número de infectados) é alcançado sobretudo com medidas sanitárias, como o distanciamento social.

“Por que e como achatar as curvas do coronavírus.”

“Como funciona a matemática do 'achatamento da curva' do coronavírus.”

“Coronavírus: achatamento da curva de casos desafoga UTIs em Minas Gerais.”

11) *Distanciamento social / distância social*

Redução do contato entre as pessoas para diminuir a transmissão do vírus. Entre as medidas tomadas para evitar aglomerações de pessoas estão o fechamento de escolas, a adoção de trabalho em casa (*home office*), o cancelamento de eventos. Na necessidade de contato, autoridades sanitárias recomendam um afastamento entre as pessoas de ao menos um ou dois metros de distância. Esse afastamento é chamado de *distanciamento social* ou *distância social*. Como veremos à frente, *distância social* é uma expressão usada em Sociologia para se referir à relação de desigualdade entre pessoas ou grupos sociais (entre pobres e ricos). Aqui, portanto, a expressão foi ressignificada como sinônimo de afastamento social.

“Com UTIs lotadas, Ceará vai prorrogar distanciamento social.”
 “Medidas de distanciamento social devem durar até 2022, estima pesquisa.”
 “Uma viagem pelos transportes públicos com a distância social possível.”

12) *Isolamento social*

Enquanto o “distanciamento social” é uma recomendação dada a todos (infectados ou não) para o contato interpessoal, o “isolamento social” é uma medida preventiva que separa as pessoas infectadas das não infectadas, sem haver contato entre elas. A expressão também varia com “isolamento”, unidade já dicionarizada: “Estados podem flexibilizar isolamento”. O isolamento pode ocorrer em casa, no hospital ou em outro ambiente. Quando ocorre em casa, é chamado de “isolamento domiciliar”.

“Índice de isolamento social se mantém em 49% em São Paulo.”
 “Violência física e sexual contra mulheres aumenta durante isolamento social provocado pelo coronavírus.”
 “Polo industrial de Manaus tem 40 mil trabalhadores em isolamento domiciliar.”

13) *Isolamento horizontal*

Confinamento em casa de todos os cidadãos, com exceção dos que trabalham em serviços essenciais.

“Estudo do Exército contraria Bolsonaro e apoia isolamento horizontal.”
 “Ministério Público do Rio defende isolamento horizontal.”

14) *Isolamento vertical*

Isolamento apenas de pessoas que pertencem a grupos de risco (idosos, diabéticos e portadores de doenças cardíacas ou respiratórias).

“Novo ministro da Saúde criticou abertamente isolamento vertical.”
 “Isolamento vertical proposto por Bolsonaro pode acelerar contágios por coronavírus.”

15) *Efeito rebote*

Trata-se do ressurgimento da Covid-19 após isolamento. Para especialistas, como o Dr. Anthony Wong¹⁴, o ideal para conter uma pandemia não é o isolamento horizontal (para todos), mas apenas o isolamento vertical (para grupos de risco), porque o isolamento total faz com que a doença volte a crescer quando a população retorna às atividades.

Ao contrário das formações sintagmática anteriores (de sentido denotativo), o neologismo “efeito rebote” tem um caráter conotativo, construído por metáfora. “Rebote” é um termo esportivo usado no basquetebol e no futebol para se referir ao retorno da bola ao jogo depois de bater na cesta ou na trave (*o jogador aproveitou o rebote e marcou*).

“O fundador da Eurasia especula sobre um efeito “rebote” na escalada do Covid-19.”
 “Especialista alerta para efeito rebote após fim de isolamento.”
 “No nosso inverno há a possibilidade de efeito rebote ou “segunda onda” — enfatiza o pneumologista.”

¹⁴ “De acordo com Wong, a quarentena agora fará com que daqui dois meses o Brasil tenha uma nova fase de contágio. ‘Não é teoria, são modelos matemáticos. Você ‘sequestra’ o povo, eles carregam o vírus e quando você libera essas pessoas terão contato com quem não teve e volta se ter uma nova onda de casos, chamado de rebote, o ressurgimento da doença” (MARQUES, 2020).

16) *Vala coletiva*

Com o número expressivo de mortes provocadas pela Covid-19, alguns cemitérios sepultam vários mortos numa única cova. Diferentemente da “vala comum” (expressão já dicionarizada), uma cova com vários corpos sem identificação, a “vala coletiva” mantém distanciamento entre caixões e identificação das sepulturas.

“Amazonas enterra vítimas da covid-19 em vala coletiva.”

17) *Hospital de campanha*

Pequena unidade médica móvel (mini-hospital) que cuida temporariamente de pacientes antes de serem transferidos para instalações permanentes de tratamento.

“Morre segundo paciente atendido no hospital de campanha do Anhembi.”

18) *Auxílio emergencial / auxílio-emergencial / coronavoucher*

Benefício financeiro destinado a trabalhadores informais, microempreendedores individuais, autônomos e desempregados durante o período de enfrentamento da pandemia da Covid-19. O benefício também é chamado de *coronavoucher*. Embora não seja comum, houve também a aparição da forma composta: “Mulheres que criam filhos sozinhas esperam pelo auxílio-emergencial durante pandemia”.

“Governo não poderá antecipar o pagamento da segunda parcela do auxílio emergencial de R\$ 600.”

“Metade dos inscritos tem direito de receber auxílio emergencial de R\$ 600 da Caixa.”

19) *Cabine de desinfecção*

Equipamento semelhante a um túnel que possui sensor de presença para borrifar todo o corpo com solução que higieniza a roupa.

“Rio vai instalar cabines de desinfecção em locais de grande movimento.”

20) *Ensino remoto / aula remota / aprendizagem remota*

Entre as medidas para conter a disseminação do coronavírus está a suspensão das aulas presenciais nas escolas. O governo federal publicou no dia 1º de abril de 2020 a Medida Provisória 934/2020, que dispensa escolas da educação básica e instituições de ensino superior de cumprirem o mínimo de duzentos dias letivos estabelecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional), mas mantendo a carga horária de oitocentas horas.

Para minimizar o impacto da perda de aulas durante a quarentena e dar continuidade ao conteúdo escolar, essas instituições de ensino têm adotado o “ensino remoto”, também chamado de “aula remota” ou de “aprendizagem remota”. É um mecanismo que se aproxima da educação a distância (EaD), pela adoção do ensino mediado pela tecnologia, mas se diferenciando do EaD sobretudo por se basear em aulas em tempo real, ministradas pelos próprios professores. Além da transmissão ao vivo, há materiais impressos e digitais fornecidos pelas escolas, conteúdos gravados e plataformas de ensino. Para especialistas, a educação remota deve ser um complemento, não uma substituição das aulas presenciais. Além disso, essa realidade exige uma tecnologia não acessível para todos, sobretudo nas escolas públicas, expondo a desigualdade e a distância entre os mais favorecidos e a grande parte da população.

Os conceitos de *homeschooling* e ensino remoto estão relacionados, porque em ambos há atividades em casa. Mas a regulamentação desses sistemas é diferente. Enquanto o *homeschooling* é um sistema a ser implantado permanentemente (trocando a escola pela educação em casa), o ensino remoto é apenas uma medida emergencial a ser adotada durante a pandemia, retornando ao ensino

presencial na escola após autorização das autoridades sanitárias. Assim, *homeschooling* é uma prática permanente; ensino remoto, provisória.

“Ensino remoto enriquece o currículo de alunos e professores.”

“Professores e pais acionam Justiça contra ensino remoto.”

“Posicionamento ABMES sobre aulas remotas.”

“CIESB lança estratégias de aprendizagem remota para escolas públicas.”

21) *Máscara inteligente*

Impulsionados pelo novo coronavírus, fabricantes projetam comercializar máscaras inteligentes para facilitar a vida dos usuários. Com bateria interna e sensores, o produto seria capaz de analisar a qualidade do ar, identificar a presença de vírus e se desinfetar sozinho.

“Xiaomi desenvolve máscara inteligente que se limpa sozinha.”

22) *Bônus Covid*

Procuradores do estado do Mato Grosso criaram uma ajuda de custo no valor de mil reais, apelidada de “bônus Covid”, para complementar os gastos com a saúde. O benefício gerou inúmeras críticas, obrigando o procurador-geral da República a entrar com ação no Supremo Tribunal Federal (STF) para barrá-lo.

“Aras entra com ação no STF para barrar ‘bônus covid’ a procuradores do MT.”

“Procurador-geral de Justiça cria ‘bônus COVID’ de RS 1 mil.”

4.9 NEOLOGIA SEMÂNTICA

1) *Pandemônio* (de “confusão” a “Bolsonaro”)

“Bolsonaro é o pandemônio no meio da pandemia.”

“O Pandemônio continua ajudando a pandemia a ganhar o jogo!”

A princípio, poderíamos identificar em *pandemônio* dois processos: analogia e prefixação. Prefixação porque é formada pela junção do prefixo *pan-* (“tudo/todos”) com a palavra plena *demônio*. Aliás, esse mesmo prefixo é usado em *pandemia* (*pan-* “tudo/todos” + *demia/demos* “povo”: o povo inteiro), contrastando com *epidemia* (prefixo *epi-* “sobre” + radical *demia/demos* “povo”: sobre um povo/região). Analogia pela semelhança entre *pandemia* e *pandemônio*, parecendo, à primeira vista, tratar-se de um trocadilho.

Mas nenhuma dessas hipóteses é correta, porque “pandemônio” é uma unidade já registrada em dicionário. Em sentido figurado, significa “confusão”. Entendemos esse sentido pela estrutura morfológica da palavra: *pan-* “tudo/todos” + *demônio*. A esse sentido, outra conotação foi adicionada, tratando *pandemônio* como sinônimo do presidente Bolsonaro.

2) *Pandemia* (de “doença biológica” a um “mal”)

“A pandemia do capitalismo”

O trecho acima considera o capitalismo como gerador de “pandemias”, ou seja, de males, como destruição ambiental, exploração de mão de obra, desigualdade social, interdependência entre os países, *lobby* das corporações, etc. Assim, atribui figurativamente ao termo “pandemia” uma nova significação, de uma doença (caráter biológico) a um malefício (caráter social).

3) *Coronavírus* (de um “vírus” a um “problema”)

“Homem é coronavírus do mundo’, diz escritor cubano Leonardo Padura.”

Nessa sentença, o escritor cubano atribui a coronavírus o sentido de “problema” ou “malefício”, colocando o homem como causador de danos a sua espécie, como desmatamento, poluição e aquecimento global. Ao termo biológico “coronavírus” (nome genérico de vírus) é acrescentada a conotação de problema social.

4) *Distância social* (de “diferença socioeconômica” a “afastamento interacional”)

“Distância social pode salvar a sua vida ou a de outras pessoas.”

“Mantenha a distância social durante o período da covid-19.”

A expressão *distância social* é usada em Sociologia para se referir à relação de desigualdade socioeconômica entre pessoas ou grupos sociais (entre ricos e pobres). Em tempo de pandemia, a expressão foi ressignificada como sinônimo de *distanciamento social*, ou seja, afastamento entre as pessoas na interação social. O afastamento ou a distância recomendada é de ao menos um metro no contato interacional.

Após a apresentação das formações neológicas, cabem algumas considerações.

Para formação dos setenta neologismos arrolados anteriormente, vários processos foram identificados. Os principais foram formação sintagmática (31), empréstimo lexical (11), analogia (10) e derivação prefixal (8).

A formação sintagmática certamente predominou pelo caráter terminológico das formações. Ao lado dos neologismos de caráter geral (*negacionismo, antitrabalhador*), abundaram neologismos especializados, ligados às áreas das Ciências Biológicas (*Covid-19*), da Epidemiologia (*paciente zero, isolamento social*), da Administração (*atividade essencial, serviço essencial*) ou dos negócios (*home office, live*). Os estudos terminológicos têm mostrado a tendência de termos complexos nas comunicações especializadas, “estruturas que costumam alcançar mais de 70% de uma terminologia” (KRIEGER, 2006, p. 193).

Além da formação sintagmática, outra tendência manifestada nos neologismos foi o empréstimo lexical. O encurtamento de distâncias provocado pela quebra de barreiras da internacionalização em nossa “aldeia global”¹⁵ também permitiu empréstimos de fenômenos linguísticos, sobretudo do nível lexical, na relação interlingual. Nos últimos anos, houve predomínio do anglicismo, já que, como ressaltou Rocha (2008, p. 70), “na balança comercial do léxico as nações mais fortes são, via de regra, as que exportam mais palavras”; a supremacia da economia estadunidense impulsionou o inglês como língua franca no mundo.

O terceiro processo mais produtivo foi a analogia, que refletiu os termos mais usados no vocabulário cotidiano. Das dez formações, nove foram espelhadas em *Covid-19, pandemia e coronavírus* (*Covard-17, coronavoucher, máscaras já, solturavírus, Chinavírus, PT vírus, Bolsonarovírus, Bolsovírus, comunavírus, Covidão*).

É preciso ressaltar que nem sempre uma criação lexical é fruto de um processo exclusivo. Nos termos *Sars-CoV-2* e *Covid-19*, por exemplo, estão envolvidos os processos de empréstimo, acronímia e composição. Em *coronavoucher* houve analogia, recomposição e hibridismo. Abaixo, um balanço dos processos e dos neologismos:

¹⁵ Expressão criada por Marshall McLuhan e popularizada na sua obra “Os meios de comunicação como extensão do homem”, publicada em 1964.

Tabela 1: Neologia e neologismos

Processo	Qtde.	Ocorrências
formação sintagmática	31	<i>auxílio emergencial, auxílio-emergencial, coronavoucher, ensino remoto, aula remota, aprendizagem remota, álcool em gel, álcool gel, atividade essencial, serviço essencial, exame rápido, teste rápido, distanciamento social, distância social, paciente leve, paciente zero, grupo de risco, taxa de transmissão, taxa de letalidade, caso suspeito, caso confirmado, caso descartado, achatar a curva, achatamento da curva, isolamento social, isolamento horizontal, isolamento vertical, efeito rebote, vala coletiva, hospital de campanha, cabine de desinfecção, máscara inteligente, bônus Covid</i>
empréstimo lexical	11	<i>Sars-CoV-2, Covid-19, shutdown, lockdown, live, fintech, home office, wet Market, fake news, homeschooling, nude</i>
formação analógica	10	<i>Covard-17, coronavoucher, Máscaras já, solturavírus, Chinavírus, PT vírus, Bolsonarovírus, Bolsovírus, comunavírus, Covidão</i>
derivação prefixal	8	<i>subnotificação, supernotificação, desconfinamento, pós-Covid-19, pós-coronavírus, pós-pandemia, anticoronavírus, antitrabalhador</i>
derivação imprópria	7	<i>pós-Covid-19, pós-coronavírus, pós-pandemia, anticoronavírus, live, nude, álcool gel</i>
composição	5	<i>Sars-CoV-2, Covid-19, álcool-gel, auxílio-emergencial, necroeconomia, álcool gel</i>
neologia semântica	4	<i>pandemônio, pandemia, coronavírus, distância social</i>
acronímia	3	<i>Sars-CoV-2, Covid-19, fintech</i>
cruzamento vocabular	2	<i>carentena, infodemia</i>
derivação sufixal	1	<i>negacionismo</i>
truncação	1	<i>corona</i>

Fonte: Elaboração própria

Guilbert (1975), fazendo referência às linguagens cotidiana e literária, opõe dois tipos de criações lexicais: “neologia denominativa” e “neologia estilística”. A denominativa, sem se preocupar com a estética, objetiva nomear produtos, serviços, ideias, etc. para alcançar uma comunicação eficaz própria do cotidiano. Trata-se de uma motivação rotuladora, afinal, o neologismo é a manifestação das mudanças pelas quais passam a sociedade. A neologia estilística, ao contrário, baseada na expressividade da criação poética, manifesta uma forma de percepção do mundo que se aproxima da linguagem literária e dos escritores, garimpando as possibilidades do sistema virtual da língua. Considerando essa tipologia, no nosso levantamento houve tanto neologismos denominativos (*álcool em gel, pós-pandemia, negacionismo, home office*) quanto estilísticos (*Covard-17, Bolsonarovírus, carentena*).

Outro aspecto a ser destacado, tanto nos neologismos de caráter geral (*antitrabalhador, negacionismo, pandemônio*) quanto nos de caráter especializado (*Sars-CoV-2, álcool em gel, taxa de letalidade*), é a variação (alteração do plano de expressão sem modificar o plano de conteúdo, ou vice-versa).

A variação do plano do conteúdo caracteriza a polissemia (poli = vários + sema = sentido), que pressupõe unidade lexical com vários sentidos próximos. Houve quatro ocorrências por meio da neologia semântica: *pandemônio* (de “confusão” a “Bolsonaro”), *pandemia* (de “doença biológica” a um “mal”), *coronavírus* (de “vírus” a “problema”), *distância social* (de “diferença socioeconômica” a “afastamento interacional”).

A variação do plano da expressão caracteriza a sinonímia. As variações sonora, morfológica, ortográfica, lexical e sintática são formais (relativas à forma, ao plano de expressão). Em toda variação formal há sinonímia ou parassinonímia¹⁶. Houve neologismos com três e duas variantes: *álcool em gel / álcool gel / álcool-gel*¹⁷; *auxílio emergencial / auxílio-emergencial / coronavoucher*; *ensino remoto / aula remota / aprendizagem remota*; *atividade essencial / serviço essencial*; *exame rápido / teste rápido*; *distanciamento social / distância social*; *isolamento social / isolamento*. Nas variações formais, houve variante ortográfica (*álcool gel / álcool-gel*), lexical (*auxílio emergencial / coronavoucher*) e sintática (*álcool em gel / álcool gel*).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, depois de expor os neologismos presentes na mídia relacionados à pandemia da Covid-19 e seus respectivos processos de formação, confirmamos a premissa de que as criações lexicais são constitutivas do sistema linguístico, pois, como observou Lino (2019), o neologismo é, simultaneamente, como consequência do dinamismo da sociedade do nosso tempo, uma manifestação das evoluções da língua e do conhecimento.

De fato, a dinâmica da sociedade reflete na língua, sobretudo na expansão do léxico, como vimos por meio dos neologismos, que também refletem a evolução do conhecimento, afinal, a maioria dos neologismos apresentados tem caráter especializado. Isso demonstra a importância da ciência nas nossas vidas e o papel dos meios de comunicação como “tradutores” das novidades científicas e tecnológicas ao grande público.

Esse conhecimento especializado acaba refletindo nos processos de formação de palavras, pois há uma tendência nas terminologias – e isso foi confirmado no nosso levantamento, com 31 unidades – das formações sintagmáticas. Como o conhecimento se especifica na evolução, mais complementos são necessários para atender a essas especificidades, daí a razão pela qual a formação sintagmática é grandemente empregada.

Enfim, os neologismos revelam, além da motivação rotuladora das criações denominativa que objetivam nomear produtos, serviços, ideias, etc., as marcas das mudanças pelas quais passam a sociedade. Uma totalidade refletida em outra totalidade de menor complexidade.

REFERÊNCIAS

ABL - ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ARAÚJO, M. de. Composição sintagmática, por siglas e acrônimos. In: RODRIGUES, A.; ALVES, I. M.a (org.). *A construção morfológica da palavra*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 123-142.

AULETE, C. *Aulete digital: o dicionário da língua portuguesa*. Lexikon Editora Digital. Disponível em: www.aulete.com.br. Acesso em: 17 maio 2020.

CARONE, F. de B. *Morfossintaxe*. 9. ed. São Paulo: Ática: 2003.

¹⁶ A parassinonímia (“para” = proximidade + “onímia” = nome) é a relação semântica estabelecida entre palavras quase sinônimas (*morrer, perecer*). Como a sinonímia absoluta é rara (ou, para alguns, inexistente), é mais comum a parassinonímia.

¹⁷ As barras inclinadas indicam a variação.

- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- GONÇALVES, C. A. V.; ALMEIDA, M. L. L. de. Morfologia construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 165-193, 2014.
- GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E. A instabilidade categorial dos constituintes morfológicos: evidência a favor do *continuum* composição-derivação. *DELTA*, v. 32, n. 2, p. 261-294, 2016.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London/New York: Routledge, 2001.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KRIEGER, M. da G. Do ensino da terminologia para tradutores: diretrizes básicas. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 17, p. 189-206, 2006.
- KRIEGER, M. da G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, jan./abr. 2012.
- LINO, M. T. R. da F. Neologia e neonímia em língua portuguesa: critérios de identificação. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 32, n. 3, p. 9-23, set./dez. 2019.
- MARQUES, A. Especialista alerta para efeito rebote após fim de isolamento e critica uso de máscaras. *Leiagora*, Cuiabá, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www.leiagora.com.br/noticia/79304/especialista-alerta-para-efeito-rebote-apos-fim-de-isolamento-e-critica-uso-de-mascaras>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>.
- MONTEIRO-PLANTIN, R. S. *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.
- RODRIGUES, A. S. Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In: RIO-TORTO, G. et al. (org.). *Gramática derivacional do português*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. p. 35-134.
- SANTIAGO, M. S. *Redes de palavras-chave para artigos de divulgação científica da medicina: uma proposta à luz da Terminologia*. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.



Recebido em 10 maio 2021. Aceito em 11/06/2021.

CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA DE LOS REPERTORIOS ANTROPONÍMICOS BRASILEÑO Y ESPAÑOL

CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DOS REPERTÓRIOS ANTROPONÍMICOS BRASILEIRO E
ESPANHOLA

CONVERGENCE AND DIVERGENCE OF THE BRAZILIAN AND SPANISH ANTHROPONYMIC
REPERTORIES

Carmen Fernández Juncal*

Universidad de Salamanca

Márcia Sipavicius Seide**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMEN: Este trabajo indaga en los aspectos convergentes y divergentes de los repertorios antroponímicos español y brasileño. A partir de los datos generados por organismos estatales (INE e IBGE) y considerando los nombres más populares, se señala la evolución de ambos catálogos a lo largo de las últimas nueve décadas, desde una gran convergencia a una divergencia notable, en línea con las tendencias globales detectadas en otras sintopías. No obstante, las similitudes en general son muy destacadas, como corresponde a repertorios de lenguas muy próximas, cuyas trayectorias históricas y culturales se han desarrollado paralelamente.

PALABRAS CLAVE: Socionomástica. Antroponomástica Comparada. Brasil. España.

RESUMO: O foco deste artigo é investigar os aspectos convergentes e divergentes dos repertórios antroponímicos espanhóis e brasileiros. A partir dos dados gerados por instituições nacionais oficiais (INE e IBGE) e considerando os nomes mais populares, se indica a evolução de ambos os catálogos ao longo das últimas nove décadas de uma grande convergência a uma notável divergência, resultado que se alinha com as tendências globais em outras sintopias. No entanto, a semelhanças em geral são muito destacadas, como é de se esperar de repertórios de línguas muito próximas, cujas trajetórias históricas e culturais se desenvolveram em paralelo.

PALAVRAS- CHAVE: Socionomástica. Antroponomástica Comparada. Brasil. Espanha.

* Profesora titular del Departamento de Lengua Española, E-mail: cjuncal@usal.es.

** Profesora del "Programa de Pós-Graduação em Letras" de Unioeste, campus de Cascavel y del "Colegiado de Letras" do campus de Marechal Cândido Rondon. E-mail: Marcia.seide@unioeste.br.

ABSTRACT: This work investigates the convergent and divergent aspects of the Spanish and Brazilian anthroponymic repertoires. Based on the data generated by state agencies (INE and IBGE) and considering the most popular names, it points out the evolution of both catalogues along the last nine decades, from a great convergence to a remarkable divergence, in line with the global trends detected in other countries. However, the general similarities are very striking, as befits repertoires of languages that are very close to each other, whose historical and cultural trajectories have developed in parallel.

KEYWORDS: Socionomastics. Comparative Anthroponomastics. Brazil. Spain.

1 INTRODUCCIÓN

La investigación presentada en este artículo se inserta en la Onomástica, área de estudio dedicada a la investigación de los nombres propios. De entre los diversos tipos de nombres propios, este artículo pone su foco de atención en los antropónimos y, dentro de estos, en los llamados nombres de pila, nombres oficiales que forman parte del nombre civil de la persona y son usados para su individualización (AMARAL ; SEIDE, 2020, p.74).

Aunque los nombres de persona ocupan un lugar importante en el uso lingüístico y cumplen funciones más allá de la identificación de persona (función simbólica, función identitaria), la Antroponomástica es una disciplina que ha sido dejada de lado dentro de la investigación lingüística y de la enseñanza de lenguas (JOSEPH, 2004). Por su propia configuración y por los fines que persigue se trata de un área de conocimiento eminentemente interdisciplinar, que debe emplear herramientas de otras especialidades para poder llevar a cabo su tarea (SEIDE, 2016). Dentro de esta disciplina se distinguen diversos campos de investigación. Destacaremos dos que están íntimamente asociados: por una parte, la Socionomástica examina la interrelación entre la atribución nominal (la elección de los nombres, no solo de persona, pero principalmente de persona) y diversos factores de tipo social que, en diferente medida, afectan a esta atribución¹. Es el caso de los desplazamientos en los gustos dentro de la escala social, las modas, los cambios en los valores sociales o las tendencias estéticas, entre otros.

Por otra parte, la Antroponomástica Comparada tiene como objetivo el estudio contrastivo entre dos o más repertorios antroponímicos. Este ámbito de estudio está directamente ligado a la Lingüística Comparada, cuyo objetivo central es:

[...] to obtain results not only about the origin and development of languages, but also about their features which might be seen either as universal or as peculiar to each language and culture. In a similar manner, contrasting different social norms concerning people's first names can lead to a better comprehension of common and distinct features of names and their usage across languages and cultures. (SEIDE; PETRULIONÉ, 2018, p. 1203)

En lo que concierne a los múltiples usos antroponímicos en variadas lenguas y culturas, se pueden hacer comparaciones entre países limítrofes, países que comparten el mismo idioma, países con culturas y lenguas distintas o semejantes (SEIDE, 2020). En el caso de las lenguas involucradas en la investigación presentada en este artículo, se han elegido variedades y culturas semejantes cuyo análisis requiere procedimientos adecuados para que se puedan determinar con más precisión las similitudes y divergencias entre los idiomas que son objeto de comparación. No hay que olvidar que las prácticas onomásticas existen en todos los grupos humanos y que estas se ven afectadas por diferentes circunstancias: desde las condiciones externas (históricas, culturales) (LIEBERSON, 2000) hasta el propio sistema lingüístico, que permite o restringe diferentes desarrollos onomásticos.

Desde el punto de vista antroponímico comparado, dos lenguas cercanas presentan diferentes grados de convergencia y de divergencia, que varían gradualmente, desde la total semejanza, generadora de homonimia entre nombres, y termina en la total diferencia, en la existencia de nombres exclusivos en cada idioma. Con esta idea como punto de partida, se han adoptados procedimientos metodológicos específicos que se describen en la siguiente sección de este artículo.

¹ Para una introducción a este campo de investigación, ver: Frai (2016) y Ainiala, y Östman, (2017).

2 CUESTIONES METODOLÓGICAS

La investigación que presentamos toma como fuentes dos repertorios antroponímicos: el elaborado por el Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2020) y el que proporciona el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2020). Se trata de una información pública y abierta que ambas entidades abordan con diferente profundidad. En el caso del INE, se aportan, entre otros, datos sobre todos los nombres de residentes en el país con frecuencia igual o superior a 20 (se especifica en este caso el número de portadores y su edad promedio²), los 100 nombres más frecuentes para todo el territorio nacional con dos variantes: una que incluye los nombres compuestos y otra que los excluye, considerando sus componentes como unidades simples, los 50 nombres más habituales por década de nacimiento y los 100-150 nombres más frecuentes entre los recién nacidos desde 2002, año a año. Cuenta asimismo con una aplicación para consultas específicas acerca de nombres y apellidos concretos. El IBGE también cuenta con una aplicación semejante y facilita información individualizada sobre los nombres que tengan frecuencia superior a 20 (junto con su distribución geográfica), además del porcentaje de población que los tienen como denominación propia. Sin embargo, solo ofrece como listados de frecuencia los 20 primeros nombres por década (desde antes de 1930) y los 20 más populares en conjunto.

Esta discrepancia en el funcionamiento de ambas instituciones ha supuesto una limitación para los intereses de este estudio, ya que hemos contado con un catálogo condicionado por algunas restricciones. Partimos, por lo tanto, de listados de 20 antropónimos por décadas y sexos, lo que nos ofrece una cifra total de 720 nombres, que incluyen, como veremos, términos repetidos. Para compatibilizar los datos de frecuencia absoluta y relativa que se presentan en las dos plataformas, y como explicaremos con más detalle, hemos transformado los datos en bruto del número de usuarios que nos proporciona el INE en datos proporcionales (empleo del nombre por millón de habitantes) de forma que podamos armonizarlos con la información que aporta el IBGE.

Por otra parte, los procesos de contabilización y comparación de los dos repertorios han sido afectados por dos hechos. En primer lugar, en la lista brasileña aparecen variantes de un mismo étimo; la lista española global también los incluye, pero solo una variante está en las primeras posiciones. Eso nos obliga a contabilizar las variantes como dos nombres diferentes, respetando la decisión del instituto, pero como un solo nombre a la hora de establecer el contraste con el nombre español. Es lo que ocurre con *Luis* y *Luiz* respecto a *Luis*, *Manuel* y *Manoel* respecto a *Manuel*, *Lúcia* y *Luzia* respecto a *Lucía* y *Andrea* y *Andreia* respecto a *Andrea*. Para otras cuestiones que hemos abordado en este trabajo no ocultamos la dificultad que ha supuesto establecer los límites precisos entre variantes de un mismo antropónimo (*Luis* y *Luiz*), y antropónimos que comparten el mismo étimo, pero podemos considerar como diferentes antropónimos (*Julián* y *Juliano* o, volviendo al caso anterior, *Luzia* y *Lúcia*, por ejemplo). Además de la ayuda de la fonética (no tanto de la ortografía), se pueden establecer esos límites, que, no obstante, pasan siempre por la conciencia y el conocimiento de los propios usuarios sobre esta cuestión. La intuición de los hablantes en la atribución nominal puede ayudarnos a fijar esa distinción, que desde el punto de vista lingüístico es sutil, pero resulta clara desde la percepción de los no especialistas (FERNÁNDEZ JUNCAL; HERNÁNDEZ MUÑOZ, 2019).

En segundo lugar, la nómina en español incluye los nombres compuestos mientras que la brasileña solo contiene nombres simples. Esto ha supuesto una adaptación de los primeros respecto a los segundos, de forma que se reconocen como nombres comunes si al menos poseen un solo elemento compartido; quedan excluidos de esta decisión los antropónimos *María* y *José*, cuya presencia en los compuestos españoles es mayoritaria y cuya contabilización distorsionaría los resultados.

Para el análisis detallado de los antropónimos y para considerar la equivalencia entre un nombre español y un nombre portugués se ha utilizado el criterio etimológico. Utilizando esa pauta, el nombre *Jorge*, cuya grafía es idéntica en ambos idiomas, es un nombre equivalente, un caso típico de homonimia, que impide determinar si estamos ante un nombre en español o en portugués. Nombres con pocas divergencias gráficas también han sido considerados un mismo nombre, como ocurre con, por ejemplo, los dos nombres *Sônia* y *Sonia*. El primero está en lengua portuguesa y lleva acento circunflejo, mientras que no lo lleva el segundo, ya que está en lengua española. Cuando la diferencia gráfica dentro de una lengua no supone un cambio de pronunciación, se han considerado variantes de un mismo nombre, como ocurre con los nombres *Luiz* y *Luis* en lengua portuguesa. Sin embargo, cuando dos nombres

² A este respecto, Weitman (1981) destaca que las inferencias que extraigamos del análisis sociolingüístico deben atribuirse a los electores de nombres y no a sus portadores.

etimológicamente equivalentes presentaban divergencias acentuadas, han sido evaluados como nombres distintos, respetando la estimación que llevarían a cabo los mismos hablantes nativos de cada idioma, especialmente cuando ambas formas están disponibles en el mismo repertorio léxico, como es el caso de los nombres *Adrián* y *Adriano*.

Otro procedimiento adoptado específicamente para posibilitar la comparación entre los idiomas concierne a la perspectiva desde la cual se compararon los repertorios antroponímicos. Se hizo el análisis detallado de los datos desde la perspectiva española y desde la perspectiva brasileña; esto es, se examinó primero cómo serían evaluados por hablantes nativos de España los nombres de IBGE no compartidos o raros y, al revés, cómo los nombres registrados en lengua española no compartidos o raros en la lengua portuguesa de Brasil serían evaluados por hablantes nativos de este idioma (ORTEGA-OJEDA, 1994).

Por fin, partiendo del principio de que la equivalencia y la divergencia son graduales, se han analizado los nombres según la relación existente entre ellos en términos de frecuencia: *equivalencia total*, cuando el mismo nombre es usado en una misma proporción en ambos países; *equivalencia relativa*, cuando el nombre existe en uno de los países pero posee frecuencia muy diferente en el otro (por ejemplo, es un nombre muy usado en España pero casi no es usado en Brasil) y *no equivalencia*, cuando en un país un nombre es muy usado en un país o es empleado de forma esporádica o rara o incluso no existe en otro.

En cualquier caso, una vez salvados estos pequeños escollos, los repertorios presentan una adaptabilidad más que suficiente para su contraste, objetivo último de esta investigación.

En lo que se refiere al análisis cualitativo, hemos cotejado los nombres de las listas con diversos catálogos de antropónimos, dando especial relevancia a los trabajos de Guérios (1972 y 1981), obras de referencia dentro de los estudios onomásticos. Asimismo, se han consultado los diccionarios de los nombres de pila de García Gallarín (1998) y Albaigès (1995), además de la consulta de diversas fuentes *online*. También han resultado de mucha ayuda las aplicaciones desarrolladas tanto por INE como IBGE, que permiten consultar el desarrollo de nombres concretos a lo largo de las diferentes décadas.

3 ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS GENERAL

A continuación, nos detendremos en los rasgos definitorios de los dos corpus y los puntos en común entre ambos. En el cuadro 1 se detallan varios índices que nos permitirán caracterizarlos.

Cuadro 1: Rasgos caracterizadores de los dos repertorios

	HOMBRES			MUJERES		
		Brasil	España		Brasil	España
Número de nombres		180	180		180	180
Nombres diferentes		53	49		77	63
Índice de diversidad onomástica		0,29	0,27		0,43	0,35
Nombres compartidos diferentes	23	43,4%	46,9%	24	31,2%	38,1%
Índice de presencia		116 (64,4%)	127 (70,6%)		83 (46,1%)	86 (47,78%)

Fuente: las autoras

Como hemos advertido en el apartado anterior, contamos con 720 nombres de los cuales 242 son diferentes: 102 nombres diferentes de hombres (53 en Brasil y 49 en España) y 140 nombres diferentes de mujeres (77 en Brasil y 63 en España). En general parece que la lista de nombres femeninos presenta más diversidad que la de los masculinos, dato que se ratifica con el índice de diversidad onomástica (ya empleado en Fernández Juncal 2002 y 2018). Este valor se halla dividiendo el número de nombres diferentes entre el total de nombres, de forma que alcanzaríamos el valor 1 si todas las personas tuvieran un nombre diferente y un valor cercano a 0 si todas las personas compartieran el mismo antropónimo.

Pues bien, tanto en el caso brasileño como en el caso español, son las mujeres las que poseen mayor variedad en su denominación. Estos datos refrendan lo que ya podemos considerar una constante en los estudios onomásticos (ROSSI, 1965, BOYD-BOWMAN 1970; ALLEN *et al.* *apud* LAWSON, 1971; LIEBERSON 2000; LÓPEZ FRANCO, 2014). Es evidente que hombres y mujeres poseen repertorios diferentes, con escasos puntos comunes (ALFORD 1988), y que esta distinción de sexos también se aplica a los animales (MORANT 2016), pero es también una constante que los hábitos onomásticos difieren en los mecanismos que rigen la elección de un nombre en función del sexo de la persona recién nacida. Como ya señalábamos en Fernández Juncal (2002, 2019, 2021), la dispersión de nombres femeninos es más acusada que la de los nombres masculinos. En el caso de estos últimos, son los que suelen cargar con la continuidad temporal de la familia por lo que suelen recibir nombres de herencia y, por lo tanto, más tradicionales. Las mujeres están menos afectadas por la transmisión familiar y su repertorio está mucho más abierto a innovaciones, frente al masculino, que suele ser más conservador. Lieberson y Bell (1992) señalan además que, como consecuencia de lo anterior, el repertorio masculino se mantiene más estable mientras que el femenino es más dinámico.

Los nombres de hombre muestran una línea más permanente, en gran parte por estar ligados a conceptos como la herencia, la continuidad, mientras que los nombres de mujer muestran más dinamismo y están más afectados por otro tipo de valores: la originalidad y la innovación. Esta tendencia, detectada hace más de 50 años, sigue siendo perceptible, también en diferentes culturas y sociedades, sobre todo en aquellas en que se percibe una trayectoria histórica de tipo patriarcal, como sucede con los países de la Europa mediterránea en general, donde se incluyen las culturas española y brasileña, y también en otras más alejadas como las sajonas estadounidense (LIEBERSON, 2000; GERRITZEN 2006).

Hemos adelantado en el cuadro 1 también los resultados acerca de las coincidencias entre ambos catálogos. En consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, el nivel de elementos compartidos entre los dos conjuntos de antropónimos es superior en el caso de los varones, lo que no ha de extrañar ya que estamos ante denominaciones que forman parte del acervo antropónimo de ambas naciones, cuyas lenguas son próximas y con tradición onomástica paralela. Esta tendencia se ratifica observando dos porcentajes: los nombres diferentes comunes y el índice de presencia, que definimos como el total de ocurrencias (también repetidas) dentro del total del corpus, incluyendo todos los nombres de todas las décadas. Este último valor es especialmente significativo, ya que nos acercamos al 50% de casos para las mujeres y superamos ampliamente esa cifra en el caso de los varones. Una vez más comprobamos la estabilidad del repertorio masculino y sus semejanzas dada la preservación de unidades con larga trayectoria, como comprobaremos con el análisis cualitativo.

Conviene ahora examinar cómo se ha producido la evolución de las series en los dos países partiendo de los elementos que comparten (cuadro 2 y gráfico 1).

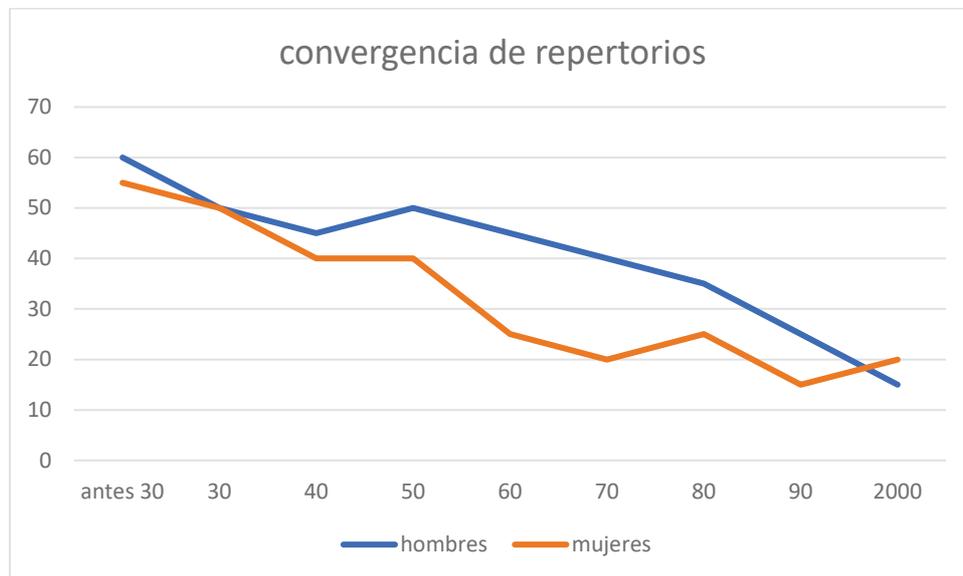
Cuadro 2: Evolución de nombres compartidos y divergentes entre ambos repertorios

	antes 30	30	40	50	60	70	80	90	2000		total
HOMBRES											
convergentes	12	10	9	10	9	8	7	5	3		11
divergentes	8	10	11	10	11	12	13	15	17		9

MUJERES											
convergentes	11	10	8	8	5	4	5	3	4		4
divergentes	9	10	12	12	15	16	15	17	16		16

Fuente: las autoras

Gráfico 1: Evolución de nombres convergentes (%) entre ambos repertorios



Fuente: las autoras

De acuerdo con la tabla 2 y el gráfico 1, los dos catálogos han ido distanciándose con el tiempo, de forma que, antes de los años 30, eran más los nombres compartidos que los divergentes (el 60% de los masculinos y el 50% de los femeninos) hasta llegar a un grado de coincidencia muy limitado (el 15% y el 20% para hombres y mujeres respectivamente). Este es un proceso que también ha sido detectado por otras investigaciones sionomásticas (TWENGE *et al.*, 2010). En España se ha producido una evolución desde una situación en que pocos nombres eran compartidos por muchas personas hasta una época de mucha mayor dispersión onomástica, en que priman otros valores a la hora de elegir un nombre, como la originalidad y el individualismo (FERNÁNDEZ JUNCAL, 2002, 2019; GARCÍA GALLARÍN, 2007). Es la misma situación que encuentran Xi *et al.* (2014) para los nombres más frecuentes de Estados Unidos a lo largo de 130 años: “The given names change from *few take all* to a more equally distributed way over time” (Xi *et al.* 2014, p. 141). Así, en ocasiones por la propia transformación del marco legal, se ha pasado de un repertorio relativamente reducido a uno que se renueva mediante la creación de nuevos componentes, mediante la recuperación de elementos perdidos o mediante la incorporación de unidades onomásticas de todo tipo de procedencias (GARCÍA GALLARÍN, 2007; FERNÁNDEZ JUNCAL, en prensa). De todas formas, no hay que perder de vista que, aunque los padres intentan encontrar nombres raros o únicos para sus hijos, sus preferencias parecen seguir, a pesar de todo, tendencias típicas del periodo (AINIALA; ÖSTMAN, 2017).

A partir de los años 70 observamos cambios sustanciales en el mundo que tienen consecuencias directas sobre los patrones onomásticos: de esa forma, en España se produce un cambio de régimen político, con su consiguiente proyección en la legislación;

hay evidencias de una mayor apertura internacional, del aumento de la urbanización o de la ampliación del acceso a los medios de comunicación. Un proceso muy semejante se ha detectado en Brasil, donde Frai (2016) destaca también el papel decisivo de los medios de comunicación masivos³. En otros entornos, más o menos distantes, se manifiestan transformaciones semejantes: Jiménez Segura (2014) nos remite a los trabajos de Caffarelli (2004) y de Caffarelli y Gerritzen (2002) en diversos lugares del mundo (Italia, España, Japón, Países Bajos, etc.) que apuntan en una misma dirección: ha aumentado el repertorio de los nombres y su ciclo de atribución se ha acortado, lo que refleja la importancia que la moda va adquiriendo como factor decisivo en la selección de los nombres personales en esos territorios. Por ejemplo, Barucca *et al.* (2015) descubren en Estados Unidos un patrón onomástico estable que, de repente, experimenta cambios en las últimas décadas del siglo XX. Gerritzen (2006) y Mitzlaff y Stumme (2008) destacan asimismo el papel de la globalización y de empleo de Internet en la atribución de antropónimos y en la ampliación e intercambio de fuentes onomásticas.

En cualquier caso, podemos concluir que la transmisión de los nombres es un hábito en decadencia y ha dado paso a otros patrones onomásticos que se han visto influidos por diversas circunstancias. Resumimos los postulados de Lieberson (2000): en primer lugar, el aumento de la instrucción académica favorece la ruptura con prácticas cuyo único valor es el de ser tradicionales; en segundo lugar, la creciente urbanización de la sociedad y el mayor contacto con los medios de comunicación de masas mejora el conocimiento de nuevas formas de denominación. En tercer lugar, el modelo familiar ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas y con ello todos los usos asociados a él. Finalmente, parece que se ha ido produciendo un cambio de valor de lo viejo o antiguo frente a la más elevada estimación de lo joven y lo nuevo. Esto hace que los padres actuales prefieran para sus hijos nombres que no remitan al pasado. Para ratificar esta tendencia aportamos en el cuadro 3 el dato relativo al número de nombres multigeneracionales, es decir, los antropónimos que aparecen en las listas de popularidad de más de cuatro generaciones y que deberíamos considerar como los nombres más patrimoniales de los dos repertorios. En el cuadro 4 precisamos los nombres más empleados a lo largo del periodo analizado.

Cuadro 3: Nombres multigeneracionales en los distintos repertorios

		BRASIL		ESPAÑA	
		HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Nombres diferentes		53	77	49	63
Nombres multigeneracionales					
	9 generaciones	4	2	2	1
	8 generaciones	2	0	1	0
	7 generaciones	3	0	2	1
	6 generaciones	0	2	4	1
	5 generaciones	5	2	7	9
	4 generaciones	4	5	8	9
		18 (34%)	11 (14,3%)	24 (49%)	21 (33,3%)

Fuente: las autoras

³ Vandebosch (1998) destaca el papel que desempeñan los medios de comunicación en la creación y propagación de modas onomásticas.

Cuadro 4: Nombres más repetidos a lo largo del periodo estudiado

BRASIL				ESPAÑA			
HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	GEN		GEN.		GEN.		GEN.
Carlos	9	Ana	9	Antonio	9	María	9
João	9	Maria	9	Manuel	9	María Carmen	7
José	9	Antonia	6	Jesús	8	Carmen	6
Paulo	9	Francisca	6	Francisco	7	Ana	5
Antônio	8	Rita	5	Miguel	7	Ana María	5
Francisco	8	Rosa	5	Carlos	6	Antonia	5
Luis	7	Aparecida	4	José	6	Dolores	5
Luiz	7	Josefa	4	José Antonio	6	Francisca	5
Pedro	7	Luzia	4	Rafael	6	Isabel	5
Geraldo	5	Raimunda	4	Ángel	5	Josefa	5

Fuente: las autoras

Comprobamos que, en general, los antropónimos masculinos muestran mayor probabilidad de permanencia a lo largo del tiempo que los femeninos, rasgo que concuerda con las tendencias señaladas con anterioridad.

Los nombres multigeneracionales tienen más peso en el conjunto de nombres diferentes masculinos españoles (suponen casi la mitad de ellos). No obstante, hay cuatro nombres portugueses de varón (*João, José, Paulo y Antônio*) frente a solo dos españoles (*Antonio y Manuel*) que resisten mejor los cambios que se producen en el catálogo general. En el caso de los nombres femeninos, la nómina es más amplia y se observa mayor volatilidad en el caso de los nombres brasileños, más acusada si consideramos que en la lista española se repiten dos nombres en dos variantes (*Carmen y María Carmen y Ana y Ana María*).

Aceptando los numerosos puntos en común entre los patrones brasileño y español, percibimos también algunas discrepancias, no taxativas, pero sí de grado. Nos movemos, por lo tanto, entre dos tendencias: por una parte, la conservación de elementos patrimoniales (y esto ocurre sobre todo en los corpus masculinos y en el corpus español) y, por otra parte, la diversidad, la movilidad de los repertorios (y esto ocurre sobre todo en los corpus femeninos y en el corpus brasileño en general).

El cuadro 5 confirma estos extremos. En ella se aportan las medidas de centralidad y dispersión referentes al número de generaciones afectadas por la presencia de determinados nombres. Ratificamos que el promedio de generaciones de los nombres de la lista es relevante: de un máximo de 9 generaciones posibles (es decir, siempre se usarían los mismos nombres), el índice superior o cercano a 3 es notable. La moda, es decir, el número de generaciones de un nombre habitual es de 2 (3 para los antropónimos masculinos españoles), lo que indica una evolución del conjunto bastante dinámica, con cambios sustanciales de una generación a otra, pero también con unidades repetidas. En cuanto a la desviación, hay más diversidad en la extensión de generaciones en el empleo de los nombres de hombre mientras que las mujeres concentran su uso en menos espacio de tiempo.

Cuadro 5: Medidas de centralidad y dispersión del número de generaciones de los diferentes nombres en los dos repertorios

	HOMBRES		MUJERES	
	Brasil	España	Brasil	España
Media	3,4	3,7	2,4	2,9
Mediana	3,0	3,5	2,0	2,0
Moda	2,0	3,0	2,0	2,0
Desviación	2,5	2,2	1,6	1,7

Fuente: las autoras

3.2 ANÁLISIS DETALLADO

3.2.1 Nombres totalmente convergentes

La comparación de los antropónimos más usados en Brasil y en España ha revelado la existencia de nombres totalmente convergentes, esto es, un conjunto de nombres compartidos que están en ambos repertorios y son muy empleados en los dos países: 23 nombres en la antroponimia masculina y 24 nombres de la antroponimia femenina. Para una mejor caracterización de este conjunto de nombres, se hizo un análisis de su significado etimológico y del contexto histórico y cultural que probablemente propició la introducción y utilización de esos nombres en los idiomas español y portugués. Cuando los nombres son convergentes porque comparten un mismo étimo, aunque haya pequeñas diferencias gráficas, ambos nombres son asimilados. Estos datos se visualizan en el cuadro 6.

Cuadro 6: Nombres totalmente convergentes

ANTROPONIMIA MASCULINA	ANTROPONIMIA FEMININA
Alexandre - Alejandro	Ana
André - Andrés	Andrea/Andreia
Antônio - Antonio	Antônia - Antonia
Carlos	Beatriz
Daniel	Carla
Diego	Cláudia - Claudia
Fernando	Cristiane - Cristina

Francisco	Francisca
João – Juan	Helena – Elena
Joaquim -Joaquín	Isabel/Isabela – Isabel
Jorge	Joana- Juana
José	Josefa
Luis/Luiz – Luis	Júlia -Julia
Manoel/Manuel - Manuel	Lúcia/Luzia – Lucía
Marcos	Luiza- Luisa
Mario	Maria- María
Miguel	Natália- Natalia
Paulo -Pablo	Patrícia – Patricia
Pedro	Rosa
Rafael	Sandra
Sérgio – Sergio	Sara
Vicente	Sônia – Sonia
Vitor- Víctor	Tereza/Terezinha ⁴ – Teresa
	Vanessa – Vanesa

Fuente: las autoras

El análisis señala que el principal factor de convergencia antroponímica se relaciona con la religión católica, predominante en la Península Ibérica y en América Latina, y al cristianismo como un todo: 18 de los 47 prenombrados repartidos (38% de lo total) son nombres cristianos y/o católicos. Dentro de esta categoría, distinguimos los siguientes tipos de nombres: (1) nombres hebraicos, griegos o latinos con significado etimológico religioso; (2) nombres hebraicos que remiten a personajes del Antiguo o del Nuevo Testamento; (3) nombres relacionados con Jesucristo o su familia; (4) nombres relacionados con los apóstoles, y (5) nombres de santos de la Iglesia Católica (SEIDE, 2021).

En la primera categoría, destacamos dos nombres masculinos y dos nombres femeninos: *Vicente*; *Vitor-Vítor*; *Cristiane-Cristina* y *Natália-Natalia*⁵. Conforme a las informaciones recogidas en el diccionario etimológico de nombres y apellidos de Guérios, *Vicente* significa el ‘vencedor do mal’, es “de origem cristã”, un nombre cognado de “v.vincere (...) relacionado ao prenome francês r. *Vincent*” (GUÉRIOS, 1981, p. 246). *Vitor*, a su vez, ya era, antes de la llegada del cristianismo, un nombre de buen augurio que fue reinterpretado de acuerdo con la ideología cristiana: “Entre os pagãos o nome Victor trazia a ideia de vitória militar, mas entre os cristãos dos primeiros séculos (vários os santos desse nome do século 3º ao 6º) o seu uso aliava-se à ideia de vitória sobre o pecado”

⁴ Considerando el criterio etimológico, son nombres equivalentes, sin embargo, en nombres que están en diminutivo, hubo cambio funcional de hipocorístico a nombre de pila o nombre civil.

⁵ En estas parejas de nombres, el primero está en lengua portuguesa y el segundo en lengua española. Si solo se presenta un nombre, es que hay homografía de nombres, esto es, la misma forma gráfica es utilizada en los dos idiomas.

(GUÉRIOS, 1981, p. 249). Los nombres femeninos, a su vez, presentan significado claramente religioso: el primero por significar ‘aquella que es cristiana’⁶ (GUÉRIOS, 1981, p. 97) y el segundo por su significado de “nascida no Natal de Jesus Cristo” (GUÉRIOS, 1981, p. 148).

En la segunda categoría, hay cuatro nombres masculinos y uno femenino oriundos del Antiguo Testamento: *Daniel* (GUÉRIOS, 1981, p. 100), *Joaquim-Joaquín*, (GUÉRIOS, 1981, p. 151), *Manuel* (GUÉRIOS, 1981, p. 177), *Rafael* (GUÉRIOS, 1981, p. 209) y *Sara* (GUÉRIOS, 1981, p.221). En la tercera categoría nos encontramos con los nombres *Maria-María*, *José-Jose* y *Josefa* (GUÉRIOS, 1981, p. 152). En la cuarta, hallamos cuatro nombres de apóstoles y las formas femeninas de uno de ellos: *João-Juan* y *Joana-Juana* (GUÉRIOS, 1981, p. 151), *Marcos* (GUÉRIOS, 1981, p. 170), *Paulo-Pablo* (GUÉRIOS, 1981, p. 198) y *Pedro* (GUÉRIOS, 1981, p. 199).

Por fin, en la última categoría, en la cual se evidencia más el catolicismo, están los nombres de santos, cuatro masculinos y algunas de las formas femeninas correspondientes: *Antônio-Antonio* y *Antônia-Antonia* (GUÉRIOS, 1981, p. 59), *Francisco* y *Francisca* (GUÉRIOS, 1981, p. 123), *Jorge* (GUÉRIOS, 1981, p. 152) *Luiz/Luis-Luis* y *Luiza*. De acuerdo con Guérios, el nombre *Luiz* proviene del nombre francés *Louis*, el cual se “tornou popular por São Luis, rei de França e, nos tempos modernos, S. Luís de Gonzaga” (GUÉRIOS, 1981, p. 165). Hay también nombres de santas, a saber, *Ana* (GUÉRIOS, 1981, p. 249), *Rosa*, el cual fue “difundido graças a Santa Rosa de Viterbo (se. 13) e a Sta. Rosa de Lima (1586-1617)” (GUÉRIOS, 1981, p. 214.), y *Teresa-Terezinha*, sobre el cual informa Guérios que “aparece, pela primeira vez, na Espanha (...) o nome se tornou popular desde Santa Teresa de Jesus (século XVI) e, atualmente, por Santa Teresinha do Menino Jesus (1873-1897) -Diminutivo. Hipocorístico” (GUÉRIOS, 1981, p. 236).

Otro factor de convergencia son los nombres de origen latino que pueden haber sido incorporados a los repertorios antroponímicos de la Península Ibérica en la época del Imperio Romano. Pertenecen a esta categoría dos nombres masculinos y cinco nombres femeninos, siendo uno de ellos la forma femenina de uno de los nombres masculinos: *Carlos* y *Carla*, “um dos pouquíssimos nomes gen. antigos de um só tema” (GUÉRIOS, 1981, p. 86), *Sérgio-Sergio* (GUÉRIOS, 1981, p. 225), *Cláudia-Claudia* (GUÉRIOS, 1981, p. 93), *Júlia-Julia* (GUÉRIOS, 1981, p. 153), *Lúcia-Lucía* (GUÉRIOS, 1981, p. 165) y *Patrícia-Patricia* (GUÉRIOS, 1981, p. 197).

Hay también en común algunos nombres de origen griego, probablemente introducidos a través de la lengua latina, dada la influencia de la cultura helena en el Imperio Romano. En esta categoría hay dos nombres masculinos y dos nombres femeninos: *Alexandre⁷-Alejandro* (GUÉRIOS, 1981, p. 52), *André-Andrés*, *Andrea/Andreia-Andrea* (GUÉRIOS, 1981, p. 57) y *Helena-Elena* (GUÉRIOS, 1981, p. 140). Encontramos también *Mário-Mario*, de origen etrusco (GUÉRIOS, 1981, p. 172), que remite a los pueblos prerromanos con los cuales los habitantes de la Península Ibérica establecieron comercio antes de la colonización romana de la región.

En la antroponimia masculina brasileña hay dos nombres cuyo étimo es español y cuya existencia en el repertorio brasileño puede explicarse sea por la historia medieval que Portugal y España comparten, sea por la influencia española en Brasil en el siglo XVII: *Diego*, “Forma espanhola de Diogo” (GUÉRIOS, 1981, p. 102) y *Fernando* (GUÉRIOS, 1981, p. 119).

Solamente en la antroponimia femenina hay nombres compartidos de orígenes diversos. Hay dos de origen itálico – probablemente incorporados por influencia del Renacimiento: *Beatriz* (GUÉRIOS, 1981, p. 70) y *Sandra*, una “abreviação italiana. de Cassandra, ou Alessandra, v. Alexandre” (GUÉRIOS, 1981, p.221). Hay un nombre cuyo étimo apunta a un origen mediterráneo incierto en común, el nombre *Isabel/Isabela-Isabel*. Según Guérios, es un nombre portugués y español proveniente del nombre *Elisabete*, equivalente a los nombres *Isabela* y *Elisabel* en el portugués arcaico, *Isabella* en la lengua española e *Isabelle* en la lengua francesa (GUÉRIOS, 1981, p. 147).

⁶ Se observa que el nombre en lengua portuguesa presenta el morfema *-e* mientras que en la lengua española el morfema de género es *-a*, diferencia que retomaremos a lo largo de este artículo.

⁷ Como en *Cristiane*, aparece el morfema *-e* en este nombre, también por influjo del francés, según Guérios.

Hallamos, por fin, dos nombres cuyos orígenes no son ni portugués, ni español, ni italiano: *Sônia-Sonia*, de étimo ruso (GUÉRIOS, 1972, p.201) y *Vanessa-Vanesa*, que es un “Nome criado pelo escritor americano Dean Swift”, (GUÉRIOS, 1972, p.212).

3.2.2 Prenombres relativamente convergentes

El número de nombres que no son totalmente convergentes es superior al de los que lo son. En la antroponimia española masculina hay 18 nombres y en la femenina, 32 nombres. En la antroponimia brasileña masculina, a su vez, se detectan 28 nombres no compartidos y en la antroponimia femenina, 48. El hecho de que estos nombres no están listados como los más usados en el período abarcado en ambos países no implica que todos ellos estén ausentes en el repertorio antroponímico brasileño o en el repertorio antroponímico español, sino que son usados con frecuencia distinta, tal como se evidencia en las subsecciones siguientes.

a. Análisis de los nombres usados en España relativamente convergentes desde la perspectiva de la antroponimia brasileña

Con el objeto de saber de qué manera los nombres del repertorio español que no son totalmente convergentes con los del repertorio brasileño se llevó a cabo un análisis cuantitativo por el cual se descubrió qué nombres españoles son poco frecuentes y cuáles son inexistentes desde el punto de vista de la antroponimia brasileña. Para cada nombre de la antroponimia española no compartida con la antroponimia brasileña, se consultó en el IBGE la información relativa a la frecuencia porcentual respecto al número de habitantes. Estos números fueron evaluados según parámetros distintos porque se consideró el hecho de que los nombres femeninos son más diversificados que los masculinos. Como se sabe y se señaló en el inicio de este artículo, la antroponimia femenina es más dinámica, presenta mayor índice de diversidad léxica y es más volátil.

Para la antroponimia masculina, fueron evaluados como nombres muy raros los que tenían porcentajes desde el 0,01% hasta el 0,03%, poco usados o frecuentes por una o dos décadas los que presentaban porcentajes por encima del 0,3% hasta el 0,07%, y todos aquellos cuyo porcentual era igual o mayor que 0,08% fueron valorados como nombres normalmente usados en Brasil. Los resultados se visualizan en el cuadro 7.

Cuadro 7: Nombres masculinos normalmente usados en España y su uso en Brasil

Normalmente usados en Brasil	Poco usados en Brasil	Raros en Brasil
Enrique	Alberto	Javier
Iván	Álvaro	Jesús
Julián	Cristian	Óscar
Adrián	Hugo	Raúl
David		Ramón
Félix		Emilio
		Ángel
		Rubén

Fuente: las autoras

Del conjunto de nombres habitualmente usados en España, son extremadamente raros en Brasil los nombres españoles *Javier* (y también su correlato portugués *Xavier*), *Jesús*, *Oscar*, *Raúl*, *Ramón*, *Emilio*, *Ángel*, *Julián* y *Adrián*. Estos nombres, son probablemente vistos como poco brasileños o, incluso, extranjeros.

Con relación a los nombres *Julián* y *Adrián*, hay que subrayar que existen los nombres *Adriano* y *Juliano*⁸, cuyos porcentajes de uso indican que ambos son considerados, por los brasileños, como normales. En este caso, desde la perspectiva de la lengua portuguesa de Brasil, mientras *Adriano* y *Juliano* son vistos como nombres brasileños, los nombres *Julián* y *Adrián*, que están registrados en IBGE, son, probablemente vistos como nombres no brasileños. Esta distinción también ocurre con *David-Davi*, y *Henrique-Enrique*, cuyas grafías en lengua española son raramente usadas. En la clasificación intermedia, esto es, de los nombres pocos usados, pero que no son raros, hallamos los nombres *Alberto*, *Álvaro*, *Hugo* e *Iván*. Es interesante notar que, mientras *Ángel* es raramente usado, su correlato *Ângelo* está en esta categoría intermedia. Lo mismo ocurre con los nombres *Cristián*, poco usado, y *Cristiano*, normalmente usado. En lo que concierne el nombre *Gerardo*, este nombre es tan usado en España como lo es su equivalente en portugués *Geraldo*. Sin embargo, el empleo de la forma en la lengua española en Brasil es extremadamente raro, pues es inferior a 0,01% por millón de habitantes.

Con relación a los nombres femeninos, los parámetros para que el nombre fuese considerado raro fueron ajustados, teniendo en cuenta que es un hecho reconocido en Socionomástica que se percibe más diversidad léxica en la antroponimia femenina (vid. apartado 3.1). Se consideraron raros los nombres inferiores al 0,02% de aparición; se evaluaron como poco usados o frecuentes por una o dos décadas los nombres con frecuencia relativa desde el 0,03% hasta el 0,07%, y nombres normalmente usados en Brasil los que presentan porcentaje superior al 0,07%.

Hay que aclarar que fueron sumados los porcentajes de las variantes gráficas teniendo en cuenta que estas variantes suelen ser elegidas por razones estéticas. De este conjunto de nombres, 12 son usados normalmente, 6 son poco usados y los demás son raramente usados. Estos resultados se visualizan en el cuadro 8.

Cuadro 8: Nombres femeninos normalmente usados en España y su uso en Brasil

Nombres femeninos normalmente usados	Nombres femeninos poco usados	Nombres femeninos raros en Brasil
Eva María (en IBGE Eva)	Carmen/M ^a Carmen	María Ángeles
Irene	Concepción	Dolores/María Dolores
Laura	Lorena	María Jesús
Marina	Manuela	María José
Marta	Susana	María Mar
Mirian	Yolanda	María Pilar/Pilar
Mónica		Alba
Silvia		Encarnación
Sofía		Nerea
Paula		Noelia
Raquel		Rosario

⁸ En estos casos, aunque comparten la etimología en común, son nombres distintos pues hay nombres brasileños en que el sufijo -ano cambia formalmente el nombre por lo que son evaluados como siendo nombres diferentes por los hablantes nativos.

Verónica		Rocío
		Montserrat
		Mercedes

Fuente: las autoras

Los nombres *Carmem*, *Conceição*, *Lorena* y *Manoela* son poco usados o adoptados puntualmente por modas pasajeras. Finalmente, los nombres *Eva*, *Irene*, *Laura*, *Marina*, *Marta*, *Miriam*, *Mónica*, *Paula*, *Raquel*, *Silvia*, *Sofia*, *Suzana* y *Verónica* son normalmente usados.

b. Análisis de los nombres usados en Brasil relativamente convergentes desde la perspectiva de la antroponimia española

Para hacer posible la comparación entre los datos disponibles en INE y los datos de IBGE se adoptaron los siguientes procedimientos: se consideró la población española contabilizada en julio de 2017 y, tomando como referencia los números de frecuencia del INE, se hizo el cálculo de frecuencia de uso por millón de habitantes. Después se aplicaron los parámetros usados para el análisis de los datos del IBGE.

Para la antroponimia masculina fue necesario hacer un ajuste paramétrico para distinguir entre nombres poco usados o usados puntualmente por cuestiones de tendencias esporádicas y los que son normalmente usados. Se consideraron como raros los nombres cuya proporción por millón de habitantes es inferior al 0,04% (frecuencias desde 465 hasta 1395); son poco usados o usados puntualmente los que presentan porcentajes oscilan desde el 0,04% a 0,18% (frecuencias de 1860 a 8754), y se valoran como normalmente usados los nombres con presencia mayor que 0,18% (frecuencias superiores a 8754). En el cuadro 9 se visualizan los nombres normalmente usados en Brasil y su uso en España: una mayoría, dieciséis nombres, son también normalmente usados y siete son poco o puntualmente (una o dos décadas por modismo) empleados en España.

Cuadro 9: Nombres masculinos normalmente usados en Brasil y su uso en España

Normalmente usados en España	Poco o puntualmente usados en España
Bruno	Fábio (en español Fabio)
Claudio	Leandro
Eduardo	Luciano
Felipe	Marcelo
Gabriel	Raimundo
Geraldo (en español Gerardo)	Severino
Guilherme (en español Guillermo)	Tiago (en español suele usarse Thiago)
Gustavo	
Leonardo	
Lucas	
Mateus (en español Mateo)	
Nelson	

Ricardo	
Roberto	
Rodrigo	
Sebastião (en español Sebastián)	

Fuente: las autoras

En la antroponimia femenina, se usaron los mismos parámetros utilizados para el análisis de los datos de IBGE: son nombres raros los presentes hasta un 0,02% (frecuencia hasta 930); nombres poco usados o usados puntualmente, aquellos con porcentajes desde más de un 0,02% hasta el 0,07% (frecuencias desde 1869 hasta 3255) y nombres usados normalmente los que traspasan ese límite. Encontramos 23 nombres normalmente usados en los dos países, pero otros 11 nombres son poco o puntualmente usados en España.

Cuadro 10: Nombres femeninos más usados en Brasil y su uso en España

Normalmente usados en España	Poco o puntualmente usados en España
Adriana	Bianca
Alessandra (Alejandra en español)	Bruna
Alice (Alicia en español)	Eduarda
Amanda	Fabiana
Camila	Luciana
Daniela	Marlene
Elza (Elsa en español)	Nair (em español Naira)
Fátima	Raimunda
Fernanda	Renata
Gabriela	Silvana
Jéssica	Simone (en español Simona)
Juliana	
Larissa	
Leticia (Leticia en español)	
Mariana	
Rafaela	
Regina	
Rita	

Sebastiana	
Tânia (Tania en español)	
Tatiane	
Vera	
Vitória (Victoria en español)	

Fuente: las autoras

3.2.3 Nombres raros desde la perspectiva de la antroponimia brasileña y desde la perspectiva de la antroponimia española

Esta sección del artículo se centra en los nombres que, de hecho, no existen o son extremadamente raros en uno de los repertorios. Con relación a los nombres considerados raros desde la perspectiva de la lengua portuguesa de Brasil y desde la perspectiva de la lengua española, se hizo un análisis más detallado para la verificación de los factores de divergencia.

Los nombres que se visualizan en el cuadro 11 son los más divergentes cuando se comparan el catálogo español con el brasileño; se trata de los nombres que más probablemente serían evaluados por los hablantes nativos de la lengua portuguesa de Brasil como no brasileños o poco típicos de Brasil.

Cuadro 11: Nombres más usados en España y raros en Brasil

Antroponimia masculina	Antroponimia femenina
Adrián	Alba
Ángel	Dolores
Emilio	Encarnación
Félix	Mar
Javier	Pilar
Jesús	Mercedes
Julián	Montserrat
Óscar	Nerea
Ramón	Noelia
Raúl	Rocío
Rubén (Rubem en portugués)	Rosario (Rosário en portugués)

Fuente: las autoras

Son raros en la antroponimia brasileña los nombres femeninos *Alba*, *Encarnação*, *Nerea*, *Noelia*, *Rosario* y *Rocío*. Acerca de los nombres *Alba*, *Mar* y *Montserrat*, se nota que son, originalmente, un sustantivo común y un nombre de lugar y que hubo un proceso

de recategorización. (LÓPEZ-FRANCO, 2020). Hay registros de estos nombres en Brasil, pero son rarísimos: durante todo el período que el IBGE abarca hubo solamente 263 personas llamadas *Mar* y 58 llamadas *Montserrat*.

En el caso de los nombres divergentes femeninos, desde el punto de vista de la antroponomástica brasileña es evidente la influencia de las advocaciones marianas. Muchos de los nombres raros españoles son advocaciones de la virgen, que están ligadas, que hacen referencia a un lugar concreto (*Pilar, Rocío, Montserrat*). También es algo particular la combinación del nombre *María* con nombre de varón en dos casos (*M^a José y M^a Jesús*). Es curioso que existe la misma combinación inversa para hombres con *María* pospuesto (*José María, Jesús María, Antonio María, etc.*). En todos estos casos, son nombres compuestos que no son contabilizados por el IBGE que sólo incluye los nombres simples. Por esta razón no fue posible obtener datos sobre los nombres *María Ángeles, María Carmen, María Dolores, María Jesús, María José, María Mar y María Pilar*. Para estos, como ya hemos avisado, se buscó el porcentaje de uso del segundo nombre de los compuestos. Este procedimiento, claro está, no se pudo aplicar a los nombres de *María José y M^a Jesús*.

Respecto a los nombres masculinos, hecha excepción de los nombres *Óscar*, cuyo étimo es anglosajón (GUÉRIOS, 1981, p.191), *Raúl*, cuyo étimo es germánico y la forma gráfica proviene de un nombre en lengua francesa (GUÉRIOS, 1981, p.210), y *Rubén*, cuyo origen es hebraico (GUÉRIOS, 1981, p.126), los demás presentan étimo latino o son nombres relacionados con el catolicismo.

En lo que se refiere a los antropónimos *Adrián, Ángel y Julián*, son formas poco usadas en Brasil, pero más frecuentes en su versión portuguesa: *Ángelo, Adriano y Juliano*. En estos casos la divergencia gráfica y fonética entre los nombres españoles y brasileños hace que sean evaluados como nombres distintos por los hablantes nativos de la lengua portuguesa de Brasil.

Con relación al nombre *Javier*, tanto la forma españolizada como la forma catalana *Xavier* “apellido de São Francisco de Xavier”⁹ (GUÉRIOS, 1981, p.253) son raras en Brasil. Respecto al nombre *Ramón*, la forma en español es rara en Brasil, pero no la versión portuguesa de este nombre, *Raimundo* (GUÉRIOS, 1981, p.209). En este caso, es evidente que la divergencia formal impide que los hablantes nativos relacionen estos nombres entre sí; solamente especialistas en historia de las lenguas o lectores de diccionarios etimológicos sabrían que *Ramón* es la forma catalana de *Raimundo*. En la lengua española ocurre el mismo fenómeno: estos nombres son evaluados como diferentes.

Con excepción de *Jesús*, los demás nombres forman parte del repertorio de nombres de la lengua portuguesa, pero en Brasil no son más usados. En el caso concreto del nombre *Jesús*, pensamos que su ausencia en el uso en Brasil está relacionada con un tabú de cuño religioso, por el cual no estaría permitido nombrar a alguien con el nombre de la divinidad.

A continuación, utilizando los datos del INE y tomando como base la frecuencia por millón de habitantes, se hace el camino inverso, esto es, verificar qué nombres serían vistos por los españoles como no españoles o poco típicos de España. Los nombres que así serían juzgados se visualizan en el cuadro 12.

Cuadro 12: Nombres más usados en Brasil y raros en España

Antroponimia masculina	Antroponimia femenina
Anderson	Aline
Benedito ¹⁰	Alzira
Edson	Aparecida
Márcio	Benedita

⁹ El nombre original es un topónimo vasco, *Xabier*, nombre del castillo donde nació este personaje. Esta grafía es la que se mantiene en la variante original vasca.

¹⁰ El nombre equivalente Benito es el no.142 en orden de frecuencia en España.

Oswaldo	Daiane
	Elaine
	Eliane
	Geovana
	Jacqueline
	Luana
	Marli
	Rosângela
	Priscila
	Sueli

Fuente: las autoras

Es preciso aclarar que el nombre *Benedito* es de étimo latino y significado cristiano (GUÉRIOS, 1981, p.71), equivalente al nombre *Benedicto/Benito* en español. Mientras la forma portuguesa del nombre es rara, la segunda forma española no lo es. No obstante, la divergencia entre las formas impide que sean vistas como equivalentes por los hablantes nativos de la lengua española.

También provoca sorpresa la predilección por nombres con la terminación *-son* de los nombres *Anderson*, proveniente de un apellido germánico (GUÉRIOS, 1981, p.57), y *Edson*, proveniente del apellido inglés *Edson*. Los dos nombres son antiguos patronímicos en sus idiomas de origen; por lo tanto, en la lengua portuguesa de Brasil se produjo un proceso de cambio intracategorial (LOPÉZ-FRANCO, 2020). De acuerdo con Simões Neto y Soledade, nombres con esta terminación tienen por orígenes la lengua inglesa y las lenguas nórdicas (en las cuales también se utiliza la terminación *-sen*). En estos idiomas, el formante sigue existiendo en los apellidos, sin embargo, sin el sentido original de 'hijo de' (SIMÕES NETO; SOLEDADE, 2018, p.1311). En la lengua portuguesa de Brasil, el uso de apellidos ingleses como nombres de pila provocó el cambio categorial de apellido a nombre. Incluso, los nombres *Wilson* y *Nelson*, están registrados en listas de registro de parroquias del interior del estado de Río de Janeiro ya en 1928 (SIMÕES NETO ; SOLEDADE, 2018, p.1311).

Con respecto a los nombres terminados en *-aldo*, su origen es germánico (GUÉRIOS, 1981, p.130, p.192). El uso de nombres con esta terminación en Brasil es herencia de los colonizadores portugueses y remite a la historia medieval de la región ibérica, cuando los visigodos empezaron a habitar la región y se llevó a cabo la germanización de la antroponimia, que se pasó “na Idade Média em todas as regiões do antigo Império romano que foram sujeitas às grandes invasões e onde se constituíam reinos germânicos de maior ou menor estabilidade: Gália, Itália e Hispânia” (PIEL, 1989, p.130).

En lo que concierne a la antroponimia femenina percibida como rara desde la perspectiva española, hay que destacar la popularidad en Brasil del nombre *Aparecida*. Esta predilección está relacionada con el hecho de que Nossa Senhora Aparecida es la patrona de Brasil y el nombre originalmente formaba parte del nombre compuesto *Maria Aparecida*. *Benedita* y *Priscila* también son nombres relacionados con la religión: el primero es la forma femenina de *Benedito*, que ya hemos mencionado, y el segundo, de origen latino, es el diminutivo de “Prisca -Sta. Esposa de Áquila Atos dos Apóstolos e Timoteo e Santa virgem romana, sec. I” (GUÉRIOS, 1981, p. 205).

Aparece también el nombre *Alzira*, de probable origen germánico o árabe (GUÉRIOS, 1981, p.55), el nombre *Sueli*, de origen germánico, y el nombre *Geovana*, cuya grafía remite al nombre italiano *Giovanna* (DE FELICE, 1986, p.192). Mientras los dos

primeros nombres podrían relacionarse con la historia de la antigua Hispania, la popularidad del tercero puede ser explicada por la influencia de la cultura y de la lengua italianas en Brasil, teniendo en cuenta la inmigración masiva de italianos en el país en el siglo XIX.

Confirmando que la antroponimia femenina brasileña está muy abierta a distintas influencias, en este conjunto hay nombres de origen francés. *Aline* es hipocorístico del nombre francés *Adeline* (GUÉRIOS, 1981, p.53); *Eliane* también es un nombre francés (GUÉRIOS, 1981, p. 109); *Daiane* es una variante gráfica brasileña del nombre francés *Diane*, y *Jacqueline* es la forma femenina del nombre francés *Jacques*. Respecto a la terminación *-e* del nombre *Simone*, y de muchos otros que la tienen, también está relacionada con la influencia de la lengua francesa en los nombres femeninos usados en Brasil (SOLEDADE, 2021, p.330).

Otro origen de los nombres de ese conjunto es la antroponimia ficcional en lengua inglesa: *Elaine* proviene del personaje “de *Idylls of the King* 1859 de Tennyson, poeta inglés” (GUÉRIOS 1981, p. 108). Finalmente, *Rosângela* es el resultado de la combinación de los nombres *Rosa* y *Ângela* (GUÉRIOS, 1981, p. 215).

4 CONCLUSIONES

Tanto el análisis cuantitativo como el examen detallado de los elementos del corpus analizado nos conducen en una misma dirección: los resultados de investigación presentados muestran que hay pocos nombres totalmente divergentes en los repertorios. Sin embargo, sería preciso entrevistar a hablantes nativos de los idiomas involucrados para saber si ellos evaluarían esos nombres de la misma manera en que se hace en este artículo, basado en datos estadísticos.

Si bien se trata de objetos de estudio diferentes, Seide y Frai (2019) llegaron a conclusiones semejantes en su investigación sobre el comportamiento de un mismo conjunto de nombres innovadores en Brasil y en España, también utilizando los datos del INE y del IBGE. En ese trabajo, también se detectó más convergencia en la antroponimia masculina en comparación con la femenina y, además, la hipótesis inicial de su investigación fue confirmada: en lo que respecta a la antroponimia masculina, había más similitud entre España y Brasil de lo que se confirmó en una investigación anterior contrastiva entre las antroponimias masculinas de Lituania y de Brasil que son países con lenguas y culturas muy lejanas entre sí (SEIDE; PETRULIONÉ, 2018). Tanto esas investigaciones como la presente corroboran que, cuando se observa más cercanía lingüística y cultural entre los países cuyos usos antroponímicos se comparan, más convergencia onomástica se ratifica.

No ha de extrañarnos esta convergencia antroponímica ya que la investigación se lleva a cabo en dos lenguas muy próximas cuyo desarrollo histórico y cultural ha ido en paralelo durante muchos siglos y que han compartido un entorno semejante en la evolución del mundo actual (urbanización, presencia de medios de comunicación, globalización). Sin embargo, debemos también considerar que estamos ante variedades lingüísticas de lenguas con rasgos propios, muy destacadamente para lo que nos interesa, desde el punto de vista fonético y desde la perspectiva ortográfica. Pero, sobre todo, nos encontramos con dos áreas geográficas que han sufrido avatares diferentes en este siglo y en el anterior. A este respecto, este estudio concluye que el corpus de Brasil es más dinámico y cambiante que el español, que este último conserva con más intensidad nombres patrimoniales entre los más empleados, mientras que el brasileño incorpora, principalmente en la antroponimia femenina, entre los más empleados y con más facilidad, unidades de otras lenguas.

Por lo tanto, nos planteamos también la pregunta: ¿nos encontramos ante fenómenos comunes que se repiten de manera similar en otras sociedades? Los estudios socionomásticos longitudinales permiten detectar tendencias comunes a sistemas con base lingüística diversa y partiendo de inventarios antroponímicos dispares. Parece que es ahora la coyuntura en que empiezan a percibirse con más nitidez los efectos de la globalización (GERRITZEN 2006), tanto en lo que tiene que ver con los movimientos demográficos a nivel mundial como en la universalización de la información a través de los medios de comunicación masivos.

Sin embargo, si nos atenemos a estudios contrastivos previos, como el de Seide y Petrulioné (2018) acerca de los antropónimos masculinos brasileños y lituanos, encontramos que, aunque la globalización pueda desempeñar un papel notable en la homogenización de repertorios, hay mucha más proximidad y los parecidos son sobresalientes entre los que presentan una clara

proximidad histórica, cultural y, claro está, lingüística. Esta cercanía explica por qué en nuestra investigación hallamos muchos elementos compartidos de origen religioso, del catolicismo en particular. Este hecho nos retrotrae a la que quizás podamos considerar una de las etapas premonitorias de la globalización: la colonización de las Américas a través de acciones como la evangelización y la instalación de las misiones.

No obstante, son muchas las investigaciones que también perciben diferencias reseñables entre los corpus de hombres y mujeres en muy diferentes contextos geográficos: en nuestro caso se confirman algunos extremos que vienen avalados por estudios previos. Los repertorios de antropónimos masculinos son más estables, reflejan usos conservadores, mientras que los femeninos son más volubles y están más afectados por valores como la innovación y la originalidad, de forma que las discrepancias entre el corpus español y el brasileño se producen de manera más destacada en esa sección de los catálogos.

Finalmente, también concluimos que la Antroponomástica Comparada nos ofrece instrumentos para poder ver trayectorias convergentes y divergentes en variedades lingüísticas y en sintopías dispares, permitiendo una visión de conjunto de lo que también tienen en común.

REFERENCIAS

- AINIALA, T.; ÖSTMAN, J.O. Introduction: socio-onomastics and pragmatics. *In: AINIALA, T.; ÖSTMAN, J.O. (ed.). Socio-onomastics*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 1-18.
- ALBAIGÈS, J. M. *Enciclopedia de los nombres propios*. Barcelona: Ed. Planeta, 1995.
- ALFORD, R.D. *Naming and identity. A cross-cultural study of personal naming practices*. New York: Harper & Row, 1988.
- AMARAL, E. T. R.; SEIDE, M. S. *Nomes próprios de pessoa: introdução à antroponímia brasileira*. São Paulo: Blucher, 2020.
- BARUCCA P. *et al.* Cross-correlations of American baby names. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v.112, n.26, p. 7943-7947, 2015.
- BOYD-BOWMAN, P. Los nombres de pila en México desde 1540 hasta 1950. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, n. 19, p. 12-48, 1970.
- CAFFARELLI, E. Frequenze onomastiche: I prenomi in Italia nel XX secolo” *Rivista Italiana di Onomastica*, v.VII, n.1, p. 291-354. 2004.
- CAFFARELLI, E.; GERRITZEN, D. I prenomi più frequenti nel mondo alla fine del secondo millennio. *Rivista Italiana di Onomastica*, v.VIII, n.2, p. 631-709. 2002.
- DE FELICE, E. *Dizionario dei nomi italiani*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1986.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. Algunos datos socionomásticos de una comunidad de la región funcional de Salamanca. *In: BARTOL, J. A. et al. Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2002. p. 257-264.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. Evolution of Anthroponyms in an Area of Linguistic Transition: a Socio-Onomastic Study. *Names: A Journal of Onomastics*, v.66, n. 2, p. 85-95. 2018.

- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. Evolución de los usos antroponímicos en español. *Moenia*, 25, p. 149-177. 2019.
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. Estructura formal del repertorio antroponímico español. *Revista de Filología Española*, v.101, n.1., 2021 p.127-149. Disponible en <https://doi.org/10.3989/rfe.2021.005>. Acceso en: 18 ago. 20 .
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C. Permanencia, innovación y obsolescencia en el repertorio antroponímico español. *Onomazéin*. (en prensa).
- FERNÁNDEZ JUNCAL, C.; HERNÁNDEZ MUÑOZ, Natividad. Disponibilidad léxica y socionomástica. *OGIGIA*, n. 25, p. 185-210, 2019.
- FRAI, P. H. Sócio-onomástica: Uma nova abordagem metodológica. *Entreletras*, v. 7, n.1, p. 91-106, 2016.
- GARCÍA GALLARÍN, C. *Los nombres de pila españoles*. Madrid, Ediciones del Prado. 1998.
- GARCÍA GALLARÍN, C. Tradición e innovación antroponímicas (Madrid, 1996-2006). In: GARCÍA GALLARÍN, C. *Los nombres del Madrid multicultural*. Madrid: Parthenon, 2007. p. 99-134.
- GERRITZEN, D. Naming Children in a Globalizing World. *Acta Onomastica*, v. XLVII, p. 177-184, 2006.
- GUÉRIOS, R. F. M. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1972.
- GUÉRIOS, R. F. M/ MANSUR, R. F.. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1981.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- INE. 2020. Instituto Nacional de Estadística de España. 2020. Disponível em: www.ine.es. Acesso em: 18 ago. 2021.
- JIMÉNEZ SEGURA, S. Los procesos de cambio de los modelos de atribución antroponímica tradicional y a partir de la moda en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. Tres calas: 1930, 1960 Y 1990. *Trama*, p. 10-20, 2014.
- JOSEPH, J.E. *Language and identity*. New York: Palgrave Macmillan. 2004.
- LAWSON, E. Semantic differential analysis of men's first names. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, v. 78, n. 2, p. 229-240, 1971.
- LIEBERSON, S. *A matter of taste. How names, fashions, and culture change*. New Haven: Yale University Press, 2000.
- LIEBERSON, S.; BELL, E. Children's first names: an empirical study of social taste". *American Journal of Sociology*, v. 98, n. 3, p. 511-554, 1992.
- LÓPEZ FRANCO, Y. Comparaison des prénoms attribués en 1970 et 1975 dans deux communes romanophones: Tlalnepantla de Baz au Mexique, et Montpellier en France. Une approche socioanthroponymique. In: TORT I DONADA, J.; MONTAGUT I MONTAGUT, M. *Els noms en la vida quotidiana. Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2014. Secció 3. Disponible en: <http://www.gencat.cat/llengua/BTPI/ICOS2011>. Acceso en: 30 jul. 2020.

- LÓPEZ FRANCO, Y. Las relaciones intercategoriales e intracategoriales en antroponimia. El caso de los nombres de pila en francés de Francia y en español de México. *Revista Onomástica desde América Latina*, n.1, v.1, p.214-219, 2020. Disponible en <http://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica>. Acceso en: 30 jul. 2020.
- MITZLAFF, F.; STUMME, G. Onomastics 2.0 - The Power of Social Co-Occurrences. *ArXiv*, 2013. Disponible en: <https://arxiv.org/abs/1303.0484v1>. Acceso en: 30 jul. 2020.
- MORANT MARCO, R. Denominación, alternancia onomástica y red denominación de animales domésticos. *RILCE*, v. 32, n.1, p. 201-224. 2016.
- ORTEGA-OJEDA, G. La competencia onomástica dialectal, a propósito del caso canario. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, n.13, p. 291-307, 1994.
- PIEL, J.M. *Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional. 1986.
- ROSSI, A. Naming Children in Middle-Class Families. *American Sociological Review* n. 30, p. 499-513, 1965.
- SEIDE, M. S. Métodos de pesquisa em Antroponomástica. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n.3, p. 1146-1171, 2016.
- SEIDE, M. S. A Antroponomástica Comparada. *Onomástica desde América Latina*, v.1, n.2, p.82-101, 2020. Disponible en <http://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica>. Acceso en: 30 jul. 2020.
- SEIDE, M. S. Prenomes cristãos: constituição, etimologia, motivação para a escolha antroponímica e conhecimento onomástico. *Revista Estudos da Linguagem*, v.29, n.1 2021.
- SEIDE, M. S.; FRAI, P. H. Antroponímia comparada: um estudo sobre os nomes inovadores na antroponímia da Espanha e do Brasil. *Afluentes: revista de Letras e Linguística*.v.4, n.12, p. 64-86, 2019
- SEIDE, M. S. ; PETRULIONĖ, L. Between languages and cultures: an exploratory comparative study of usage of Lithuanian and Brazilian Masculine Anthroponyms. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 26, n.3, p. 1201-1226, 2018. Disponible en: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/635>. Acceso en: 30 jul. 2020.
- SIMÕES NETO, N. A.; SOLEDADE, J. Nomes masculinos X-son na antroponímia brasileira: uma abordagem morfológica, histórica e construcional / Male Names in X-Son in Brazilian Anthroponymy: a Morphological, Historical and Constructional Approach. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 3, p. 1295-1350. 2018. Disponible en <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/635>. Acceso en: 30 jul. 2020.
- SOLEDADE, J. J. A antroponímia no português arcaico: aportes sobre a sufixação em nomes personativos. In: LOBO, T. *et al. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 323-336. Disponible em: <http://books.scielo.org>. Acceso em: 30 jul. 2020.
- TWENGE, J.M., E. ABEBE y W.K. CAMPBELL. Fitting In or Standing Out: Trends in American Parents' Choices for Children's Names, 1880-2007, *Social Psychological and Personality Science* 1, p. 19-25. 2010.
- VANDEBOSCH, H. The influence of media on given names. *Names*, n. 46, p. 243-262. 1998.
- WEITMAN, S. Some methodological issues in quantitative onomastics, *Names*, v. 29, n.3, p. 181-196. 1981.

XI, N. *et al.* Cultural evolution: The case of babies' first names". *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, n. 406, p. 139-144. 2014.



Recibido el 15/05/2020. Aceptado el 30/07/2020.

**PATH
MARKING
ON THE
SATELLITE
IN LATIN,
OLD PORTUGUESE,
AND VERNACULAR
BRAZILIAN
PORTUGUESE**

**A MARCAÇÃO DE DIREÇÃO NO SATÉLITE EM LATIM, PORTUGUÊS ANTIGO E
PORTUGUÊS BRASILEIRO VERNACULAR**

**LA MARCACIÓN DE DIRECCIÓN EN EL SATÉLITE EN LATÍN, PORTUGUÉS VIEJO Y
PORTUGUÉS BRASILEÑO VERNACULAR**

Luiz Henrique Milani Queriquelli*

Heronides Moura**

Universidade Federal de Santa Catarina

ABSTRACT: This work analyzes the marking of both path and manner categories in verbal expressions of movement in Latin, Old Portuguese, and vernacular Brazilian Portuguese, based on Talmy's (2000) typology, which divides languages between two patterns:

* PhD. in Linguistics, Professor in DLLV-UFSC. His main works are related the history of Romance languages, to the teaching of Latin in the training of Portuguese teachers, and to the criticism of Latin literature translation. E-mail: luizqueriquelli@yahoo.com.br.

** PhD. in Linguistics, Professor in DLLV-UFSC. His main works are related to lexical semantics, cognitive linguistics, metaphor, and the relationship between form and meaning. Cnpq Productivity Scholarship. E-mail: heronides@uol.com.br.

verb-framed and satellite-framed. The aim is to explore in an essayistic way, in order to surprise new research problems, such as marking in these languages and formulate alternative hypotheses to explain an apparent change in Brazilian Portuguese. Based on data extracted from different corpora, the results indicate that Latin behaved like a typical s-framed language (similar to modern Germanic languages); in the transition to modern romance languages, there was variation between the two patterns (v-framed and s-framed); later, the neo-Latin languages were consolidated as typical v-framed languages; today, however, the Brazilian vernacular presents consistent data that enable us to classify it as a language prone to the s-framed pattern, similar to Latin.

KEYWORDS: Movement verbs. Verb-framed languages. Satellite-framed languages. Romance languages. Brazilian Portuguese.

RESUMO: Este trabalho analisa a marcação das categorias de direção e modo em expressões verbais de movimento em latim, português arcaico e português brasileiro vernáculo, com base na tipologia de Talmy (2000), que divide as línguas em dois padrões: verb-framed e satellite-framed. O objetivo é explorar de forma ensaística, a fim de surpreender novos problemas de pesquisa, a marcação dessas categorias nessas línguas, e formular hipóteses alternativas para explicar uma aparente mudança do português brasileiro. Com base em dados extraídos de diferentes corpora, os resultados indicam que o latim se comportou como uma típica língua s-framed (semelhante às línguas germânicas modernas); na transição para as línguas românicas modernas, houve variação entre os dois padrões (s-framed e v-framed); mais tarde, as línguas neolatinas se consolidaram como típicas línguas v-framed; hoje, porém, o vernáculo brasileiro apresenta dados consistentes que nos permitem classificá-lo como uma língua propensa ao padrão s-framed, semelhante ao latim.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos de movimento. Línguas verb-framed. Línguas satellite-framed. Línguas românicas; português do Brasil.

RESUMEN: Este trabajo analiza la marcación de las categorías de dirección y modo en expresiones verbales de movimiento en latín, portugués arcaico y portugués vernáculo brasileño, basado en la tipología de Talmy (2000), que divide las lenguas en dos patrones: verb-framed y satellite-framed. El objetivo es explorar de manera ensayística, con el fin de sorprender a nuevos problemas de investigación, la marcación de estas categorías en estos idiomas y formular hipótesis alternativas para explicar un aparente cambio en el portugués brasileño. Con base en datos extraídos de diferentes corpora, los resultados indican que el latín se comportó como un típico idioma s-framed (similar a los idiomas germánicos modernos); en la transición a las lenguas romances modernas, hubo variación entre los dos patrones (s-framed y v-framed); más tarde, las lenguas neolatinas se consolidaron como típicas lenguas v-framed; hoy, sin embargo, la lengua vernácula brasileña presenta datos consistentes que nos permiten clasificarla como una lengua propensa al patrón en s-framed, similar al latín.

PALABRAS-CLAVE: Verbos de movimiento. Lenguas verb-framed. Lenguas satellite-framed. Lenguas romance. Portugués de Brasil.

1 INTRODUCTION

Human beings seem to perceive certain events that involve movement in terms of how it happens, its behavior in time, and whether or not there is a spatial displacement. Since language is a socio-cognitive phenomenon, it is natural that these mental categories and their organization are reflected in their form and structure.

Aware of this, L. Talmy, in “Toward a cognitive semantics” (2000), types languages according to where each one tends to map the categories of motion, aspect, path, and manner in the syntactic structure. According to Talmy, if a language tends to mark manner and movement in the verb, it will consequently tend to mark path and aspect in what he calls “satellite structures”, and vice versa. He called these two basic types of satellite-centered languages (satellite-framed or s-framed) and verb-centered languages (verb-framed or v-framed):

Languages fall into two main typological categories on the basis of the way they map a macro-event onto syntactic structure. We can look here at one such category, that of the “satellite-framed” languages, of which English is an example. In the single-clause form in these languages, the predicate of the co-event is represented by the verb, and other co-event components by adjuncts, while the framing-event components are represented by the remainder of the clause. (TALMY, 2000, p. 491)

Among those who assume the Talmy typology (2000) there is a consensus that Germanic languages are prototypical examples of the s-framed pattern, whereas Romance languages are prototypes of the v-framed pattern. In addition, there is also an agreed understanding that Latin was a s-framed language like Germanic languages. Researchers like Acedo-Matellán and Mateu (2008), Dufresne et. al. (2001), and Troberg (2011) share this understanding. Parallel to this, Santos Filho (2017) and Moura (2020a, 2020b) show that Brazilian Portuguese (BP) has been behaving, mainly in its vernacular varieties, as an s-framed language, which leads us to question why BP seems to be changing and, if this is true, whether it is going back to the Old Latin standard or taking on a new s-framed language standard.

In view of this situation, this study intends to explore in an essayistic way, in order to surprise new research problems, the following points: (1) the marking of the categories of manner and path of movement expressions in the listed languages; and (2) alternatives to explain this apparent pattern change in Brazilian Portuguese. For the first objective, we will resort, at times, to a literature review of other studies that have already explored such object, or to unpublished data from different corpora, among them: the Perseus Digital Library; the Bibliotheca Latinitatis Mediaevalis; and CIPM - Corpus Informatizado do Português Medieval. For the second goal, we will try to discuss heuristic alternatives from different theoretical currents. In particular, this study fits into a larger project initiated in Queriquelli (2018) that seeks to identify Latin permanences and recurrences in Brazilian Portuguese.

2 STARTING FROM CONSENSUS

There is a consensus that Germanic languages are prototypically s-framed, whereas Romance languages are perfect examples of v-framed languages (Troberg, 2011). The following sentences, respectively from English and Portuguese, would be examples of this difference:

(1) But the window *slid down*, and I was trapped outside. (Corpus of Contemporary American English, 2007)

(2) Mas a janela *abaixou deslizando* e eu fiquei preso para fora.

As the examples show, in English (typical s-framed language), the manner of movement is marked at the verb root (*slid*), while its direction is marked on the satellite (*down*). In Portuguese (typical v-framed language), the direction is marked at the verb root (*abaixou*), while the manner is marked on the satellite (*deslizando*).

Latin was also a satellite-framed language; the satellite in it was prefixed to the verb, constituting a morpheme distinct from the radical (Acedo-Matellán; Mateu, 2008). The following excerpts from the Portuguese translations of Julius Ceaser and Cicero are exemplary:

(3) Ipse omnes copias castris *e-duxit*. (Caes. Gall. 4, 13, 6)

(4) Ele mesmo *retirou* todas as tropas do campo de batalha. ("He himself *removed [or moved away]* all troops from the battlefield.")

(5) *E-iecit* ex urbe C. Marium. (Cic. Cat. 3, 24)

(6) Ele *expulsou* C. Mário da cidade. ("He *expelled [or sent away]* C. Mário from the city.")

The contemporary Brazilian vernacular (PB) is in the process of becoming a satellite-framed language just as Latin was. Occurrences like *abaixou deslizando*, *retirou* and *expulsou*, in (2), (4), and (6), respectively, increasingly vary from the constructions *escorregou para baixo*, *levou para fora*, and *mandou embora*.

In addition, the famous constructions *descer pra baixo* and *subir pra cima* ('descend down' and 'ascend up'), which prescriptive grammars claim to be a redundancy addition, are also indicative of this type of emergent behavior, as we see in the following examples by Santos Filho (2017, p. 112-113):

(7) O fogo *subiu pra cima* da panela. (The fire 'ascend up' to the pan)

(8) Deixou a marcha no ponto morto e o carro *desceu pra baixo*. ("[...] the car 'descend down'")

(9) Meu pai pegou meu notebook e *entrou pra dentro* do quarto e trançou. ("My father [...] 'entered in' the room")

(10) Ele pegou minha mochila e *saiu pra fora* da sala. ("He [...] 'exited out' of the room")

(11) Tá ligado que eu fui dar ré e o carro *avançou pra frente*! Não sei como isso aconteceu. ("[...] the car 'advanced forward'")

(12) Na festa um cara perguntou meu signo e quando eu disse que era áries ele *recuou pra trás* e disse "tu é brabona né?!" ([...] he 'receded back'")

These indications suggest that Brazilian Portuguese has been behaving, mainly in its vernacular varieties, as an s-framed language. Given this, at least two questions arise: why does BP seem to be changing, and if this change is really taking place, is it going back to the Old Latin standard or taking on a new s-framed language standard?

To try to answer these questions, we propose, at first, to describe in some details the expressions of movement in Latin, romance languages, and Old Portuguese. This is what will be done next.

3 LATIN AS AN S-FRAMED LANGUAGE

One of the facts that characterize an s-framed language is the combination of path marking on the satellite together with typically manner verbs. As a classic s-framed language, Latin fused manner and movement at the root of the verb (manner conflation) and left the marking of path for satellite structures.

For example, a Portuguese movement verb like *tremar* (tremble) is manner and non-telic, while verbs like *ir* (go) or *chegar* (arrive) presuppose a destination (telos) of the movement. V-framed languages are supposed to not tend to mark the path in this type of verb (for example, constructions like **tremeu para dentro* [trembled in]; **tremeu para fora* [trembled out] sound strange). S-framed languages, on the other hand, allow this type of predication, as in the following Latin sentence.

(13)	Gorgon	<i>e-tremuit</i>	colubros
	Gorgon.NOM.SG	out-tremble.PRF.3SG	snake.ACC.PL

Gorgon tremble the snakes out (Sebastiani Rolliardi Melodunensis, Agrocharis)

In terms of morphosyntactic analysis, it is important to note here that, different from what other interpretations have already suggested, the path particle *e-* (*ex* allomorph), although it is preponderant to the verb, is a constituent of the object's phrase (*colubros*). The same is true in the following examples:

- (14) **E-dormi** **crapulam,** **inquam.**
 out-sleep.IPV.2SG hangover-feeling.ACC.SG say.PRS.1SG

'Sleep off that hangover-feeling, I said.' (Cic. Phil. 2, 30)

- (15) **Qui** **ubi** **ad-equitavit** **portis [...]** **vallum** **intravit.**
 who.NOM.M.SG when at-ride.PRF.3SG door.DAT.PL wall.ACC enter.PRF.3SG

'As soon as he rode up to the doors, he entered the camp.' (Liv. 22, 42, 5)

- (16) **In** **foro** **cum** **filio** **clientibus-que**
 into forum.ABL.SG with son.ABL.SG client.ABL.SG-and
paucis **otiose** **in-ambulavit**
 few.ABL.SG idly.ADV into-walk.PRF.3SG

He walked into the forum with the son and a few clients (Liv. 23, ?)

- (17) **Angelus** **ex-cussit** **flamma** **ignis**
 angel.NOM.SG out-shake.PRF.3SG flame.ABL.SG fire.GEN.SG

The angel shook himself off the fire flame (Prophetia Danielis 3, 49)

- (18) **Illo** **anima** **eius** **ex-cucurrit**
 PRN.M.ABL.3SG soul.NOM.SG PRN.M.GEN.3SG out-run.PRF.3SG

His soul ran out from him (Bernhardus, Cant., 75)

- (19) **Quamdiu David exercitavit se in militia,**
As-long-as.CONJ David.NOM.SG work-out.PRF.3SG PRN.M.ACC.3SG in military-service.NOM.ABL
non in-saltavit sibi luxuria
not into-dance.PRF.3SG PRN.M.DAT.3SG luxury.NOM.SG

As long as David worked out in military service, luxury did not dance into himself (S. Aug., serm. 1, ad frat. in erem.)

- (20) **Ecclesiam ad-reptavit, ibi-que totis artubus**
church.ACC.SG at-crawl.PRF.3SG there-and all.ABL.PL member.ABL.PL
contremiscens ante portae limina
tremble.PART.PRS.NOM.SG before door.GEN.SG limit.ABL.SG
se se in genua projecit
PRN.M.NOM.3SG PRN.M.ACC.3SG in knee.ACC.PL project.PRF.3SG

He crawled to the church, and there, legs shaking, he kneels before the front door (Vita Venerabilis Servi Dei Bartholomaei Holtzhauser, Joannis Andreae de la Haye, 8, 1704)

- (21) **Catharinus autem aliquid e-volvit**
Catharinus.NOM.SG although.CONJ something.ACC.SG out-roll.PRF.3SG
ex multiplici charta
out twisted.ABL.SG paper.ABL.SG

Catharinus, although, rolled something out of a twisted paper (Euphormionis Lusinini sive Ioannis Barclaii Satyricon, pars II)

The same analysis which was done for example (13) applies to these other listed examples. However, it should be added that, in examples (16) and (21), the path mark is redoubled (*in foro ... in-ambulavit; e(x)-volvit ... ex charta*). This phenomenon, although not so rare in Latin from the archaic and classical periods, intensifies in medieval Latin, and may suggest a turn towards the confluence of path at the root, which would be consolidated in the Romance languages. It should be noted that both examples date from the medieval period. There are also other relevant examples:

- (22) “*abit a foro in scaenam* Euclio” (Plauto, Aul. II.ii)
 “Euclião *vai do fórum para dentro da cena*” (“Euclio *goes from the forum to the scene*”)
- (23) Arcadis hinc sedes et inhospita tecta tyranni ingredior, traherent cum sera crepuscula noctem. (Ovídio, Metamorfoses, Livro I, 218-219)
 Então, *vou para dentro dos domínios e dos aposentos* inóspitos do tirano árcade, à medida que o crepúsculo tardio traz a noite. (“So I *go into the harsh tyrant domains and inhospitable quarters*, as the late twilight brings on the night.”)
- (24) Nec mora, Tisiphone madefactam sanguine sumit importuna facem [...] *egrediturque domo*. (Ovídio, Metamorfoses, Livro IV, 481-484)
 Sem demora, a importuna Tisífone pega uma tocha embebida em sangue e *vai para fora de casa*. (“Without delay, the annoying Tisiphone takes a torch soaked in blood and *goes outside*.”)
- (25) Victor Abantiades patrios cum coniuge *muros intrat* et inmeriti vindex ultorque parentis *adgreditur Proetum* (Ovídio, Metamorfoses, Livro V, 236-238)
 Vencedor, o [*bisneto de*] *Abante entra nos muros* da pátria com sua esposa e - defensor e vingador do avô desonrado - *ele vai para cima de Preto*. (“Winner, the [great-grandson of] Abante *gets into the walls* of the homeland with his wife and - defender and avenger of the dishonored grandfather - he *goes over to Preto*.”)

Although we offered a translation in example (22) that tried to reproduce Latin morphosyntax, a translation that obeyed the normal BP standards would probably choose two verbs (*sai do fórum e entra em cena*; ‘leave the forum and enter the scene’) instead of using a single verb with two satellites (*vai do fórum para dentro da cena*; ‘goes from the forum to the scene’). The same can be said for the other examples: in (23), a canonical translation would opt for “*entro nos domínios*” (I enter the domains) instead of “*vou para dentro dos domínios*” (I go into the domains); in (24), “*sai de casa*” (leave home) instead of “*vai para fora de casa*” (go out of home); in (25), “*agride Preto*” (he strikes Preto) instead of “*vai para cima de Preto*” (He goes over Preto).

The non-canonical translations we chose emphasize the fact that the type of construction in which path is located on the satellite verb no longer feels as ungrammatical in BP (perhaps it has never been) as the one where path is not placed at the root of the verb. When we suggest that this alternative may have never been ungrammatical, we are indirectly referring to a fact that will be exposed in the next section: the coexistence of v-framed and s-framed patterns in the transition to Romance languages.

4 THE COEXISTENCE OF V-FRAMED AND S-FRAMED PREDICATIONS IN THE OLD ROMANCE LANGUAGES

Iacobini (2009) argues that the predication of the s-framed type (typical of Latin) has remained possible until today in substandard Romance dialects, suggesting that in the phase of the national neo-Latin languages establishment (between the 12th and 15th centuries), the standard dialects favored the v-framed model, although the s-framed system has never ceased to exist.

Matellán and Mateu (2013), without discussing Iacobini's (2009) thesis, show that residues of the s-framed system involving the manner conflation mechanism (and not the path one) are traceable in Old Romance languages. They emphasize, on one hand, the role of verbal prefixes as aspectual marks in Old French and, on the other hand, the status of verbal prefixes as decoders of path in movement predicates in Old Catalan. This behavior was also demonstrated by Dufresne et al. (2000, 2001, 2003) and Troberg (2010).

In Old Portuguese, we also find similar examples to those of French and Catalan. In (26), the verb *emderençar* clearly bears a prefixed directing satellite (*em-*), with the root bringing only the meaning of movement. Proof of this is that the verb *derençar* was often used without the prefix, but with satellites postponed in the form of an adverb, as in (27):

- (26) **hũu rrato, [...] pera em-derençar² sseus negócios,**
a.M.SG rat for into-head.INF his.M.SG business
ueo arriba de hũa augua
come up.PRF.3SG to the margin of a water

A rat, heading to his business, came up to the margin of a water.

(Fabulário Esópico Anônimo, III, C14th)

- (27) **convém [...] teer olho onde ha de ferir, e ally derençar sua lança**
[someone] should keep [the] eye where [he] wil hurt, and there cast his spear

(Livro da Ensinança de Bem Cavalgar Toda Sela, D. Duarte I, XI, C15th)

Similar to examples from Old French found in Dufresne et al. (2000, 2001, 2003) and Troberg (2010), we also find cases in Old Portuguese such as (21), in which *ficar* (<*finicar* ‘stick’) presents a mark of frequent appearance *a-*, in *a-fficado*:

- (28) **fuy d’amor afficado**
I was.AUX with love stuck.PART.PRF

I was repeatedly stuck with love

(Cantiga d’Amor, Afonso X, XXVII, C13th)

Parallel to these examples, in the same period, there are already occurrences of path conflation in the verb and manner marking on the satellite. Note the following example from Old Portuguese:

- (29) **E por tãto entrou logo ã Portugal**
and therefore enter.3SG.PRF soon in Portugal

And therefore he entered soon in Portugal.

(Crónica de Afonso X, XIII, C14th)

Latin, as an s-framed language, in this sort of example, would probably produce a sentence like:

- (30) **Igitur, festinauit in Portugalliam**
therefore, rush.3SG.PRF into Portugal

Therefore, he rushed into Portugal.

Authentic examples analogous to this hypothetical example are *festinauit in domu* 'he rushed into the house' (Plaut., Aul.) and *festinauit in Aegyptum* 'he rushed into Egypt'. Similar occurrences in Old Portuguese are abundant, for example:

- (31) **Quando Galvam esto ouviu, desceu correndo do cavalo**
when Galvam it.OBJ listen.3SG.PRF get-off.3SG.PRF rush.GER from the horse

When Galvam listened it, ran down from the horse.

(Demanda do Santo Graal, C15th)

- (32) **logo se achegou à orelha do Ifante**
soon approach.3SG.PRF at the ear of the infantryman

He rushed to the infantryman's ear

5 ESSAYING HYPOTHESES TO EXPLAIN THE APPARENT CHANGE IN PATTERN IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Although Iacobini (2009) suggests that the s-framed Romance has never ceased to exist, the pattern of satellites that present themselves today in BP (prepositions and adverbs) is clearly different from that of the s-framed Old Portuguese, whose satellites were very similar to Latin (MOURA, 2020a; 2020b).

In this sense, we are more favorable to the hypothesis of Matellán and Mateu (2008; 2013). While for them, it is plausible to admit that there were both types of predication (s-framed and v-framed) in the period of transition to the Romance languages, there was a clear trend towards a categorical v-framed. In seeking to understand what happened for the Romance languages to categorically change into v-framed languages, the authors argue that satellites capable of indicating the path in Latin, as elements prefixed to the verb, have lost the phonological element that distinguished them structurally from the radical. As a result, they were incorporated into the radical and started to express the path in the verb itself:

[...] a relevant question is what has changed from Latin to Romance [...]. our proposal is that these constructions involve a complex lexical-syntactic structure [...] where the phonological matrix of the relevant null verb has been saturated by an independent root, the P(ath) being able to remain as a satellite [...]. By contrast, in Romance the Path element [...] is typically conflated into the main verb, saturating its null phonological matrix [...]. As a result, no independent root can be used in order to saturate the phonological matrix of the main verb since it has already been saturated by that of P. We can then explain the fact, conforming to Talmy's observations, that the 'manner component' is typically expressed as an adjunct in v-framed Romance [...] but as the main verb in s-framed Latin. (ACEDO-MATELLÁN; MATEU, 2008, p. 1)

In view of this, another crucial question arises: what made BP return, or is it returning to the s-framed standard? In light of the recent studies on the formation of BP and the processes of change that have occurred or are underway, we envision at least three possibilities of formulating an answer to this question, not necessarily independent of each other, but, on the contrary, probably interrelated as we will propose.

The first one refers to a supposed change of BP to the typology of “discourse-oriented language,” which triggers several phenomena, such as topic prominence, a profusion of new discursive markers, redoubling phenomena, and, presumably, the emergence of s-framed predication associated with path mark bleaching in movement verbs. This change was defended by Negrão (1999)¹, Negrão and Viotti (2008), and Modesto (2000), although it was relativized by Kennedy (2014) and Quarezemin and Cardinaletti (2017). For example, a “discourse-oriented language” (HUANG, 1982; 1984 apud NEGRÃO, 2000), as opposed to a “sentence-oriented language,” is more responsive to pragmatic motivations when structuring a sentence than to rules of argument structure of a verb. Thus, applying the concept to our problem, it makes sense to assume that the path information of verbs such as *descer*, *entrar*, *sair*, *avançar* or *recuar* (descending, entering, exiting, advancing or retreating) – previously merged at the root, but eventually lost or weakened – is marked in complementary structures, due to typically discursive motivation. So, taking up the examples (7-12), it is not enough to say that “*o carro desceu*” (the car descended), “*meu pai entrou*” (my father entered), “*ele saiu da sala*” (he exited the room), “*o carro avançou*” (the car advanced) ou “*ele recuou*” (he receded); the bleaching of this category, coupled with the orientation of BP for the discourse, makes the speaker tend to mark the path in satellite structures: “*o carro desceu pra baixo*” (the car ‘descended down’), “*meu pai entrou pra dentro*” (my father ‘entered in’), “*ele saiu pra fora da sala*” (he ‘exited out’ of the room), “*o carro avançou pra frente*” (the car ‘advanced forward’) ou “*ele recuou pra trás*” (he ‘receded back’). Although this hypothesis makes sense, there are still no studies that directly associate the emergence of s-framed predication with the change to a discourse-oriented language.

A second hypothesis capable of offering a heuristic principle to explain the emergence of a new s-framed pattern in BP is the activation of the compositionality parameter in the Brazilian language, alleged by Barbosa (2012), Marcelino (2000), and Marques and Pinto (2016). In the case of complex predicates, roughly speaking, the activation of this parameter allows periphrases such as *ir pra cima* (‘go up’ meaning ‘strike’), *cair pra dentro* (‘fall in’ meaning ‘engage’), or *dar em cima* (‘give up’ meaning ‘flirting with someone’) to have an autonomous meaning as a cohesive compound, regardless of the meaning of the parts. Additionally, the activation of this parameter allows phrasal verbs (including those of path movement) to proliferate in the language, as seems to be the case of BP.

A third hypothesis is that certain movement verbs that contained a path mark in the root (such as *entrar*, *sair*, *subir*, *descer*, *avançar*, *voltar* etc.) suffered an impoverishment of their semantic content – a process called *bleaching* (GIVÓN, 1991), *semantic depletion* (LEHMAN, 1991) or *desemanticization* (HEINE; REH, 1984) – which led to the loss of path, leading to the mark of this category in a complementary structure, which we assume here as “satellite”.

As we previously stated, we understand these three hypotheses not separately and independently, but in a complementary way. Thus, it seems reasonable to assume, for example, that: initially there was a loss of path marking at the root of certain movement verbs due to this desemanticization; the emptying of this category forced the speakers, through discursive-pragmatic conditioning, to mark the path in satellite structures; and, additionally, that the activation of the compositionality parameter facilitated this process, including fixing certain peripheral verbs such as *ir pra cima*, *cair pra dentro*, among others.

One way we envision to test the plausibility of these three hypotheses combination involves: (1) tracking in diachrony the appearance of these supposedly redundant constructions (como *entrar pra dentro*, *sair pra fora*, *subir pra cima*, *descer pra baixo*, *avançar pra frente*, *recuar pra trás*, etc.); (2) verify if the appearance of these constructions coincides with the occurrence of other typical phenomena of “discourse-oriented language” (such as filling subject position with topic, among others); and (3) verify if, at that same moment, BP begins to meet the criteria that confirm the principle of compositionality activation proposed by Sugisaki

¹ Negrão assumes the hypothesis of Pontes (1987), the first to discuss the issue of Brazilian Portuguese as a prominent topic language.

and Snyder (2002 *apud* BARBOSA, 2012). Such a study, however, exceeds the intentions of this article, and therefore, it will be forwarded to future works.

6 CONCLUSIONS

The objectives of this study, as announced at the beginning, were to explore in an essayistic way, in order to surprise new research problems, the following points: (1) the marking of the categories of manner and path of movement expressions in the listed languages; and (2) alternatives to explain this apparent pattern change in Brazilian Portuguese.

Regarding the first objective, we saw that Latin behaved like a typical s-framed language and that the satellite marker of path generally prefixed to the verb root, including manner and non-telic verbs, such as *tremere* (tremble), receive a path satellite, as in “*e-tremuit colubros*” (the snakes trembled out). However, it was also possible for motion verbs to accumulate more than one satellite, as in “*ab-it a[b] foro in scaenam Euclio*” (‘Euclio goes from the forum to the scene’), in which one of the satellites is prefixed (but it is redoubled in the adverb that indicates the origin of the movement) and the other one appears only in the adverb that indicates the destination.

Still, for the first objective, we saw that, in ancient Portuguese, the two types of predication coexisted: s-framed and v-framed. In the first case, the so-called s-framed Romance language was very similar to the Latin one. In the example “*em-dereçar seus negócios*”, with the sense of “going to/towards your business”, we see the same pattern as in Latin. At the same time, we also noticed the typical v-framed Romance pattern, illustrated by examples such as “*entrou logo ê Portugal*” (‘he soon entered in Portugal’) or “*desceu correndo do cavalo*” (‘he descended running from the horse’), with the path marked at the root and the manner on the satellite.

Finally, in relation to the second objective, considering that the current BP s-framed pattern differs greatly from the Latin or Romance s-framed, we raised three hypotheses which are complementary to each other and can offer us a heuristic principle to explain the apparent change to this new form of predication. These hypotheses correspond, respectively: to the change of BP to a discourse-oriented language; the activation of the compositionality parameter in BP; and the possible demantization of verbs that marked the path at the root. Combining the three hypotheses, we assumed that: initially there was a loss of path marking at the root of certain movement verbs due to this demantization; the emptying of this category forced the speakers, through discursive-pragmatic conditioning, to mark the path in satellite structures; and, additionally, the activation of the compositionality parameter facilitated this process, including fixing certain peripheral verbs such as “*ir pra cima*”, “*cair pra dentro*”, among others.

REFERENCES

ACEDO-MATELLÁN, V.; MATEU, J. The path from satellite-framed Indo-European to verb-framed Romance: A lexical-syntactic account. In: *Diachronic Issues in Generative Syntax*, 10., 2008, New York. *Anais [...]*. New York: Ithaca, 2008.

BARBOSA, J. W. C. *Variação paramétrica em predicados complexos e nomes compostos: um estudo translinguístico*. 2012. Tese – (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2012.

GIVÓN, T. Serial verbs and the mental reality of ‘event’: grammatical vs. cognitive packaging. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v. 1. p. 81-127.

HEINE, B.; REH, M. *Grammaticalization and reanalysis in African Languages*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1984.

- KENEDY, E. O status tipológico das construções com tópico no português Brasileiro: uma abordagem experimental. *Revista da ABRALIN*, v. 13, n. 2, p. 151-183, 2014.
- LEHMAN, C. Grammaticalization and related changes in Contemporary German. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v. 2. p. 493-535.
- MARCELINO, M. *Construções resultativas em português e inglês: uma nova análise*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MARQUES, P. M.; PINTO, D. C. de Moraes. Gramática como rede: relações entre construções. *Revista Linguística*, v. especial, n. 1, p. 128-138, dez. 2016.
- MICHELLI, S. *On compounding from Latin to Italian*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2017.
- MODESTO, M. Null subjects without rich agreement. In: KATO, M.; NEGRÃO, E. (ed.). *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000. p. 147-174.
- MOURA, H. *Como o português brasileiro codifica o movimento: variação e tipologia*. Projeto de Pós-Doutorado. CAPES-PRINT, Florianópolis. 2020a.
- MOURA, H. *Phrasal Verbs in Brazilian Portuguese: the expression of directed motion from a typological perspective*. LCRC Roundtables Meetings, Cairns. 2020b.
- NEGRÃO, E. Vi. O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso. *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza, UFC, v. 25, p. 183-199, 2000.
- NEGRÃO, E. *Português brasileiro: uma língua voltada para o discurso*. Tese de Livre Docência. Universidade de São Paulo, 1999.
- NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Estratégias de impessoalização no português brasileiro. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. (ed.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 179-203.
- ONIGA, R. Compounding in Latin. *Rivista di Linguistica*, v. 4, n. 1, p. 97-116, 1992.
- QUAREZEMIN, S.; CARDINALETTI, A. Non-topicalized preverbal subjects in Brazilian Portuguese, compared to Italian. *Rivista Annali di Ca' Foscari*, serie occidentale, set. 2017.
- QUERIQUELLI, L. H. M. *Fundamentos latinos do português brasileiro*. Curitiba: Appris, 2018.
- SANTOS FILHO, D. G. O padrão de lexicalização do português brasileiro: evento de movimento. *Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 5, n. 2, p. 103-123, 2017.
- SNYDER, W. B. On the nature of syntactic variation: Evidence from complex predicates and complex word-formation. *Language*, v. 77, n. 1, p. 324-342, 2001.
- TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.

TROBERG, M. Directed motion in Medieval French. *Romance Linguistics*, Seattle, v. 318, n. 1, p. 117, mar. 2010.



Received in August 6, 2020. Approved in December 4, 2020.

**PRÁTICAS
MULTIMODAIS
EXPLORADAS EM
UMA UNIDADE DIDÁTICA
DESENVOLVIDA EM UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA
MULTILETRADA
NO/PARA O CONTEXTO
ESCOLAR**

**PRÁCTICAS MULTIMODALES EXPLORADAS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA
DESARROLLADA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA MULTILETRADA
EN/PARA EL CONTEXTO ESCOLAR**

**MULTIMODAL PRACTICES EXPLORED IN A DIDACTIC UNIT DEVELOPED WITHIN A
MULTILITERACY CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM IN/FOR THE SCHOOL
CONTEXT**

Vanessa Severo Trivisio^{*}

Luciane Kirchof Ticks^{}**

Universidade Federal de Santa Maria

^{*} Doutoranda do Curso de Letras, habilitação em Estudos linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vanessa.strivisio@hotmail.com.

^{**} Professora-Associada do Curso de Graduação em Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: lkirchofticks@gmail.com.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir em que medida e de que maneira as atividades, produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada, exploram a multimodalidade, particularmente o papel dado às imagens na constituição das atividades. Levamos em consideração que o termo multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que parte das culturas, referência e contexto do aluno; b) a multimodalidade, no qual os multiletramentos se caracterizam pelo uso e pelo trabalho com as tecnologias, mídias, gêneros e linguagens usadas nestes contextos (KALANTZIZ; COPE, 2012). Para a análise dos textos não verbais explorados nas atividades, levamos em consideração as categorias analíticas propostas pela Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os resultados indicam que os enunciados das atividades exploram as imagens, e estas assumem um papel coadjuvante importante no processo de construção dos multiletramentos proposto pela unidade didática.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Material didático. Formação continuada de professores.

RESUMEN: Este artículo tiene por objetivo discutir en qué medida y de qué manera las actividades producidas para una unidad didáctica en un programa de formación continua exploran la multimodalidad, particularmente el papel dado a las imágenes en la constitución de las actividades. Tenemos en cuenta que el término multiliteracidades se refiere a dos grandes aspectos de producción de sentido: a) la diversidad social, que parte de las culturas, referencia y contexto del alumno; b) la multimodalidad, en que la multiliteracidad se caracteriza por el uso y trabajo con las tecnologías, medios de comunicación, géneros y lenguajes usadas en estos contextos (KALANTZIZ; COPE, 2012). Para el análisis de los textos no verbales explorados en las actividades, llevamos en cuenta las categorías analíticas propuestas por la Gramática del Diseño Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Los resultados indican que los enunciados de las actividades exploran las imágenes, y estas asumen un papel secundario importante en el proceso de construcción de las multiliteracidades propuesto por la unidad didáctica.

PALABRAS CLAVE: Multimodalidad. Material didáctico. Programa de Formación continua de profesores.

ABSTRACT: This article has the objective to discuss to what extent and how the pedagogic activities, produced as a didactic unit in a teacher education program, explore multimodal practices, particularly the roles given to the images in the constitution of these activities. We take into account that the term multiliteracies refers to two great aspects of meaning production: a) social diversity, which is part of the cultures, reference and the context of the student; b) multimodality, in which multiliteracy is characterized by the use and working with the technologies, media, genres, and languages used in these contexts (KALANTZIZ, COPE, 2012). To analyze the non verbal texts, we considered the analytic categories proposed by the Grammar of Visual Design (GVD) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). The results indicate the activities' instructions explore the images, and these images assume an important supporting role in the process of multiliteracies construction proposed by the unit.

KEYWORDS: Multimodality. Textbook. Continuing teacher education.

1 INTRODUÇÃO

Ao voltar suas atenções para o contexto escolar, a pesquisa colaborativa possibilita a produção, a avaliação e a reorganização das práticas educativas, vivenciadas pela/na interação entre profissionais que atuam no referido contexto escolar e professores pesquisadores vinculados ao contexto universitário (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011). Nesse sentido, processos colaborativos buscam criar possibilidades de reflexão de práticas pedagógicas teoricamente informadas e afinadas às necessidades elencadas nos contextos nos quais são desenvolvidas. Esses processos reflexivos têm sido largamente desenvolvidos em programas de formação continuada, uma vez que procuram privilegiar a compreensão e a transformação de sentidos e significados das práticas pedagógicas de maneira conjunta, colaborativa e socialmente situada (KLEIMAN, 2001; CELANI, 2002 LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2011).

A presente investigação emerge de um programa de formação continuada, que tinha por objetivo a reflexão e a construção colaborativa de conhecimentos científicos, mais especificamente aqueles que constituem a pedagogia dos multiletramentos. O referido programa de formação continuada foi desenvolvido no âmbito do projeto guarda-chuva *Atividades Colaborativo-Educacionais em Contextos Escolares* (ACECE) (TICKS; BRUM; SILVA, 2012), em uma escola pública de Santa Maria (RS), por

meio de uma pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2002). O programa ACECE proporcionou aos participantes um espaço de reflexão crítica, que visava discutir a (re)construção de suas práticas sociais e desenvolvimento de uma metacsciência acerca de suas identidades profissionais.

O programa de formação foi desenvolvido entre 2012 e 2013 e congregou diferentes atividades, como leituras, discussões e práticas de produção de atividades pedagógicas que explorassem mais especificamente os conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade, temáticas estas de interesse dos – e elegidas pelos – profissionais vinculados ao contexto escolar que tomaram parte no processo formativo. Neste artigo, chamamos a atenção para a etapa de produção de unidades didáticas, atividade esta desenvolvida durante o programa de formação continuada. Tal produção tinha por objetivo permitir que os participantes vivenciassem o processo de transposição didática dos conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade. Em última instância, possibilitar que colocassem em prática – na produção de um caderno didático – o que haviam discutido ao longo dos dois anos de formação continuada.

Fonseca e Borges (1999, p. 4) há muito destacaram que a formação continuada que envolve a produção de material didático pode ser empregada como uma “[...] estratégia que promove a reflexão sobre a prática visando contribuir para o desenvolvimento profissional em programas de capacitação de professores em serviço [...]”. Dentro dessa perspectiva, destacamos também as pesquisas de Alencar e Rosa (2005), Santos (2007), Gonçalves (2011), Silva (2012) e, mais recentemente, Marcondes *et al.* (2016).

Produzir material didático com professores em formação continuada se constitui uma oportunidade para estes estarem desenvolvendo suas competências, bem como colocando em prática os conhecimentos científicos e didáticos que já possuem e que também adquiriram ao longo do processo de formação reflexiva. Para tanto, os professores precisam necessariamente estar engajados em processos de pesquisa, refletindo sobre tais conceitos científicos, interagindo e debatendo com colegas, definindo os objetivos, os temas e a organização do conteúdo abordado no material (FONSECA; BORGES, 1999).

Santos (2007), em contrapartida, argumenta que os professores criticam em grande medida os materiais didáticos disponíveis no mercado, tentando, de outro modo, adaptá-los para a realidade escolar que os cerca. Em outros casos, precisam seguir fielmente os livros que estão utilizando em sala de aula (SANTOS, 2007). Sendo assim, oportunidades de produção de material didático associadas a processos reflexivos formativos podem colaborar para o desenvolvimento de uma metacsciência acerca de suas visões de ensino, de aprendizagem, bem como para a (re)definição de papéis de aluno, de professor e do próprio material didático no contexto da sala de aula. Além disso, promovem a agência do professor, uma vez que tal prática oportuniza a produção de um material que eles avaliam responder às necessidades e expectativas do contexto escolar no qual seus alunos estão inseridos, colocando em prática os conceitos e teorias que compartilharam ao longo da formação continuada.

Assim, a proposta de reflexão colaborativa entre universidade e escola pode contribuir para dirimir os problemas vivenciados no dia a dia do processo educativo. Em outras palavras, o professor, de maneira colaborativa com os demais colegas e pesquisadores da universidade, tem a oportunidade de compartilhar ideias, discutir e refletir sobre sua prática pedagógica e igualmente sobre outros modos de organização da atividade pedagógica escolar. Além disso, a construção conjunta de materiais didáticos pode se constituir como uma ferramenta de participação ativa e efetiva, contribuindo para aproximar o discurso do professor à sua prática cotidiana escolar (MARCONDES *et al.*, 2016).

Por essa razão, lembramos que as práticas de produção de material didático desenvolvidas nesta investigação tinham por objetivo contribuir para o processo de transposição didática dos conceitos de multiletramentos e de interdisciplinaridade discutidos ao longo da formação. Vinculado ao conceito de multiletramentos, destacamos o aspecto multimodal assumido pela linguagem quando colocada em atuação. Por esta razão, este artigo procura analisar em que medida e de que maneira as atividades (produzidas para uma unidade didática no programa de formação) exploram a multimodalidade, particularmente como as imagens são tratadas nessas atividades. Para tanto, a seguir, discutimos o conceito de multiletramentos e, conseqüentemente, de multimodalidade que subsidiaram o referido processo formativo e a análise dos resultados.

2 OS MULTILETRAMENTOS COMO SUBSÍDIO TEÓRICO PARA A ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE

Protagonizando os estudos sobre multiletramentos, destacamos o Grupo de Nova Londres, que propõe uma pedagogia como ferramenta de ensino e de aprendizagem (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2008, 2012; ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2012). Para esse grupo, o termo multiletramentos refere-se a dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que considera os diversos contextos em que cada aluno está inserido; b) a multimodalidade, que considera o uso das tecnologias, mídias, gêneros e linguagens (KALANTZIS; COPE, 2012). Desse modo, os autores argumentam que os multiletramentos correspondem às diferentes situações que vivenciamos, sejam elas culturais, sociais ou digitais.

Kalantzis e Cope discutem, ainda, que somos expostos diariamente a diferentes usos da língua, assim, posicionam os multiletramentos como uma ferramenta de significação, de ingresso das pessoas em diferentes contextos sociais e culturais. As práticas multiletradas se constituem, portanto, como modos de pensar e ver (representação) e como modos de criar significados e mensagens efetivas (comunicação) (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 42-43) (Quadro 1).

Quadro 1: O propósito dos multiletramentos

Multiletramentos para	
COMUNICAÇÃO	REPRESENTAÇÃO
o novo ambiente de trabalho	produzir sentido sobre o mundo
a participação pública	pensar e aprender
a vida pessoal e comunitária	construir identidades

Fonte: Kalantzis; Cope (2012)

A pedagogia dos multiletramentos procura redesenhar caminhos para preparar o aluno para agir protagonicamente no mundo (KALANTZIS; COPE, 2012). Em outras palavras, nos movemos entre diferentes espaços sociais e diferentes linguagens sociais. Assim, negociar essas diferentes linguagens e os padrões nelas envolvidos se torna crucial para a aprendizagem dos multiletramentos.

Da mesma forma, as discussões acerca do ensino da multimodalidade aumentaram significativamente nas últimas duas décadas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006; DIONISIO; VASCONCELOS, 2013; ROJO, 2012; PREDIGER; KERSCH, 2013; SILVA; ARAÚJO, 2015). Estamos vivenciando um mundo multimodal, no qual o acesso às tecnologias é inevitável sendo, atualmente, difícil encontrar alguém que não esteja envolvido e conectado às TICs, particularmente os membros das novas gerações. A multimodalidade não engloba somente as novas tecnologias, “[...] mas palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico [...]” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p.19).

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados. Podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, nos quais a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Para esses autores, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, letras em maiúscula ou minúscula, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido escrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, a diagramação, a paragrafação, o fundo colorido, o leiaute não são mera organização, produzem sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Motta Roth e Nascimento (2009, p.320) postulam que, atualmente, não podemos tratar a leitura e a escrita da mesma forma que as estudávamos há alguns anos. Isso se justifica porque buscamos novas propostas para compreender como o texto verbal e a imagem realizam e transformam significados culturais de maneira conjunta e não isoladamente. Os textos multimodais são textos especialmente construídos, que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005). Cada vez mais encontramos materiais visuais sendo realizados em conjunto com a escrita na produção de significação, portanto, é possível encontrar imagem e palavra se tornando cada dia mais próximas. Porém, em sala de aula, o professor precisa estar atento acerca do modo como irá trabalhar a imagem e a palavra. Para cada disciplina e gênero explorados, há diferentes especificações de multimodalidade e multiletramentos exigidos (DIONÍSIO, 2005). Segundo a autora, precisamos discutir o conceito de multiletramentos no plural, pois “[...] a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito [...]” (DIONÍSIO, 2005, p.161).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2000, p. 39), encontramos a seguinte afirmação: “[...] linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação [...]”. Partindo dos estudos sociointeracionistas, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (2006, p. 23) defendem que “[...] todo e qualquer texto se constrói na interação [...]”, considerando-se as relações sociais e cognitivas dos sujeitos. Assim, podemos interagir por meio de diversas formas, utilizando a linguagem verbal e/ou não verbal. Dessa forma, a multimodalidade torna-se relevante, pois, ao apresentar a combinação de diversos recursos semióticos, construirá significados decorrentes de uma determinada situação comunicativa (SILVA; RODRIGUES, 2015).

Vieira (2015, p. 44) questiona, então, qual seria o interesse da teoria da multimodalidade em desenvolver estudos sociais do uso da linguagem e responde afirmando que as investigações no campo da multimodalidade integram os estudos da Semiótica Social e da Teoria Crítica, promovendo, então, o fortalecimento das pessoas a respeito do mundo multimodal. Em sala de aula, no ato de construção de um dado texto – seja ele escrito, oral e/ou imagético, o aluno pode fazer uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos multimodais oriundos tanto do plano verbal, como do visual. Nesse caso, a multimodalidade propicia ao aluno ferramentas e recursos na construção de sentido (DIONÍSIO, 2005).

Desse modo, trabalhar e investigar a multimodalidade no corpus desta investigação é descobrir em que medida as novas e diversas ferramentas multimodais podem ser exploradas em sala de aula, uma vez que acreditamos na importância de tentarmos ampliar a leitura da linguagem não verbal, por meio do uso de novos recursos semióticos, promovendo diferentes formas de produção de significado no contexto escolar.

No estudo sobre a multimodalidade, Gunter Kress e Theo van Leeuwen ganharam destaque ao publicarem em 1996 a Gramática do Design Visual (GDV). Para compreender o funcionamento da linguagem não verbal imagética, a Gramática Visual constitui-se como uma ferramenta descritiva e analítica, a qual tem sua origem nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Michael Halliday. Essa gramática oferece uma metalinguagem para descrever, de maneira sistemática, como elementos visuais são usados na construção de significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), perspectiva que discutimos a seguir.

3 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL (GDV)

Kress e Van Leeuwen (, 2006) apresentam o conceito de multimodalidade ao se referirem às formas de representação que compõem uma mensagem e caracterizam a GDV como uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A GDV associa as metafunções da Gramática Sistêmico-Funcional, originalmente ligadas à linguagem verbal, ao aspecto visual dos textos. Dessa forma, compreendemos que tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo, estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto e com os leitores, bem como permitem, ao mesmo tempo, que organizem sentidos para compreender o texto (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2012). Vemos, também, que o que é expresso na linguagem verbal pela escolha de palavras e estruturas gramaticais é, na imagem, expresso pela escolha de cores e pela composição, entre outros elementos.

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam as três metafunções adaptadas de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) como *representacional*, *interativa* e *composicional*. Na metafunção representacional, as imagens são analisadas a partir dos fatores que sugerem ou revelam a representação proposta pelo texto e as interações entre os participantes que possam estar envolvidos na imagem, a representação de objetos e suas relações e as circunstâncias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). Essa metafunção se divide em duas estruturas: a narrativa e a conceitual. No que diz respeito às representações narrativas, essas retratam participantes que estão conectados por um vetor (setas, traços, linhas etc.), realizando ações com outro participante ou para outro e que também podem estar envolvidos em reações.

Já as representações conceituais podem se realizar por meio de processos de: a) *classificação*, nos quais os participantes são representados como membros de um grupo ou conjunto; b) *analíticos*, nos quais os participantes se constituem na relação parte-todo; e c) *simbólicos*, nos quais o foco está no que cada participante é ou significa, podendo ser de maneira implícita, conotativa e, também, associada a valores simbólicos ou metafóricos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Ao mesmo tempo, na metafunção interativa, o foco está nas relações sociais, na interação do participante representado na imagem com o seu leitor. Essas relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) pelo contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); c) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2012).

Por fim, na metafunção composicional, o foco da análise está no posicionamento dos elementos dentro da imagem como um todo e, também, o quanto cada elemento está enfatizado dentro da composição da imagem e o grau de conexão desses elementos. Em outras palavras, o foco está nas implicações relativas à organização geral da imagem e a relação texto escrito e imagem. Esta composição relaciona, então, significados representacionais e interacionais a três sistemas inter-relacionados, assim denominados: 1) *valor informativo* (que dá diferentes valores a cada coisa retratada, conforme a região onde está posicionada na imagem); 2) *saliência* (que dá proeminência ao que está retratado, segundo tamanho, cor e outros elementos); 3) *enquadramento* (que une ou separa elementos retratados através de linhas de divisão ou mesmo molduras) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 176-177).

A visão multimodal de letramento, portanto, é uma perspectiva que subsidia a produção e a construção social da linguagem. Lembramos que os textos multimodais estão cada vez mais recorrentes nos mais diversos contextos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006) e a utilização dos recursos semióticos nas práticas escritas criam igualmente oportunidades para trabalharmos com a multimodalidade em sala de aula. Sendo assim, neste trabalho, procuramos compreender como são exploradas as imagens nas atividades produzidas no programa de formação continuada.

Kummer (2015) destaca, em sua pesquisa de doutorado, que o conceito de letramento multimodal e, mais especificamente, o uso das imagens no livro didático pode ser identificado nas atividades e no discurso dos professores participantes da investigação. Todavia, o foco central ainda é o texto verbal. A imagem, nos livros didáticos, tem sido tratada apenas como ilustração, de modo a deixar a visualização da página mais leve, “quebrando” o ritmo cansativo da leitura escrita.

Identificamos, portanto, a frequente ausência - nos livros - de atividades que explorem a percepção estética e de construção de significados que a imagem pode oferecer (BELMIRO, 2000). Esta autora ainda discorre que os professores precisam estar preparados para utilizar a multimodalidade na escola. Segundo Belmiro (2000), aos poucos, os manuais estão sendo transformados, contendo mais atividades de oralidade, de análise imagética e explorando diferentes estratégias de leitura. Porém, alega que os professores também precisam de formação específica para entender e “pedagogizar” esses recursos (BELMIRO, 2000).

4 METODOLOGIA

4.1 O UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise deste trabalho é constituído por um caderno didático, produzido em uma escola pública de Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por professoras da referida escola e graduandos (Quadro 2) da Universidade

Federal de Santa Maria, matriculados na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, ofertada no Curso de Letras/Inglês, no segundo semestre de 2013. Esses participantes, envolvidos em um programa de formação continuada, discutiram os conceitos de multiletramentos e de interdisciplinaridade, por meio de sessões reflexivas desenvolvidas quinzenalmente, em 2012 e 2013.

Quadro 2: Participantes do programa de formação continuada

Participantes da escola	Participantes da UFSM
4 professoras de séries iniciais	2 pesquisadores
1 professor da EJA	14 graduandos do curso de Letras –Inglês
1 professor supervisor	
4 professoras de ensino fundamental	

Fonte: próprios autores (017)

As sessões reflexivas, no referido programa de formação continuada, visavam à construção conjunta de um conceito de multiletramentos, bem como a produção colaborativa de atividades didáticas interdisciplinares multiletradas. Desse modo, a produção do caderno didático se constituiu como produto final desse processo reflexivo, na medida em que procurou congrega e materializar o resultado teórico-prático dessas discussões. Em 2012, os participantes (professoras da escola, pesquisadores e graduandos) refletiram sobre o conceito de multiletramentos e, em 2013, discutiram o conceito de interdisciplinaridade e desenvolveram, então, nesse último ano, o caderno didático.

O objetivo do referido caderno era, portanto, transpor didaticamente, após discutir e problematizar os conceitos de multiletramentos e interdisciplinaridade, e transformá-los em unidades didáticas (TICKS; BRUM; SILVA., 2014). Esse caderno divide-se em quatro unidades didáticas, sendo o corpus desta análise constituído por uma unidade representativa do caderno.

4.2 O CORPUS

O corpus desta investigação é composto por uma unidade do referido caderno, intitulada “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências – uma perspectiva interdisciplinar”. O critério para a seleção dessa unidade foi o fato de ter sido produzida por professoras da referida escola pública, em colaboração com alunas da graduação, matriculadas na disciplina “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública”, sendo uma dessas alunas a primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda autora (Quadro 3). A produção aconteceu no segundo semestre de 2013.

Quadro 3: Participantes da produção da unidade

2 alunos de graduação em Letras/Inglês (UFSM)

3 Professores da escola pública das áreas de Geografia, História e Ciências.

Fonte: próprios autores (2017)

Durante as sessões reflexivo-práticas, as professoras decidiram produzir a unidade didática para alunos do 6º ano da referida escola. As atividades de produção da unidade analisada aconteceram em três etapas: a) Inicialmente definimos o tema e os objetivos do subprojeto para posteriormente identificarmos os conteúdos que seriam explorados em três áreas de conhecimento (geografia, história e ciência). Vale ressaltar que essas áreas de conhecimento foram exploradas porque constituíam justamente as disciplinas ministradas pelas professoras da escola pública que participavam dessa unidade; b) Em um segundo momento, coletamos textos de diferentes gêneros (notícias, quadrinhos, desenhos animados, animações em vídeo) a serem explorados nas atividades. Esses

diferentes gêneros foram selecionados considerando nosso público-alvo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; c) Por fim, desenvolvemos as atividades, procurando explorar, ao longo da unidade, estratégias cognitivas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008; BRUM, 2012), bem como os aspectos multimodais que constituíam os textos selecionados.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise de como os textos não verbais são explorados nas atividades da unidade, levamos em consideração a GDV, de Kress e Van Leeuwen (2006), e, também, baseados nesses autores, as contribuições de Nascimento, Bezerra e Heberle (2012). Os procedimentos de análise foram:

1) Identificação e quantificação dos enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal e c) mista dos textos apresentados pela unidade. No que concerne a essa identificação, os enunciados foram analisados com o objetivo de investigar em que medida a unidade explora as imagens propostas. Para que pudéssemos fazer tal análise, os enunciados que mencionavam a palavra “imagem” e/ou que solicitavam aos alunos que analisassem as imagens, foram classificados como enunciados não verbais ou mistos, esta proposta de análise tem como base Kummer (2015). Utilizamos, também, uma classificação para aqueles enunciados que exploravam apenas a produção verbal do aluno e, ainda, procuramos verificar se havia imagens não mencionadas pelos enunciados;

2) Identificação da(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Escolhemos identificar as metafunções exploradas nas atividades, tendo em vista que desejávamos entender o que cada exercício de dimensão não verbal ou mista (verbal e não verbal) demandava do aluno na referida unidade;

3) Recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades. Ao analisarmos qual metafunção se sobressai na unidade, procuramos vislumbrar de que modo a unidade explora a multimodalidade e, da mesma forma, de que maneira o aluno é levado a refletir sobre essa dimensão do texto na unidade didática analisada.

Para a realização da análise quanto à multimodalidade, tomamos como base as contribuições de Kress e Van Leeuwen (2006) e procuramos classificar os enunciados a partir de seu enfoque metafuncional (Quadro 4).

Quadro 4: Categorias de análise dos textos multimodais

Enunciado representacional	Aqueles que exploram as ações e eventos; e características dos participantes representados bem como as circunstâncias nas quais esses eventos acontecem.
Enunciado Interacional	Aqueles que estabelecem relações e papéis sociais entre os participantes representados e o leitor.
Enunciado Composicional	Aqueles que exploram a organização dos elementos representados na imagem.

Fonte: adaptado de Kress e van Leeuwen (2006)

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS DESTACADOS PELA/NA ANÁLISE MULTIMODAL

A análise multimodal procurou identificar em que medida as atividades exploravam os textos não verbais apresentados ao longo da unidade. Em um primeiro momento, identificamos e quantificamos os enunciados que exploravam as dimensões: a) verbal, b) não verbal ou c) mista dos textos apresentados na unidade. Além disso, procuramos avaliar se havia imagens não exploradas pelos enunciados. Depois disso, identificamos a(s) metafunções (representacional, interativa e composicional) exploradas pelos enunciados que remetiam aos textos não verbais. Por fim, analisamos a recorrência das referidas metafunções exploradas pelas atividades.

Quanto ao primeiro procedimento, percebemos que os enunciados que exploravam apenas a dimensão verbal (44,4%) eram mais recorrentes do que os enunciados que destacavam as dimensões não verbal (26,6%) e mista (26,6%). Há somente uma imagem presente na unidade que não é mencionada pelos enunciados (2,22%) (Tabela 1). Em virtude disso, podemos afirmar que as imagens que aparecem na unidade são introduzidas no contexto de discussão da temática. Em outras palavras, não se constituem apenas como adereços na página, mas assumem um papel coadjuvante importante no processo de construção dos multiletramentos proposto pela unidade, principalmente se considerarmos que, no somatório dos exercícios não verbal e misto, as imagens são mencionadas em 53,2% das atividades, contra 71% do somatório verbal e misto.

Tabela 1: Identificação e quantificação dos textos verbais, não verbais e misto na unidade

Atividades	Identificação dos enunciados das subatividades	N. de enunciados verbais	N. de enunciados não verbais	N. de enunciados verbais e não-verbais	Imagens presentes e não mencionadas nos enunciados
		Em quantidade			
1	-			1	
2	a)c)d)e)f) b)	1	5		
3	a) b)	1		1	
4	a)			1	
5	a)b)c)d)e)	5			
6	a)			1	
7	-	1			
8	-	1			
9	a)b)c) d)e)		3	2	
10	-	1			
11	-		1		
12	a)c)d)e)f)	5			

13	a)b)c)d)e)	5			1
14	a)b)c)d)e)f)			6	
15	-		1		
16	a)b)		2		
TOTAL	45	20	12	12	1
%	100%	44,4%	26,6%	26,6%	2,22%

Fonte: próprias autoras (2017)

Em relação ao segundo procedimento, identificamos as metafunções exploradas pelos enunciados (Tabela 2). A função representacional (77%) é a mais destacada nos enunciados, os quais solicitam o reconhecimento de ações e eventos nas imagens, bem como a identificação dos participantes que estão representados e suas respectivas circunstâncias. Por outro lado, encontramos, com recorrência significativamente menor, as funções interativas (13%) e composicional (10%). Na primeira, o enunciado explora a relação texto-leitor e, na segunda, a organização dos elementos da imagem: os alunos precisam analisar os detalhes que compõem a imagem para então chegar à resposta da atividade.

Tabela 2: Recorrência das referidas metafunções exploradas pelos enunciados

Categorias de análise com base na GDV	Número de enunciados	%
Enunciado Representacional	20	77%
Enunciado Interacional	3	13%
Enunciado Composicional	2	10%
TOTAL	25	100%

Fonte: próprias autoras (2017)

Em virtude dessa quantificação, compreendemos a importância dada pela unidade aos enunciados identificados como representacionais. Podemos argumentar que a unidade explora muito mais o conteúdo ideacional do que as relações texto-leitor e a organização dos elementos visuais presentes nas imagens. Isso acontece porque os enunciados demandam com maior frequência do aluno o reconhecimento e a identificação das ações, dos eventos, dos participantes e das circunstâncias materializadas nas imagens em relação ao tema abordado na unidade. Em outras palavras, os exercícios questionam o aluno no âmbito do “o que está acontecendo na imagem?” “onde, como e quem faz isso acontecer?”.

Em relação a esses enunciados representacionais, na atividade 1 (Excerto 1), o exercício pede ao aluno que localize geograficamente as imagens por associação (cidade e país). A análise das imagens ajuda os alunos a compreenderem o texto verbal em discussão. Além disso, o exercício chama a atenção do aluno para que conecte os locais representados nas imagens com o seu conhecimento prévio (já construído em sala de aula) acerca das civilizações antigas.

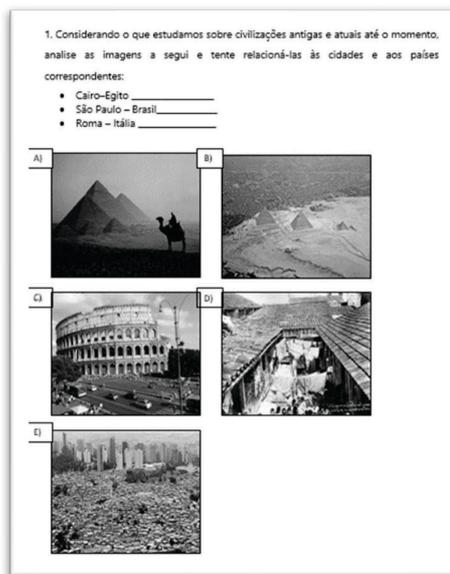


Figura 1: Excerto 1: Enunciado representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 32)

Nessa atividade (Excerto 1), o enunciado convida o aluno a fazer uma análise das imagens para que ele possa, então, identificar a que cidade e país elas correspondem. De acordo com o enunciado, o grupo já vinha estudando esse conteúdo e o exercício foi uma oportunidade de os alunos revisarem e também visualizarem as civilizações que eles já estudaram. Ao propor tal revisão com a análise das imagens sobre as cidades e países, os alunos reativam o conteúdo já estudado. Apresentamos, também, outra atividade que explora a metafunção representacional (Excerto 2). Nesta atividade, o enunciado solicita ao aluno enumerar os temas que aparecem no vídeo.

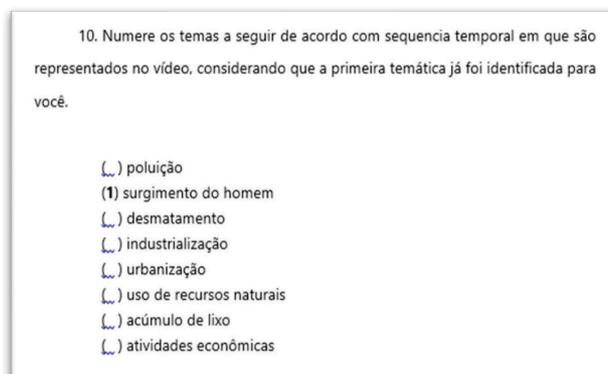


Figura 2: Excerto 2: Enunciado Representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 39)

Como podemos observar, este enunciado (Excerto 2) também é representacional, pois os alunos precisam reconhecer e identificar as ações e eventos que o vídeo apresenta cronologicamente. Os alunos analisam novamente o vídeo, conectando o texto verbal (temas que a atividade traz: poluição, surgimento do homem, desmatamento etc.) com o texto não verbal (essas ações representadas no vídeo). Kress e Van Leeuwen (2006, p. 46) afirmam que o ponto importante, aqui, não é o detalhe da análise, mas a observação que os modos semióticos e a comunicação visual têm de semelhante. O enunciado, ao solicitar que o aluno identifique e organize as ações apresentadas a ele, está impulsionando o aluno a observar a imagem e a comunicação visual que esse recurso semiótico apresenta.

No Excerto 3, a atividade possui seis subatividades, nas quais os enunciados são representacionais. Os alunos exploram e analisam o conteúdo explicitado na imagem.

14. Um dos fatores contribuintes, apontados pelo vídeo (HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente), para a degradação do meio-ambiente, é o crescimento populacional. Considerando essa informação, analise a charge a seguir.

1. EM 1974 A POPULAÇÃO MUNDIAL ERA DE 4 BILHÕES

2. EM 1987 ELA TINHA CRESCIDO PARA 5 BILHÕES DE PESSOAS.

3. EM 1997 ELA CHEGOU A 6 BILHÕES

4. NO ANO DE 2025 ELA CHEGARÁ A 8,5 BILHÕES

VOCÊ PODE DESENHAR SUA PRÓPRIA CONCLUSÃO

LÁPIS INCLUIDO

a) Quem é o participante na charge, onde ele está e o que está fazendo?
 b) Quem o participante representa?
 c) De acordo com o primeiro quadrinho, como o mundo é simbolizado?
 d) O que ocorreu entre 1987 e 1997?
 e) O quanto aumentará a população mundial entre 1997 e 2025?
 f) A partir das ideias exploradas pela charge, quais são as consequências do crescimento populacional?

Figura 3: Excerto 3: Enunciado Representacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p.39)

Ao questionar “Quem é o participante da charge?” “Onde ele está e o que está fazendo?”, os enunciados estão explorando os três aspectos representacionais: os participantes, as ações em que ele se envolve e as circunstâncias. Isso também acontece nos demais enunciados das subatividades: exploram esses aspectos de maneira a conduzir a leitura, a análise e a reflexão da imagem em relação à temática abordada.

A unidade em análise apresenta, também, um vídeo para os alunos. Nesse vídeo há diferentes ações do homem que afetam o meio ambiente. O vídeo também discute o crescimento das grandes cidades e as consequências sociais e ambientais desse crescimento.

Duas atividades referentes a esse vídeo exploram a metafunção interativa: os enunciados das letras b) e c) da atividade 9 (Excerto 4, em destaque em amarelo).

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas consequências ambientais e sociais, assista ao vídeo “HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente” (acessado em 07/11/201 <http://www.youtube.com/watch?v=E1r2FQazTRc>) e responda as questões a seguir.

“HOMEM” – Este vídeo não te vai deixar indiferente

a) Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?

b) O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?

c) Que sentimentos esse vídeo despertou em você?

<input type="checkbox"/> Contentamento	<input type="checkbox"/> Preocupação
<input type="checkbox"/> Indiferença	<input type="checkbox"/> Alegria
<input type="checkbox"/> Satisfação	<input type="checkbox"/> Tristeza

Figura 4: Excerto 4: Enunciado Interacional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 38)

No enunciado da letra b) (Excerto 4), o aluno é convidado a interagir com o vídeo de modo a explicar a tese levantada pelo título do vídeo: “HOMEM - Este vídeo não vai te deixar indiferente”. Embora o enunciado não considere a possibilidade da tese não ser confirmada – de o espectador se mostrar indiferente – ele leva o aluno a interagir com o vídeo. O enunciado torna a atividade

interativa por esse fato, por levar o aluno a analisar o porquê de o título afirmar que não o deixará indiferente em relação ao que será mostrado.

Já o enunciado da letra c) (Excerto 4) questiona o aluno quanto aos sentimentos que o vídeo pode ter despertado nele ao assisti-lo. Assim, entendemos que se trata de um enunciado interativo, pois provoca o observador a se posicionar emocionalmente em relação ao que irá assistir. Alguns questionamentos poderiam ser adicionados nesta atividade, de modo que o aluno explorasse com mais detalhes essa interação, por exemplo: Você se identifica com esse personagem do vídeo? Como você avaliaria as atitudes dele? Você faria diferente? Por quê? Você observa algum desses acontecimentos na sua cidade? Questionamentos como esses poderiam colocá-los mais próximos do problema e levá-los a pensar criticamente sobre ele, além de provocá-los a encontrar maneiras de minimizá-lo. Kress e Van Leeuwen, (2006, p. 126) afirmam que a análise das imagens nos aproxima das figuras representadas. Por esse fato, há uma relação imaginária entre os participantes representados e o espectador da imagem.

Já no Excerto 5, o enunciado sugere que os alunos levem em consideração a atividade anterior e, então, respondam as demais questões. Constatamos que a maioria das subatividades na atividade 2 (Excerto 5) apresentam enunciados representacionais, porém, dois deles, as letras a) e e) (em destaque em amarelo) podem ser classificados como composicionais.

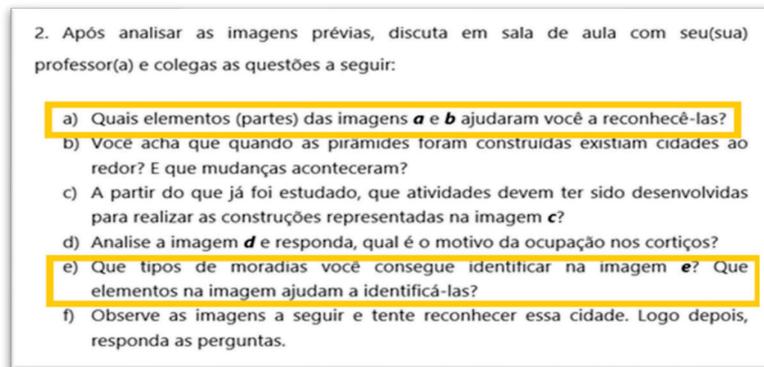


Figura 5: Excerto 5: Enunciado Composicional

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 33)

A metafunção composicional nos permite descrever a organização dos elementos que compõem a imagem como um todo, ou seja, a análise do texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). Para os autores, é preciso visualizar a imagem e o texto verbal de forma integrada, um fazendo parte do outro, observando os três aspectos que integram a composição do texto multimodal: o valor da informação, a saliência e o enquadramento; e não apenas a imagem de forma isolada (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177-178).

Nessa atividade (Excerto 5), os alunos devem analisar tanto a parte textual, na qual estão identificadas as cidades e países, quanto as imagens apresentadas na página. As imagens vêm para complementar o texto verbal - o que podemos afirmar que ocorre durante toda a unidade analisada. A partir dessa comparação, os alunos podem responder os enunciados a) e e) do Excerto 5. Sendo assim, os enunciados fazem questionamentos em relação à constituição dessas imagens, acerca dos elementos que a compõem, o que oportuniza ao aluno analisar as imagens conectando-as ao texto verbal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens não assumem papel meramente ilustrativo, uma vez que os enunciados as colocam como coadjuvantes na discussão da temática da unidade. Identificarmos o foco na metafunção representacional na maioria das atividades, as quais procuram explorar as ações, os participantes e as circunstâncias nas quais os eventos representados ocorrem. Em contrapartida, a unidade explora em grau muito menor a relação entre participantes representados e entre representados e leitores, o que poderia – se mais

recorrentemente explicitado nos enunciados – estimular o posicionamento dos alunos frente às temáticas discutidas. Vale lembrar que os enunciados interativos se tornam relevantes, pois despertam no aluno a possibilidade de eles se engajarem e interagirem com as imagens propostas ao longo da unidade, posicionando-se em relação à temática discutida.

A recorrência de enunciados composicionais também é pequena, o que faz com que a composição e a análise de cada elemento visual dos textos multimodais, apresentados ao longo da unidade, não sejam explorados pelos alunos. Por fim, reforçamos que embora assumindo um papel coadjuvante na unidade, as imagens não são meramente ilustrativas, mas estabelecem relações entre os alunos e o que eles visualizam por meio dos enunciados.

O conceito de multiletramentos engloba a diversidade das práticas letradas da nossa sociedade e se refere tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Assim, entendemos que a unidade explora de maneira coadjuvante os textos não verbais e, ao fazê-lo, enfoca seu aspecto ideacional, sendo insuficiente no que tange às demais metafunções. Defendemos que o exercício de análise multimodal precisa ser realizado de modo recorrente, construindo nos leitores o entendimento de que: a) imagens também são textos, e constroem, portanto, significações; b) imagens analisadas a partir dos três enfoques metafuncionais aprimoram o olhar do leitor e ajudam a constitui-lo como leitor multiletrado. Ainda, concordamos com Rojo (2012) que o trabalho com atividades multiletradas se constitui em um exercício diário de interpretação de contextos sociais e culturais, tecnológicos, multimodais do aluno e do universo que o cerca. Na unidade didática, identificamos essa preocupação, de uma maneira geral, embora também tenhamos percebido que algumas atividades ainda explorem a multimodalidade (principalmente as metafunções interativa e composicional) de maneira tímida e limitada.

Para concluir, destacamos que programas de formação continuada - como o que procuramos desenvolver - se constituem em oportunidades de reflexão acerca de como e porque desenvolvemos nossa prática educativa de uma ou outra maneira. Essas práticas, que são ao mesmo tempo pedagógicas e investigativas, possibilitam que os profissionais que delas participam tenham a chance de distanciar-se do seu fazer, refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, por fim, repensar/reconfigurar seus conceitos e seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.N.; ROSA, S, M, G. Avaliação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada do professor de LE. *Revista Solta a Voz*, v. 16, n. 2. 2005.
- BELMIRO, C.A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & sociedade*, v. 21, n. 72, p. 11-31, 2000.
- BRUM, M. *Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 19-35.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 350.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (org.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS L. J. de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura: Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FONSECA, M.S.; BORGES, A.T. A produção de material didático e o desenvolvimento profissional de professores de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999. *Anais [...]* Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/G34.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2016.

GONÇALVES, N. G. Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 933-949, set./dez. 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3.ed edition, London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas,SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAIN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A.B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13-35.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/NY: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Edward Arnold, 2001.

KUMMER, D. *Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia*. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

- MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas metodológicas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.
- MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S. S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. *In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (org.). Educação de professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008. p.105-124.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIGALDO, S. S. (org.). *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- MARCONDES, M. E. R *et al.* Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 14, p. 281-298, 2016.
- MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. *In: MOTTA-ROTH, D., CABAÑAS, T.; HENDGES, G.R. (org.). Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, 2008. p. 243-272
- MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319 - 349, 2009.
- NASCIMENTO, R. G. D; BEZERRA, F. A. S; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.
- PREDIGER, A.; KERSCH, D.F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- SANTOS, F.M.T. Unidades temáticas: produção de material didático por professores em formação inicial. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 2, p. 01-11, 2007.
- SILVA, M.Z.V.; ARAÚJO, A.D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. *ANTARES*, v. 7, n. 14, p. 01-11, jul./dez. 2015.
- SILVA, C.V. *Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores: análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. 2007/2008*.Campinas, SP: [s.l.], 2012.
- SILVA, M.G.A.; RODRIGUES, L.P. Multimodalidades e produção de sentidos: o livro didático de português do ensino médio. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 2., 2015. Anais [...]* Local: Campina Grande. Editora Realize, v. 1, 2015.
- TICKS, L. K.; BRUM, M. H.; SILVA, E.A. (org.). *Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes*. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, LabLer, 2014. p. 117.
- TICKS, L. K.; BRUM, M. H.; SILVA, E. A. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. *Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 030502*, 2012.

VIEIRA, J.A. A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, J. SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, Análise de Discurso Crítica Semiótica Social*. Brasília DF, 2015. Disponível em: http://www.cepadic.com/pdf/livro_multimodalidade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.



Recebido em 06/05/2020. Aceito em 06/08/2020.

AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO L3 POR SURDOS BRASILEIROS USUÁRIOS DE LIBRAS COMO L1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS

ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO L3 POR SORDOS BRASILEÑOS USUARIOS DE LIBRAS
COMO L1: CONSIDERACIONES TEORICO-PEDAGÓGICAS

ACQUISITION OF ENGLISH AS L3 BY BRAZILIAN DEAF USERS OF LIBRAS AS L1:
THEORETICAL AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Maria Clara Corsini da Silva*
Colégio Militar de Porto Alegre

Lilian Cristine Hübner**
PUCRS | CNPq

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir questões metodológicas relacionadas à aquisição de terceira língua (L3) por sujeitos surdos usuários nativos da Libras (L1), do Português Brasileiro como segunda língua (L2) e aprendizes de inglês ou outra língua adicional como terceira língua (L3), a partir de uma revisão de literatura. Embora a Libras tenha sido oficializada no Brasil pela Lei nº 10.436 de 2002, os estudos que investigam a aquisição de línguas adicionais por esses aprendizes, em especial de uma L3, são ainda incipientes, assim como são os debates sobre como se dá o seu processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se a ênfase em métodos visuais para o alcance da literacia por aprendizes surdos e na associação entre a língua alvo e a Libras.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Bilinguismo Intermodal. Multilinguismo. Leitura. Escrita. Surdos.

* Doutora em Letras - Linguística pela PUCRS e professora de Língua Inglesa para surdos e ouvintes. Professora de Língua Inglesa no Colégio Militar de Porto Alegre, RS. E-mail: claracorsini04@gmail.com.

** Doutora em Letras pela UFSC, professora da Escola de Humanidades da PUCRS nos Cursos de Letras Inglês e Português e no PPG Letras - Linguística da PUCRS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq 3. E-mails: lilian.hubner@pucrs.br; lilian.c.hubner@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objeto discutir cuestiones metodológicas para la adquisición de una tercera lengua (L3) por sujetos sordos usuarios nativos de Libras (Lengua Brasileña de Señales) (L1), de Português Brasileiro como segunda lengua (L2) y aprendices de inglés u otra lengua adicional como tercera lengua (L3), desde una revisión de literatura. Aunque la Libras haya adquirido carácter oficial en Brasil por la Ley nº 10.436/2002, los estudios que investigan la adquisición de las lenguas adicionales por esos aprendices, en especial de una L3, son todavía incipientes, así como lo son los debates sobre cómo se da su proceso de enseñanza y aprendizaje. Se destaca el énfasis en métodos visuales para lograr la lectoescritura de los aprendices sordos y en la importancia de la asociación entre el idioma de destino y la Libras.

PALABRAS CLAVE: Libras. Bilingüismo Intermodal. Multilingüismo. Lectura. Escrita. Sordos.

ABSTRACT: This article aims at discussing methodological aspects related to the acquisition of a third language (L3) by deaf native speakers of Libras (Brazilian Sign Language), of Brazilian Portuguese as second language (L2) and learners of English or other additional language as third language (L3), by means of a literature review. Although Libras has become official language in Brazil by Law n. 10.436 in 2002, studies on the acquisition of additional languages by these learners, in special of an L3, are still incipient, as are the debates on how additional languages teaching and learning processes take place. Emphasis should be given to visual methods to develop literacy with deaf learners and to the association between the target language and Libras.

KEYWORDS: Libras. Intermodal Bilingualism. Multilingualism. Reading. Writing. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

No cenário das pesquisas sobre aquisição da linguagem não é raro encontrar uma vasta bibliografia tendo como objeto de estudo a aquisição¹ bilíngue de línguas orais. Entretanto, pesquisadores como Cenoz (2000), Blank e Zimmer (2009), entre outros, destacam que estudos que investiguem a aquisição de uma terceira língua (L3) ainda são incipientes não apenas no Brasil como em grande parte dos outros países, evidenciando-se, assim, um descompasso entre estudos da aquisição bilíngue e multíngue. Esse contraste torna-se ainda maior quando é investigada a aquisição multíngue entre línguas de modalidades diferentes, ou seja, línguas expressas por formas distintas, como as línguas oral-auditivas e as línguas de sinais.

No que tange às pesquisas sobre aquisição de língua adicional oral por surdos, na forma escrita, ainda se observa a predominância de pesquisas direcionadas à aquisição apenas de uma L2, seja no cenário nacional ou internacional. No Brasil, são poucos os trabalhos voltados para o estudo da aquisição de L3 por surdos. As pesquisas de Oliveira (2007), Sousa (2015), Brito (2010), Rubio (2010), Medeiros (2011), Silva e Hübner (2015), Tavares e Oliveira (2014) e Coura (2017), entre outras, despontam como pioneiras nesse campo de estudo. Entretanto, a maior parte dessas pesquisas não enfoca a aquisição da Língua Inglesa (doravante LI²) *per se*, em estudos que forneçam dados empíricos para uma análise objetiva das produções dos alunos, aprendendo LI como L3, e que possam oferecer reflexões e práticas pedagógicas significativas para os professores. As investigações sobre o assunto, geralmente, tratam de questões como: os modelos de inclusão escolar, como apresenta Oliveira (2007), as políticas públicas, como também as crenças de professores e alunos sobre o ensino de uma L3, igualmente apresentado por Oliveira (2007). Sousa (2015), por sua vez, discute as estratégias de comunicação na escrita de surdos e Brito (2010) analisa o papel do intérprete de Libras no ambiente escolar. Rubio (2010) traz à discussão a escola inclusiva onde surdos e ouvintes estão inseridos no mesmo espaço e Medeiros (2011) analisa os aspectos legais na aquisição de uma L3. O papel das transferências léxico-semânticas entre línguas de modalidades diferentes é analisado por Silva e Hübner (2015). Ainda, o artigo de revisão de Bastos e Hübner (2020) aborda questões atinentes aos processos de compreensão leitora e de produção escrita em LI como L3, igualmente tratando, dentre outros temas, da questão da transferência das línguas previamente aprendidas (Libras e LP) nesses processos. Assim como as pesquisas sobre os processos de aquisição num viés psicolinguístico são escassas, da mesma forma estudos sobre métodos pedagógicos adequados para o ensino de uma ou duas línguas adicionais orais na forma escrita para aprendizes surdos são muito incipientes ainda.

¹ Não é feita nesse trabalho a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”, proposta por Krashen (1982), nem a distinção entre os termos “língua estrangeira”, “segunda língua (L2)”, “língua adicional” e “língua-alvo”, logo esses termos poderão ser utilizados de forma intercambiável nesse trabalho.

² Neste artigo, trataremos em especial da Língua Inglesa como L3 para surdos, porém a discussão pode ser estendida a outras línguas adicionais, como a Língua Espanhola, amplamente ensinada no contexto brasileiro como L2 ou L3, em especial para ouvintes.

Diante do exposto, o presente trabalho pretende abordar questões pedagógicas atinentes ao ensino de L3 para surdos, a partir da discussão de dados empíricos e de reflexões teóricas. O artigo encontra-se estruturado a partir destas três perguntas geradoras: 1) Como se caracteriza o estudante surdo aprendiz da escrita de línguas adicionais (L2) de modalidades orais? 2) Quais os desafios para o ensino-aprendizagem da escrita de uma L3 (multilinguismo) de modalidade oral para o aprendiz surdo? e 3) A partir dos desafios existentes no processo de ensino-aprendizagem de uma L3 escrita por surdos, quais as implicações pedagógicas para o ensino desses sujeitos?

2 COMO SE CARACTERIZA O ESTUDANTE SURDO APRENDIZ DE LÍNGUAS ADICIONAIS (L2) DE MODALIDADE ORAL?

Os trabalhos sobre o bilinguismo, na sua grande maioria, têm como objeto de estudo as línguas orais e priorizam pesquisas com sujeitos ouvintes. Entretanto, com o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, tem havido um crescente interesse em se pesquisar a aquisição das línguas de sinais (LS) e orais (especialmente no meio escrito) por sujeitos surdos. No Brasil, o atual interesse em se investigar a LS deve-se igualmente ao fato de essa língua encontrar amparo oficial na legislação que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, constituindo a segunda língua oficial de nosso país. Essa situação linguística está prevista na Lei da Libras, Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), e foi regulamentada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Se bilíngue é o indivíduo que aprendeu e utiliza duas línguas sendo capaz de “funcionar” nas línguas adquiridas de acordo com as necessidades propostas, como define Grosjean (1996), as pessoas surdas que sinalizam em sua LS e usam a língua oral majoritária (na forma escrita) são consideradas como tal. De fato, o sujeito surdo escolarizado é caracterizado como bilíngue³, pois utiliza tanto a sua LS (L1) como a língua oral majoritária (L2), preferencialmente, na forma escrita por ser mais acessível à sua realidade sensorial. Esse tipo de bilinguismo é denominado de bilinguismo intermodal, pois inclui línguas que são percebidas e expressas por canais distintos (fala-sinal). Por outro lado, o bilinguismo que envolve duas línguas comunicadas por intermédio do mesmo canal, sejam duas línguas orais ou de sinais, é caracterizado como unimodal ou monomodal, como esclarecem Quadros, Lillo-Martin e Chen Pichler (2010)

Na verdade, o bilinguismo intermodal utilizado pelo sujeito surdo não constitui uma opção, mas uma necessidade para sua inserção social, pois a língua majoritária da sociedade (L2) difere de sua língua materna (L1). Sabe-se que grande parte do que se aprende é veiculado pela língua escrita, motivo pelo qual o sucesso acadêmico e profissional do surdo depende, em grande parte, do conhecimento da língua oral na sua forma escrita.

No que se refere à condição bilíngue do surdo, existem peculiaridades que o distinguem de seus pares ouvintes. Enquanto a criança ouvinte está exposta à sua L1 desde o nascimento, essa não é a norma para a criança surda. Pesquisas como as de Quadros (1997) demonstram que os surdos, em sua grande maioria, são filhos de pais ouvintes, sendo que geralmente esses pais não têm conhecimento da LS, língua que terá *status* de L1 para seu filho. Esse fato pode tornar a aquisição da LS tardia, neste caso gerando atrasos linguísticos significativos e muita variação no nível de competência linguística entre a LS (L1) e a língua oral (L2).

De acordo com pesquisadores como Plaza Pust (2005), a variação no nível de proficiência da L1 está relacionada a fatores como a idade em que a perda auditiva é detectada e o *status* linguístico dos pais (se ouvintes ou surdos), pois surdos filhos de pais surdos adquirem a LS mais rapidamente do que crianças surdas filhas de pais ouvintes. Outro fator que pode gerar maior demora na aquisição da L1 está relacionado ao ensino que a criança/jovem surdo recebe. Muitas vezes, segundo Plaza Pust (2005), a instrução escolar desses sujeitos consiste no treinamento da fala e da audição em vez de ser ministrada em sua própria língua materna. Ademais, muitas vezes as escolas que trabalham com ouvintes e surdos simultaneamente não estão preparadas para oferecer uma educação bilíngue de qualidade que contemple as especificidades educacionais desses alunos.

³ O bilinguismo de indivíduos surdos também pode envolver o uso de duas línguas de sinais, porém essa forma é menos comum na comunidade surda brasileira e tem sido objeto de poucas investigações.

Além dos fatos elencados acima, é relevante mencionar que o aprendiz surdo utiliza uma língua materna que não tem representação escrita⁴ no sentido de ser amplamente utilizada pela comunidade surda, porém quando ele ingressa na escola, será necessário aprender a ler e a escrever uma língua (L2) de sistema de escrita alfabético a qual ele não ouve e que, na maioria das vezes, não conhece. O conhecimento da L2 e o decorrente domínio da escrita nessa língua não ocorre de maneira natural para as pessoas surdas. A língua que elas percebem e utilizam de maneira natural é a língua de sinais, que constitui sua L1. Nesse contexto no qual os usuários de Libras não têm domínio de sua L1 escrita e onde necessitam da L2 para poderem se expressar de forma escrita, é natural que encontrem dificuldades tanto na escrita quanto na leitura da L2.

Toda a aprendizagem do sujeito surdo passa pela percepção visual e, para compensar a falta do sentido da audição, os surdos valem-se exclusivamente da visualização para significar e se apropriar de novos conhecimentos⁵. Dessa forma, por não ouvir, o surdo apoia-se exclusivamente no aspecto visual da escrita como um facilitador do processo de aquisição de uma língua adicional. Na verdade, a característica do aprendiz surdo de recorrer a estratégias visuais relacionando-as à sua LS se aplica tanto para a LP como para a LI, bem como para qualquer outra disciplina escolar que o surdo esteja aprendendo.

Tendo em vista as peculiaridades inerentes à aquisição de L2 (ou L3) por sujeitos surdos usuários de LS, tornam-se evidentes a complexidade e os desafios da aquisição de uma L2 escrita por esses indivíduos. Ademais, nesse contexto, ainda devem ser consideradas todas as particularidades atinentes à aquisição de uma língua adicional como a idade de aquisição e a frequência de uso da L2 (ou L3), o tipo de ensino (formal, informal), o método de ensino, a motivação do aluno, as transferências entre as línguas envolvidas (BASTOS; HÜBNER, 2020), para mencionar alguns fatores presentes na aquisição de um outro sistema linguístico.

Por fim, é importante salientar que o surdo, usuário de duas línguas, constitui-se como um indivíduo bicultural, como esclarece Perlin (1998), uma vez que convive, no mesmo país, com duas línguas e culturas distintas: a Libras, sua L1, que lhe insere em uma cultura própria (cultura surda), e a LP, como L2, língua oral majoritária (cultura ouvinte). Autores como Perlin (1998) afirmam que os surdos têm características culturais que marcam o seu modo de ser, de sentir e de se relacionar com o mundo, e a cultura da comunidade surda se traduz na forma visual. A cultura surda é um meio de afirmação coletivo dos surdos, que, como grupo minoritário, compartilha características comuns, sendo a LS um dos elementos essenciais na formação dessa identidade. O ensino de línguas adicionais deve respeitar o *status* da Libras como a língua majoritária na cultura surda brasileira, num sentido de não a subtrair, e sim, adicionar outras línguas como ferramentas de conhecimento e integração em outras culturas.

A pergunta geradora seguinte tratará das dificuldades encontradas por professores de línguas adicionais ministrando aulas para surdos.

3 QUAIS OS DESAFIOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA L3 (MULTILINGUISMO) DE MODALIDADE ORAL PARA O APRENDIZ SURDO?

Considerando as características do bilinguismo intermodal e as dificuldades intrínsecas à aquisição escrita de uma L2 de modalidade oral-auditiva pelo sujeito surdo, pode-se relacionar uma série de desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem de uma terceira língua oral no meio escrito. Como mencionado na seção anterior, o sujeito surdo usuário de sua LS e escolarizado na L2 majoritária de seu país é considerado bilíngue. No Brasil, além da Libras (L1) e da LP (L2), faz parte do currículo escolar da Educação Básica o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (inglês ou o espanhol), línguas que constituem uma L3 no contexto educacional do aprendiz surdo brasileiro. A aprendizagem da LI representa um direito e uma conquista, pois na sociedade atual, em

⁴ As LS apresentam sistemas de representação gráfica, que são uma forma de ler e escrever os sinais, como o *Sign Writing* e a ELiS (Escrita de Língua de Sinais), porém esses sistemas não são amplamente utilizados pela(s) comunidade(s) surda(s) brasileira(s).

⁵ Vale destacar que a utilização exclusiva da visualização para apropriar-se de novos conhecimentos se dá nos casos de surdos sem resquícios auditivos ou surdos severos-profundos, pois os surdos com surdez leve e moderada conseguem fazer alguma relação som-escrita e estabelecer aprendizagens por meio de experiências auditivas/sonoras.

que as pessoas convivem em um mundo cada vez mais interconectado, é inegável a importância do conhecimento de uma língua adicional, notadamente a LI, que assume *status de língua franca*.

Ademais, existem os aspectos legais que amparam o direito do surdo de aprender uma L3. A LDB (Lei nº 9394/96, artigo 36, inciso III) estabelece que no Ensino Médio será incluída uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória. A referida legislação sofreu alterações no ano de 2016 com a LDB (Lei nº 9.394/2016), que determinou a obrigatoriedade da oferta da LI a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Quanto aos alunos com necessidades especiais, a LDB prescreve, em seu artigo 59, capítulo I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses educandos “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em nosso país, e igualmente no cenário internacional, ainda são raros os estudos sobre a aquisição de L3 por surdos, pois a maioria dos estudos investiga a aquisição de línguas orais por ouvintes bilíngues monomodais. No Brasil, as pesquisas de Sousa (2015), Medeiros (2011), Tavares e Oliveira (2014), Pereira (2015), Silva e Hübner (2015) e Coura (2017), entre outras, despontam como inéditas nesse campo de estudo e oferecem referências teóricas relevantes para os estudos de L3 por sujeitos surdos.

Entre os desafios encontrados para a implementação do ensino de uma L3, verifica-se, em muitos espaços educacionais, resistência de educadores que acreditam que o aluno surdo já enfrenta muitas dificuldades em adquirir a LP (L2), não havendo, portanto, necessidade do aprendizado de um terceiro sistema linguístico. Como o surdo não tem acesso ao sistema fonológico das línguas oral-auditivas, muitos professores acreditam que o ensino de uma L3 oral (na forma escrita) é desnecessário e ineficaz, pois sem acesso à oralidade de uma língua não seria possível o aprendizado de sua escrita. As crenças desses professores demonstram falta de formação desses profissionais, que baseiam suas concepções pedagógicas na relação fala-escrita, ou seja, na visão de que o ensino de uma língua oral só é possível para ouvintes.

Na verdade, no contexto educacional brasileiro, segundo nosso conhecimento, é praticamente inexistente a formação teórico-metodológica adequada para professores de LI para surdos nos cursos de graduação de Letras. No ambiente escolar, seja em escolas que trabalham com educação inclusiva, seja em escolas bilíngues para surdos, os professores de LI se veem sem o aporte necessário que os oriente a ministrarem suas aulas de forma adequada, conhecendo e respeitando as particularidades dos alunos surdos. Na licenciatura para o ensino de línguas adicionais, a formação acadêmica que os professores de LI recebem é majoritariamente voltada a alunos ouvintes. Por esse motivo, os educadores, ao iniciarem seu trabalho com a educação de surdos, demonstram desinformação e desconhecimento acerca da surdez e de suas peculiaridades, incluindo como se dá o processo de aquisição de línguas por esses aprendizes.

Outro desafio no ensino da LI para alunos surdos refere-se aos materiais didáticos. Há uma escassez de materiais específicos para o ensino de LI para surdos, com conteúdo e formatos adequados à característica bilíngue intermodal desses alunos, apesar da relevância do domínio da LI no atual cenário e do respeito às diferenças das pessoas com necessidades especiais. Consequentemente, conforme Sousa (2015), os professores em sua maioria preparam suas aulas e elaboraram seus materiais de forma intuitiva, baseados em sua experiência didática, adaptando materiais de alunos ouvintes ou elaborando seus próprios instrumentos e recursos de ensino.

Os espaços escolares em que os surdos estão inseridos não contemplam por vezes as especificidades desses sujeitos. A educação inclusiva, defendida por lei (LDBN 9394/96), tem a proposta de inserir alunos surdos e ouvintes no mesmo ambiente educacional, porém sabe-se que, na prática, há diversos fatores que acarretam problemas para o aprendizado do aluno surdo. Nesse ambiente onde a língua primária é a LP, interagem o professor e alunos ouvintes – que, em geral, desconhecem a LS – uma minoria de alunos surdos e o intérprete de Libras, que faz a mediação entre ouvintes e surdos. Observando-se a realidade escolar das aulas de línguas adicionais na educação inclusiva, fica evidente que, em geral, a metodologia dos professores é direcionada aos ouvintes, e há professores que enfatizam os aspectos orais da língua, ignorando, assim, as necessidades especiais dos alunos surdos, como discutem Oliveira (2007) e Bastos e Hübner (2020). Contudo, existem as escolas bilíngues para surdos, que oferecem as condições ideais para esses alunos. Nesse contexto, é priorizada a Libras como L1, a LP como L2, a LI como L3, e as demais disciplinas são ministradas em Libras. Como destaca Oliveira (2007), nas escolas bilíngues para surdos há a valorização da LS, pois ela é a língua prioritária que

estabelece a relação entre o aluno e os novos conhecimentos em diferentes disciplinas escolares. No entanto, em termos nacionais, essas instituições de ensino ainda são em número bastante reduzido ou mesmo inexistentes em muitas cidades. Na rede pública estadual do Rio Grande do Sul existem cinco escolas bilíngues para surdos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, 2019); as demais instituições oferecidas são as escolas mistas, ou seja, escolas inclusivas.

A concepção de alguns professores de LI que trabalham em escolas inclusivas indica não apenas falta de conhecimento da Libras e da cultura surda, mas a visão de que a L1 do surdo não é uma língua natural e, portanto, não tem o mesmo prestígio linguístico que as demais línguas. Essa concepção pode propiciar um ambiente educacional onde a L1 do surdo assuma um caráter subtrativo, isto é, a L3 é adquirida com prejuízo da L1 do aluno surdo, conforme é apresentado no trabalho de Silva e Hübner (2015). A aquisição da L3 com prejuízo da L1 pode ocorrer quando houver preconceito linguístico em relação a essa última (LS), ou seja, quando houver desvalorização da L1 do surdo e prestígio da língua oral majoritária como a LP ou LI. Segundo Lambert (1977), essa situação configura o que o autor denominou de Bilinguismo Subtrativo, em que as línguas que interagem no ambiente escolar não são vistas como entidades complementares e igualmente necessárias; e sim, onde uma língua é considerada superior à outra. Nessa situação, o aluno surdo pode ser conduzido a pensar que sua L1 é socialmente inferior à L2 ou L3. Portanto, cabe aos professores valorizarem a LS, destacando que essa língua tem o mesmo *status* linguístico da LP ou da LI que eles estão aprendendo, ou seja, os alunos surdos devem aprender a L2 ou L3, sem prejuízo de sua L1, configurando o que Lambert (1977) denominou de Bilinguismo Aditivo. Dessa forma, evitam-se antigos conceitos que fazem parte da história da educação de surdos no Brasil, na qual havia um desprestígio em relação à língua de sinais. Naquele cenário, conforme Brito (2010), ocorria a concepção, por parte dos alunos surdos, de que as línguas orais constituíam uma ameaça à sua língua materna.

A falta de proficiência linguística na LS por parte dos professores que ensinam LI para surdos é uma realidade em muitas escolas de educação inclusiva. Esse fator em si não impede que o professor ministre suas aulas, pois a presença dos intérpretes de Libras na sala de aula é prevista em lei, e o papel desse profissional é fazer a mediação entre professor e aluno. Contudo, o conhecimento da língua materna do aluno surdo aproxima o professor e o aluno; conhecer a LS do surdo estabelece um vínculo que pode promover e motivar os educandos a aprender a L2 ou a L3.

A seção seguinte tratará sobre as implicações pedagógicas envolvendo o ensino de LI como L3 para estudantes surdos.

4 A PARTIR DOS DESAFIOS EXISTENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LI (L3) POR SURDOS, QUAIS AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DESSES SUJEITOS?

O fato de não termos as condições ideais para o ensino-aprendizagem da LI para surdos em termos de materiais e de formação específica dos professores faz com que muitos educadores e profissionais que trabalham na área da educação de surdos se dediquem a pensar em formas de suprir as lacunas existentes. Essa reflexão e adequação é fundamental, pois os achados de pesquisas revelam que há grandes diferenças no bilinguismo entre sujeitos surdos e ouvintes aprendendo uma L3 oral, como já mencionado.

Conforme destaca Peixoto⁶ (2006, 2015), diferentemente do ouvinte, o surdo não fonetiza a escrita, ou seja, não faz relação sonora com o sistema da L2 (ou L3), apoiando-se no único recurso que têm à sua disposição, ou seja, os aspectos visuais da língua escrita que está aprendendo. Assim, na tarefa de aprender uma língua adicional, na forma escrita, são os elementos viso-espaciais como a forma das letras, o espaço e a linearidade na construção das palavras e frases a que o surdo recorre e relaciona com sua LS para tornar a aprendizagem significativa. Logo, na prática docente é fundamental que os professores, seja de L2 ou L3, utilizem e esgotem todas as possibilidades visuais da língua-alvo, relacionando-a com a LS do surdo.

De fato, existe a possibilidade de aproximar a LS da língua oral na forma escrita (L2, L3), ainda que sejam línguas de modalidades diferentes. Pesquisadores como Cummins (1981), Gesueli (2006) e Peixoto (2006, 2015) defendem que se a LS for bem estabelecida,

⁶ Em sua pesquisa, Peixoto (2006, 2015) está se referindo a surdos com surdez severa-profunda, e não a surdos com surdez leve ou moderada, os quais podem, por meio de fonoterapia, conseguir fazer relações entre letras e sons.

poderá haver transferência tanto de seus elementos linguísticos como de habilidades metalinguísticas e metacognitivas necessárias para a compreensão da L2.

O aprendiz surdo de LI com terceira língua já é usuário de sua LS e tem conhecimento da LP, assim o professor de LI deve se valer dessas experiências linguísticas anteriores, aproximando a LI da LS tanto quanto possível. As pesquisas acima enfatizam o papel fundamental da LS (L1) do surdo, pois ela é a base sobre a qual as outras línguas serão aprendidas. Ou seja, mesmo que a LS e a LI sejam de modalidades diferentes, a LS constitui um facilitador para a apropriação da língua adicional.

A aproximação da LS com a LI é feita por meio dos pontos em comum entre essas línguas, por exemplo, relacionando o alfabeto manual, que é a transformação das letras do alfabeto na Configuração de Mão (CM⁷) da LS, com a letra inicial da palavra em LI. Cabe aos professores, quando possível, utilizar essa estratégia útil para o ensino da LI escrita. A pesquisa de Silva e Hübner (2015), investigando possíveis transferências léxico-semânticas entre a LS e a LI, identificou a tentativa dos informantes em relacionar a LS com a LI. Em um dos testes aplicados, os alunos visualizavam o sinal em Libras e deveriam selecionar a palavra em LI equivalente ao sinal. Nos resultados foram encontradas as opções *yellow* para “avião” e *leg* para “livro”, para citar alguns exemplos. A seleção *yellow* indica que o surdo utilizou a letra inicial Y, letra que tem a mesma CM (Y) do sinal AVIÃO em LS. Da mesma forma, a seleção de *leg* para o sinal LIVRO evidencia esse fato, pois a letra inicial de *leg* (L) apresenta a mesma CM (L) do sinal LIVRO. A proximidade visual entre a Libras e a LI são estratégias, em geral, bem-sucedidas e devem ser exploradas pelos professores de LI. É importante destacar que mesmo quando a comparação visual entre a LS e a LI não é possível, essa estratégia é válida, pois estimula as habilidades metalinguísticas e metacognitivas dos estudantes surdos.

Outra consideração relevante para os professores de LI é a presença da Libras na leitura ou escrita de palavras em LI. A transferência da L1 para a L2 ou L3 é um fenômeno natural na aquisição de novos sistemas linguísticos, ainda que sejam línguas de modalidades diferentes, conforme Silva e Hübner (2015). Cappovilla e Raphael (2001) analisaram pares de palavras semelhantes quiremicamente⁸ (fonologicamente) em Libras, como *sábado-aprender*⁹, que, por serem similares do ponto de vista fonológico, podem apresentar dificuldades para surdos aprendizes de uma língua oral no meio escrito. Segundo Cappovilla e Raphael¹⁰ (2001), muitas vezes, os erros de leitura e escrita do surdo são decorrentes da mediação da Libras, pois ela está ativa e interagindo com a L3. Em uma das tarefas do estudo de Silva e Hübner (2015), foi aferido o tempo que os alunos utilizavam para responder se os pares de palavras eram semanticamente semelhantes ou não. Como resultado, foi observado que mesmo nos pares sem relação semântica como *TV-work*, *house-ship*, *wine-pink* (mas relacionados quiremicamente) foi necessário um tempo maior para responder. Semelhanças de ordem quirêmica demandam mais tempo para serem processadas e isso se reflete sobre o tempo de resposta do aluno, como se o surdo necessitasse analisar diferentes possibilidades em sua língua materna. Esse fato indica que a LS está presente no processo de aquisição de uma L3, pelo menos na fase inicial de aprendizagem da L3, e provavelmente, por isso o aluno surdo comete erros de leitura ou escrita que os ouvintes não fazem. Esses dados podem ser úteis para os professores planejarem suas aulas, antecipando futuras dificuldades ou facilidades que apenas alunos surdos tendem a apresentar na aquisição de línguas adicionais.

⁷ As CMs têm caráter distintivo e constituem fonemas nas línguas de sinais. Elas são alguns dos parâmetros fonológicos constitutivos das LS, são as formas feitas nas mãos ou a disposição dos dedos que a mão apresenta. Muitas vezes há equivalência entre a CM do sinal e a letra inicial da palavra em LP/LI, mas essa semelhança nem sempre se verifica. A fonologia nas LS não se refere aos sons da língua, mas às unidades mínimas (sem significado) que constituem os sinais. Vale destacar que além das CMs, existem outras unidades fonológicas que constituem os sinais, como o Ponto de Articulação, o Movimento (denominados de parâmetros primários), as Expressões não Manuais e a Orientação das Palmas das Mãos (denominados parâmetros secundários). Como destacam Quadros e Karnopp (2004), assim como as línguas orais apresentam alofones, que são as realizações variadas de um mesmo fonema, as LS igualmente podem apresentar alofones, sem que haja mudança de significado. Por exemplo, em LIBRAS, o sinal de TREINAR pode ser produzido com duas configurações diferentes dependendo de quem sinaliza, ou seja, na parte de cima do braço, e na parte de baixo do braço, sem mudança de significado.

⁸ Semelhança quirêmica (fonológica) nas LS refere-se à presença de elementos em comum entre sinais com os parâmetros (traços) que os constituem. Os traços quirêmicos das LS equivalem aos fonemas das línguas orais. Como parâmetros na LIBRAS temos: Configuração de Mão (CM), Movimento (M), Ponto de Articulação (PA), Orientação (Or), Expressão não Manual (ENM).

⁹ Os sinais em LIBRAS equivalentes às palavras *sábado* e *aprender* são muito semelhantes, pois eles possuem a mesma CM, Or, M, ENM, diferindo-se apenas no parâmetro PA.

¹⁰ A mediação da LIBRAS na aquisição da LP ou LI não significa que ela interfere negativamente no processo de aquisição dessas línguas. A presença na língua materna nos estágios iniciais da L2 ou L3 é um fenômeno natural no processo da aquisição multilíngue.

Tendo-se este fato em mente, percebe-se, como já mencionado, o caráter facilitador de lidar com o processo de literacia – conceito a ser especificado abaixo – em L2 e L3 pelos aprendizes surdos do conhecimento da Libras pelo professor.

Outro elemento relevante que o professor deve considerar para o ensino de LI são as palavras ortograficamente semelhantes entre a LI e LP. No processo inicial de aquisição da LI, alunos com nível de proficiência básico em LP podem incorrer em erros ortográficos que evidenciam a falta de distinção entre esses dois sistemas. Silva e Hübner (2015) demonstram que os aprendizes surdos de LI, ao serem solicitados a escrever a palavra “*arm*”, escreviam “*arma*” e para “*homework*”, escreviam “*homem*”. Essas produções confirmam a tese de Cummins (1981) da transferência entre as línguas que possuem o mesmo sistema alfabético na forma escrita, nesse caso da LP para a LI. O surdo que escreve “*homem*” em vez de “*homework*” se baseia nos aspectos ortográficos dessas palavras que, por apresentarem semelhanças gráficas, podem favorecer transferências entre as línguas. Supõe-se que a visualização ortográfica de palavras em LI que se assemelhem a palavras em LP, seja na presença de letras em comum, seja em segmentos silábicos similares, contribui para que o aluno transfira palavras da LP para a LI e vice-versa.

Outra reflexão relevante para professores são os pares de palavras semelhantes ortograficamente como *perto-preto* em LP. A pesquisa de Silva e Hübner (2015) igualmente identificou trocas ortográficas de alunos aprendendo LI. Nesse estudo, houve um maior índice de erros nos pares ortograficamente similares como (*teacher-theater*), (*book-door*), ou na inversão de letras (*huose* em vez de *house*), (*chari* para *chair*) em tarefas de produção escrita. Esses dados revelam que o surdo memoriza as palavras em sua globalidade, como um sistema ideográfico, sem o apoio da fonologia da LI, e portanto, pode incorrer em produções escritas que são exclusivas de surdos como *buel* para *blue*, *bkie* para *bike* e *shool*, *schloo* para *school*. Esses resultados mostram que o surdo percorre um caminho que não se fundamenta na relação da escrita com a oralidade. Incorreções dessa natureza, segundo Gesueli (2006), indicam a relevância do visual para o surdo, que memoriza algumas letras que formam as palavras, principalmente o aluno em fase de aquisição inicial da língua escrita (LI). Evidências como estas demonstram que o aprendiz surdo não aprende pela correlação grafema-fonema, como ocorre com os ouvintes, e sim, que se vale de outras estratégias, de cunho visual e/ou com base na Libras para aprender a escrita e a leitura de palavras em línguas orais no meio escrito.

Refletindo sobre as características do aprendiz surdo, como a importância dos aspectos visuais para seu aprendizado, vale destacar que os professores devem utilizar as imagens e os recursos visuais como elementos essenciais no processo de construção do conhecimento de seus alunos. Dada a relevância da imagem e da visualidade, o professor de LI deve pautar suas estratégias de ensino em uma alfabetização visual, explorando ao máximo esses aspectos na leitura-escrita da LI como a forma das letras, a relação com a CM da Libras com a letra inicial da palavra em LI, quando houver e, se possível, as semelhanças gráficas com a LP. Diversos pesquisadores destacam a importância do ensino visual para o aluno surdo e denominam de Alfabetização Visual, como propõe Gesueli (2006), o ensino que tenha por base a visualidade na educação desses sujeitos.

Para tanto, há a necessidade de se desenvolverem (ou adaptarem) materiais educacionais específicos para que o ensino-aprendizagem da LI se realize satisfatoriamente. Materiais educacionais voltados a alunos surdos devem apresentar uma abordagem diferente daquela presente nos materiais produzidos para alunos ouvintes. As habilidades de fala (*speaking*) e audição (*listening*) não devem ser apresentadas, mas podem ser substituídas pela exploração dos aspectos visuais em textos e palavras em LI. Todas as atividades pedagógicas dos professores devem estar voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura (*reading*) e escrita (*writing*), e o emprego de estratégias de ensino que respeitem a realidade sensorial do aluno surdo.

Vale mencionar que, para o ensino da LP, o Decreto nº 5.626/2005 determina que essa língua deve ser ministrada na forma escrita no horário escolar, e a oralidade em LP deverá ser ministrada no contraturno para os alunos e/ou famílias que tenham interesse. Esse trabalho em turno distinto ao da escolarização ocorrerá por meio de ações integradas entre instituições e profissionais da área da saúde, como o fonoaudiólogo. Analogamente, espera-se que com a língua inglesa seja adotado o mesmo procedimento no currículo escolar, no qual a LI seja ministrada na forma escrita, em uma perspectiva funcional e instrumental, não sendo trabalhada a oralidade nas aulas de LI para surdos.

Logo, não parece fazer sentido os professores pautarem o ensino na correspondência entre fonema-grafema em sua prática docente, pois, como a surdez reduz ou priva o sujeito do acesso à oralidade, são os aspectos visuais das línguas escritas que devem ser utilizados

como estratégias pedagógicas eficazes, como já mencionado acima. O trabalho de associação grafema-fonema para surdos pode ter validade em situações de clínica, em casos específicos, levando em consideração fatores como, por exemplo, o grau de surdez do indivíduo; no entanto, na relação ensino-aprendizagem de sala de aula deve-se optar pela ênfase em estratégias visuais.

A partir deste ponto, entra-se em uma discussão sobre a literacia¹¹. Segundo Morais (2019), a literacia engloba a linguagem letrada em três sentidos: o primeiro é a capacidade de ler e escrever palavras de modo automático; o segundo é

[...] a capacidade (cognitiva, estética, intencional e participativa) de utilizar essas habilidades para adquirir conhecimentos, examinar criticamente os conhecimentos existentes, criar outros conhecimentos e transmiti-los, sentir e transmitir beleza, emoções, valores, e, indo mais além, desenvolver a linguagem, mas também capacidades cognitivas como a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, e utilizar tudo isso para prazer pessoal e participação ativa na sociedade. (MORAIS, 2019, p. 10)

Finalmente, o terceiro sentido da palavra literacia refere-se à competência nos diferentes domínios/áreas de literacia, como a “científica, literária, informática ou digital, de saúde, da mídia, financeira etc” (p. 10). Vale acrescentar que a literacia, segundo Morais (2019) e outros autores como Ardilla *et al.*, (2010), Sousa e Hübner (2017) está intrinsecamente relacionada a fatores socioeconômicos e de hábitos de leitura e escrita de uma população, desenvolvidos também além dos anos de ensino formal, visto que a literacia tende a ser fortalecida e ampliada em contextos culturais mais abastados e/ou em situações em que o indivíduo interage ricamente com material escrito.

No caso do aprendiz surdo, o acesso a esses bens culturais veiculados pela língua escrita na LP, são, portanto, essenciais para que ele consiga ampliar sua literacia. Desse modo, a linguagem letrada tem um impacto no pensamento e na racionalidade, bem como no pensamento livre e crítico, necessário para um pensamento justo, preciso e produtivo (MORAIS, 2019, p. 9).¹² Do mesmo modo, ou seja, não apenas nas línguas adicionais na forma escrita, mas também em sua LI (Libras), o acesso a uma literacia mais ampla deve ser disponibilizado e garantido, visto que o conceito de literacia não se restringe a línguas alfabéticas, incluindo outras, como a língua de sinais, como destaca Morais (2019).

Os recursos didáticos produzidos devem aproximar a LI da Libras, valorizando as experiências pessoais dos alunos, com a introdução de novos conteúdos de maneira contextualizada. Os materiais utilizados pelos professores podem destacar a relação entre palavra em LI e a imagem a ela relacionada, pois, muitas vezes, o aluno, por não ter acesso à oralidade, não relaciona a palavra escrita ao significado que ela expressa. A utilização de recursos visuais como fotografias, filmes, objetos concretos, revistas, desenhos auxiliam na compreensão e construção do conhecimento em uma língua adicional. As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, e os professores podem utilizá-las como instrumentos educacionais que promovam e facilitem o ensino. Para tanto, deve-se focar a visualidade da LI escrita como no uso da *internet*, em jogos interativos digitais, na projeção recursos digitais por *data show*, em mostras de vídeos do *youtube*, em gravação de vídeos feitos pelos alunos, assim como nas redes sociais, nos aplicativos e em outras ferramentas tecnológicas e educacionais, bem como o ensino no qual a interdisciplinaridade entre os componentes escolares possa ocorrer.

Vale destacar que no contexto escolar onde interagem três línguas é necessário que seja proporcionado aos alunos um ambiente em que todas as línguas tenham seu prestígio linguístico assegurado, bem como a cultura de cada comunidade linguística. As línguas não devem competir entre si ou apresentar ameaças umas às outras, mas possuir o mesmo prestígio linguístico. A Libras como L1 é a língua de identificação do surdo e a língua da comunicação entre seus pares, enquanto a LP (na escrita) como L2 representa o meio de o surdo ter acesso à informação e ao conhecimento compartilhados na língua oral majoritária. A LI (escrita), como língua majoritária na globalização, permite ao surdo estar inserido em um mundo globalizado, tendo acesso a informações veiculadas e

¹¹ O termo literacia distingue-se conceptualmente dos termos “letramento” e “alfabetização” por compreender uma visão mais abrangente que a dos dois termos anteriormente empregados, como pode ser verificado ao se analisar a complexidade da definição proposta por Morais (2019), acima, para explicar os diferentes domínios que o termo abrange.

¹² Importante frisar que, no caso das línguas ágrafas e da própria LIBRAS, que comumente não é representada em sua versão escrita, o acesso à literacia na LP pode ser uma ferramenta complementar para facilitar a organização do pensamento e do raciocínio, além de representar mais uma porta de acesso ao conhecimento em diferentes áreas, visto que grande parte do conhecimento é veiculado nas diferentes línguas orais pela escrita, de forma impressa ou digital.

compartilhadas nessa língua, bem como ampliando suas possibilidades de sucesso acadêmico e profissional. É importante salientar que quem ensina uma língua também ensina a cultura dessa língua. No cenário escolar, o estudante surdo precisa ter assegurada a valorização de sua LS, bem como a cultura da comunidade surda na qual ele está inserido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, foram apresentadas questões referentes à aquisição bi/multilíngue do aprendiz surdo como as características do bilinguismo intermodal, desafios para a aquisição de uma L3 de modalidade oral, bem como reflexões e sugestões para uma prática pedagógica que contemple as particularidades desses educandos.

Em nosso país, embora a Libras tenha sido oficializada pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), são raros os trabalhos que investigam a aquisição multilíngue do aluno surdo. Embora escassas, as pesquisas sobre a aquisição de línguas adicionais (L3) por esses sujeitos revelam dados significativos para professores e profissionais que trabalham com alunos surdos aprendizes de um terceiro sistema linguístico. As investigações na área da aquisição de língua(s) adicional(is) para surdos indicam a importância do aspecto visual como recurso pedagógico que deve ser explorado no ambiente escolar. Da mesma forma, dados de pesquisas como as de Cummins (1981), Gesueli (2006) e Peixoto (2006, 2015) mostram a relevância da língua materna para o aprendizado de outras línguas de escrita alfabética como a LP e a LI, pois ela é a base sobre a qual as outras línguas podem ser aprendidas. Desse modo, a LS poderá se relacionar com outras línguas, havendo possibilidade de aproximá-la da LS da LI, mesmo que essas línguas não compartilhem a mesma modalidade.

As transferências linguísticas encontradas em estudos que investigaram a aquisição de LI por surdos em contexto multilíngue brasileiro fornecem dados que podem auxiliar os professores, como a confirmação de que pode haver transferências interlinguísticas entre línguas de modalidades diferentes e que essas transferências podem ocorrer no sentido da Libras para a LI, ou da LP para a LI. Demonstrou-se, igualmente, a importância dos aspectos gráficos das palavras escritas em LP e LI como fator que auxilia o aprendizado do aluno, assim como o papel da semelhança quirêmica (fonológica) dos sinais na leitura de palavras em LI.

Os achados dessas pesquisas são significativos para profissionais que trabalham com sujeitos surdos aprendizes de línguas adicionais como a LP, a LI, e igualmente a língua espanhola, ministrada em muitas instituições de ensino em nosso estado como L3 para alunos surdos.

Após a apresentação dos resultados das pesquisas aqui relatadas, conclui-se que antes de se efetivar o ensino de uma L3 para o aluno surdo é necessário que o professor tenha em mente as especificidades da aquisição de línguas por esses aprendizes. As concepções pedagógicas devem partir das características linguísticas do surdo bi/multilíngue intermodal, que trilha uma trajetória diferente daquela do aprendiz ouvinte de línguas orais. Os caminhos percorridos pelos aprendizes surdos rumo à leitura-escrita - à literacia - na LI como L3 revelam que não podemos nos valer de práticas tradicionais e/ou de modelos pedagógicos que são úteis para a realidade de alunos ouvintes.

As pesquisas realizadas sobre a aquisição de línguas adicionais por surdos, ainda que iniciais, nos apontam a direção, ou seja, um novo olhar sobre a literacia do sujeito surdo que valorize a sua LS e a correlacione com a L2 e a L3 que está aprendendo, considerando que a aprendizagem do surdo é sempre uma experiência visual.

REFERÊNCIAS

ARDILA, A. *et al.* Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, v. 25, p.689-712, 2010.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 17/9/19, acessado em <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318300>

BASTOS, A. P.; HÜBNER, L. C. Influência translinguística na aprendizagem de inglês por surdos. *The Specialist*, v. 41, n. 1, 2020.

BLANK, C.; ZIMMER, M. A transferência fonético-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo de caso. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.17, n. 1, p. 207-233, jan./jun. 2009.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2016.

BRITO, R. C. de C. *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (ed.). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. 2 v.

CENOZ, J. Research on multilingual acquisition. In: CENOZ, J.; JESSNER, U. (ed.). *English in Europe*. The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 39-53.

COURA, F. A. *Inglês na palma da mão: Letramento crítico e ensino de Inglês para alunos surdos*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: LEYBA, C. F. (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, USA: State Department of Education, 1981. p. 3-49.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc. Campinas*, v.27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006

GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (ed.). *Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAMBERT, W. E. The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. In: HORNBY, P. A. (ed.). *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 1977. p. 15-27.

MEDEIROS, T. G. *Concepções de professores de inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de inglês para alunos surdos*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MORAIS, J.. O que faz a diferença entre a linguagem rica e a pobre?. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 81, p. 02-21, set. 2019. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14574>. Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, D. F. A. *Professor, tem alguém ficando para trás!:* as crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2007.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PEIXOTO, R. C. *Ensino de português para surdos em contextos bilíngues:* análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 284f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PEREIRA, K. A. *O ensino de língua estrangeira na educação de surdos:* recontextualização dos discursos pedagógicos em práticas de professores de alunos surdos. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) *A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PLAZA PUST, C. Sign bilingual education and inter-modal language contact: on the relation of psycholinguistic and pedagogical factors in deaf bilingualism. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON BILINGUALISM, 4th, 2005, Somerville, MA. [Proceedings...]. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p. 1842-1854.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos:* a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira:* estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R.; LILLO-MARTIN, D.; CHEN PICHLER, D. Bilinguismo e Bimodalismo Desenvolvimento Bilíngue Intermodal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XV SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 9., 2010. *Anais...* Rio de Janeiro: Editora do INES, 2010. p. 146-150.

RUBIO, A. C. F. *Ensino de língua estrangeira e inclusão:* percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aprendizagem da Língua Inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. *Veredas*, Juiz de Fora (MG), v. 19, n. 2, p. 34-47, 2015/2.

SOUSA, Aline N. *Educação plurilíngue para surdos:* uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). 2015. 384 f. Tese (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SOUSA, L.; HÜBNER, L. A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2044>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

TAVARES; K. C. A.; OLIVEIRA, A. P. P. O. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, 2014.



Recebido em 20/04/2020. Aceito em 16/07/2020.

RESENHA/*REVISIÓN*/REVIEW

DANIELLA RODRIGUES
JULIANA ALVES ASSIS

(ORG.)

No *ritmo* do texto

Questões contemporâneas de edição,
preparação e revisão textual

↓



**NO RITMO DO TEXTO. QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DE EDIÇÃO,
PREPARAÇÃO E REVISÃO TEXTUAL**

EN EL RITMO DEL TEXTO. CUESTIONES CONTEMPORÂNEAS DE EDICIÓN, PREPARACIÓN Y
CORRECCIÓN TEXTUAL

IN THE RHYTHM OF THE TEXT. CONTEMPORARY ISSUES OF EDITING, PREPARATION TEXTUAL
AND PROOFREADING

Resenhado por
Luiz Augusto Ely*
Universidade Federal do Paraná

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; ASSIS, Juliana Alves (org.). *No ritmo do texto*. Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. Divinópolis: Artigo A, 2019. 180p.

*Doutorando junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação da Profa. Dra. Lígia Negri. Atualmente, recebe bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: luizaugustoely@gmail.com.

Nos dias 13 e 14 de novembro de 2019 aconteceu, nas dependências do Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (IEC PUC Minas), da Escola de *Design* da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e também no auditório da Academia Mineira de Letras o *IV Fórum Nacional sobre a Formação e a Atuação Profissional do Revisor de Textos*, evento organizado diante de uma parceria entre a PUC Minas e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), duas instituições mineiras dentre aquelas que têm se dedicado a pesquisar o contexto e a formar profissionais do texto e da edição.

O evento, que em 2019 completou dez anos de existência, retornou nesse mesmo ano a Belo Horizonte (MG), cidade onde foi realizada a primeira edição no ano de 2009, tendo passado posteriormente por Vitória da Conquista (BA) em 2015 e por São Carlos (SP) em 2017. Diante desse breve contexto, é possível apreender que o evento configura-se como uma das principais instâncias de discussão sobre as práticas de edição e revisão de textos no Brasil, uma vez que tem como propósito reunir estudantes, docentes e profissionais do mercado editorial, ocasião em que é estabelecido um momento de encontro e de intercâmbio para que discussões possam fomentar a partilha de conhecimentos e experiências, a partir de espaços de reflexão e ação onde a atividade de revisão de textos está posta como campo do saber, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico.

Durante a quarta edição do Fórum foi lançado o livro *No ritmo do texto*, tendo como organizadoras a Profa. Dra. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e a Profa. Dra. Juliana Alves Assis, ambas docentes da PUC Minas. Esse é o quarto volume da série *Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual*, idealizada pela Profa. Dra. Ana Elisa Ribeiro, do CEFET-MG. Disposta em 180 páginas, a obra é composta de um prefácio, uma apresentação e cinco capítulos.

O prefácio, assinado por Jane Quintiliano Guimarães Silva, ressalta de forma sucinta, mas não menos relevante, aspectos que serão abordados em todos os textos que compõem esse livro. Tomando o revisor como protagonista, são destacadas dimensões da relação entre esse personagem e as tramas que envolvem um texto. Tendo em vista os papéis multifacetados que um revisor pode desempenhar, sobretudo quando consideramos a diversidade de gêneros textuais/discursivos com a qual terá que lidar, os capítulos que estão aqui dispostos, conforme Silva, não desenvolvem uma única direção; ao contrário, abordam capacidades diversas de leitura, pesquisa e escrita, não estando essencialmente vinculados a um único domínio discursivo, além disso, esse livro contribui, de modo geral, para o debate que abrange o processo de escrita e revisão de textos.

A apresentação da obra, intitulada *Autoria, texto, revisão*, é assinada pelas organizadoras do volume e nos contempla com uma reflexão em relação à atuação do revisor de textos e de como se configura a sua atividade profissional. Para Rodrigues e Assis, revisar, rever, corrigir, reescrever, reler, melhorar, emendar, limpar são ações desempenhadas por sujeitos que apontam e demarcam características de indivíduos que, muitas vezes, donos de perfil acadêmico-profissional diverso, são vistos como aqueles que detêm vasto conhecimento da norma padrão da língua portuguesa. As organizadoras salientam ainda que a proposta do conjunto desses textos aqui reunidos é debater sobre a atividade de revisão de textos, diante de questões que, em certa medida, são inerentes à relação que é estabelecida entre autor e revisor; além disso, contemplam o leitor com uma breve reflexão acerca da noção de autoria, com embasamento em nomes como Possenti, Foucault, Chartier, Barthes e Bakhtin, em que é possível vislumbrar a noção da escrita como um processo não acabado: “[...] nessa perspectiva, a escrita é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos fixar marcas de sua subjetividade ou de sua autoria” (RODRIGUES; ASSIS, 2019, p. 13).

Tendo isso em vista, passamos então ao primeiro capítulo do livro, intitulado *Sobre tipos de revisão textual e suas redes enunciativas: uma proposta bakhtiniana*, de autoria de Adail Sobral e Vanessa Barbosa. Aqui, temos como questão central a ser discutida o sistema de lugares na atividade de revisão, ou ainda as redes de enunciação que essa atividade pode instaurar, em que os autores apontam que não serão abordados os aspectos técnicos, já que, segundo eles, tais aspectos são meios para um fim e, o que mais lhes interessa, é o fim para que servirão esses meios. Ao considerar que revisamos discursos e não apenas textos, Sobral e Barbosa (p.20-21) sinalizam que

Revisar vem do verbo latino *revisere*, que significa rever, examinar novamente, corrigir, emendar, verificar. Logo, supõe que antes de tudo se veja, para então re-ver. Por isso, o campo coberto pelos verbos *rever* e *revisar*, ver de novo e visar outra vez, respectivamente, se faz presente em toda e qualquer atividade de elaboração de textos, e não apenas o que popularmente é designado por revisar,

isto é, rever o texto alheio já pronto, ou quase pronto. Em outras palavras, a revisão ocorre já ao longo do processo de elaboração.

Além disso, entendendo a atividade de revisão de texto de fato como um processo, Sobral e Barbosa (p.24-25) categorizam, em alguma medida, os tipos gerais de revisão textual em que visam estabelecer a indicação de diferentes modalidades. Os autores propõem seis categorias:

- Revisão em ação: a revisão do autor;
- Revisão profissional estrita: a revisão do revisor profissional;
- Revisão indicativa: a revisão do organizador de publicações (e, eventualmente, de pareceristas que auxiliam o organizador);
- Revisão especializada: a do orientador e das bancas de avaliação de monografias;
- Revisão avaliativa: a dos editores e dos pareceristas de revistas acadêmicas, *ad hoc* ou membros de corpo editorial;
- Revisão bilíngue: a revisão de traduções, pelo autor e pelo revisor e/ou editor.

No segundo capítulo, elaborado por Celso Fraga da Fonseca e cujo título é *Questões ortográficas em torno do Acordo de 1990*, temos uma reflexão em que, embora as questões ortográficas possam ser vistas como mera aplicação de suas regras, o autor elabora uma análise de tópicos que, ao seu ver, são problemáticos e que são suscitados pelo Acordo Ortográfico de 1990. Vale lembrar que o Acordo foi assinado em 1990, em Lisboa, juntamente com outros Estados-Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) para padronizar as regras ortográficas, tendo sido ratificado pelo Brasil em 2008 e implementado sem obrigatoriedade em 2009. Após controvérsias, o Acordo que inicialmente entraria em vigor a partir de 1º de janeiro de 2013 está de fato vigente desde 1º de janeiro de 2016. Nesse artigo, Fonseca discute pontos de interesse para profissionais do texto, relacionados ao emprego de letras, à acentuação gráfica e ao emprego do hífen, trazendo à tona uma tensão sempre presente entre autor(es) e texto(s): a língua viva e a língua prescrita. Segundo o autor (p.43), é preciso, sempre que possível, indicar caminhos que possam orientar tomadas de decisão, já que “Para o profissional do texto, é sempre trabalhoso lidar com múltiplas grafias, pesquisando e cotejando dicionários bem como outras fontes de consulta, e um pouco mais difícil ainda é lidar com múltiplas possibilidades de grafia, quando se trata de formas não dicionarizadas.”

No terceiro capítulo, intitulado *Revisão e criação literária: diálogos possíveis*, Raquel Beatriz Junqueira Guimarães e Elzira Divina Perpétua abordam as especificidades do texto literário, tomando por parâmetro o trabalho do revisor. Para empreender essa análise, trazem recortes de textos literários em prosa e em verso, em que trilham um caminho onde demonstram como o texto literário, à margem de sua singularidade, também pode ser beneficiado pelo olhar do revisor. Para as autoras (p.83-84),

O revisor do texto literário está exposto, pois, a uma variedade extrema de formas e modos de circulação da literatura. Deve-se salientar que não é possível estabelecer, categoricamente, uma característica predefinida para cada uma das formas literárias em prosa. Por essa razão, vamos tratar de elementos gerais da narrativa que poderão ajudar a refletir sobre o fazer do revisor quando diante de um texto em prosa narrativa e ficcional.

Para tanto, em seu artigo, Guimarães e Perpétua trazem observações em que procuram demonstrar que, ainda assim, o texto literário pode ser aperfeiçoado pelo revisor, mesmo que as regras de intervenção não sejam previamente conhecidas, estabelecidas. É preciso ter em vista, portanto, que cada obra possui sua singularidade e é ela que deve guiar os olhos e estabelecer os limites do trabalho do revisor.

No quarto capítulo, *Multifaces da formação acadêmico-profissional do revisor de textos*, Ev⁷ Ângela Batista Rodrigues de Barros aborda o processo de formação inicial de futuros revisores de texto, na graduação em Letras, e os conflitos que o perpassam; Motivada pelas frequentes dúvidas dos estudantes quanto aos papéis e limites do revisor em vistas de poder obter um manual de boas condutas profissionais, a autora discorre sobre diferentes fatores que concorrem para a impossibilidade de que sejam elaboradas receitas para o trabalho profissional do revisor. Segundo Barros (p.108),

Como se inscreve num contexto sócio-histórico e político, o ofício do revisor caracteriza-se como um trabalho extremamente antigo, porém ainda hoje pouco oficializado - e essa frágil profissionalização remete a aspectos mais objetivos (remuneração do trabalho realizado) e a outros, de cunho subjetivo, que dizem do que seja e do quanto vale (em termos de valorização pessoal e social) o profissional que se dedica à prática da revisão textual.

O quinto e último capítulo é redigido por Máira Avelar e tem como título *A atividade de revisão freelance: limites e desafios das intervenções em textos acadêmicos*, em que são analisadas quatro revisões de um mesmo resumo acadêmico, realizadas no âmbito das atividades de uma disciplina de prática de revisão de textos. A autora nos brinda com uma reflexão instigante acerca das ações desse profissional, cujos impactos denunciam-se tanto na reconfiguração do texto revisado quanto nos percursos de leitura instaurados a partir dessa nova configuração. Essa atividade desenvolvida por Avelar tomará por princípio os limites de intervenção que o revisor pode realizar no texto (p.159), propostos por Ruiz (2010). São eles:

- Intervenção resolutiva, em que o revisor resolve os problemas que detecta no texto;
- Intervenção indicativa, em que o revisor marca os problemas que detecta no texto;
- Intervenção classificatória, em que o revisor utiliza metalinguagem para indicar os problemas que detecta no texto;
- Intervenção interativa, em que o revisor sugere mudanças e discute aspectos do texto com o autor.

Tendo isso em vista, no sentido de estabelecer uma devolutiva aos profissionais em formação, Avelar traz ainda em quais níveis essas intervenções propostas por Ruiz (2010) podem ser operadas. São três tipos, entendidos como modalidades, já que correspondem a aspectos distintos a serem revisados em um texto, podendo um inclusive ocorrer concomitante a outro. A primeira modalidade é denominada de Revisão gráfica, em que são abordadas questões relacionadas à apresentação e à composição visual e material do texto; já a segunda é a Revisão normalizadora: aqui são consideradas questões acerca da adequação às normas bibliográficas e editoriais; por fim, temos a Revisão temática: que preceitua que devem ser abordadas questões relativas à propriedade e à consistência das formulações de um texto, em função de um determinado sistema de conhecimento.

Ainda que o conjunto de trabalhos trazido pela obra apresente um panorama que possa parecer sucinto, o livro como um todo brinda o seu leitor com diferentes abordagens tomando a atividade de revisão de textos como mote para discussão. Os artigos aqui reunidos reiteram a natureza discursiva que caracteriza o ofício do revisor, tido como um operário do texto, demonstrando que as intervenções no texto alheio sempre geram/provocam efeitos de sentido. Por conta disso, diante de uma conjuntura particularmente difícil para as instituições de ensino e pesquisa e, sobretudo, para a área cultural no Brasil, é preciso ter em mente a tarefa essencial de buscar horizontes outros para lidar com as questões laborais, econômicas e políticas com as quais o tempo presente nos interpela, sobretudo quando consideramos uma atividade pouco prestigiada como a revisão de textos. Eis, então, a contribuição desse livro.

REFERÊNCIA

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.



Recebida em 08/08/2020. Aceita em 31/01/2021.

RESENHA/REVISIÓN/REVIEW



PERSPECTIVAS NO ESTUDO DO SIGNIFICADO

PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DEL SIGNIFICADO

PERSPECTIVES IN THE STUDY OF MEANING

ROMERO, Márcia; GOLDNADEL, Marcos; RIBEIRO, Pablo Nunes; FLORES, Valdir do Nascimento. *Manual de Linguística: Semântica, pragmática e enunciação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

Resenhado por

Luisandro Mendes de Souza*

Universidade Federal do Paraná

A obra objeto da presente resenha faz parte da *Coleção Linguística*, editada e organizada por Sérgio Menuzzi e Gabriel de Ávila Othero, ambos professores na Universidade Federal do Rio Grande de Sul. A coleção já publicou trabalhos originais, como a edição revista e atualizada da *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* de Mário Perini (2016), e manuais introdutórios, como o

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto no Departamento de Literatura e Linguística, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná. E-mail: luisandro@ufpr.br.

organizado por Schwindt (2014), *Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*, e o escrito por Márcia Cançado e Luana Amaral (2016), *Introdução à Semântica Lexical*. Nesse contexto, o livro aqui resenhado é um bom complemento a uma coleção que tem crescido com publicações de linguistas nacionais que são referências em suas áreas, atualizando a bibliografia de várias áreas da linguística nacional, inclusive com reedições, caso da excelente iniciativa de produzir uma edição comentada do clássico *Estrutura da Língua Portuguesa*, de Joaquim Mattoso Câmara Jr.

Os autores são especialistas nos temas de seus respectivos capítulos. Pablo Ribeiro é semanticista com tese e artigos publicados na área da Semântica Lexical e atualmente é professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Marcos Goldnadel é pragmaticista, com estudos sobre pressuposição e negação, e professor no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Valdir do Nascimento Flores trabalha com Semântica da Enunciação e é um dos principais estudiosos da obra de Émile Benveniste no Brasil. Publicou nos últimos anos alguns livros sobre o tema, como *Problemas gerais de linguística* (2019) e *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste* (2014). Leciona no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Márcia Romero é professora na Universidade Federal de São Paulo, no Departamento de Educação. Possui extensa produção científica sobre a Teoria das Operações Enunciativas, Enunciação e a aplicação das ideias dessas abordagens no ensino de línguas, incluindo a organização de livros, como Romero e Biasotto-Holmo (2011), *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*.

O livro se divide em três partes. A primeira trata de Semântica Lexical, a segunda de Pragmática e a terceira de Enunciação. Na distribuição dos temas vemos um desequilíbrio entre eles, pois embora tenha três partes, Pragmática e Enunciação são as partes mais extensas. Nesse sentido, uma ausência no livro é um capítulo sobre Semântica Referencial, abordagem que dialoga estreitamente com a Pragmática e com a Semântica Lexical.

O capítulo inicial apresenta a teoria de Semântica Cognitiva cujo principal mentor é o linguista americano Ray Jackendoff. Desde os anos 1980, Jackendoff vem desenvolvendo uma abordagem de semântica, de cunho mentalista, que tem se mostrado bastante produtiva para o estudo da semântica verbal, especialmente da estrutura argumental e dos papéis temáticos. Pablo Nunes Ribeiro apresenta com clareza os conceitos básicos da teoria, como os predicados primitivos e a aplicação desses predicados no estudo de diferentes classes de verbos (como DO, GO e BECOME, que se aplicam a verbos de ação, movimento e mudança de estado, respectivamente). Com notas e exemplos, o autor, sempre que necessário, contrasta a abordagem discutida com outras paralelas, como a Semântica Referencial e a Gramática Gerativa.

O capítulo se concentra em verbos de modo de movimento, como *dançar, se contorcer, girar, tremer* etc., cuja particularidade é envolverem movimento, mas não deslocamento espacial; e verbos incoativos e de mudança de estado, como *esfriar, se tornar* etc., que seriam problemáticos para a teoria por não serem passíveis de análise através dos predicativos primitivos assumidos como básicos. O autor mostra que esses verbos podem ser analisados sem a assunção de um novo predicado através de uma leitura metafórica de predicados usados para tratar de movimento, como GO e TO.

O capítulo também traz uma discussão importante sobre a relação entre papéis temáticos e sua codificação sintática. Uma generalização expressa na literatura através de hierarquias temáticas é que, se um verbo possui dois argumentos, sendo um deles agente e outro paciente, a tendência é que o agente seja realizado como sujeito e o paciente como objeto. Esse quadro fica mais complexo quando outros papéis entram em jogo, como tema, beneficiário, lugar, origem, experienciador, etc., como bem mostra o autor.

O capítulo seguinte trata de Pragmática, definida pelo autor como a área da Linguística que “estuda o significado em uso”. Sendo mais específico, Marcos Goldnadel afirma que vai tratar de fenômenos que formam hoje um conjunto estabelecido de problemas com que a área lida, especialmente “vários fenômenos de acréscimo inferencial de sentido linguístico de diversas ordens”. O capítulo inicia apontando os limites da análise estruturalista da linguagem e em seguida parte para distinguir os conceitos de Sentença, Enunciado e Proposição, ao mesmo tempo em que traça alguns limites entre a análise semântica e a pragmática. Nessa seção, os conceitos nos ajudam a entender que em muitos casos só chegamos ao conteúdo proposicional após a consideração de elementos dêiticos (pessoa, tempo e espaço).

A seção seguinte trata do reconhecimento de intenções. Esse reconhecimento se mostra útil quando analisamos atos de fala, cuja interpretação adequada depende essencialmente da consideração de características contextuais não manifestas na superfície linguística. Assim, o problema do ponto de vista da pragmática é entender como o ouvinte é capaz de reconhecer a intenção do falante para atingir a interpretação adequada do enunciado na situação em que estão inseridos. Goldnadel discute esse problema usando a noção de “intenção informativa” de Sperber e Wilson (1995), que ele afirma estar relacionado ao que Grice chama de “significado não natural” no artigo *Meaning* (1989).

A exposição das ideias de Grice é feita na seção que se segue, onde são exploradas as ideias do clássico *Logic and Conversation* [republicado em Grice (1989)]. Como Grice deixa claro logo nos parágrafos iniciais, seu interesse reside em processos inferenciais que não podem ser reduzidos às leis tradicionais da lógica clássica, embora também possuam uma certa “lógica”, uma lógica conversacional com leis próprias.

O texto do filósofo é essencialmente a apresentação dessas leis e exemplos de como elas podem ser usadas na compreensão de uma série de processos inferenciais que ele vai chamar de implicaturas. O Princípio da Cooperação e as Máximas, para o autor, são como “imperativos da interpretação”, “algo de que ninguém poderia esquivar-se, nem mesmo se quisesse” (p. 114). Goldnadel, então, apresenta as Máximas da Qualidade, Relação e Quantidade e fornece exemplos ilustrativos, extensamente discutidos – uma qualidade didática óbvia do capítulo. Contudo, uma ausência não justificada na seção é a discussão da Máxima do Modo.

O capítulo finaliza com uma discussão sobre implicaturas particularizadas e generalizadas e *commom ground*. Grice afirma que algumas implicaturas surgem sempre, independentemente de fatores discursivos. É o que ocorre com o quantificador *alguns*, em *alguns políticos são honestos*. Tendemos a inferir desse enunciado que ele também declara que *alguns políticos não são honestos*. Como essas inferências surgem regularmente, Grice as classifica como implicaturas generalizadas. Por outro lado, temos inferências que são altamente dependentes de contexto e, inclusive, de outros conhecimentos (o que a literatura tem chamado de *common ground*, isto é, “conhecimentos mutuamente compartilhados pelos interlocutores”, como define Goldnadel). O autor do capítulo ilustra esse fenômeno com a sentença *ele é hinduísta*, que pode gerar diferentes tipos de implicaturas, dependendo do tipo de situação em que a inserimos.

A terceira parte do livro, que trata de Enunciação, possui dois capítulos. O primeiro faz uma leitura das ideias de Émile Benveniste, enquanto o segundo trata da Teoria das Operações Enunciativas, abordagem desenvolvida por Antoine Culioli.

Na primeira parte do capítulo 3, Valdir Flores traz algumas noções gerais da teoria enunciativa de Benveniste. O autor inicia destacando que não podemos entender essa teoria no sentido costumeiro que a Filosofia da Ciência atribui ao termo, pois as ideias do pensador franco-sírio não formam um conjunto sistemático de conceitos e métodos para se estudar a linguagem. Assim, essa seção faz uma contextualização da obra principal do autor, publicadas nos seus livros *Problemas de linguística geral I* (BENVENISTE, 1988) e *Problemas de linguística geral II* (BENVENISTE, 1989), advertindo para flutuações no uso de conceitos como o de *enunciação*, em seguida sugere uma categorização do conjunto dos textos publicados naqueles dois volumes em três momentos: a) 1º momento - pessoa/não-pessoa; b) 2º momento – semiótico/semântico; c) 3º momento – aparelho formal de enunciação. Por fim, a seção destaca que Benveniste propunha uma teoria geral da significação, e que a enunciação pode estar estanciada nos vários níveis de análise linguística (lexical, sonoro, morfológico e sintático) e que ele via como inseparáveis o homem, a linguagem e a cultura – uma tríade que caracteriza sua teoria da linguagem.

A segunda parte desse capítulo vai discutir algumas noções operacionais e sugerir formas de aplicação no estudo linguístico, baseando-se principalmente no texto *O aparelho formal da enunciação*, pois, para Flores, nesse trabalho Benveniste condensaria muitas discussões feitas em textos anteriores, especialmente os conceitos de Enunciação e pessoa/não-pessoa. Sobre o primeiro conceito, o autor parafraseia Benveniste da seguinte forma: “A enunciação é o ato de produzir um enunciado. O ato coloca em destaque a mobilização que o locutor faz da língua. Essa mobilização determina as marcas linguísticas da enunciação.” (p. 153).

Para Benveniste interessa particularmente o que ele chamou de Aparelho Formal da Enunciação, com seus elementos necessários (que todas as línguas apresentariam) e elementos incidentais (que são particulares). A partir daí Flores identifica três elementos que

me parecem centrais – o ato, a situação e os instrumentos –, elementos que devem ser descritos no estudo da enunciação, e parte para a descrição desses elementos. Em seguida, passa-se para uma rápida discussão das principais categorias enunciativas: a pessoa, o espaço e o tempo.

O capítulo escrito por Márcio Romero trata da Teoria das Operações Enunciativas, abordagem desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli. O capítulo se divide em três segmentos, tratando de noções gerais, noções operacionais e conclui aprofundando as noções gerais.

Na seção que trata das noções gerais, a autora discute conceitos tais como *representação, invariância, enunciado, enunciação, noção, ocorrência e atividade epilinguística*. O primeiro, o conceito de *níveis de representação*, engloba a relação entre a linguagem e as línguas. Para a autora “trata-se [...] de entender como as representações mentais são desencadeadas e apreendidas pelas línguas”. (p. 177). A teoria postula um nível de ordem cognitiva, um nível linguístico (reconstrução do nível cognitivo) e um nível metalinguístico (este último faz mediação entre os dois primeiros, sendo fruto do trabalho de análise do linguista). O conceito seguinte é o de *invariância*, que tenta abarcar o que se mantém apesar da variação translinguística na relação entre as línguas e a linguagem. A autora ressalta que essa preocupação não é da mesma natureza da abordagem gerativa, que vê nas realizações particulares manifestações de propriedades cognitivas gerais ou universais. Nas palavras da autora, “[...] a invariância consiste em um conjunto de relações (entre termos) que se mantém estáveis sob diferentes transformações”. (p. 183)

A seção seguinte discute algumas noções operacionais, tais como *glosa, forma esquemática, figura nocional e operações de determinação QNT-QLT*. Essas noções são apresentadas, e sua aplicabilidade é exemplificada na análise de verbos como *partir*. Esse verbo apresenta pelo menos dois usos, um que significa algo como “cortar” (e.g. *Em 1978, um homem partiu a estatueta [da virgem] em mais de 100 pedaços*) e outro que significa “ir-se embora” (e.g. *A ordem de assassinato partiu do governo; Não parta!*), além de outros usos que não se enquadram exatamente em nenhum desses sentidos. Assim, a forma esquemática visa capturar a identidade semântica do verbo, não o seu sentido, mas sua “forma abstrata invariante” (p. 201). No caso de *partir*, sua forma esquemática é a seguinte: “Dada uma UNIDADE(X), em que UNIDADE se lê como elementos unidos (Y), PARTIR exprime a UNIDADE desunida”. (p. 201). Na análise dos verbos do segundo grupo, em que *partir* exprime deslocamento espacial, a análise sustenta que há uma relação de UNIDADE entre o ‘termo localizado’ e um ‘sítio que o localiza’. Outro exemplo analisado é o verbo *quebrar*.

A parte dessa seção em que se apresentam e se aplicam os conceitos de QNT e QLT na análise dos verbos é extremamente densa. A própria autora tem consciência disso e afirma que a seção demandaria maior tempo de estudo por parte do leitor. A densidade dessa parte, creio, prejudica um pouco o caráter do texto. Nesse sentido, a grande quantidade de citações diretas ao longo do capítulo todo também é estilisticamente problemática para um texto com pretensões didáticas.

O capítulo se encerra com a apresentação dos conceitos de *intersubjetivo* e *transindividual*, noções que visam capturar o papel do sujeito na linguagem. O conceito de intersubjetivo corresponde às relações entre os níveis I e II enquanto o conceito de transindividual seria a “parte coletiva da própria comunicação” (p. 222).

Todos os capítulos são concluídos com exercícios e sugestões de leitura, contribuindo para tornar o livro um importante instrumento didático, seja no seu eventual uso em disciplinas na graduação ou como estudo individual para o pesquisador interessado em conhecer noções básicas dessas áreas. Mas vejo um descompasso, , entre os dois primeiros capítulos e os dois últimos. Os capítulos de Semântica e Pragmática sugerem poucas obras, enquanto os capítulos de Enunciação sugerem uma lista extensa de artigos e livros, o que, a meu ver, dificulta um pouco o trabalho do estudante que queira se iniciar nessas áreas.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Trad. de M. da G. Novak e M. L. Neri. Campinas: Pontes, 1988.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Trad. de E. Guimarães et alii. Campinas: Pontes, 1989.

CÂMARA JR. J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. ed. crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. *Introdução à semântica lexical*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FLORES, V. N. *Problemas gerais de linguística*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FLORES, V. N. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2014.

GRICE, P. *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989. p. 213-223.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ROMERO, M.; BIASOTTO-HOLMO, M. (org.). *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHWINDT, L. C. (org.). *Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

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



Recebido em 22/04/2020. Aceito em 08/10/2020.

F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO | DOSSIÊ

DIDÁTICA DA LÍNGUA, CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: APROXIMAÇÕES E PARTICULARIDADES

VOLUME 18, NÚMERO 2, ABR./JUL. 2021

ORGANIZAÇÃO:

MARCOS BISPO*

Este Dossiê reúne um conjunto de trabalhos que apresentam resultados de pesquisas e reflexões sobre questões que se inserem no campo da didática da Língua Portuguesa, em suas dimensões epistemológicas, políticas e técnicas.

O artigo de abertura do dossiê, *Entre a linguística e a didática: desenvolvimento integrado de aprendizagens no 1º ciclo do ensino básico em Portugal*, dos autores **Celda Morgado**, **José António Costa**, **Ana Sofia Lopes** e **Juliana Ferreira**, apresenta uma importante

* Pesquisador da Universidade do Estado da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em estudos de Linguagens – PPGEL. Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português. E-mail: mabispo@uneb.br.

discussão sobre as fronteiras e relações entre os campos da linguística aplicada e da didática das línguas, demonstrando também a necessidade de uma abordagem pedagógica integradora entre gramática e literatura desde os primeiros anos da educação básica.

No segundo artigo, *A relação gramática-texto no ensino de língua portuguesa: da linguística aplicada à didática da língua*, **Marcos Bispo** retoma o debate sobre as relações entre linguística aplicada, didática e ensino de Língua Portuguesa, apresentando os limites das ciências da linguagem no tratamento da relação entre gramática e texto, tal como exposto no projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se orienta pela pedagogia das competências.

O artigo *Análise multissemiótica e ensino de língua portuguesa na educação básica: das teorias à proposição didática*, de **Fernanda Maria Almeida dos Santos**, enfrenta o problema falta de uma teoria semiótica explícita na BNCC e propõe uma abordagem calcada em diferentes modelos semióticos para responder aos desafios didáticos que as habilidades de linguagem situadas no âmbito da análise semiótica apresentam aos docentes e aos formadores de professores.

No ensaio *Educação literária e desafios digitais na/para a sala de aula: dilemas da BNCC*, **Maria de Fátima Berenice da Cruz** discute os impactos que a cultura e os gêneros literários digitais levam para a escola, destacando aspectos sociais e psicológicos que caracterizam a identidade de professores e alunos como sujeitos de gerações diferentes. Interessa à autora refletir sobre os como os gêneros digitais podem fomentar conflitos em sala de aula e as formas de lidar com eles.

Fechando o dossiê, o artigo *Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente*, de **Daniela Silva Vieira** e **Tânia Guedes Magalhães**, articula o Interacionismo Sociodiscursivo com a Linguística Aplicada para propor uma estratégia de formação docente que visa preparar professores para realizar a transposição didática de gêneros orais na educação básica.

Não podemos encerrar esta apresentação sem destacar a valiosa contribuição da equipe de revisores da Revista *Fórum Linguístico* e, principalmente, a seu editor, Atilio Butturi Junior, pelo dedicado e cuidadoso processo de editoração. A todos, nossos sinceros agradecimentos!

Marcos Bispo
Organizador

**ENTRE
A LINGUÍSTICA
E A DIDÁTICA:
DESENVOLVIMENTO
INTEGRADO DE
APRENDIZAGENS
NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO
EM PORTUGAL¹**

**ENTRE LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE INTEGRADO EN
EL 1ER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL**

**BETWEEN LINGUISTICS AND DIDACTIC: INTEGRATED LEARNING DEVELOPMENT IN
PRIMARY SCHOOL IN PORTUGAL**

Celda Morgado*
José António Costa**
Ana Sofia Lopes***
Juliana Ferreira****

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

¹ Artigo com quatro autores: exceção aberta para o Dossiê (Nota do Editor).

* Doutorada em Linguística, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, no âmbito da formação de Educadores e Professores do Ensino Básico. Coordenadora da Licenciatura em Educação Básica. E-mail: celda@ese.ipp.pt.

** Doutorado em Ciências da Linguagem – Didática de Línguas, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua nas áreas da História da Línguas, Linguística Aplicada e Didática da língua, no âmbito da formação de Educadores e Professores do Ensino Básico. Coordenador do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. E-mail: joseacosta@ese.ipp.pt.

*** Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua na área da Didática do Português, no âmbito da formação de Professores do Ensino Básico. E-mail: anasofia_lopes@hotmail.com.

**** Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, docente do 1.º CEB. E-mail: julianaferreira_18-hotmail.com.

RESUMO: Ser professor implica uma formação de base específica, que, segundo Shulman (1987), assenta-se na interseção entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, numa triangulação com o conhecimento do contexto. Uma formação docente baseada neste quadro teórico favorecerá o desenvolvimento de práticas mais sustentadas e atualizadas, determinantes para o desenvolvimento de competências múltiplas e para a abordagem de vários conteúdos (trans)disciplinares. Neste artigo, refletiremos sobre as pontes possíveis e necessárias entre a Linguística e a Didática, advogando uma inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura nos primeiros anos de ensino formal. Apresentaremos como evidências a análise de conteúdo de um percurso semanal integrador para os 1.º e 2.º anos de escolaridade do programa #EstudoEmCasa, decorrido durante o primeiro confinamento em Portugal, no quadro da pandemia provocada pela COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ensino da Língua Portuguesa. Linguística. Didática. Literatura.

RESUMEN: Ser docente implica una formación específica, que, según Shulman (1987), se basa en la intersección entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento de los contenidos, en una triangulación con el conocimiento del contexto. La formación del profesorado basada en este marco teórico favorecerá el desarrollo de prácticas más sostenidas y actualizadas, cruciales para el desarrollo de competencias múltiples y para el abordaje de diversos contenidos (trans) disciplinarios. En este artículo reflexionaremos sobre los puentes posibles y necesarios entre Lingüística y Didáctica, abogando por una inseparabilidad entre la enseñanza de la lengua y la literatura en los primeros años de educación formal. Presentaremos como evidencia el análisis de contenido de una ruta integradora semanal para el 1º y 2º año de escolaridad del programa #EstudoEmCasa, que tuvo lugar durante el primer confinamiento en Portugal, en el contexto de la pandemia provocada por COVID-19.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Enseñanza de la lengua portuguesa. Lingüística. Didáctica. Literatura.

ABSTRACT: Being a teacher requires a specific basic training, which, according to Shulman (1987), is based on the intersection between pedagogical knowledge and content knowledge, in a triangulation with the knowledge of the context. A teacher training based on this theoretical framework will favor the development of more sustained and updated practices, which are crucial for the development of multiple competencies and for the approach of various (trans)disciplinary contents. In this article, we will reflect on the possible and necessary bridges between Linguistics and Didactics, advocating an inseparability between the teaching of language and literature in the first years of formal education. We will present as evidence the content analysis of a weekly integrating route for the 1st and 2nd years of schooling of the #EstudoEmCasa program, which took place during the first confinement in Portugal, in the context of the pandemic caused by COVID-19.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching of the Portuguese language. Linguistics. Didactics. Literature.

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Para se ser professor de Português constitui-se como requisito o domínio de um lato conhecimento (meta)linguístico, alicerçado em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua, a Linguística Educacional e a Didática da Língua; visto que o docente deverá ser “[...] um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (DUARTE, 2001, p. 29). Nesta perspetiva, deverá assumir-se como um utilizador competente da língua e também como o responsável máximo pelo crescimento de futuros falantes competentes (CHOUPINA; BAPTISTA; COSTA, 2014). No entanto, este conhecimento necessita de ser complementado com um sólido conhecimento pedagógico, isto é, com saberes do domínio da Didática, especificamente da didática do Português (LEAL, 2009).

Por conseguinte, a formação docente específica, segundo o modelo de Shulman (1987), assenta-se na interseção entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, numa triangulação com o conhecimento do contexto.

A concepção de professor de Português apresentada sustentou, em larga medida, o conteúdo e os princípios do presente texto, que, por sua vez, se encontra organizado em três grandes partes, para além das considerações iniciais. Na primeira parte, clarificar-se-á em que consiste a Didática e como se afirmou como ciência e focar-se-á a articulação existente entre esta área e a Linguística. A segunda parte dedicar-se-á à defesa de uma inseparabilidade entre a Língua e a Literatura no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo a argumentação estruturada em três subpartes. A terceira e última parte deste texto corresponderá à análise de

conteúdo de um percurso semanal para os 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, apresentado no programa #*EstudoEmCasa*, decorrido durante o primeiro confinamento em Portugal, no âmbito da pandemia provocada pela COVID-19. Este percurso foi centrado na obra literária *Silvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Refletiremos sobre a capacidade integradora de aprendizagens deste percurso didático, fornecendo algumas recomendações para o desenvolvimento deste tipo de percursos.

2 PONTES ENTRE A LINGUÍSTICA E DA DIDÁTICA

A partir dos anos 70 e 80 do século XX, a Didática começou a emergir com o intuito de se constituir como ciência, advogando para si um objeto de estudo próprio, ou seja, tudo aquilo que se passa na sala de aula, e tendo como objetivo basilar a resolução de problemas emergentes da prática pedagógica. Pese embora o exposto, esta área não descurou da articulação com outras áreas do saber (ALARCÃO, 2010), uma vez que tal relação contribuiu para reunir um leque de informações pertinentes para a atuação do professor. Assim, a Didática foi-se afirmando, sobretudo, por meio da diferenciação relativamente à Pedagogia e às Ciências da Educação, traduzindo-se, em Portugal, a título de exemplo, no ensino de disciplinas de Didática e de Metodologia nas várias Universidades e Escolas Superiores de Educação.

No que concerne especificamente à Didática das Línguas, a sua afirmação ocorreu noutros moldes, ou seja, por meio de um movimento de emancipação em relação à Linguística Aplicada, afigurando-se como uma área direcionada para o *fazer aprender* e o *como fazer aprender* (COSTA, 2016). De acordo com o autor citado, a constituição da Didática das Línguas como ciência não pode dissociar-se da interação instituída com a Linguística, já que esta última pode trazer contributos significativos para a investigação e a ação em Didática e vice-versa. Desta forma, é possível e desejável falar-se de uma relação de inseparabilidade entre a Didática e a Linguística quando em causa estão questões relativas ao ensino da língua e sem prejuízo de se considerarem as especificidades de cada uma das disciplinas.

A referida inseparabilidade entre ambas as áreas é evidente se, por exemplo, se recordar a ideia de que, na gênese da Didática das Línguas, se encontrou, precisamente, a Linguística Aplicada e se se tiver em consideração que muitas das questões que se levantam no âmbito do ensino da Língua suscitam contributos da investigação em Linguística, por forma a que se desenvolvam práticas pedagógicas mais sustentadas. Ademais, quer a Didática quer a Linguística Aplicada visam a resolução de problemas relacionados com os usos linguísticos, bem como ambas assumem a Língua concomitantemente como objeto e meio de estudo. Inclusive, autores como Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (FONSECA; FONSECA, 1990) afirmam que, hoje, as funções que cabiam à Linguística Aplicada recaem na Didática das Línguas.

Em consonância com o referido, torna-se viável afirmar que, enquanto as conclusões da investigação linguística são provisórias, necessitando de uma revisão constante, em virtude dos novos contributos e das diferentes perspetivas (CAMPS, 1998), a atuação didática afeta o quotidiano dos agentes educativos e possui um papel primordial na formação de indivíduos, pelo que não pode avançar *por saltos*, mas de forma progressiva e sustentada (COSTA, 2016). Segundo o autor citado precedentemente, os resultados da investigação em Didática, que interagem com a Linguística sincrónica e a Linguística diacrónica, são orientados para o objetivo principal de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, por consequência, são encaminhados para quem tem a função de os prosseguir – os professores. Por conseguinte, tendo os docentes a função de transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos pedagógicos adequados aos contextos, é fundamental que os mesmos beneficiem de uma formação inicial e contínua que valorize uma dimensão enunciada por Lee Shulman (1986; 1987), o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que, no caso do professor de Português, envolve a Linguística, a Didática e todas as ciências que com elas dialoguem, como, por exemplo, a Literatura, como adiante veremos.

Por fim, não obstante os pontos de contato entre a Didática e a Linguística, é possível detetar algumas diferenças entre ambas. Repare-se que, enquanto a Didática se foca no conjunto complexo de processos de ensino e de aprendizagem das línguas, assumindo-se como uma área de intervenção, a Linguística evidencia uma vocação mais descritiva e explicativa e, de certa forma, não interventiva. A par disto, a Linguística Aplicada encontra-se num espaço de transição entre a Didática e a Linguística, não fornecendo técnicas de ensino, mas possuindo princípios teóricos importantes neste âmbito (McCARTHY, 2001) e permitindo

delinear estratégias de intervenção cientificamente sustentadas. Na verdade, muitos percursos pedagógicos na área do ensino das línguas organizam-se em passos didáticos que apenas conhecimentos sólidos de Linguística Aplicada, de Linguística Descritiva e de Psicolinguística permitem estruturar.

3 INSEPARABILIDADE DA LÍNGUA E DA LITERATURA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1 DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA NO CURRÍCULO

Bartolomeu e Sá (2008, p.18) defendem que a Língua Portuguesa constitui “[...] o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos”.

Com efeito, o domínio da língua é crucial para o sucesso na vida extraescolar e para o sucesso académico do indivíduo (SÁ, 2016). O conhecimento explícito da língua e a reflexão sobre a sua estrutura afiguram-se, segundo a autora, como imprescindíveis para o favorável desempenho nas outras áreas do saber e até para o sucesso no âmbito profissional. Inclusivamente, nos documentos referentes às recentes políticas educativas internacionais (EUROPEAN COMMISSION, 2018) e nacionais (MARTINS *et al.*, 2017), advoga-se um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências, sendo atribuído um lugar relevante ao ensino da Língua Materna. Este destaque compreende-se pelo fato de a Língua Materna potenciar o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, essenciais à vida no século XXI e transversais a todas as áreas do saber (SÁ, 2019).

Compreende-se a preponderância de uma formação inicial e contínua de professores que favoreça o desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo, bem como a abordagem transversal da Língua Portuguesa nos diferentes níveis de escolaridade (SÁ, 2012).

3.2 LÍNGUA E LITERATURA NA AULA DE PORTUGUÊS

A aula de Português é, sobretudo, uma aula de língua e, de acordo com Fernanda Irene Fonseca (FONSECA, 1994, p.120-121), no seu ensino é crucial que se prime pela transparência, uma vez que não importa apenas “[...] fazer ver a realidade a que a língua dá acesso, mas essencialmente fazer ver a língua como sendo ela própria uma realidade e uma forma de criar realidade”. Assim, a caracterização de uma aula de Português implica também, e indubitavelmente, a referência ao texto e à leitura, constituindo um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem. O texto corresponde a um elemento central, visto que é o núcleo de toda a aula (BERTOCHI, 2006). Neste sentido, o texto jamais deve ser encarado como um pretexto (DUARTE, 2008).

De acordo com Bronckart (2005), o texto consiste num meio através do qual os discursos são manifestados linguisticamente. É fundamental a consciência de que os textos são produzidos pela atividade de vários mecanismos estruturantes, heterogêneos e facultativos, os quais se dividem em operações diversas que se realizam explorando os recursos linguísticos. Logo, a produção de texto envolve escolhas, referentes quer à seleção quer à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de execução (BRONCKART, 2005). Acrescente-se ainda que, segundo o autor, o texto é qualificado como uma unidade comunicativa, uma vez que as suas condições de abertura, de fechamento e até de planificação geral são totalmente definidas pela ação que o concebeu. De igual forma, Coutinho (2003, p.122) enfatiza esta função comunicativa ao referir que o texto é encarado como uma “produção linguística inserida numa prática social”.

Não obstante o exposto, é fundamental ter por base que, embora a aula de Português tenha já constituído um espaço mais normativo, do ponto de vista discursivo e pedagógico, e portanto menos focado na Educação Linguística e demasiadamente numa abordagem pouco produtiva da Literatura, atualmente, assiste-se à sua reorientação no caminho do progresso metalinguístico e comunicativos dos alunos, enfatizando a especificidade do professor de português (LEAL, 2009). A este propósito, há que realçar o

fato de a habitual e tradicional abordagem à literatura ao serviço do ensino da língua só ser profícua se ambas as vertentes forem exploradas e trabalhadas com a individualidade e a articulação necessárias.

Neste âmbito, importa salientar a Pedagogia dos Discursos, uma metodologia proposta por Joaquim Fonseca (1992) e que tem como propósito principal a exploração das coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos. Por outras palavras, pretende-se que a linguagem seja analisada através do seu funcionamento nos textos (OLIVEIRA, 2001), para que se assista ao ensino da língua em uso e para o uso, constatando-se a sua funcionalidade e procurando-se inseri-la em situações que se aproximem mais da realidade (COUTINHO, 2012).

Em boa verdade, tal como afirma Fonseca (2000), a língua e a literatura correspondem a termos que se associam de um modo praticamente automático, formando um sintagma sólido e coeso.

3.3 LÍNGUA E LITERATURA NA AULA DE OUTRAS COMPONENTES DO CURRÍCULO

No ensino do Português, a língua e a literatura surgem, recorrentemente, lado a lado. No entanto, esta articulação com a Literatura não se restringe unicamente a esta área do saber, uma vez que, nos últimos anos, em Portugal, se tem expandido para outras componentes do currículo. Assim, tem-se assistido a um reconhecimento da preponderância do texto literário e da sua abordagem no âmbito das várias áreas curriculares, muito particularmente no âmbito do 1.º CEB.

Numa primeira instância, ressalte-se a componente do currículo da Matemática, visto que esta área do saber requer do aluno uma significativa capacidade de compreensão na leitura, com o propósito do desenvolvimento e da construção do conhecimento matemático. Porém, em Portugal, a Matemática e a Língua afiguravam-se como áreas que, tradicionalmente e em termos escolares, se encontravam pouco articuladas e, porventura, esta constitui uma das razões pelas quais se assistiu a uma dicotomia entre a Matemática e a Língua Portuguesa e uma tendência para a preferência dos alunos por uma destas áreas do saber em detrimento da outra (MENEZES, 2011). Apesar do mencionado, há uma relação de complementaridade entre a Língua e a Matemática, o que tem aproximado, nos anos iniciais de formação, a Literatura da Matemática.

No que respeita especificamente à articulação entre a Matemática e a Literatura, é de salientar que, desta forma, se possibilita a criação de situações de ensino que favorecem as relações existentes entre a Língua Materna e a Matemática. Um estudo realizado por Silva (2003) confirma as afirmações apresentadas anteriormente. Neste estudo, foram alvo de análise as aprendizagens dos alunos perante o processo de construção do conceito de multiplicação, tendo sido possível constatar uma superior compreensão da linguagem matemática presente em textos literários e em situações problemáticas, assim como um enriquecimento da compreensão e interpretação dos textos. Por conseguinte, revela-se crucial que o docente valorize e incentive a compreensão do texto literário e que estabeleça as relações entre Língua Portuguesa e a Linguagem Matemática. Logo, “[...] a literatura não será utilizada simplesmente como um ponto de partida, mas sim em conexão real com outras áreas do conhecimento” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 960).

Por sua vez, sublinhe-se a relevância da Literatura para o ensino das Ciências Naturais e das Ciências Humanas e Sociais. Galvão (2006, p.32) indica que “[...] ciência e literatura, apesar de terem linguagens específicas e métodos próprios, podem ficar valorizadas quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspetivas de análise”. Com efeito, foi possível observar, em vários estudos, que os alunos que aprendem conteúdos de ciências naturais com recurso a obras literárias se revelam mais capazes de compreender os conceitos científicos e se encontram mais predispostos para a leitura de livros científicos (MOORE; MOORE, 1989; MORROW *et al.*, 1990 *apud* SHROEDER *et al.*, 2009).

No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e considerando que a Literatura permite ler e interpretar o mundo e oferece ao leitor variadas vantagens, nomeadamente tornando-o mais crítico e culto e desenvolvendo a sua capacidade de imaginação e de pensamento (AZEVEDO, 2004), a sua incorporação nas aulas de História, por exemplo, revela-se também vantajosa, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre determinados conteúdos e construindo aprendizagens significativas.

Efetivamente, a História e a Literatura permitem mutuamente representar as questões culturais que refletem uma sociedade, sendo que a segunda acrescenta algo mais à primeira, e o que as distingue é o conceito de verdade, ou seja, uma apresenta a realidade e a outra pode representá-la, inclusive de forma ficcionada, ou seja, é uma forma de interpretação da realidade (ENGEL, 2007; NOGUEIRA, 2012).

Em conclusão, são múltiplas as áreas do saber² que beneficiam da articulação com a Literatura, para além das mencionadas, e esta estreita relação potencia a aquisição de saberes e o desenvolvimento ao nível de várias capacidades, desde o nível científico ao nível literário e de desenvolvimento pessoal e social.

4 PERCURSOS DIDÁTICOS INTEGRADORES NO 1.º CEB: ANÁLISE DE CONTEÚDO DE UM PERCURSO SEMANAL PARA OS 1.º E 2.º ANOS DE ESCOLARIDADE DO PROGRAMA #ESTUDOEMCASA EM PORTUGAL

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Com a declaração de pandemia, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a 11 de março de 2020 e o subsequente fecho das Instituições de Ensino, em Portugal, bem como o confinamento nacional obrigatório, as escolas tiveram de se recriar e reinventar para dar continuidade ao ensino e à formação dos alunos que albergavam e, assim, surgiu, como resposta político-educativa, o programa televisivo #*EstudoEmCasa* (2020), que passou a ser transmitido a partir de abril de 2020.

O programa televisivo foi transmitido no canal RTP Memória, podendo ser acessível na TDT. Foi ainda criada uma aplicação digital para que os alunos pudessem aceder às aulas, em diferido. Este programa de televisão foi pensado para os alunos que não tinham facilidade no acesso a recursos informáticos e aos recursos físicos e digitais inerentes para a sua utilização. Ainda que o #*EstudoEmCasa* surgisse para esse efeito, o mesmo, por si só, não garantia as aprendizagens dos alunos, como tal, seria necessário o acompanhamento do docente para auxiliar o aluno na construção do conhecimento.

O programa decorreu ao longo dos dias úteis do ano letivo 2019/2020, particularmente no 3.º período, sendo que as primeiras aulas do dia eram dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, das 9 horas até às 10 horas e 10 minutos, tendo duas aulas em ciclos de 30 minutos, terminando às 17 horas e 50 minutos. Todos os dias, os alunos tinham componentes curriculares distintas.

Verificou-se que este projeto educativo no contexto dos 1.º e 2.º anos de escolaridade se baseou numa articulação das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, com vista à criação de um projeto semanal, partindo de uma obra literária, lida no primeiro dia da semana e levando a cabo a abordagem dessa obra ao longo da semana, explorando-se as diversas componentes curriculares.

4.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Dedicando-se o presente ponto à metodologia adotada neste trabalho, sublinhe-se, de imediato, a opção pela análise de conteúdo, que apresenta um conjunto de procedimentos metodológicos muito recorrentes em trabalhos de investigação no âmbito da educação. De acordo com Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo encontra-se estruturada em três polos cronológicos, designadamente pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação. Assim, num primeiro momento (pré-análise), procedeu-se à recolha do material a ser submetido a análise. Como tal, o *corpus* deste trabalho é constituído por cinco aulas de diferentes áreas do saber, construídas no âmbito da abordagem à obra literária *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Detalhadamente, analisar-se-á o projeto semanal que decorreu na semana de 27 a 30 de abril de 2020, composto por um percurso articulado de duas aulas de Português, uma aula de Matemática, uma aula de Estudo do Meio e uma aula de Estudo do Meio e Cidadania. A opção por este projeto semanal prendeu-se, unicamente, ao fato de coincidir com a semana

² Poderíamos ainda referir a evidente relação com as Artes Visuais, a Música e o Drama. Não é o âmbito deste estudo.

em que este estudo estava a ser desenvolvido.

Posteriormente à constituição do *corpus*, tornou-se importante a realização de uma atividade de leitura “flutuante” (BARDIN, 2011), que, neste caso concreto, consistiu numa observação repetida e com algumas paragens das cinco aulas em análise. Com esta atividade, pretendeu-se a projeção de teorias e a construção de categorias a utilizar para o tratamento dos dados (ESTEVES, 2006).

Ao nível da exploração do material, a análise iniciou-se com a definição das categorias, elaboradas *a priori*, sem se abandonar uma postura de flexibilidade, caso se revelasse necessária sua reformulação. Por conseguinte, estabeleceram-se critérios para o registo de observação das várias componentes do currículo, que vieram a funcionar como categorias de análise do conteúdo, nomeadamente:

- i) *Organização da aula e gestão do espaço-tempo;*
- ii) *Promoção de competências de interação pedagógica;*
- iii) *Atuação científico-pedagógica;*
- iv) *Articulação e flexibilidade curricular;*
- v) *Metodologias e instrumentos.*

Por fim, em termos do último polo cronológico, proceder-se-á ao tratamento qualitativo, à interpretação e à inferência dos dados recolhidos nas cinco aulas em análise, elencando-se recomendações para a conceção de percursos integradores no 1.º CEB.

4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DO PERCURSO INTEGRADOR EM TORNO DA OBRA *SÍLVIO, GUARDADOR DE VENTOS*, DE FRANCISCO DUARTE MANGAS E MADALENA MONIZ

1.ª AULA – PORTUGUÊS

A primeira aula foi transmitida no programa *#EstudoEmCasa* no dia 27 de abril de 2020, iniciando às 9 horas. A 1.ª aula organizou-se em cinco momentos.

Ainda sobre o programa, é disponibilizada, na página *web* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, [<https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>], por cada aula, a indicação de um conjunto de competências, pautadas pelas Aprendizagens Essenciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A sequencialização desta aula permitiu ao aluno compreender uma lógica contínua de atividades, o que é fulcral para a sua aprendizagem e motivação para a realização das tarefas propostas. Não obstante, esta é a primeira aula da semana, que concorre para o desenvolvimento do projeto nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, como acima mencionado.

O primeiro momento de aula é recorrente, sendo que, em todas as aulas, a docente se apresenta e cumprimenta os alunos. Seguidamente, apresenta um “plano de aula”, contendo os assuntos a trabalhar naquela aula.

No segundo momento, que corresponde à leitura da obra *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz, realizada pela docente, não é feita qualquer apresentação ou exploração dos elementos paratextuais, iniciando-se de imediato com a leitura do texto. Esta leitura poderia ter sido feita, por exemplo, com a docente de pé, melhorando assim a projeção de voz e concorrendo para que o texto seja visto enquanto ato comunicativo, sendo interativo como se fosse um diálogo, uma vez que a obra convidava a este tipo de leitura. Exige-se, desta forma, que o leitor se aproprie do texto, se esforce para ser claro, relevante e captar a atenção de quem o ouve (AMOR, 2006). Ainda que este programa se realize como resposta de ensino de emergência à situação que decorria à data, existem momentos de extrema importância, como é o caso da leitura da obra, que devem ser pensados, programados e significativos.

Relativamente ao terceiro momento de aula, a docente indicou que os alunos iriam trabalhar a compreensão textual. Os exercícios são diversificados, no entanto, nem todos concorrem para a compreensão textual. Um dos exercícios consistia na apresentação de um conjunto de palavras retiradas do texto que os alunos deviam ilustrar. A docente propõe, de imediato, a construção de um dicionário ilustrado, quando o que parecia pretender era a ilustração de uma lista de palavras isoladas, ainda que retiradas de um texto anteriormente lido. Convém ressaltar, porém, que existem palavras que não são passíveis de ilustração com facilidade pelas crianças desta faixa etária, dado que nem todas as palavras designam referentes ou situações fisicamente visíveis ou suscetíveis de representação por meio de um desenho, como, por exemplo: o aluno pode ilustrar referentes de comida ou objetos de casa, mas não pode ilustrar sentimentos como a saudade ou o ódio, apenas desenhar as situações que ilustram as causas ou as consequências desses sentimentos, além de que parecia não existir uma relação motivada entre as palavras escolhidas e a compreensão textual a efetuar.

Seguidamente, foi proposta uma atividade de escrita a partir de palavras. No entanto, aconteceu o mesmo que anteriormente - esta ocorre descontextualizada e distanciada da interpretação que o texto exigia. Ainda assim, a docente adotou uma postura de reforço positivo aos alunos, apresentando como modelo a sua escolha e a razão para tal:

(1) “eu escolhi livros, que frase é que posso escrever com livros? Se vocês sentirem que não estão a conseguir escrever alguma palavra.... que querem escrever uma palavra, mas não conseguem, parem para pensar um pouco no som dessa palavra e arrisquem... não deixem de escrever porque acham que não sabem, peçam ajuda, peçam ajuda aos pais, à vossa família aí em casa, mas peçam também ajuda aos vossos professores, [es]tá bem? Sempre que sentirem alguma dificuldade, é importante partilharem” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação).

Ainda que haja distanciamento da interpretação do texto, este tipo de intervenção pareceu permitir não só a entreaajuda e a cooperação adulto-criança, mas também o pensamento reflexivo e crítico promulgado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS *et al.*, 2017). Sendo a reflexão uma estratégia de interação, o seu uso contextualizado permite à criança evoluir no seu percurso, compreendendo que a reflexão sobre a língua favorece a aprendizagem (SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ, 1997). Ainda neste momento, a docente iniciou a compreensão das diferentes profissões abordadas pelo Sílvio; porém, não faz a exploração do motivo de ele querer ser “Guarda”, a partir da exploração de expressões como, por exemplo, *guarda-costas*, *guarda-redes*, *guarda-florestal*, *guarda nacional republicana*, *guarda-rios*, *guarda do sol* e *guarda-sol*, além de que as profissões enumeradas como hipótese durante o diálogo que Sílvio estabelece com a mãe são diferentes e distintas, deixando por responder questões como: Para que serve?, O que se produz?, Quais as suas funções?, Que formação exige?, Que importância tem para a Sociedade?.

A docente também não faz a interpretação das associações que a mãe vai fazendo, quando responde a Sílvio, de forma a demovê-lo das hipotéticas profissões que aquele vai elencando. Muito contribuía para a interpretação textual a compreensão da associação feita entre, por exemplo, “guardar o sol” e “ficar cego”; “guarda da chuva” e “constipações”, entre outras:

(2) *Quando for grande quero guardar o Sol.*

Podes ficar cego!

- diz a mãe.

E se for guarda da chuva?

É uma vida de constipações....

- diz a mãe.

Também não se explora o título – *Sílvio, Guardador de Ventos* – e as possíveis explicações para a sua atribuição. Portanto, não se conclui sobre qual é ou virá a ser a profissão de Sílvio e a associação ao “guardador de ventos”. Sílvio viria a ser escritor, tal como se comprova no final da obra, quando a mãe aprova a sua última opção:

(3) *“Limpo o musgo das palavras sombrias, afago ternura*

nas desavindas. Água fresca dou às palavras mais velozes e agasalho às que se perderam na noite”.

*Muito bem, Sílvio! E serás uma autoridade.
- diz a mãe.*

No quarto momento da aula, abordou-se o gênero gramatical, dando-se continuidade à introdução a este conteúdo, que já tinha sido feita no projeto semanal anterior, bem como se introduziu o conteúdo número formal. Especificamente, a abordagem do gênero centrou-se em “regras de formação do feminino de nomes e adjetivos”, ou seja, foram apresentados alguns processos de marcação/atribuição do gênero (como *alternância do índice temático* e *redução da forma do masculino*), recorrendo a exemplos presentes na obra em estudo, e propostos alguns exercícios com base na exposição realizada. Já ao nível do estudo do segundo conteúdo gramatical, a docente procurou clarificar os dois valores de número – singular e plural –, recorrendo a exemplos como *o lobo/os lobos; o peixe/os peixes*, e explicar o processo de formação do plural.

Ainda neste âmbito, a professora apresentou duas listas de palavras retiradas previamente da obra literária – uma com nomes no singular e outra com nomes no plural – e, seguidamente, expôs somente a lista de palavras no singular, solicitando a formação do plural. Considera-se que este momento da aula, que inicia com a gramática, se torna um momento extra, para além do texto, cuja introdução não foi natural nem sequencial e o treino foi a partir de uma lista de palavras isoladas, descontextualizadas e afastadas do seu contexto morfossintático, sendo que não contribuiu nem para a compreensão textual nem para a reflexão (meta)linguística dos alunos. Por outro lado, apresenta algumas informações equívocas do ponto de vista científico, designadamente no que respeita ao estatuto que a categoria gênero evidencia na língua, tal como veremos adiante, na segunda aula de Português, de forma mais pormenorizada.

Sublinhe-se que a gramática deve proporcionar aprendizagens para uma melhor compreensão do texto nos primeiros anos de escolaridade, devendo estar devidamente articulada. Como tal, a pertinência não está num enorme número de atividades e exercícios propostos aos alunos, mas sim no modo como esses mesmos são aproveitados em prol da compreensão dos textos, como forma de desenvolvimento de competências de compreensão e de comunicação, no processo de ensino e de aprendizagem.

O último momento da aula demarca-se dos restantes por conter a apresentação dos desafios para casa, tradicionalmente conhecidos como *trabalho para casa*. Os desafios propostos são amplos e pouco diversificados, sendo que quatro das cinco atividades propostas são de escrita e, como parece não existir ao longo da aula uma orientação de escrita compositiva longa. Na aula seguinte, não existiu uma correção destes exercícios de escrita, nem foram apresentados modelos, apenas houve a valorização pragmático-discursiva da importância das atividades de escrita.

2.ª AULA – ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA

A aula de Estudo do Meio e Cidadania decorreu no dia 28 de abril de 2020, às 9 horas. Foi a primeira aula do dia e organizou-se em cinco momentos de destaque.

No que concerne ao primeiro momento da aula, a docente cumprimentou os alunos, estabeleceu um momento simulado de diálogo e indicou que seria uma aula de Estudo do Meio e Cidadania (isto porque existem duas aulas de Estudo do Meio na semana; no entanto, apenas uma integra Cidadania). Subsequentemente, questionou se os alunos estão sentados e se lavaram as mãos, procurando concorrer para a nova normalidade associada à pandemia de COVID-19. Este tipo de questões foi regular nesta docente, sendo que demonstrou este tipo de preocupação no decorrer das diversas aulas. Posteriormente, a professora procurou saber se os alunos realizaram o desafio da aula anterior e, considerando que não os pode visualizar nem obter uma resposta, tal como indicou, prosseguiu para a apresentação dos seus dois exemplos de caderno de campo, com os devidos registos.

Seguidamente, a docente indicou que o tema da presente aula será a água, dado que o Sílvio era um menino curioso, apresentando o “plano de aula”, questionando os alunos: “O que vamos descobrir hoje?”. Este jogo de simulação de diálogo é pertinente, dado que os alunos ficam integrados e são convidados a participar na planificação. Por conseguinte, indicou o que iriam aprender sobre a água, nomeadamente a sua estrutura e a sua importância, e que realizarão uma atividade que se denomina “flutua ou não flutua?”. A professora reforçou ainda que este era um “plano de descobertas” a realizar na aula.

Foi no segundo momento da aula que a docente contextualizou o tema da aula no quadro da obra literária do projeto semanal, apresentando o momento em que a personagem Sílvio decide ser guardador da chuva. Neste contexto, questionou os alunos relativamente ao que é a chuva, de que é feita e de onde vem. A docente fez as perguntas muito pausadamente, supostamente para que, em casa, os alunos tivessem tempo de responder. Posto isto, a professora iniciou as atividades com uma apresentação em que surge a molécula da água, com o seu nome científico “H₂O” e explicou o seu significado. Para que este novo vocábulo fosse fixado no léxico mental da criança, a docente deu alguns exemplos de uso, integrando-o em momentos de uso do quotidiano dos alunos.

Já no terceiro momento da aula, foi realizada a apresentação de um vídeo intitulado “aquametragem”, a partir do qual se desencadeou o estudo da água e os restantes momentos da aula. A aula terminou com os desafios para casa.

3.ª AULA – PORTUGUÊS

A terceira aula, dedicada à área de Português, foi transmitida no dia 29 de abril de 2020, iniciando às 9 horas. A aula organizou-se em quatro momentos.

No primeiro momento da aula, a professora começou por saudar os alunos e indicar que iriam continuar com a abordagem à obra literária *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. A docente aproveitou o momento para relembrar que, na aula anterior, não foram terminados os exercícios, sendo que nesta aula os retomariam. No “plano de aula” incluíam-se “regras para formar feminino; determinantes; singular e plural”. No final deste primeiro momento de aula, a docente questionou os alunos sobre se estes se recordaram da “história de Sílvio”, que, sendo um menino corajoso e com o auxílio da sua mãe, optou pela profissão de guardador de palavras. Neste quadro, a professora poderia ter aproveitado este momento para a exploração da expressão “guardador de palavras” e a compreensão da temática central da obra, contrariamente ao que ocorreu. Seguidamente, recordou, ainda que de forma muito breve, que os alunos poderiam realizar diferentes tarefas, que implicassem atividades de escrita, para aprimorar competências; promovendo, deste modo, a reflexão nos alunos, algo que se verificou também na aula anterior e se verifica no decorrer das aulas. A obra literária ficou pousada na sua secretária e prosseguiu para o segundo momento da aula.

Neste segundo momento de aula, retomou-se a parte final da aula anterior – o gênero linguístico –, partindo do exemplo “filho/filha”, em que apenas se altera a última vogal da palavra para a formação do feminino. Seguidamente, a professora apresentou diferentes exemplos, indicando aos alunos que agora tinham de pensar mais um pouco sobre as palavras, utilizando exemplos como “pai/mãe; cavalo/égua; cão/cadela; carneiro/ovelha”.

Salienta-se a importância deste momento, dado que se compreende que a criança tem experiências e conhecimentos aquando da entrada no ensino, como tal, a criança já conhece o léxico e a sua aplicação, principalmente no que refere aos contextos que lhe são mais próximos. Porém, é inevitável a referência ao fato de a professora expor os exemplos – “pai/mãe; cavalo/égua; cão/cadela; carneiro/ovelha” – como pares de gênero, quando efetivamente se trata de contrastes de sexo entre as entidades que os nomes designam. Melhor dizendo, são oposições em termos da referência semântica, uma vez que cada vocábulo apresenta sempre o mesmo gênero, o que se verifica é a existência de palavras distintas porque contêm radicais distintos (heteronímia de radicais). Por conseguinte, com esta abordagem, verifica-se a ausência de atualização dos conhecimentos científicos do docente, em articulação com os conhecimentos pedagógicos.

Subsequentemente, a docente apresenta alguns nomes e adjetivos, embora não distinga objetivamente as duas classes e as propriedades que as definem, e indica que nem todos flexionam quanto ao género (“motorista; forte; guarda-redes; artista; veloz”). Em seguida, para terminar este momento, são realizados exercícios de consolidação do conteúdo gramatical, que consistem na realização de correspondências de palavras, indicando qual a palavra oposta ao nível do género.

No terceiro momento da aula, a professora afirma “*vamos agora entrar aqui nos determinantes*” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação), explicando a definição dos determinantes artigos definidos e indefinidos e apresentando o típico quadro dos determinantes. Compreende-se, ao longo das aulas, a tentativa da docente de aproximação do seu discurso ao nível escolar dos alunos, no entanto, em determinados momentos, o seu discurso cientificamente não é o mais correto, nomeadamente ao indicar que “*os determinantes são umas palavras pequeninas que vêm sempre antes do nome*” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação). Este é um dos diversos momentos em que a docente, ao tentar adaptar o seu discurso, incorre no reducionismo. Posteriormente, a docente explica a utilização do determinante na frase, ilustrando com algumas estruturas agramaticais de modo a explicar que o conhecimento intuitivo é importante para esta aplicação. Seguidamente, realiza diversos exercícios de aplicação: realizar correspondências, indicar qual o determinante certo, sublinhar e completar frases. Para terminar, são realizados dois exercícios finais de reescrita de frases, colocando no feminino e no plural, retomando, assim, o tema anterior da aula.

No último momento da aula, a docente apresentou três desafios para realizar em casa, até à aula seguinte, reforçando o pedido para que escrevam bastante, valorizando a escrita. Tal como na aula anterior, a docente procurou diversificar as tarefas para casa. Seguiu-se a despedida.

4.ª AULA – MATEMÁTICA

Relativamente à Matemática, destaca-se que a aula observada foi transmitida no programa #*EstudoEmCasa* a 29 de abril de 2020. Assim, a aula organizou-se em torno de cinco momentos.

O primeiro momento da aula é crucial para o desempenho dos alunos, na medida em que o docente explicou o que será feito, fomentando e estimulando o aluno para os processos conjuntos de ensino e de aprendizagem, ainda que à distância. Neste contexto, foi apresentado o “plano de aula” (como é intitulado pelo professor) e foi retomada a obra literária, pretendendo-se imaginar que a personagem Sílvia pudesse ser “Guardador de Números”.

No segundo momento da aula, o docente questionou os alunos acerca do que poderão ser números par e números ímpar e coloca uma questão-problema que orienta toda a atividade: “*O Sílvia decidiu organizar as suas pedras preciosas, formando grupos de 2 elementos e registou a informação numa tabela. Vamos ajudar o Sílvia a completá-la?*”. Esta atividade remeteu para uma correlação da Matemática com a obra, ainda que se pretenda a Matemática a par do quotidiano, para que exista um sentido de aprendizagem que seja verificado no dia-a-dia e, no caso, o conjunto de pedras preciosas pode ser pouco realista para o aluno (BOAVIDA *et al.*, 2008). Assim, a atividade caracterizou-se pelo distanciamento relativamente aos conteúdos de Matemática com os quais o aluno contacta no dia-a-dia.

No terceiro momento da aula, o docente questionou os alunos sobre a pós-reflexão e expõe as definições de número par e de número ímpar, para clarificar qualquer dúvida que pudesse existir sobre o tema.

Por sua vez, o quarto momento da aula prendeu-se com a consolidação, em que são propostos vários desafios que concorrem para as aprendizagens da aula. O primeiro desafio desenrolou-se através de várias etapas: indicar se o número total era par ou ímpar; indicar o total de pedras preciosas e se o número era par ou ímpar; síntese oral de como descobrir se um número é par ou ímpar. O segundo desafio deste quarto momento de aula continha elementos da obra literária, nomeadamente o copo dos lápis de Sílvia, indicando que existiam 5 copos e cada um com 4 lápis. Para o resolver, o docente optou por recorrer ao quadro de escrever, escrevendo a operação matemática na horizontal e resolvendo-a através da estratégia “amigos do 10”, algo que é regular os alunos

utilizarem para auxiliar o cálculo mental, seguindo o desafio e indicando se o número é par ou ímpar. No terceiro desafio remeteu para a obra literária novamente, momento em que Sílvio decidiu ser guarda de livros: a de uma estante com vários livros, deve ser indicado qual o conjunto que só compreende números ímpares. O quarto e último desafio consistiu em organizar os números, colocando-os em potes de par e ímpar. Salienta-se que, ao longo da realização dos exercícios, o docente foi realizando pequenas paragens para que os alunos pudessem também tentar dar uma resposta, ainda que o mesmo não as pudesse ouvir, a interação pedagógica professor-aluno pareceu valorizar-se neste ensino remoto de emergência.

No último momento da aula, o docente indicou que tinha outro desafio, mas que não seria possível de realizar uma vez que a aula terminou. Não houve tempo para o fecho da aula e a despedida final.

5.ª AULA – ESTUDO DO MEIO

A quinta e última aula do percurso semanal observado foi uma aula de Estudo do Meio e decorreu no dia 30 de abril de 2020, pelas 9 horas. A aula organizou-se em: saudação e retoma do desafio da última aula, e “plano de aula”; atividade para reconhecimento das propriedades da água; apresentação dos locais da Terra onde existe água; realização de uma atividade experimental, para verificar o estado físico dos elementos; resolução de exercícios; e, por fim, apresentação do desafio para casa e de um breve resumo dos conteúdos da aula.

O primeiro momento de aula iniciou-se com a apresentação de um modelo de resolução do desafio integrado no *trabalho para casa* e integrou ainda o “plano da aula”, com o tema a abordar.

No segundo momento, a docente propôs que os alunos utilizassem um copo com água para a identificação das propriedades, de acordo com os sentidos, nomeadamente a visão, o olfato e o paladar. A sequência em que tal aconteceu preconizou um momento de demonstração e aprendizagem ativa, próprio da área curricular. Seguiu-se um momento de transição, com a retoma da obra estipulada para o projeto da semana, com a pertinência do Sol para a existência da vida.

No que diz respeito ao terceiro momento da aula, neste contextualizaram-se os locais naturais onde a água existe, recordando que a água é o bem essencial à vida humana e, como tal, é necessário compreendê-la. Posto isto, o quarto momento da aula compreendeu a realização de uma outra atividade experimental, que serve para compreender os estados em que a água se pode encontrar. O quinto momento da aula prendeu-se com a resolução de exercícios de aplicação, pressupondo as aprendizagens ao longo da aula e esclarecendo eventuais dúvidas. No último momento da aula, a docente apresentou o desafio para casa, denominado por “Gotas na minha cozinha”, sendo solicitada aos alunos a realização de uma atividade experimental idêntica à realizada naquela aula.

5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RECOMENDAÇÕES PARA A CONCEÇÃO DE PERCURSOS INTEGRADORES NO 1.º CEB

Neste ponto, procuraremos interpretar os dados, sendo que organizaremos a reflexão segundo as categorias de análise que nos permitiram a observação das várias sessões do percurso. Sempre que se manifeste pertinente, faremos recomendações para a conceção de futuros percursos integradores de conhecimentos e competências várias no 1.º CEB.

Organização da aula e gestão do espaço-tempo. As aulas foram organizadas em torno de momentos bem delimitados, entre quatro a seis momentos: o primeiro correspondeu à saudação inicial e à apresentação do “plano de aula”; o segundo momento integrava, na generalidade, a retoma de atividades propostas para casa na aula anterior; já os terceiro e quarto momentos destinavam-se à apresentação dos conteúdos e ao treino de competências; o quinto e/ou sexto momento da aula abrangia(m) os desafios para casa e a despedida. Nas aulas com seis momentos, o quinto era dedicado a uma síntese da aula.

Estes momentos eram apresentados inicialmente e eram constantemente retomados ao longo das aulas. Todas as sessões do projeto iniciavam com um plano de aula e terminavam com o lançamento de desafios para casa. Embora não houvesse grande criatividade no âmbito da organização da aula e da gestão do espaço-tempo, esta estrutura facilitou uma aproximação à estrutura de uma aula tradicional, o que, de algum modo, trouxe alguma continuidade ao estilo de aprendizagens da maior parte dos alunos que assistia ao programa.

Promoção de competências de interação pedagógica. Ao longo da aula, os docentes procuraram promover o envolvimento constante dos seus alunos nos vários momentos, nomeadamente, logo no início da aula, com a antecipação da sua ação e durante a realização das tarefas propostas, com as questões que iam lançando e permitiam a orientação do pensamento e da aprendizagem dos alunos. É notório também que, no decurso da aula, os professores interagiam frequentemente com os alunos, questionando-os, colocando hipóteses e dando, recorrentemente, alguns segundos antes de responder ou de apresentar um modelo de resposta. Exemplo disso foi no início da aula de Estudo do Meio, em que a docente pediu aos alunos que fossem buscar um copo com água ou uma garrafa de água reutilizável e aguardou, tal como faria em contexto presencial, antes de dar início à experiência sobre as propriedades da água. Apesar de não terem os alunos no mesmo espaço físico, os docentes promoviam a permanente interação, simulando o diálogo pedagógico, tendo também situações de questionamento, a fim de promover a reflexão nos alunos. De um modo geral, todos os docentes procuraram colocar questões que permitissem a orientação e a reflexão, sendo vistas como meio facilitador de aprendizagem. Aliás, boas perguntas são aquelas que levam à reflexão do aluno, implicam a aprendizagem para se responder, que compelem à análise, à reflexão e à explicação de raciocínio, mesmo que permitam uma diversidade de estratégias para a conclusão ou a resposta (BOAVIDA *et al.*, 2008).

Por conseguinte, com esta metodologia, os docentes deram continuidade à promoção de competência fundamentais (MARTINS *et al.*, 2017), nomeadamente: o raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; saber científico, técnico e tecnológico.

Atuação científico-pedagógica. A atuação científico-pedagógica dos docentes deve ser enformada científica e pedagogicamente por conhecimento e competências sólidos, fundados nas especialidades, em particular, e na pedagogia, em geral, capazes de alterar as metodologias e adaptar os instrumentos aos objetivos da aula e das aprendizagens a promover, num contexto educativo muito particular (SHULMAN, 1987).

No que se refere às aulas de Português, foi evidente que não foram promovidas atividades que desencadeassem a compreensão da obra literária em questão, em nenhuma das suas componentes da compreensão na Leitura: literal, inferencial, reorganizativa e crítica (VIANA *et al.*, 2010). Neste sentido, também não foram promovidos momentos de exploração dos sentidos conotativo e denotativo das expressões linguísticas (Leitura e Educação Literária). Ao não se promover a compreensão da obra e não se levar o aluno a refletir sobre os sentidos que envolve, parece-nos que os textos ficam muito reduzidos a outros propósitos que não o de serem textos e valerem enquanto textos.

Os exercícios direcionados para o trabalho com os conteúdos gramaticais, apesar de o material linguístico, na maior parte dos casos, advir do texto da obra literária de base ao projeto, mobilizaram palavras em lista, sem contexto linguístico e sem cooperação para a compreensão textual e o desenvolvimento de competências metalinguísticas das crianças. Desta forma, o texto foi apenas encarado como repositório de material linguístico, como pretexto; quando o que se pretende é que seja o núcleo da aula, a partir do qual se definem os conteúdos passíveis de abordagem (BERTOCHI, 2006; DUARTE, 2008). Neste contexto, é possível exemplificar o referido com a abordagem da categoria gramatical género, uma vez que foi promovido um trabalho assente em listas isoladas de palavras, sem contexto linguístico e sem concorrer para a compreensão na Leitura. As atividades propostas procuraram, sobretudo, que os alunos formassem o feminino de um conjunto de palavras retiradas previamente da obra literária, recorrendo aos processos de alternância do índice temático e heteronímia de radicais. O recurso a estes processos pode conduzir a uma confusão entre a regra de identificação do valor de género (anteposição do artigo definido) e a pseudorregra (alternância do índice temático *-a* ou *-o*), bem como entre género e sexo dos referentes, pois a heteronímia de radicais é um processo de sinalização de um contraste do sexo dos referentes e não de marcação e atribuição de género. Não obstante o exposto, importa realçar uma das atividades apresentadas neste âmbito, que, embora se baseie numa lista isolada de palavras, parece reveladora de algum acompanhamento da investigação

científica desenvolvida em torno deste conteúdo gramatical, já que se solicita a identificação do valor de gênero de um conjunto de nomes que se encontram anteceditos por determinantes artigos definidos. Desta forma, crê-se que exista uma tentativa de demonstrar que a identificação do valor de gênero não se baseia no índice temático (-a ou -o), mas sim na anteposição do artigo definido (o, a, os, as) (BECHARA, 2003).

Ademais, é de ressaltar o fato de o ensino do gênero ter ocorrido, simultaneamente, no nome e no adjetivo, sem qualquer distinção. Em boa verdade, o gênero é uma propriedade inerente aos nomes, sendo obrigatório e idiossincrático; contrariamente ao que se verifica com os adjetivos, visto que estes ganham um gênero sintaticamente, ou seja, esta categoria é transmitida pelo nome (VILLALVA, 2000). Tais conhecimentos linguísticos devem encontrar-se em articulação com os conhecimentos pedagógicos do docente, para o desenvolvimento de práticas devidamente sustentadas e atualizadas, que contribuem para o progresso linguístico dos alunos.

Quanto ao domínio da escrita, deve ser notado que as atividades principais de escrita foram relegadas para o *trabalho para casa*, pressupondo que: i) todos os alunos tinham acompanhamento por parte dos professores titulares da sua turma, o que não acontecia porque alguns não beneficiaram do ensino a distância (síncrono ou assíncrono) por falta de recursos necessários para tal; ii) os alunos tinham um apoio extra fora da escola que lhes permita realizar atividades escolares, que, de partida, sabemos serem complexas, exigindo tempo e apoio de um profissional científica e pedagogicamente competente.

Articulação e flexibilidade curricular. Parece ser evidente que em todas as áreas científicas houve uma tentativa de articulação a temas emergidos da obra literária que estava na base deste projeto semanal – *Sílvio, Guardados de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Por conseguinte, parece reconhecer-se a importância da Língua Portuguesa e a sua transversalidade (BARTOLOMEU; SÁ, 2008). Segundo os autores, a Língua Portuguesa consiste num instrumento de aprendizagem presente em todo o currículo, sendo relevante para a promoção de competências cognitivas, linguísticas e comunicativas. A título de exemplo, a articulação entre o Português e a Matemática constitui uma mais-valia pela influência dos conhecimentos linguísticos, em termos dos conhecimentos lexical e sintático, em relação à compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos (CORREIA, 2016). Note-se também a relevância da Literatura Portuguesa, em articulação com outras áreas do saber que não o Português, para os processos de ensino e de aprendizagem, conforme se pretende realçar nas linhas seguintes.

Na aula de Estudo do Meio e Cidadania, a docente contextualizou o tema da aula – a água – no quadro da obra literária do projeto semanal, apresentando o momento em que a personagem Sílvio decide ser guardador da chuva, ainda que não se tenha explicado o fenómeno que leva à ocorrência de chuva. Na aula de Estudo do Meio, retomou-se o tema da água, seguindo-se um momento de transição, com a retoma da obra selecionada, ao enunciar-se a pertinência do Sol para a existência da vida. Em consonância com o propósito destas duas aulas, e de acordo com o que advoga Galvão (2006), confirma-se que a Ciência e a Literatura, muito embora possuam linguagens próprias, podem tirar partido da interação e do diálogo pedagógico. A Literatura no ensino das Ciências possibilita um maior envolvimento dos alunos nas diferentes atividades e proporciona uma abordagem significativa e equilibrada para a aprendizagem (FILIPE, 2012). Neste caso específico, o estudo da água surge contextualizado no âmbito da obra literária *Sílvio, o Guardador de Ventos*, favorecendo um crescente envolvimento e uma maior motivação dos alunos para a abordagem do mesmo. No entanto, estas aulas não contribuíram para a compreensão inferencial da obra, nem para a compreensão literal das referências à chuva e às constipações, por exemplo.

A transição para a área científica da Matemática foi feita com recurso ao imaginário, extrapolando claramente o âmbito do texto em análise. Foi retomada a obra literária inicialmente apenas para levar os alunos a imaginar que a personagem Sílvio pudesse ser “Guardador de Números”. Esta passagem leva-nos a questionar se, efetivamente, toda e qualquer obra literária permite a articulação com o conteúdo matemático ou devemos deixar que as obras permitam tal articulação, sem forçar uma imperiosa relação entre a Literatura e a Matemática. Com efeito, quando a obra literária o permite e se revela adequada e pertinente, esta articulação promove, não só uma superior compreensão da linguagem matemática, mas também contribui para a compreensão textual (SILVA, 2003). Neste caso específico, a criação desta nova profissão para a personagem Sílvio – “Guardador de Números” –, assim como todas as atividades elaboradas, tendo por base a personagem e a ação narrativa, poderão não ter contribuído para a compreensão da obra; no entanto, poderão ter enriquecido o imaginário e favorecido a motivação e o envolvimento dos alunos na abordagem do conteúdo

matemático; por muito que não se trate de uma articulação, à primeira vista, evidente.

Metodologias e instrumentos. No que concerne às metodologias adotadas, estas são características da área curricular em questão. Primeiramente, na área do Português, é visível a exploração dos conteúdos numa lógica de interação pergunta-resposta, procurando-se, porventura, promover a reflexão da língua por parte dos alunos; assim como a promoção de exercícios de gramática em moldes muito tradicionais. Estes últimos encontram-se, maioritariamente, centrados na classificação de entidades gramaticais e na aplicação da regra pela regra, não evoluindo para a análise efetiva (SILVA; PILATI; DIAS, 2010) e não requerendo, da parte do aluno, a reflexão e a explicitação metalinguísticas (DAMAR, 2009).

Nas Ciências, recorreu-se ao método experimental. Este método não só envolve os alunos como os torna mais curiosos do mundo que os rodeia, fomentando os processos de ensino e de aprendizagem (CARVALHO; FREITAS, 2010). Sabendo que esta aula foca essencialmente o ensino das ciências, importa ressaltar que o professor tem ao seu dispor um conjunto de orientações que o auxiliam nas suas atividades e que pretendem produzir bons níveis de literacia científica: a abordagem CTS (Ciência Tecnologia Sociedade). A tentativa de manter esta abordagem, recorrendo ao trabalho com variáveis experimentais e realização de experiências, com usos do seu quotidiano, motivando a atitude científica, nomeadamente questionar, respeitar as evidências, refletir criticamente, ter espírito de abertura, perseverança e cooperação (ROLDÃO, 1995; CARVALHO; FREITAS, 2010), foi evidente.

Na Matemática, a colocação de problemas aproximados ao quotidiano não foi bem conseguida inicialmente, porém, depois, com a introdução de elementos como os lápis, o copo para os colocar, os livros e as estantes, foi notória a tentativa de promoção de uma crescente aproximação e de um maior envolvimento dos alunos. As obras literárias cada vez mais se sustentam na realidade quotidiana, por isso constituem uma excelente ferramenta para a abordagem de conteúdos matemáticos, desde que devidamente contextualizados.

Em suma, tendo por base o enquadramento teórico, a descrição do observado nas aulas que integraram o projeto semanal em estudo e, ainda, as considerações tecidas neste ponto, torna-se possível afirmar que o desenvolvimento de um percurso integrador não foi alcançado com pleno sucesso. Apesar de todo o projeto ter decorrido em torno de uma obra literária, as atividades desenvolvidas não promoveram, na sua totalidade, a integração de saberes. Se, por um lado, muitas das atividades propostas assentaram numa articulação forçada entre a obra e os conteúdos programáticos; por outro, muitas foram as que não concorreram para a compreensão do texto. Por último, resta sublinhar que, embora possuindo diferenças estruturais, metodológicas e orientadoras, a Didática e a Linguística caminham lado a lado em prol do ensino da Língua e das restantes áreas do saber. Como tal, não devem colocar em causa as suas identidades, mas sim conviver com interações e negociações refletidas e profícuas para os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, v.1, n.1, p. 61-79, 2010.

AMOR, E. *Didática do Português - fundamentos e metodologia*. 6. ed. Lisboa: Texto Editores, Lda, 2006.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: R. J. SOUZA (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p.37-48.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Grupo Almedina, 2011.

BARTOLOMEU, R.; SÁ, C. M. A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, n. 33, p. 15-25, 2008.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed.. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

BERTOCHI, D. O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. In: LOMAS, C. *O valor das Palavras (II)*. Gramática, literatura e cultura de massas na aula. Porto: Edições ASA, 2006. p. 89-112.

BOAVIDA, A. M. *et al.* *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

BRONCKART, J. P. Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: F. MENENDEZ, F. (org.). *Análise do discurso*. Lisboa: Hugin Editores, 2005. p. 37-79.

CAMPS, A. La especificidad del área de didáctica de la lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. In: A. MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial, 1998. p. 33-47.

CHOUPINA, C., BAPTISTA, A. & COSTA, A. A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino aprendizagem do género em PE. In: MESQUITA, E. C. (org.). *Anais do IV SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia: EDUFU, 2014. p.1-10.

CORREIA, D. O papel crucial da leitura e do processamento da informação na resolução de problemas de matemática. *Revista de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, v.1, n.1, p. 9-36, 2016.

COSTA, J. A. *As pontes entre didática e linguística: o possível e o necessário*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Porto, Portugal, 2016.

CARVALHO, G. S.; FREITAS, M. L. *Metodologia do estudo do meio*. Porto: Plural Editores, 2010.

COUTINHO, A. M. Dos géneros de texto à gramática. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n.1, p. 27-50, 2012.

DAMAR, M. Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In: J. DOLZ & C. SIMARD (ed.). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2009. p. 289 -313.

DUARTE, I. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: I. SIM-SIM (org.). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 27-34.

DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular –Ministério da Educação, 2008.

COUTINHO, M. A. *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG e FCT, 2003.

ENGEL, O. *Literatura e história: diálogos na sala de aula*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil, 2007.

EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2018.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á. (org.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

- ESTUDE EM CASA. 2020. Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/ano-letivo-2020-2021/1-ano/todos>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- FILIFE, R. *A promoção do ensino das ciências através da literatura infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2012.
- FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, F. I.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. et al. (org.). *Didáctica da língua e da literatura. Atas do I Congresso Internacional* (vol. I, 1998). Coimbra: Almedina, 2000.
- FONSECA, J. *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- FRANCO, J. A. *A poesia como estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- GALVÃO, C. Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. *Interações*, n. 3, p. 32-51, 2006.
- LEAL, S. Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua materna. In: SILVA, B. et al. (org.). *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.1302-1315.
- MARQUES, S. M. C. *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.
- MARTINS, G. et al. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.
- McCARTHY, M. *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MENEZES, L. Matemática, literatura e aulas. *Educação e Matemática*, n.115, p. 67-71, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens essenciais*. Portugal: Direção Geral da Educação; Ministério da Educação, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo em casa, 2020. Disponível em: <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- NOGUEIRA, L. História e literatura – O debate na sala de aula. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, n. 4, p. 115-125, 2012.
- OLIVEIRA, A. *Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas*. Tocantins: Universidade Federal, 2001.
- ROLDÃO, M. d. *O estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- SÁ, C. M. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Português: Investigação e Ensino*, p. 364-372, 2012.

SÁ, C. M. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, v. 29, n. 2, p. 208-221, 2016.

SÁ, C. M. Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. IVIEGAS, V. et al. (org.). *Atas do 13.º ENAPP - Percursos da Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 2019.p.167-184.

SHROEDER, M. et al. The contribution of trade books to early science literacy: in and out of school, *Res. Sci Educ*, p. 39-231, 2009.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1. p.1-22, 1987.

SILVA, A. C. *Matemática e Literatura Infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, Brasil, 2003.

SILVA, K., PILATI, E. & DIAS, J. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SILVANO, P.; RODRIGUES, S. V. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: A. M. BRITO (org.). *Gramática: história, teorias e aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010. p. 275-286.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. *A língua materna na educação básica competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica, 1997.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, R. Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes. *Bolema*, v. 23, p. 37, p. 955-975, 2010.

VIANA, F. L. et al. *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

VILLALVA, A. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.



Recebido em 15/12/2020. Aceito em 07/04/2021.

A RELAÇÃO GRAMÁTICA-TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA LINGUÍSTICA APLICADA À DIDÁTICA DA LÍNGUA

LA RELACIÓN GRAMÁTICA-TEXTO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA: DE
LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

THE GRAMMAR-TEXT RELATIONSHIP IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: FROM
APPLIED LINGUISTICS TO DIDACTICS OF THE LANGUAGE

Marcos Bispo*

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este texto teve como objetivo analisar a relação gramática-texto na arquitetura da Língua Portuguesa delineada na BNCC. Para isso, confrontou as propostas da abordagem cientificista da relação entre gramática e texto no ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas no âmbito da linguística aplicada com a proposta didática da pedagogia das competências apresentada na BNCC. As análises demonstraram que, nas propostas da linguística aplicada, predomina um olhar fragmentário, em razão do pluralismo teórico desarticulado, enquanto, na BNCC, a relação gramática-texto é compreendida de forma global, num continuum que envolve o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao pleno exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Didática da língua. Gramática e texto. Linguística aplicada.

RESUMEN: Este texto tuvo como objetivo analizar la relación gramática-texto en la arquitectura de la lengua portuguesa descrita en la BNCC. Para esto, enfrentó las propuestas del enfoque científico de la relación entre gramática y texto en la enseñanza de la Lengua Portuguesa desarrolladas en el ámbito de la lingüística aplicada con la propuesta didáctica de la pedagogía de las

* Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia, onde atua no Departamento de Linguística, Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – PPGEL. Líder do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português – EDIPO. E-mail: mabispo@uneb.br.

competências apresentada em la BNCC. Los análisis mostraron que, en las propuestas de la lingüística aplicada, predomina una mirada fragmentaria, debido al pluralismo teórico desarticulado, mientras que, en la BNCC, la relación gramática-texto se entiende de manera global, en un continuo que involucra el desarrollo de habilidades y competencias necesarias al pleno ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las lenguas. Gramática y texto. La lingüística aplicada.

ABSTRACT: This text aimed to analyze the grammar-text relationship in Portuguese language architecture outlined in the BNCC. For that, it confronted the proposals of the scientific approach of the relationship between grammar and text in the teaching of Portuguese Language developed in the scope of applied linguistics with the didactic proposal of the pedagogy of competences presented in the BNCC. The analyzes showed that, in the proposals of applied linguistics, a fragmentary view predominates, due to the disjointed theoretical pluralism, whereas, in BNCC, the grammar-text relationship is understood globally, in a continuum that involves the development of necessary skills and competences to the full exercise of citizenship.

KEYWORDS: Didactics of the language. Grammar and text. Applied Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

Nas ciências humanas, em que predomina o paradigma interpretativista, o pluralismo teórico é visto como uma riqueza por tornar possível uma multiplicidade de abordagens sobre a complexidade dos fenômenos humanos. Com efeito, seria um equívoco reduzir o estudo da vida social a leis universais advindas de um único modelo teórico, dadas as dimensões psicológicas, históricas, econômicas, socioculturais e políticas que a constituem. Nesse sentido, a diversidade de paradigmas de investigação ou teorias sociais oferece possibilidades de estudos de objetos variados e sob diferentes enfoques, que podem apresentar visões convergentes ou divergentes.

Por outro lado, o pluralismo teórico pode ser problemático, quando se trata de utilizar os conhecimentos científicos na resolução de problemas sociais, visto que as teorias ou adotam uma abordagem fragmentária da realidade, estudando objetos devidamente delimitados, ou adota um único paradigma de descrição e explicação do todo social. Nesses casos, como escolher entre modelos teóricos concorrentes aquele que produzirá os melhores resultados? A escolha deve privilegiar critérios científicos ou políticos?

Em geral, a seleção das teorias para resolver questões práticas da vida pública obedecem a critérios políticos, o que acarreta uma tomada de posição quanto às formas de apropriação dos conhecimentos científicos, em função das relações que eles manterão com os outros saberes de determinado contexto. Tal apropriação implicará não apenas em transformações relativas à natureza dos conhecimentos da ciência como também de seu modo de organização. Nesse sentido, esses conhecimentos passam a constituir um composto complexo de saberes que não mais admite a lógica da fragmentação que lhes deu origem.

Essa breve digressão é importante para contextualizar as controvérsias que perpassam o ensino de gramática no Brasil. De um lado, o pluralismo teórico da linguística, caracterizado por uma abordagem fragmentária, descritiva, portanto, antinormativa, critica severamente as bases epistemológicas da gramática tradicional, fazendo-a parecer um objeto sem utilidade para o ensino. Do outro, as recentes políticas educacionais que, mesmo diante dos conhecimentos e críticas produzidos pelas diversas teorias linguísticas, insistem em manter a gramática normativa como um objeto importante do ensino de linguagem.

Em meio a essa divergência multiplicam-se as propostas de ensino de gramática (descritiva, reflexiva, contextualizada, produtiva), elaboradas por linguistas de diferentes paradigmas teóricos (gerativismo, funcionalismo, sociolinguística educacional, linguística textual, teoria enunciativa, linguística aplicada), sem o devido diálogo com as orientações curriculares oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, documentos orientados pela pedagogia das competências e por uma nova concepção de conteúdos escolares: habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais.

Este texto tem como objetivo confrontar a abordagem cientificista da relação entre gramática e texto no ensino de Língua Portuguesa com a proposta didática da pedagogia das competências apresentada na BNCC. O texto está dividido em três partes. Na

primeira, são apresentados os fundamentos epistemológicos das propostas oriundas da linguística aplicada. Aqui, esta designação é tomada em sentido lato, seguindo a distinção feita por Santos (2019) entre linguística aplicada lato senso, relativa a qualquer tentativa de aplicação da linguística teórica, e linguística aplicada stricto senso, que se refere a um campo institucionalizado de investigação sobre problemas sociais envolvendo a linguagem (MOITA LOPES, 1996, 2006; KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007). Na segunda parte, situo a BNCC e a didática da língua no contexto da pedagogia das competências. Finalmente, analiso a relação gramática-texto na arquitetura da Língua Portuguesa delineada na BNCC.

2 TEXTO E GRAMÁTICA NA LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO

Um olhar cuidadoso nos documentos oficiais de orientação curricular brasileiros, PCN e BNCC, revela com muita nitidez que, para além da presença de conceitos que remetem a uma ou outra teoria linguística, existem muitas divergências entre a perspectiva de ensino de linguagem neles assumida e as propostas da linguística aplicada ao ensino de gramática e texto na educação básica. Como explicar tal descompasso?

A falta de compreensão sobre como se dá a relação entre ciência e política está na base da militância de muitos linguistas aplicados por um ensino de gramática antinormativo, com foco no modelo descritivista, que encontra sua contraparte pedagógica sob a forma de propostas orientadas para o ensino reflexivo, contextualizado e produtivo de gramática. O descritivismo se orienta pelo princípio de que toda língua natural se compõe de um conjunto de variedades igualmente legítimas e que, por isso, não podem ser submetidas a juízos de valor.

Dada a posição do descritivismo em relação às normas sociais, podemos classificá-lo como um tipo de naturalismo, seguindo a argumentação de Santos (2019), para quem não é que todas as formas de descritivismo linguístico rejeitem a normatização da linguagem, mas todas elas recusam a possibilidade de tais normas contrariarem os usos efetivos (naturais) dos falantes. O naturalismo desse posicionamento se manifesta claramente através do conceito de gramática internalizada, ou seja, o conhecimento mental que o falante tem de sua língua, e que constitui o objeto da gramática descritiva. O naturalismo, portanto, é o fundamento do relativismo linguístico, bem expresso nas palavras de Possenti (2003, p. 52): “é preciso dizer, com todas as letras, que todas as variedades [linguísticas] são boas e corretas, e que funcionam segundo regras tão rígidas quanto se imagina que são as da língua clássica dos melhores autores”.

A tese de Possenti apresenta contradições internas que serão chamadas aqui de paradoxo descritivista, cujo funcionamento afeta tanto a vertente teórica quanto aplicada da linguística. Do ponto de vista teórico, é preciso destacar que não cabe a uma ciência descritiva fazer afirmações valorativas sobre as variedades linguísticas, a exemplo do que faz Possenti quando afirma que todas as variedades são boas e corretas. A rigor, a descrição deve restringir-se a demonstrar como tais variedades se caracterizam e funcionam.

O tratamento de valores caberia apenas em uma abordagem de natureza política, onde o paradoxo descritivista também se revela problemático, dado seu viés aplicacionista. Um exemplo disso está na tese de que não há erros e acertos em matéria de língua, mas usos adequados ou não às situações comunicativas, uma vez que, contrariando o postulado de que todas as variedades são boas e corretas, acaba por admitir que a sociedade pode estabelecer regras sobre a (não)aceitação de determinados usos em situações comunicativas específicas.

Contudo, o ápice do paradoxo descritivista se materializa na dicotomia entre norma padrão (escrita) e norma culta (falada) postulada pelos linguistas. Na verdade, ela é duplamente paradoxal. Primeiro, porque ratifica o caráter normativista de uma ciência que se autoproclama descritiva. Segundo, porque se propõe a “descobrir” uma norma culta natural sem considerar que o próprio qualificativo dessa norma só faz sentido quando situado num sistema de valores sociais.

O problema se agrava quando nos deparamos com o fato de que uma ciência descritiva estabeleceu, recorrendo a critérios sociais, quem seriam os falantes cultos da língua: pessoas com nível superior completo, parâmetro estabelecido pelo Projeto Nurc. Parece

ter escapado aos linguistas que, na relação opositiva em que todo sistema de valores se ampara, todos aqueles que não se encaixam nos critérios que definem o falante culto serão, automaticamente, classificados como incultos.

É possível afirmar que as contradições da teoria linguística aqui mencionadas decorrem de tentativas de aplicação direta dos conhecimentos científicos, ignorando que a vida social e suas práticas têm regras próprias de funcionamento. Como bem assinalou Bourdieu (2008), na vida social, o que está em questão não é a capacidade natural do indivíduo para falar uma língua, mas a de usar a língua socialmente legitimada nas situações que a exigem. Logo, não parece adequado descrever regras naturais da língua falada por grupos específicos e tomá-las como referências para a escrita, à revelia dos processos sociais que envolvem as práticas de letramento. É preciso, portanto, compreender as funções das normas linguísticas na organização da sociedade para que sejam tomadas decisões políticas sobre o papel da ciência no desenvolvimento das políticas educacionais.

É comum ouvir de muitas pessoas da área de Letras que nenhum linguista é contra o ensino de gramática. No entanto, quando os linguistas fazem esse tipo de afirmação podem estar dizendo coisas muito diferentes entre si. Bagno (2011), por exemplo, afirma, categoricamente, que “não se deve ensinar norma padrão na escola” (p. 31) e que “as gramáticas prescritivas não podem servir de material pedagógico” (p. 104). Em trabalho mais recente, defende que a escola não deve comprometer-se com o ensino de nenhuma norma, nem culta nem padrão (BAGNO, 2019).

Perini (2010) afirma que “estudar gramática não leva e nunca levou ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seus conhecimentos práticos do português padrão escrito” (p. 30). Para ele, “[...] a gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos” (p. 30). Ou seja, em sua avaliação, o estudo da gramática não deve ter sentido prático.

Há, porém, aqueles que defendem o ensino sistemático de gramática e que reconhecem seu papel na estruturação textual. Nesse caso, o pluralismo teórico da linguística faz emergirem propostas com diferentes concepções de gramática, metodologias de ensino e compêndios de gramáticas científicas. O resultado disso é que estamos sempre diante de olhares parciais sobre a linguagem, que obedecem aos princípios teórico-metodológicos de paradigmas conflitantes entre si, portanto, incapazes de serem todos diretamente transferidos para o ensino.

O conflito paradigmático mais importante se refere à oposição entre as abordagens tradicional e científica da gramática, caracterizado por uma profunda revisão teórica, metodológica e explicativa da gramática tradicional pela linguística. Com efeito, após toda essa crítica, fica difícil dizer que ela terá alguma utilidade teórica ou prática.

Para suprir o vazio deixado pela desconstrução da gramática tradicional, vários linguistas se empenharam na elaboração de gramáticas mais coerentes do ponto de vista científico (PERINI, 2010; BAGNO 2011; CASTILHO, 2010; CASTILHO e ELIAS, 2012; NEVES, 2000). Porém, Faraco e Vieira (2016, p. 293) chegaram às seguintes conclusões após analisarem sete gramáticas contemporâneas do português (cinco delas de linguistas):

As sete gramáticas contemporâneas do português analisadas abraçam diferentes objetivos e objetos, se valem de referenciais teóricos particulares, selecionam temas e conteúdos específicos a seus propósitos e se organizam de maneiras bastante singulares, de modo que a própria palavra “gramática” dos títulos parece não ter um referente claramente identificável.

Dito de outra forma, se o termo “gramática”, em princípio, identifica um livro que tem como assunto uma apresentação abrangente de elementos constitutivos de uma língua ou de uma variedade dessa língua, o conteúdo de cada um dos nossos sete livros é tão amplo e diverso que não é absurdo nos pormos, ao cabo da leitura, a pergunta: o que é, afinal uma gramática?

No campo científico naturalista, a gramática toma como referência de descrição algum recorte de determinada variedade de língua falada (nunca uma variedade em sua totalidade nem o conjunto de todas as variedades). Como destacam Faraco e Vieira, o pluralismo teórico da linguística faz com que cada gramática elaborada segundo a racionalidade científica adote formas tão diversas a ponto de a noção de gramática ficar descaracterizada e inviabilizada como referência para o ensino e as práticas sociais de

linguagem em sociedades letradas, sobretudo porque as gramáticas científicas compartilham a recusa em descrever a modalidade padrão escrita. Sendo assim, não se verifica, no campo científico, nenhuma relação entre gramática e texto.

No contexto pedagógico, algumas das funções da gramática são: i) apresentar uma visão global da estrutura da língua padrão, seu objeto de descrição, de acordo com uma racionalidade particular, utilizando-se de uma terminologia própria e geralmente unificada; ii) servir de fundamento para a elaboração de propostas curriculares e elaboração de materiais didáticos. Embora se trate de um dispositivo descritivo-normativo da língua oficial que rege o estilo de linguagem empregado em diversos gêneros textuais que circulam nas mais diversas esferas sociais, a gramática não se confunde com o texto, de maneira que seu conhecimento não garante, *ipso facto*, o conjunto das capacidades envolvidas na produção de textos. No entanto, considerando que o estilo é um dos elementos definidores da natureza dos gêneros, conforme a definição de Bakhtin (2016), parece evidente que o conhecimento gramatical exerce um papel importante no desenvolvimento de habilidades textuais.

A rigor, no modelo científico, o mais adequado seria falar em estudo e não em ensino da gramática, como propõe Bagno (2019), dado que, na perspectiva descritiva não caberia ensinar a língua falada, seu objeto de estudos. Assim, as metodologias de ensino seriam substituídas pelas metodologias de pesquisa utilizadas no campo do gerativismo (PILATI, 2017), do funcionalismo (CASTILHO; ELIAS, 2012), da sociolinguística (ZILLES; FARACO, 2015). Nessas propostas, a ideia de ensinar a língua está associada a uma concepção normativista, em tudo contrária ao descritivismo.

Ao lado das propostas pedagógicas elaboradas por especialistas em paradigmas teóricos específicos, como os citados no parágrafo anterior, há outras como as de Antunes (2014), Mendonça (2006) e Vieira (2018), que, compreendendo os limites dessas abordagens, propõem modelos inter ou multidisciplinares. No entanto, esses agrupamentos disciplinares enfrentam desafios para a harmonização adequada de teorias e métodos. Vejamos esses desafios.

Na proposta de Antunes (2014, p. 46), a gramática contextualizada é definida como “uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Trata-se, portanto, não de uma concepção teórica de gramática, mas de uma metodologia de ensino.

A definição sugere que o estudo dos fenômenos gramaticais deve-se dar a partir de seu funcionamento no texto. Não fica claro, porém, se os fenômenos gramaticais deverão ser definidos previamente, considerando os objetos de uma ou mais teorias linguísticas, ou se todos os elementos do texto serão estudados a cada vez que um texto é apresentado aos estudantes, independentemente do período da escolaridade em que se encontrem.

Embora assuma uma concepção interacionista de linguagem, a autora defende a mesma concepção descritivista de gramática que Perini (2010), para quem essa disciplina não desempenha nenhum papel no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita:

No que concerne ao estudo mais específico da gramática, sobretudo quando se pretende explicitar seu funcionamento, a escola deveria adotar uma perspectiva científica, de criteriosa observação, análise e sistematização. Isso a levaria, primeiro, a concentrar-se na multiplicidade e diversidade de usos que, habitualmente, acontecem e, segundo, a desviar-se da postura marcadamente prescritiva, pela qual só os erros e os respectivos acertos são objetos de consideração. Além disso, não seriam atribuídas à gramática funções que não lhe competem. Como propõe Perini [...] (ANTUNES, 2014, p. 63)

Essa concepção de estudo da gramática se assemelha também à defendida pela sociolinguística educacional, que busca transferir para o ensino os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista, como se verifica nas palavras de Antunes (2014, p. 111):

Em geral, ensinamos regras de sintaxe, por exemplo, repetindo o que está nos manuais de gramática, sem qualquer consideração à possibilidade de essas regras já não estarem vigorando entre os falantes mais escolarizados e em situações de mais monitoramento. As regras são ditadas como se valessem por elas mesmas,

sem que os alunos sejam alertados para a possibilidade de que tais regras podem já não estar valendo ou podem valer apenas em um ou outro contexto.

A sociolinguística educacional se baseia na tese de que as distâncias entre fala e escrita devem ser superadas pela conformação desta às regras daquela. No entanto, o foco nos aspectos morfosintáticos da variação linguística deixa escapar, por exemplo, relações entre fala e escrita referentes ao nível fonológico (monotongação, síncope, apócope etc.), para as quais não se reivindica uma aproximação entre fala e escrita.

Outro fator problemático envolvendo a forma como a sociolinguística educacional lida com as diferenças entre fala e escrita diz respeito ao caráter exclusivamente sincrônico de sua abordagem, ignorando os usos linguísticos mais recuados no tempo, a exemplo do que ocorre nos textos literários de séculos anteriores. Em contrapartida, como bem observa Santos (2018), a norma padrão não é estática, como faz parecer o discurso maniqueísta de muitos linguistas, mas dinâmica o suficiente para fornecer uma visão panorâmica dos fenômenos gramaticais da modalidade escrita.

Apesar de concordar com essas observações, quando assume o paradigma descritivista da sociolinguística educacional como um dos fundamentos da gramática contextualizada, Antunes (2014) age, contraditoriamente, como se todos os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais seguissem ou devessem seguir as mesmas regras da norma culta falada.

A proposta da gramática contextualizada se completa com algumas contribuições da linguística textual, relacionadas, principalmente, a temas como a referência e aos operadores lógico-discursivos. Contudo, ao apresentar demonstrações de como fazer a análise contextualizada, apenas a linguística textual aparece como teoria fundamental, sem qualquer menção à concepção interacionista da linguagem, ao estudo científico da gramática ou ao descritivismo da sociolinguística educacional. Do ponto de vista didático, a metodologia proposta não prevê formas de organização e progressão dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade.

A prática de análise linguística, inicialmente proposta por Geraldi (2003), adotando uma concepção interacionista de linguagem, defende que os textos escritos pelos alunos sejam o ponto de partida para o estudo do papel da gramática na estruturação textual. Sem defender teorias linguísticas ou concepções de gramática específicas, a análise linguística apresenta-se como uma perspectiva metodológica que enfatiza o caráter instrumental dos saberes gramaticais em sua articulação com o texto. Nas palavras do autor, “o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno [...]. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2003, p. 74). Em seu modelo, os problemas a serem abordados se referem à estrutura textual, à sintaxe, à morfologia e à estilística.

Discutindo a metodologia com foco no Ensino Médio, Mendonça (2006) amplia o alcance da análise linguística para além da reescrita de textos ao defender que a metodologia necessita de uma sistematização:

[...] nessa etapa da escolarização, não há mais motivo para tratar os fenômenos normativos, sistêmicos, textuais e discursivos de forma intuitiva. Isso é defendido para a abordagem de alguns aspectos no EFI (principalmente) e EFII, quando a meta maior é alfabetizar e letrar, ou seja, levar os alunos à apropriação do sistema de escrita e inseri-los em diversas práticas letradas significativas. Portanto, é preciso que o trabalho com a AL no EM parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora)

Como se vê, a autora propõe um ponto de partida diferente do de Geraldi, por entender que há diferenças de objetivos do ensino de língua nos distintos níveis da educação básica, embora lhe falte uma justificativa que ultrapasse a própria análise. Da forma como está posto, a análise se torna um fim em si mesma. Por outro lado, partir de uma reflexão explícita e organizada para garantir uma construção progressiva de conhecimentos linguísticos impõe a necessidade da elaboração de um currículo e de uma terminologia adequada. O problema é que essa sistematização curricular exige a seleção de teorias e métodos advindos do diálogo com as teorias linguísticas e da aprendizagem, algo que não se vê nem na proposta de Geraldi nem na de Mendonça.

A ausência de fundamentação teórica sistematizada e explícita nas propostas de análise linguística levou Vieira (2018) a classificá-la como uma metodologia instrumental de abordagem da gramática. Na verdade, a autora se ressentia da falta de valorização das teorias linguísticas nessa metodologia. Sua proposta de ensino de gramática em três eixos busca superar essa limitação. Para ela, “trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instância de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2018, p. 52).

Para a autora, esse modelo tem o desafio metodológico de “integrar, sempre que possível, a reflexão linguística aos outros objetivos escolares quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (p. 51). Fica evidente que o eixo da reflexão linguística figura como o ponto de partida do ensino de gramática e que os demais só serão contemplados quando possível. Esses pressupostos suscitam três questões importantes: qual o sentido da reflexão linguística quando não é possível relacioná-la com os demais eixos? Faz sentido separar os eixos 1 e 3, como se fosse possível refletir sobre a língua sem considerar as normas e a variação linguística? A proposta apresenta uma organização sistemática e progressiva dos conteúdos gramaticais distribuídas nos três eixos? A resposta a essas perguntas passa pelo conhecimento das características de cada eixo.

O eixo 1, da reflexão gramatical, se inspira na proposta de Franchi (2006), que sugere três atividades escolares com a componente gramatical: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. A primeira se refere ao exercício do saber linguístico internalizado das crianças na escola, através de atividades de leitura e produção de textos.

As atividades epilinguísticas consistem num conjunto de práticas voltadas para o próprio conhecimento intuitivo da linguagem, com o objetivo de torná-lo consciente, conforme explica Franchi (2006, p. 94):

[...] nesse jogo de construção e reconstrução dos textos, não se necessita de um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais. Basta recorrer à intuição dos alunos e professores para sua própria língua. Nesse nível de trabalho, não se ainda está necessitando de uma gramática enquanto sistema de noções, mas do conhecimento gramatical interiorizado por todo o falante da sintaxe de sua língua, das regras pelas quais constrói e transforma as expressões em operações conscientes. Em outros termos, basta explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica.

Evidencia-se nas palavras de Franchi uma confusão entre os saberes gramaticais internalizados por todos os falantes de uma língua natural, com base na concepção gerativista/biológica de linguagem, e os conhecimentos gramaticais exigidos para a (re)construção de textos, que se baseiam numa concepção histórico-cultural de linguagem. Ou seja, para Franchi, as regras das modalidades escrita e falada da língua são as mesmas. Como se sabe, uma quantidade considerável das regras da língua escrita diverge dos saberes gramaticais intuitivos que orientam a língua falada, sobretudo em contextos comunicativos mais monitorados.

A atividade metalinguística diz respeito ao trabalho de sistematização gramatical resultante de uma larga familiaridade com os fatos da língua proporcionada pelas atividades epilinguísticas. Conforme a explicação de Vieira (2018), a sistematização metalinguística num quadro intuitivo ou teórico e “permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções repletas de significações” (p. 53). Franchi, tal qual Perini (2010), aproxima a gramática às ciências naturais ao dizer que

Com objetivos muito próximos (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma “teoria gramatical”. Quando? Nas últimas séries do primeiro grau? Não tenho muitas razões para responder aqui, mas já se sabe como. Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente da necessidade de sistematizar um saber linguístico que se aprimorou e se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão. (FRANCHI, 2006, p. 98-99)

Além da vinculação da proposta de gramática reflexiva ao naturalismo e das contradições que o modelo revela ao tentar incorporar a modalidade escrita, outro aspecto a destacar é a incoerência didática em torno do processo de sistematização metalinguística.

Como fica bem claro no trecho citado, não é possível definir uma teoria gramatical prévia que permita estabelecer a organização e a progressão dos conteúdos gramaticais necessárias para a elaboração de um currículo para a educação básica.

O final da citação de Franchi, ao listar os métodos de construção subjetiva da teoria gramatical, indica que a questão do sentido da linguagem está diretamente vinculada às atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Contudo, na proposta de Vieira (2018), a construção do sentido deixa de ser um método da gramática reflexiva para constituir um eixo à parte.

Em sua proposta, o eixo 2, da construção do sentido, deve explorar a relação texto-gramática sob duas perspectivas teóricas: a da gramática funcional e a análise semiolinguística do discurso. É evidente que essas duas teorias não dão conta de todos os aspectos envolvidos na significação dos textos. Em razão disso, é possível que outras teorias como a linguística textual, a pragmática, dentre outras, possam ser incorporadas ao eixo. De qualquer forma, permanece o problema acerca da composição orgânica e progressiva dos conteúdos do eixo e seus fundamentos teóricos. Sobre a relação entre os eixos 1 e 2, é importante destacar que, entre as abordagens intuitivas, próprias do gerativismo, adotadas no primeiro, e funcionalistas ou discursivas, adotadas no segundo, há diferenças inconciliáveis que precisariam ser resolvidas no plano didático.

O eixo 3, da variação e normas linguísticas, parte de uma distinção problemática entre ensino de gramática, compreendida como “regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar” (VIEIRA, 2018, p. 55), e ensino de norma padrão, “conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas” (p. 55). Partindo dessa distinção, Vieira defende uma abordagem pedagógica caracterizada pela centralidade das normas cultas como referências de usos reais e que, por isso, deverá ser comparada com os conhecimentos linguísticos intuitivos, com as normas presentes em variados gêneros textuais atuais e com a norma padrão, esta vista como idealizada, arcaica e purista. A metodologia apresentada parece indicar que não faz muito sentido separar os eixos 1 e 3 em blocos diferentes.

Trabalhos desenvolvidos a partir da proposta dos três eixos como os de Chagas (2018) e Souza (2018) demonstram que o modelo idealiza uma abordagem linear, começando o estudo dos fenômenos linguísticos pelo eixo 1 e terminando no eixo 3. No entanto, como Chagas adverte, não é possível garantir a abordagem tridimensional para todos os conteúdos gramaticais:

Por mais que objetivemos trabalhar com os três eixos ao longo da prática pedagógica, consideramos importante compreender que, em função do fenômeno linguístico tratado, um ou outro eixo pode aflorar com mais facilidade ou possuir menores ou diferentes possibilidades de tratamento. Nesse sentido, entendemos que a concordância verbal, diferentemente de outros fenômenos, possui algumas limitações no que diz respeito ao trabalho com o eixo 2, se forem considerados prioritariamente processos de construção de sentido no plano global ou macroestrutural do texto. (CHAGAS, 2018, p. 65)

A caracterização dos eixos demonstra que cada um deles é orientado por um conjunto específico de concepções teórico-metodológicas. Cada um é regido por uma concepção de gramática: gerativa, funcionalista e sociolinguística, respectivamente, todas baseadas no viés naturalista. A rigor, o terceiro eixo não deveria estar separado do primeiro, uma vez que os conhecimentos intuitivos explorados nas atividades epilinguísticas estão diretamente ligados ao funcionamento das normas linguísticas. De igual modo, o segundo eixo consiste em um dos passos metodológicos necessários para a sistematização metalinguística da teoria gramatical, conforme a proposta de Franchi. Da forma como se apresenta, o ensino de gramática em três eixos parece uma tentativa de aglutinar as diversas propostas de ensino de gramática em um único modelo multidisciplinar, formado por blocos que possam garantir a alocação da multiplicidade de disciplinas e paradigmas interessados na aplicação de conhecimentos científicos ao ensino.

Em suma, a proposta tenta pôr ordem ao caos em que se transformou o debate sobre o ensino de gramática no âmbito da linguística aplicada e, conseqüentemente, na educação básica, ao agrupar esse conjunto de posições, como vimos, nem sempre harmoniosas, em três grandes blocos temáticos. No entanto, a primazia que confere à abordagem naturalista nos estudos gramaticais dificulta a elaboração de uma proposta curricular completa, capaz de fornecer uma imagem global das relações entre gramática e texto. Sem isso, é impossível definir a organização e a progressão dos conteúdos gramaticais ao longo da educação básica.

3 DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS À BNCC

Enquanto as propostas disciplinares de ensino de gramática dos linguistas especialistas assumem um viés parcial e fragmentário de abordagem, as propostas inter e multidisciplinares tratam o todo como mera soma das partes. Ou seja, como se bastasse reunir teorias com objetos afins em relação aos conteúdos escolares para se construir um modelo didático. As relações entre gramática e texto no ensino vão além da mera questão metodológica em torno do alinhamento a paradigmas científicos ou da contextualização desses objetos em atividades pedagógicas. Envolvem, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades e competências para práticas intencionais e socialmente situadas de linguagem.

Parece claro que a linguística aplicada, a despeito das importantes contribuições que tem oferecido ao ensino, mostra-se insuficiente para abordar a relação entre gramática e texto em sua globalidade. Santos (2019) destaca que, no Brasil, a tarefa de elaborar uma imagem global das disciplinas escolares tem sido executada pelos planejadores das políticas educacionais no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Embora essas instruções curriculares oficiais dialoguem com as disciplinas científicas, não se trata de uma simples aplicação de teorias e métodos científicos na configuração do currículo, mas de um processo de apropriação e reconstrução de saberes que, no contexto das didáticas específicas, recebe o nome de transposição didática externa (PETITJEAN, 2008, ASTOLFI; DEVELAY, 2012).

3.1 O CURRÍCULO NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

No Brasil, como na maioria dos países ocidentais, assumiu-se a pedagogia das competências como norteadora das políticas educacionais. Por sua vinculação ao mundo laboral, a noção de competência é alvo de resistência de muitos educadores e pesquisadores, sobretudo dos defensores da pedagogia crítica. No plano epistemológico, outros pesquisadores criticam as flutuações teóricas que atravessam as competências, resultando em múltiplas definições do conceito (BRONCKART e DOLZ, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 2011), outros criticam as dificuldades de adaptação dessa pedagogia ao contexto escolar (DOLZ e OLLAGNIER, 2004; MÉNDEZ, 2011).

Em todas essas críticas está em jogo o problema da transposição didática (TD). Na formulação inicial de Chevallard (1985), a TD se restringe às disciplinas escolares, não atingindo a perspectiva pedagógica assumida, e explicava os processos ou regras de passagem dos conhecimentos científicos a conhecimentos didáticos. Aqui, a TD será entendida como a passagem dos saberes oriundos de campos disciplinares, da cultura e das práticas sociais ao campo educacional, considerando o papel da educação formal nos processos de desenvolvimento humano necessários à socialização das novas gerações. Nesse sentido, como Zabala e Arnau (2020, p. 5) explicam:

Enquanto, no mundo laboral, o objetivo das competências era identificar o que promovia maior eficiência na realização das tarefas profissionais, a fim de aumentar a produtividade, no mundo educacional a sua introdução se deve à incapacidade manifesta dos alunos de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para resolver seus problemas cotidianos. A partir dessa afirmação se depreende uma opinião que, para muitos, pode ser considerada pelo menos questionável: que a função da escola é preparar para a resolução de problemas cotidianos. Em outras palavras, uma escola que desenvolve todas aquelas competências que permitem que a pessoa responda de maneira adequada aos diferentes problemas e situações da vida, não apenas no campo acadêmico e profissional, mas também, e especialmente, nas esferas pessoal, interpessoal e social. Isto é, uma formação para a vida que se concretiza no desenvolvimento de competências básicas.

Como se vê, a TD das competências não tem qualquer relação direta com práticas profissionalizantes, mas com o sentido dos saberes escolares, que não podem mais ser transmitidos e solicitados em tarefas meramente escolares. Com isso, rompe-se com a educação propedéutica e os saberes passam a ser ensinados e aprendidos para serem utilizados nas mais variadas situações da vida cotidiana. Nesse sentido, as competências direcionam as práticas educativas para o desenvolvimento humano nas esferas acadêmica, profissional, pessoal, interpessoal, cultural e social. No entanto, como argumentam Zabala e Arnau, não é correto falar em utilitarismo, mas em funcionalidade do saber na pedagogia das competências, posto que não existe nenhuma aplicação previamente

definida para os saberes. Trata-se, na verdade, da construção de saberes que poderão ser mobilizados em situações variadas e imprevisíveis da vida cotidiana.

A concepção de competência adotada deve conter os elementos que permitam identificar as teorias e métodos necessários para orientar a elaboração dos referenciais e dos demais elementos que definem a configuração curricular. Não se trata, portanto, de resolver as controvérsias epistemológicas que atravessam a noção de competência, mas de selecionar ou elaborar aquela que melhor se alinha aos objetivos do projeto educacional que se quer implementar.

A BNCC, documento de caráter normativo que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, estabelece o currículo mínimo comum da educação brasileira, seguindo os princípios defendidos por Perrenoud (2013), distribui seu referencial de competências em três grupos: gerais (transdisciplinares), de áreas (pluridisciplinares) e específicas (disciplinares). No documento a competência é definida como “a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) (Grifos acrescidos). Essa compreensão, no contexto da pedagogia das competências, impede que os conteúdos sejam tratados de maneira mecânica, uma vez que, sem desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem não se torna significativa. Coube à psicologia da educação a tarefa de elaborar uma nova tipologia dos conteúdos capaz de viabilizar a implementação da educação por competências (COLL *et al.*, 2000; POZO, 2002; ZABALA; ARNAU, 2010).

A pedagogia das competências completa seu quadro teórico com a didática geral e as didáticas das disciplinas. Aqui, convém refutar posições como as de Ghiraldelli Jr. (2006), que concebe a pedagogia como teórica e a didática como meramente técnica ou instrumental. Não há dúvida de que à pedagogia cabe o estabelecimento da perspectiva educacional e a articulação orgânica das ciências da educação com a política e a cultura. Todavia, no plano da política curricular, compete à didática geral elaborar:

- i. as teorias dos elementos que constituem a prática de ensino comuns a todas as disciplinas, tais como os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino, os modelos de interação professor-aluno e avaliação, tarefa realizada em constante articulação com as demais ciências da educação.
- ii. o referencial de competências trans e pluridisciplinares, tais como se encontram na BNCC, na forma de competências gerais e de áreas.

Já foi destacado aqui que as didáticas específicas, em seu processo de desenvolvimento como disciplinas autônomas, estão reproduzindo a lógica da fragmentação da ciência moderna. Por outro lado, os didáticos são unânimes em reconhecer a relação de suas disciplinas com as prescrições curriculares oficiais. No Brasil, a didática das línguas ainda não existe como campo institucionalizado. Assim, conforme a observação de Santos (2019), os currículos das disciplinas são elaborados pelos planejadores das políticas educacionais, com a participação de especialistas de diferentes áreas.

Em razão dessa lacuna, ainda predomina no campo acadêmico uma abordagem sobre o ensino centrada na transferência dos conhecimentos científicos para o contexto escolar. Consequentemente, prevalece um tratamento fragmentado e, portanto, incapaz de fornecer uma visão global da educação como um processo, ao mesmo tempo, político, cultural e científico. No plano da política curricular, compete às didáticas específicas:

- i. Elaborar o referencial de competências de cada disciplina curricular;
- ii. Elaborar a estrutura das disciplinas, selecionar os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), relacionando os aspectos pertinentes das ciências da educação e das ciências de referência das disciplinas escolares no contexto da pedagogia das competências;
- iii. Organizar e estabelecer a progressão dos conteúdos ao longo dos diferentes níveis de escolarização, considerando as diferentes fases do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes;
- iv. Desenvolver pesquisa pedagógica envolvendo a implementação da pedagogia das competências, acompanhando e investigando a adequação da proposta curricular, dos materiais e estratégias didáticas, bem como da interação professor-aluno, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo educativo.

4 A RELAÇÃO GRAMÁTICA-TEXTO NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A pedagogia das competências se caracteriza por apresentar uma visão holística do processo educativo. Para isso, precisa promover uma articulação orgânica dos componentes disciplinares que constituem seu projeto curricular, tendo em vista os objetivos políticos da educação em sociedades complexas. Sua fundamentação teórica mobiliza contribuições da ciência política, das ciências da educação (sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, didática geral e específicas) e das ciências de referência das disciplinas escolares.

As didáticas das disciplinas são espaços epistemológicos de convergência entre as ciências da educação e as diversas ciências de referência das disciplinas escolares. Não se trata, evidentemente, de uma relação de subordinação na qual caberia às didáticas aplicar os conhecimentos científicos, mas de TD, nos termos indicados por Petitjean (2008), que se realiza conforme a perspectiva pedagógica assumida.

Isso explica por que a estrutura da disciplina Língua Portuguesa estabelecida na BNCC não apresenta paralelo com as propostas da linguística aplicada nem com a da didática do Grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2012; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014; PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), embora tenha vários pontos de contato com essas perspectivas. A principal diferença se refere às concepções pedagógicas assumidas: pedagogia das competências na BNCC, cientificismo na linguística aplicada e interacionismo sociodiscursivo (ISD) no Grupo de Genebra.

4.1 A ARQUITETURA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Na BNCC, a arquitetura da disciplina está em plena sintonia com os princípios apresentados e discutidos na seção anterior. A compreensão de que as competências estão vinculadas às práticas sociais impõe que a linguagem seja compreendida como uma forma de ação. Nesse sentido, o documento adota uma concepção pragmatista de linguagem:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2018, p. 67)

Essa concepção amplifica o princípio básico que orienta a filosofia analítica de Austin (1990), segundo o qual “dizer é fazer”. Nesse contexto, a ideia de interação assume centralidade incontornável, porque vincula a linguagem aos domínios político e cultural. A dimensão científica da linguagem, por sua vez, se distribui por seus níveis de estruturação e suas modalidades: oral, escrita e digital. Não se pode dizer que a BNCC apresenta uma descrição satisfatória desses níveis e modalidades, o que aponta para algumas tarefas urgentes da pesquisa em didática do português.

Quatro aspectos chamam a atenção na caracterização desses níveis. O primeiro diz respeito à designação fonó-ortografia, que comporta as relações entre fala e escrita oficial, algo diferente do que ocorre na linguística naturalista, onde apenas os sons da fala são estudados na fonética e na fonologia. O segundo se refere à exclusão do léxico. Causa estranheza a opção pela morfossintaxe quando há um nível sintático separado, no qual seria mais coerente incluir o estudo dos termos oracionais. O terceiro relaciona-se com a inclusão de fenômenos normalmente estudados pela linguística textual no nível sintático. Com efeito, é possível estudar processos referenciais no plano do período, mas tais fenômenos vão além dessa unidade linguística. Finalmente, soa contraditório a BNCC assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem sem considerar a necessidade de descrever os níveis enunciativo e discursivo.

Uma vez definida a concepção de linguagem e sua natureza, ainda que com limitações, o currículo seleciona as práticas sociais de referência para o ensino. O postulado do texto como unidade de ensino, embora coerente, tem sido recebido de modo equivocado por muitos professores, sobretudo pelos que ainda não compreenderam a nova tipologia dos conteúdos nem seu funcionamento

nos processos de ensino-aprendizagem. Tais equívocos deságuam na crença de que assumir a centralidade do texto significa prescindir de um trabalho sistemático com os conteúdos gramaticais.

Na BNCC, a ideia de relacionar o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem por meio de atividades de leitura e produção de textos aciona duas dimensões de práticas, uma social e outra didática. A vertente social se refere aos gêneros textuais e a seus contextos, chamados no documento de campos de atuação. A didática diz respeito às práticas de linguagem que abrigam os conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para desenvolver as habilidades de agir através dos gêneros textuais. Como não é possível à escola trabalhar com todos os gêneros que circulam socialmente e todos os campos de atuação, a seleção deve seguir o critério das possibilidades de transferência das habilidades e competências para outros gêneros e contextos não contemplados no currículo, mas que são exigidos na vida social.

Embora os campos de atuação se refiram a esferas de práticas sociais, sua configuração atende a propósitos didáticos, servindo como critérios de agrupamento de gêneros e da progressão das aprendizagens. Essa perspectiva difere da adotada nos PCN, que utilizava os campos discursivos, e do ISD, que utiliza uma concepção própria de tipos de discurso, para agrupar os gêneros. Nessas duas abordagens, o foco recai sobre os fatores linguísticos, enquanto, na BNCC, predomina o critério das práticas sociais de referência, conforme exige a pedagogia das competências.

O agrupamento de gêneros nos campos de atuação observa as fases do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes ao estabelecer uma progressão anual (para cada ano específico) e interanual (ao longo dos níveis de escolaridade) de habilidades de linguagem. Nesse sentido, não são os gêneros em si que definem a progressão das aprendizagens, mas as habilidades associadas a eles.

Os campos de atuação comportam ainda os eixos estruturantes da disciplina: Análise linguística/semiótica, Leitura, Produção Textual e Oralidade, nos quais são alocadas e organizadas as habilidades. Isso significa que cada eixo tem seu próprio conjunto de habilidades associadas aos gêneros de um determinado campo. Além disso, para cada ano de escolaridade, há um número de habilidades comuns aos gêneros de todos os campos de atuação. Isto é, nem todas as habilidades estão ligadas a gêneros específicos, sendo a maior parte delas referentes a aspectos gramaticais. Esse dado aponta para a necessidade de um trabalho sistemático com determinados conteúdos gramaticais importantes para a constituição de vários gêneros como regência e concordância verbal e nominal, colocação pronominal, pontuação, ortografia, emprego de tempos verbais, dentre outros.

Os campos de atuação e seus gêneros estão ligados também à transposição didática da variação linguística em suas relações com as políticas linguísticas. De acordo com Bakhtin (2016), cada esfera da atividade humana determina, ao mesmo tempo, quais gêneros devem circular em seu interior, assim como suas formas composicionais, conteúdos temáticos e estilos. Esse último elemento se refere ao funcionamento da gramática na estruturação textual, observando-se as condições enunciativas e interacionais. A BNCC assume o mesmo entendimento de que os campos de atuação determinam os aspectos formais e funcionais que orientam a circulação de gêneros. Por essa razão, não pode assumir uma perspectiva naturalista de língua, que considera a norma padrão artificial e idealizada, como se ela não tivesse nenhum papel na estruturação de diversas práticas de linguagem, a ponto de precisar ser substituída por uma norma real, a chamada norma culta, conforme o entendimento prevalecente na linguística aplicada.

Relacionar a norma padrão com a concepção pragmatista da linguagem e reconhecer sua importância nas práticas sociais e no ensino não corresponde a tomá-la como um fenômeno homogêneo. Como se depreende da análise de Bourdieu (2008), a língua legítima¹ (norma padrão) não anula outras formas de expressão, visto que as políticas linguísticas circunscrevem os espaços nos quais essa língua será exigida. Os demais campos terão uma liberdade maior ou menor em relação a essa norma, dependendo dos tipos de interação que mobiliza, se mais ou menos formais. Por exemplo, textos legais e públicos, como o Código de Defesa do Consumidor, não dispõem de liberdade para transgredir as regras da língua legítima. O campo jornalístico pode criar regras próprias através de manuais de estilo e permitir a seus textos certa flexibilidade em relação à norma padrão. Em contrapartida, textos cotidianos, como comentários de Facebook, podem ser totalmente flexíveis diante da língua padronizada.

¹ Entenda-se legítima como revestida de valor legal, ou seja, com força de lei.

Nesse sentido, verifica-se que a norma padrão não funciona como um tipo de camisa de força aplicada a todos os contextos, mas como uma referência a ser considerada nos vários campos de atividades humanas mediadas pela escrita, seja para observá-la com maior rigor, seja para flexibilizar suas regras, a depender dos objetivos comunicativos e do nível de formalidade das interações. Assim, por sua relevância nas práticas comunicativas institucionalizadas, o acesso à norma padrão deve ser garantido pela escola, instituição responsável por difundi-la (CALVET, 2007).

4.2 A RELAÇÃO GRAMÁTICA-TEXTO NOS EIXOS ESTRUTURANTES DA DISCIPLINA

Na pedagogia das competências, os conteúdos escolares são caracterizados pela funcionalidade. A BNCC assume esse princípio ao afirmar que

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

Essa perspectiva contrasta com propostas científicas como as de Franchi (2006), Perini (2010), Castilho e Elias (2012), Pilati (2017) e Vieira (2018), que buscam transferir os conhecimentos científicos para o ensino sem as devidas preocupações com o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual em práticas situadas de linguagem.

O foco na funcionalidade determina também um modelo não linear do trabalho pedagógico envolvendo os quatro eixos, diferentemente do que pretende a proposta do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2018). Desse modo, o agrupamento de habilidades em cada um deles deve ser compreendido como um procedimento didático cujo objetivo consiste em organizar os conteúdos e sua progressão, tendo sempre em vista que, em muitos casos, as habilidades dos diferentes eixos se interpenetram.

Não obstante, precisamos admitir que os eixos também possuem habilidades específicas. Os conteúdos tipicamente gramaticais, por exemplo, entram no currículo através do eixo da Análise Linguística/Semiótica, onde se tornam objeto de reflexões. Nos demais eixos, muitas habilidades relacionadas aos saberes gramaticais enfatizam seus usos e funcionamentos na estruturação textual. Cabe ressaltar, no entanto, que as capacidades de linguagem englobadas nos demais eixos não se resumem ao mero tratamento das funcionalidades da gramática, visto que cada um tem seus objetos particulares. Portanto, assumir o princípio da interpenetração dos eixos não significa negar suas particularidades didáticas.

Nesse contexto, a nova tipologia dos conteúdos mobilizada pela pedagogia das competências oferece os fundamentos necessários para orientar a organização e a progressão das aprendizagens, além da forma de interação entre eles. Aqui cabe um esclarecimento importante. A BNCC não menciona explicitamente os três tipos de conteúdos, optando pelo conceito genérico de habilidades. Todavia, como Coll et al. (2008) explicam, as habilidades se subdividem em conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, é mais coerente com a pedagogia das competências considerar que as habilidades de cada eixo são compostas pelos três tipos de conteúdos.

A título de ilustração, analiso a habilidade a seguir, pertencente ao eixo da Produção Textual, ressalvado que a mesma análise pode-se aplicar aos demais eixos: “(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase”. (BRASIL, 2018, p. 179). Trata-se de uma habilidade vinculada ao campo de atuação jornalístico-midiático, selecionada do 8º Ano. Nela é possível identificar os seguintes conteúdos:

- conceituais, ligados às noções de artigo de opinião; elementos do contexto de produção; ponto de vista; (contra) argumentos; articuladores de coesão, relações de oposição, contraste, exemplificação e ênfase.
- procedimentais, referentes às atividades de produzir o gênero, defender ponto de vista e (contra-)argumentar.

- atitudinais, relacionados com os aspectos normativos que envolvem a produção textual, como a observância das normas linguísticas que definem o estilo do gênero, envolvimento com os aspectos morais ligados ao tratamento dos temas do texto, bem como o cuidado com a compreensão do leitor (fatores interacionais).

O detalhamento dos conteúdos permite visualizar a impossibilidade de uma abordagem linear entre eles, uma vez que as noções trabalhadas no plano conceitual exigem a análise do funcionamento delas em textos orais ou escritos. Ou seja, não é possível explicar os conceitos sem demonstrar como eles funcionam. Para isso, é necessário sempre buscar as condições de produção, que vão acionar os conteúdos atitudinais.

Na BNCC, a progressão das habilidades pode-se realizar de maneira longitudinal, recobrindo vários anos ou níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), anualmente (compreendendo a organização progressiva dos conteúdos de um mesmo ano) e entre anos subsequentes – a que fica mais explícita no documento. Um exemplo dessa última modalidade pode ser visto na habilidade de seguir, que amplia, no 9º Ano, as aprendizagens previstas na habilidade analisada anteriormente: “(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, petição de princípio etc.” (BRASIL, 2018, p. 179).

Verificam-se alguns acréscimos em relação ao ano anterior acerca do conhecimento sobre a estrutura ou forma composicional do gênero, das estratégias argumentativas e seus usos. Chama a atenção também o fato de essas estratégias pertencerem ao campo da argumentação retórica e não ao da argumentação na língua, predominante na linguística textual. Uma análise contrastiva dessas duas abordagens pode ser vista em Santos (2017).

Sobre as relações entre gramática e texto, além das situações como as já analisadas, em que o ensino e a aprendizagem se voltam para o funcionamento da gramática em gêneros específicos, considerando suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, a BNCC reconhece que determinados processos gramaticais (fono-ortográficos, morfossintáticos, semânticos, textuais, enunciativo-pragmáticos e estilísticos) são comuns a gêneros de todos os campos de atuação.

Essa transversalidade reafirma o caráter funcional dos saberes na pedagogia das competências e reforça o caráter indissociável da relação gramática-texto no âmbito da didática do português. Ademais, afasta definitivamente qualquer desconfiança sobre a relevância dos saberes gramaticais, posto que eles atuam no processo de estruturação textual. No entanto, cumpre reconhecer que ainda não dispomos de uma organização detalhada dos conteúdos, capaz de orientar um ensino articulado e coerente da nova tipologia dos saberes no contexto da pedagogia das competências. Estamos diante de mais um desafio que a didática do português precisa enfrentar com urgência. Apesar disso, a arquitetura geral da disciplina na BNCC representa um importante ponto de partida para as pesquisas.

No documento, embora os saberes gramaticais estejam alocados inicialmente no eixo da Análise Linguística/Semiótica, seus aspectos procedimentais e atitudinais são acionados nos demais eixos, demonstrando a relação dialética entre reflexão e uso da linguagem: a reflexão ajuda a compreender o uso e este ajuda nos processos de reflexão. Ambos são necessários para a utilização consciente da linguagem nas mais diversas situações sociais. Conforme explicitado no documento, “[...] as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos” (BRASIL, 2018, p. 81).

Essa forma de conceber e organizar os conteúdos revela um *continuum* na relação gramática-texto e desta com as habilidades dos eixos de Análise Linguística, Leitura, Oralidade e Produção Textual. Conseqüentemente, esse *continuum* evidencia também as limitações da linguística aplicada para abordar de modo satisfatório a relação gramática-texto em toda a sua complexidade, seja em razão do viés cientificista que a orienta, seja pela ausência de preocupações com o desenvolvimento sociocognitivo, ou mesmo pelo fato de desconsiderar diversos conteúdos gramaticais em sua investigação. Não se vê em nenhuma gramática científica nem nas

propostas de ensino que os linguistas apresentam temas como: regras ortográficas, regras de concordância, descrição da norma padrão, pontuação e figuras de linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar a relação gramática-texto na BNCC para demonstrar as diferenças entre as propostas científicas da linguística aplicada e a concepção holística da pedagogia das competências. As contribuições do primeiro grupo se subdividem em dois grandes grupos: propostas de especialistas, caracterizadas por tomarem como referência para o ensino uma única disciplina ou paradigma teórico, e propostas inter ou multidisciplinares, que agrupam duas ou mais disciplinas ou paradigmas. Esses dois grupos têm em comum o fato de tratarem do ensino sem considerar os fatores didáticos que atravessam a prática educativa, dentre os quais se destacam a visão global da disciplina, uma compreensão didática dos saberes (transposição didática) e a organização/progressão dos conteúdos, tendo em vista um projeto de desenvolvimento humano para a socialização.

A abordagem didática parte do pressuposto de que os conhecimentos científicos, por estarem subordinados a uma lógica diferente da que orienta a racionalidade pedagógica, não podem ser objetos de ensino sem passarem por um processo de reelaboração conceitual (transposição didática externa) em conformidade com uma perspectiva pedagógica. No Brasil, a opção das políticas educacionais pela pedagogia das competências apresenta desafios específicos às didáticas específicas em geral e à da língua em particular, considerando o projeto de desenvolvimento humano preconizado no referencial de competências que constituem os objetivos educacionais e o pluralismo teórico orgânico que mobiliza.

A forma de conceber os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) na BNCC, a seleção das práticas sociais de referência (campos de atuação e gêneros textuais), a estruturação da disciplina em quatro eixos organizadores dos conteúdos e da progressão das aprendizagens correspondem à elaboração da didática da Língua Portuguesa no âmbito das políticas educacionais. No entanto, os fundamentos teóricos desses elementos não são apresentados na BNCC. Por essa razão, faz-se necessária a constituição da didática da língua como campo institucionalizado de produção de conhecimento sobre o ensino de linguagem no cenário acadêmico brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ASTOLFI, J.-P.; DAROT, E.; GINSBURGER-VOGEL, Y.; TOUSSAINT, J. *As palavras-chave da didática das ciências*. Trad.: Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- ASTOLFI, J.-P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. 16. ed. Trad.: Magda Sento Sé Fonseca. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad.: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. M. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008.

- BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. *A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem*. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CHAGAS, D. S. *Concordância verbal: estratégias para o trabalho com os três eixos para o ensino de gramática*. In: VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018, p. 61-94.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTILHO, A.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, C. *et al. Psicologia do ensino*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. *Uma disciplina emergente: a didática das línguas*. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-50.
- FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. *Gramáticas em perspectiva*. In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org.). *Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 293-318.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação*. In: GIMENO SACRISTÁN, J. *et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. *Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GERALDI, J. W. *Unidades básicas do ensino de português*. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 59-79.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

- MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. *In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. Educar por competências: o que há de novo?* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 233-264.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.* Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 83-116, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. *In: NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 50-82.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa.* 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula.* 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 32-39.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.* Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, M. B. Contra-argumentação e discurso: uma abordagem transdisciplinar. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 2233-2250, set 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n3p2233/35134>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- SANTOS, M. B. Sociolinguística, teoria social e padronização linguística. *Revista de estudos da linguagem*, v. 26, n. 2, p. 687-718, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12356>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4229>. Acesso em: 02 out. 2020.
- SOUZA, D. S. Indeterminação do sujeito: proposta pedagógica a partir dos três eixos para o ensino de gramática. *In: VIEIRA, S. R. (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas.* São Paulo: Blucher, 2018. p. 121-154.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In: VIEIRA, S. R. (org.). Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas.* São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-60.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências.* Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Métodos para ensinar competências*. Trad.: Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



Recebido em 07/01/2021. Aceito em 11/02/2021.

ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DAS TEORIAS À PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

ANÁLISIS MULTISEMIÓTICO Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA EN
EDUCACIÓN BÁSICA: DE LAS TEORÍAS A LA PROPUESTA DOCENTE

MULTISEMIOTIC ANALYSIS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN BASIC
EDUCATION: FROM THEORIES TO TEACHING PROPOSITION

Fernanda Maria Almeida dos Santos*

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Na sociedade contemporânea, a ampliação dos processos comunicativos, propiciada, sobretudo, pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, requer professores preparados para trabalhar com o texto não apenas numa perspectiva linguística, mas também semiótica. No entanto, ainda é um desafio, para muitos docentes, promover a didatização dos conteúdos teóricos e desenvolver o ensino de Semiótica a partir de uma análise integrada das semioses em textos multimodais. Nesse sentido, o presente artigo – embasado na Teoria Semiótica de Peirce, bem como na Linguística Sistemico-Funcional de Halliday e na Semiótica Social – objetiva apresentar um modelo didático para o trabalho com análise multissemiótica na educação básica. Argumenta-se, a partir de uma proposta elaborada com base nos fundamentos metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) e nos postulados da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006 [1996]), que estratégias de aprendizagem desenvolvidas por meio da *experimentação*, *conceitualização*, *análise* e *aplicação* de conhecimentos relativos aos sistemas representacionais, interativos e composicionais podem contribuir para a compreensão global dos textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica Social. Multimodalidade. Língua Portuguesa. Ensino.

* Docente de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFBA. Doutora em Língua e Cultura pela UFBA. E-mail: fernandasantos83@hotmail.com.

RESUMEN: En la sociedad contemporánea, la expansión de los procesos comunicativos, provocada, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías digitales, requiere docentes preparados para trabajar con el texto no solo en una perspectiva lingüística, sino también semiótica. Sin embargo, sigue siendo un desafío para muchos docentes promover la didáctica de los contenidos teóricos y desarrollar la enseñanza de la Semiótica a partir de un análisis integrado de semiosis en textos multimodales. En este sentido, este artículo — basado en la Teoría Semiótica de Peirce, así como la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday y la Semiótica Social — pretende presentar un modelo didáctico para trabajar con el análisis multisemiótico en la educación básica. Se argumenta, a partir de una propuesta elaborada con base en los fundamentos metodológicos de la Pedagogía de la Multiliteracidad (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) y en los postulados de la Gramática del Diseño Visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006 [1996]), que las estrategias de aprendizaje se desarrollan a través de la *experimentación, conceptualización, análisis y aplicación* de conocimientos relacionados con la representación, la interacción y los sistemas de composición pueden contribuir a la comprensión global de textos multimodales.

PALABRAS CLAVE: Semiótica social. Multimodalidad. Lengua portuguesa. Enseñando.

ABSTRACT: In contemporary society, the expansion of communicative processes, brought about, above all, by the development of digital technologies, requires teachers prepared to work with the text not only in a linguistic perspective, but also in semiotics. However, it is still a challenge for many teachers to promote the didacticization of theoretical contents and to develop Semiotics teaching from an integrated analysis of semioses in multimodal texts. In this sense, this article — based on Peirce's Semiotic Theory and on Halliday's Systemic-Functional Linguistics and Social Semiotics, aims to present a didactic model for working with multisemiotic analysis in basic education. It is argued, based on a proposal prepared on the methodological foundations of Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) and in the postulates of the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006 [1996]), that learning strategies developed through *experimentation, conceptualization, analysis and application* of knowledge related to representational, interactive and compositional systems can contribute to the global understanding of multimodal texts.

KEYWORDS: Social Semiotics. Multimodality. Portuguese Language. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade hodierna, a expansão e a popularização do acesso às tecnologias digitais têm contribuído para a ampliação dos processos comunicacionais, bem como para o surgimento e a propagação de diferentes linguagens visuais, sonoras, espaciais, multimodais etc. Nesse sentido, as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa precisam estar alinhadas às necessidades dos sujeitos pós-modernos e, obviamente, às novas formas de combinação dos signos para a constituição da linguagem. Por isso, o docente deve estar preparado para lidar não somente com os aspectos verbais (orais e escritos) da língua, mas, sobretudo, para trabalhar com a linguagem numa perspectiva multisemiótica.

A Semiótica¹ assume, na verdade, um lugar central no ensino das práticas de linguagem, tendo em vista que – por promover o estudo e a compreensão dos diferentes signos que constituem um texto – é transversal às práticas de leitura, oralidade e produção de textos. Apesar disso, no contexto escolar, o ensino de Semiótica ainda é um desafio para boa parte dos docentes. Essa situação está relacionada, por um lado, às limitações na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, uma vez que os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil oferecem poucas disciplinas dessa área (ou, até mesmo, nenhuma)². Além disso, por outro lado, apenas recentemente – com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – é que a legislação educacional brasileira apresenta algumas orientações para o trabalho com análise semiótica na educação básica. Mas esse documento, de caráter normativo, tem apenas o papel de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas

¹ Neste artigo, ao se referir ao campo do conhecimento, o termo “semiótica” é grafado com inicial maiúscula [Semiótica]. Já sua forma adjetiva, indicando um tipo de abordagem (como em “análise semiótica”), é apresentada com inicial minúscula [semiótica].

² Na seção 3 deste trabalho, serão mencionados alguns dados relativos aos cursos de Licenciatura em Letras nas Universidades públicas do estado da Bahia.

pelos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Não promove, por isso, uma didatização de conhecimentos teóricos nem apresenta estratégias didáticas que possam ser utilizadas em sala de aula.

Sendo assim, um questionamento ainda sem resposta no campo da didática da Língua Portuguesa é: Como promover o ensino de Semiótica no contexto escolar, desenvolvendo uma análise integrada das semioses em textos multimodais, a partir do que propõem as teorias e os documentos educacionais? No intuito de apresentar algumas respostas para esse questionamento, sem esgotar os caminhos e as possibilidades para o ensino, o artigo objetiva apresentar uma proposta didática para o trabalho com análise multissemiótica na educação básica, tendo como público-alvo estudantes do ensino médio.

Inicialmente, o trabalho apresenta um breve histórico sobre os estudos de Semiótica, enfatizando as contribuições de Peirce para a construção dos principais fundamentos que norteiam as pesquisas nessa área do conhecimento. Em seguida, expõe como a Semiótica Social e a Teoria da Multimodalidade, por meio dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, promovem uma ampliação do olhar da ciência Semiótica em relação ao universo dos signos. E, no intuito de atrelar as teorias às práticas educacionais, o texto analisa as contribuições da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Semiótica, bem como problematiza alguns elementos contidos no documento. E, por fim, apresenta uma proposta didática para o trabalho com análise de textos multimodais, embasada, por um lado, na Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) e, por outro, nos pressupostos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006 [1996]). Mas é importante ressaltar que não se trata de uma proposta específica para o trabalho com um gênero textual/discursivo. O que se pretende, na verdade, por meio deste artigo, é apresentar um modelo didático global que possa fundamentar a elaboração de propostas mais específicas para o trabalho com diferentes gêneros multimodais em aulas ministradas para discentes do ensino médio.

Espera-se, com isso, demonstrar, num universo múltiplo, uma possibilidade de como a Semiótica pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para um ensino mais contemporâneo, condizente com a legislação educacional brasileira e, acima de tudo, com as necessidades dos sujeitos pós-modernos.

2 AMPLIANDO O UNIVERSO DE ESTUDO DOS SIGNOS: DA SEMIÓTICA GERAL À SEMIÓTICA SOCIAL

Se numa visão mais tradicional dos estudos do texto, este era percebido apenas numa perspectiva verbal, no mundo contemporâneo, as mudanças comunicacionais, impulsionadas, sobretudo, pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, têm contribuído para evidenciar as mais variadas possibilidades de construção textual. Sons, cores, imagens, formas, movimentos, texturas, sinais e gestos, entre outros signos, são agora fundamentais, seja para a constituição das estratégias textuais e discursivas, seja para o entendimento dos processos interacionais. Essas mudanças, evidentemente, requerem sujeitos preparados não apenas para compreender a multiplicidade de signos linguísticos que constituem uma língua, mas também para lidar com a linguagem na sua esfera multissemiótica. Mas de que modo os diferentes signos se constituem? Como produzem significação e sentido na linguagem? Evidentemente, encontrar uma resposta para esses questionamentos é compreender – ainda que de maneira mais geral – os principais fundamentos da Semiótica.

Etimologicamente, o termo *semiótica* é oriundo da raiz grega *semeion*, que significa signo. Nesse sentido, a Semiótica é a ciência que estuda os signos e, por isso, “a ciência geral de todas as linguagens” (SANTAELLA, 2007, p.7), diferentemente da Linguística, que realiza o estudo científico da língua. E, embora possa parecer, à primeira vista, que a Semiótica adentra outros campos de estudos que também lidam com os signos, como a Psicologia, a Antropologia, a Biologia, a Musicologia, a Literatura e a própria Linguística, “seu objeto de estudo não é o mesmo deles, uma vez que é o ponto de vista que cria o objeto” (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p. 76). No caso da Semiótica,

[...] o que interessa são todos os tipos possíveis de signos, verbais, não-verbais e naturais, seus modos de significação, de denotação e de informação; e todo o seu comportamento e propriedades. Que poderes de referências eles têm, como se contextualizam, como se estruturam em sistemas e processos, como são emitidos, produzidos,

que efeitos podem provocar nos receptores, como são usados, que conseqüências podem advir deles a curto, médio e longo prazo? Eis aí um quadro de questões que cabe à semiótica investigar. (SANTAELLA; NÖTH, 2004, p.76)

A gênese das investigações no campo semiótico se deu a partir dos estudos de Charles Sanders Peirce. Tendo se dedicado a diferentes áreas – Matemática, Física, Astronomia, Química, Linguística, Psicologia, História, Lógica e Filosofia –, ao desvendar os métodos e fundamentos lógicos desses campos do conhecimento, Peirce pôde relacionar a Lógica com a teoria geral dos signos e, assim, emergem – aos poucos – os fundamentos da Teoria Semiótica.

Mas é importante ressaltar que, embora a teoria peirceana tenha sido a pioneira, a Semiótica se disseminou, quase que simultaneamente, em diferentes espaços no mundo, não apenas por meio dos estudos de Peirce. Na Europa Ocidental, as investigações acerca dos sistemas de signos tiveram ampla divulgação a partir do Curso de Linguística Geral, de Saussure, base fundamental para o desenvolvimento da ciência Linguística e da Semiologia. E, em meados do século XX, estudos propriamente semióticos começaram a se desenvolver nesse território. No mesmo período, na antiga União Soviética, pesquisas realizadas desde o final do século XIX pelos filólogos Viessé-Iovski e Potiebniá também desencadearam novos estudos na área da Semiótica.

Observando os diferentes espaços e percursos seguidos pela Semiótica e a diversidade de tarefas que cabe a essa ciência, não é de se estranhar que, atualmente, ela seja subdividida em três ramos de estudos: a gramática especulativa, a lógica crítica e a retórica especulativa. A primeira se dedica ao estudo das condições gerais dos símbolos e de outros signos que têm caráter significante. Já a segunda observa as condições gerais da referência dos símbolos e outros signos aos seus objetos manifestos. Sendo assim, estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos: abdução, indução e dedução. E a terceira, por sua vez, tem como objetivo analisar os métodos a que cada tipo de raciocínio dá origem. Trata-se da metodologia ou metodêutica (PEIRCE, 2005; SANTAELLA, 2008).

Apesar das distinções entre os ramos, compreende-se, em consonância com Santaella (2008), que a gramática especulativa apresenta uma teoria geral de todas as possíveis espécies de signos e, por isso, está na base dos demais ramos semióticos. Sendo assim, as discussões propostas neste trabalho, o qual se volta para um estudo de Semiótica Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, fundamentar-se-ão – inicialmente – nas principais bases teóricas da gramática especulativa elaborada por Peirce.

Mas, para entender a arquitetura filosófica de Peirce, é necessário compreender que todo fenômeno apresenta três categorias que lhe permitem funcionar como signo. São elas: a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, categorias as quais o estudioso chama de *Cenopitagóricas*, em virtude de sua conexão com os números.

A primeiridade faz alusão à originalidade. É o que vem primeiro; “[...] aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão” (PEIRCE, 2005, p. 24). De maneira geral, está relacionada à experiência de qualidade das coisas e transmite a ideia de vaguidade, indeterminação.

No entanto, para existir, a qualidade precisa estar materializada. Na verdade, em toda experiência, há algo que sucede o simples ato de sentir. Esse “segundo” elemento, que requer um “primeiro” e pressupõe um “terceiro”, está associado às ideias de existência, reação, relação, esforço, resistência. Sendo assim, aquilo que é denominado de secundidade corresponde ao “[...] elemento que, tomado em conexão com a Originalidade, faz de uma coisa aquilo que uma outra a obriga a ser” (PEIRCE, 2005, p. 27). Nesse momento, o que se tem é a ação bruta, que consistirá, conforme Peirce (2005, p. 23), “na ausência de qualquer razão, regularidade ou norma que poderia tomar parte na ação como elemento terceiro ou mediador”.

Cabe, então, à categoria nomeada de terceiridade realizar a mediação entre as duas entidades, por meio de uma terceira, a fim de produzir interpretações. Essa categoria está associada ao pensamento articulado e é impulsionada, sobretudo, pelos hábitos, leis e regularidades. Nesse sentido, se a primeiridade está relacionada às possibilidades que emergem no tempo presente e a secundidade se refere à ação bruta ocorrida no tempo pretérito, a terceiridade corresponde ao ser *in futuro* e representa formas mentais, intenções e expectativas.

E é justamente por meio dessa compreensão fenomenológica que Peirce conceitua *signo* como “[...] tudo aquilo que está relacionado com uma segunda coisa, seu *Objeto*, com respeito a uma *Qualidade*, de modo tal a trazer uma terceira coisa, seu *Interpretante*, para uma relação com o mesmo Objeto, e de modo tal a trazer uma Quarta para uma relação com aquele Objeto na mesma forma, *ad infinitum*” (PEIRCE, 2005, p.28). De modo mais específico, o estudioso explica que um signo ou *representâmen* é tudo que, de determinada maneira, representa algo – o *objeto* (elemento perceptível, imaginável ou, até mesmo, inimaginável de certo modo) – para alguém, criando em uma mente real ou potencial um signo equivalente, o *interpretante*. Desse modo, o significado de um signo é outro signo. Ademais, é bom lembrar que o signo não representa um objeto em todos os seus aspectos, mas se refere a um tipo específico de ideia/qualidade: seu *fundamento* – a face imediatamente perceptível (PEIRCE, 2005).

Sob essa ótica, é possível dizer que um signo pode ser uma palavra, um livro, um filme, um quadro, uma escultura, uma casa, uma escola, uma pessoa, um risco na parede ou qualquer outra coisa, de qualquer espécie, que represente algo e, ao mesmo tempo, crie um efeito interpretativo. Nota-se, assim, que a ideia de *signo* envolve sempre uma lógica triádica, sendo necessário, por isso, compreender a relação do signo consigo mesmo (seu fundamento), a relação do fundamento com o objeto e a relação do fundamento/objeto com o interpretante.

Nesse sentido, a primeira tricotomia desenvolvida por Peirce, em sua arquitetura semiótica, considera que, no rol das mais variadas propriedades que cada coisa tem, três delas lhe possibilitam funcionar como signo: i) sua qualidade ou fundamento; ii) sua existência e iii) seu caráter de lei. Sendo assim, o signo que em si mesmo pode ser uma qualidade é denominado de *qualissigno*. Já o signo que se define pela mera propriedade de existir é um *sinsigno*. Corresponde a um fato ou evento real, ou melhor, a todo existente singular, material e que ocupa um lugar no tempo e no espaço, podendo ser formado por um ou mais qualissignos. Quanto ao signo que é uma lei, pode ser chamado de *legissigno*.

A segunda tricotomia peirceana – por sua vez – analisa a relação do signo com o objeto que representa. Segundo Peirce (2005), essa relação consiste no fato de que o signo: i) tem um caráter em si mesmo; ii) mantém uma relação existencial com seu objeto ou iii) apresenta alguma relação com seu interpretante. Sob essa ótica, um signo que se refere ao objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, isto é, que tem como fundamento um qualissigno, é considerado um *ícone*. Já um signo que mantém relação com o objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto, ou seja, que tem como fundamento um sinsigno, é considerado um *índice*. Por fim, um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, ou melhor, que tem como fundamento um legissigno, é considerado um *símbolo*.

Quanto à terceira tricotomia elaborada por Peirce, corresponde ao fato de um Interpretante representar um signo como signo de possibilidade, de existência ou de razão. De acordo com o estudioso, um signo que, para seu interpretante, é um signo de possibilidade é um *rema*. O rema é, em geral, o primeiro efeito causado pelo signo: um interpretante emocional. Conforme Santaella (2008), ícones tendem a produzir mais esse tipo de interpretante. Por outro lado, um signo que, para seu interpretante, é um signo de existência real é um *dicissigno*. Também chamado de *dicente*, esse é o segundo efeito que um signo pode provocar: um interpretante energético. Índices tendem a produzir esse tipo de interpretante (SANTAELLA, 2008). Por fim, um signo que, para seu interpretante, é um signo de razão é um *argumento*. O argumento é o terceiro efeito provocado pelo significado de um signo: um interpretante lógico, sem o qual os símbolos não poderiam significar (SANTAELLA, 2008).

Tais fundamentos são, sem dúvida, imprescindíveis para uma análise geral dos *signos*, e, por isso, delineiam as bases de um campo mais específico: a Semiótica Social (SS). Mas, se por um lado, a Semiótica Geral, muitas vezes, compreende o *signo* como uma entidade autônoma, estudando-o fora das relações sociais; por outro, a Semiótica Social é a ciência que realiza a análise dos signos na sociedade e, por isso, compreende os processos de significação como parte de uma construção social. Além disso, por meio desse campo de estudos, os textos são analisados a partir do seu caráter multimodal, ou seja, por meio da complexa inter-relação entre os diferentes modos de representação do significado.

Historicamente, os estudos sobre Semiótica Social despontam a partir das contribuições de Halliday. Além de introduzir o termo na Linguística, por meio de sua obra *Language as Social Semiotic*, publicada em 1978, esse estudioso desenvolve as bases da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), teoria que se insere no paradigma dos estudos funcionalistas e busca “estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem” (HALLIDAY, 1978, p. 125, grifo nosso). Desse modo, objetiva compreender e descrever a função e não a forma dos signos.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), o contexto social é constituído com base na escolha dos falantes a partir da inter-relação entre três variáveis: *modo* (organização simbólica do texto), *relações* (papéis dos participantes) e *campo* (natureza da prática social). Essas variáveis se realizam por meio de três funções gerais da linguagem, as quais Halliday (1978) chama de metafunções *ideacional* (função de representar o mundo), *interpessoal* (função de estabelecer relações entre os participantes da interação) e *textual* (função de organizar a mensagem).

Baseando-se nos postulados de Halliday, os pesquisadores Hodge e Kress, em sua obra *Social Semiotics* (1988), apresentam uma nova dimensão para a análise dos signos. Não se trata de uma ruptura com a tradição, mas de uma reconstrução dos estudos desenvolvidos, de um lado, por Saussure e, de outro, por Peirce, situando-os como parte dos processos sociais. Na referida obra, os autores definem a Semiótica como: “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos de produção e de reprodução, de recepção e de circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261, tradução nossa). E, ao descrever o objeto de estudo dessa ciência, explicam que a SS focaliza a semiose humana, entendida como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (HODGE; KRESS, 1988).

Mas, como exposto anteriormente, a SS não abandona conceitos fundamentais da teoria geral dos signos. Por isso, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), fundamentando-se nos postulados de Peirce, mas – ao mesmo tempo – ampliando a teoria, destacam o potencial representacional e comunicativo da linguagem. No que concerne especificamente ao conceito de representação, os autores explicam:

Nós vemos a representação como um processo em que os produtores de signos, sejam crianças ou adultos, procuram fazer a representação de algum objeto ou entidade, seja ele físico ou semiótico, e em que o seu interesse naquele objeto, no ponto de fazer a representação, é complexo e decorrente da história cultural, social e psicológica do produtor de signos e focado no contexto específico no qual o signo é produzido. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 7, tradução nossa)

Em consonância com Peirce, os autores consideram que o processo de representação não corresponde ao objeto em si, mas a um aspecto daquilo que é representado. E o signo, por sua vez, “não é a conjunção pré-existente de um significante e um significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado como é, [...] o significante (a forma) e o significado (o conteúdo) são relativamente independentes um do outro até que sejam reunidos pelo produtor em um signo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 8, tradução nossa).

Nesse contexto, a comunicação é definida como um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado, produzido e interpretado, envolvendo – de um lado – o produtor e – de outro – o interpretante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). A esses aspectos, os autores acrescentam a ideia de que os significados pertencem à cultura, não a modos semióticos específicos.

Além disso, ao propor uma visão sociossemiótica da linguagem, a SS abarca os significados sociais construídos por meio de uma multiplicidade de formas semióticas. Sendo assim, abre caminhos para o desenvolvimento de trabalhos sobre *multimodalidade*. Cabe ressaltar aqui que, na ótica da SS, modos são entendidos como “recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado. Imagem, escrita, *layout*, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação” (KRESS, 2010, p. 79, tradução nossa). Quanto à multimodalidade, diz respeito à integração entre os diferentes modos de constituição do significado (visual, sonoro, espacial, gestual e linguístico).

A perspectiva sociosemiótica da multimodalidade promove uma ruptura com os modelos tradicionais de estudo da linguagem, nos quais o modo verbal é sobreposto aos demais modos de representação. Na SS, todos os modos possuem o mesmo nível de importância, pois todos apresentam o mesmo potencial representacional e comunicativo e promovem a criação de significados sociais.

Um dos trabalhos pioneiros nessa área foi realizado por Kress e van Leeuwen (1996), ao proporem uma *Gramática do Design Visual* (GDV) – método para a análise de imagens a partir dos pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday –, revelando que a linguagem visual apresenta estruturas sintáticas passíveis de análise tal como acontece na linguagem verbal e que a LSF pode ser adaptada para o estudo de qualquer sistema semiótico. Apesar disso, é importante considerar que estruturas verbais e visuais apresentam diferentes particularidades e, por isso, representam o mundo de maneira bem diversa.

Assim sendo, na GDV, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) propõem terminologias específicas para as metafunções visuais: *representacional*, *interativa* e *composicional*, as quais substituem – respectivamente – as metafunções ideacional, interpessoal e textual (propostas por Halliday para a análise da linguagem verbal). A metafunção representacional parte do pressuposto de que “qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p. 42, tradução nossa). Corresponde, na verdade, às interações e relações conceituais entre as pessoas, lugares e coisas retratadas nas imagens. De modo geral, essa metafunção envolve os diferentes participantes e processos comunicativos.

Os participantes se subdividem em *participantes interativos* (pessoas reais que produzem e dão sentido às imagens no contexto das instituições sociais, isto é, que participam do ato de comunicação como produtores e/ou receptores) e *participantes representados* (pessoas, objetos, lugares e coisas que compõem o texto visual). Esses se conectam, muitas vezes, por meio de vetores – elementos que visualmente relacionam dois objetos. Nesse caso, o processo é dinâmico, acional e, por isso, nomeado de *narrativo*. Mas quando os participantes são apresentados de maneira estática, isto é, sem a presença de vetores, os processos são considerados *conceituais*.

No que concerne especificamente às estruturas visuais narrativas, representam ações, eventos e processos de mudança. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) as subdividem em seis categorias, considerando o tipo de vetor e o número/tipo de participantes envolvidos: *processos de ação* – o Ator é o participante de onde emana o vetor, ou ele mesmo forma o vetor (total ou parcialmente); *processos reacionais* – o vetor é formado pela direção do olhar do(s) participante(s) representado(s), e o participante que direciona o olhar é um Reagente; *processo da fala e processo mental* – como o próprio nome indica, corresponde a um tipo especial de vetor (balões) para representar falas e pensamentos dos participantes representados; *processos de conversão* – ocorrem quando um participante é Meta com relação a um participante e Ator com relação a outro; *Simbolismo geométrico* – a comunicação se estabelece sem a presença de um participante representado, há apenas um vetor; *circunstâncias* – referem-se às estruturas visuais nas quais os participantes secundários se relacionam aos principais não através de vetores, mas por outros meios: circunstâncias locativas, de significado e/ou de acompanhamento.

Além dos processos narrativos, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) destacam – em sua Gramática do Design Visual – os processos conceituais. Esses representam os participantes, considerando aspectos de classe, estrutura e significado e são, respectivamente, denominados de processos *classificatórios*, *analíticos* e *simbólicos*. Os autores ressaltam que, em termos de classe, um participante pode ser *subordinado* a pelo menos outro participante, o *superordenado*. E, quando o participante é superordenado com relação a um participante e subordinado em relação a outro, é um participante *interordenado*. As árvores genealógicas e diagramas representam bem essas relações. Os *processos analíticos*, por sua vez, relacionam os participantes por meio da estrutura visual (parte-todo). Sendo assim, são constituídos por dois tipos de participantes: um *portador* (o todo) e os *atributos possessivos* (as partes). Os mapas exemplificam esse tipo de processo. Quanto aos *processos simbólicos*, são aqueles que enfatizam os significados. Nesse caso, há dois tipos de participantes: o *portador*, participante cujo significado ou identidade é estabelecido/a na relação, e o *atributo simbólico*, participante que representa o significado ou identidade em si mesmo.

De acordo com Kress e van Leuween (2006 [1996]), além de serem usados para a representação de interações e relações conceituais entre os participantes representados (pessoas, lugares e coisas retratadas nas imagens), os recursos visuais são utilizados para promover outro tipo de interação: a interação entre o produtor e o espectador da imagem. A metafunção que desempenha esse papel é a interativa. A GDV apresenta quatro tipos de relações vinculadas a essa metafunção: *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *atitude*.

O *contato* é determinado pelo olhar dos participantes. Quando os participantes representados olham para o visualizador, o contato é estabelecido. Nesse caso, há um olhar de demanda. Já em imagens nas quais os participantes não olham diretamente para o visualizador, o olhar é de oferta.

A *distância*, por sua vez, está relacionada ao enquadramento da imagem. Em imagens de plano aberto, há uma relação de distanciamento entre os participantes. Já as imagens de plano médio demonstram certa proximidade entre os participantes, mas não há uma relação de intimidade. E, finalmente, as imagens de plano fechado revelam maior grau de proximidade/intimidade entre os participantes.

Conforme a GDV, as imagens também podem estabelecer diferentes relações entre os sujeitos por meio da *perspectiva* (ângulo), e isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas em relação aos participantes representados, humanos ou não. No plano horizontal, o ângulo pode ser: oblíquo ou frontal. No primeiro caso, há um envolvimento mínimo entre os participantes; no segundo caso, o envolvimento é máximo. Já no plano vertical, o ângulo pode ser alto ou baixo. “Um ângulo alto, dizem, faz com que o assunto pareça pequeno e insignificante, um ângulo baixo faz com que pareça imponente e incrível” (KRESS; VAN LEUWEEN, 2006 [1996], p. 140, tradução nossa).

Além dos aspectos representativos e interacionais, o processo de construção da imagem envolve os aspectos composicionais. Ao tratar especificamente da metafunção composicional, Kress e van Leuween explicam que “qualquer modo semiótico deve ter a capacidade de formar textos, complexos de signos coerentes internamente entre si e externamente com o contexto no qual e para o qual foram produzidos” (2006 [1996], p. 43, tradução nossa). De maneira geral, essa metafunção relaciona os significados representacionais e interativos da imagem por meio de três sistemas inter-relacionados: *valor da informação*, *saliência* e *enquadramento*.

O *valor da informação* é atribuído às imagens a partir da inserção dos elementos em diferentes zonas: esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem. De acordo com os autores da GDV, os recursos visuais localizados na linha horizontal estabelecem a relação dado/novo. Do mesmo modo, a linha vertical salienta a relação ideal/real. Quanto às dimensões centro e margem, correspondem – respectivamente – ao núcleo da informação e aos elementos periféricos (subservientes ao núcleo da imagem).

Em relação ao segundo elemento composicional, a *saliência*, corresponde aos elementos utilizados para atrair a atenção do visualizador em diferentes graus, podendo criar uma hierarquia de importância entre os elementos. Quanto maior for o peso de um elemento, maior será a sua *saliência*.

Já o terceiro elemento composicional, o *enquadramento*, diz respeito à presença ou não de dispositivos que desconectam ou conectam elementos numa determinada imagem (linhas divisórias ou linhas de quadro reais), significando que tais elementos pertencem ou não um ao outro em dado sentido. Quanto mais forte for o enquadramento de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade separada de seu conjunto de formação.

De acordo com Kress e van Leuween (2006[1996]), as metafunções representacional, interativa e composicional podem ser aplicadas não apenas a imagens, mas também a recursos visuais compostos, isto é, a textos que combinam o visual com o verbal e/ou com outras semioses. Nesses casos, o todo não deve ser simplesmente tratado como a soma dos significados das partes; pelo contrário, as partes é que devem ser vistas como elementos integrados que interagem e se afetam mutuamente. Eis aí um desafio ainda em aberto no campo semiótico.

Portanto, considerando a necessidade de expandir os métodos de análise de textos na atualidade e, sobretudo, de preparar o sujeito contemporâneo para lidar com textos multissemióticos, dois questionamentos-chave que surgem aqui são: Quais as orientações da legislação educacional brasileira para o trabalho com análise semiótica na educação básica? Como promover o ensino de Semiótica no contexto escolar, desenvolvendo uma análise integrada das semioses, em textos multimodais? Embora tenham sido publicados alguns trabalhos sobre o ensino de Semiótica nos últimos anos, muitas vezes esses textos: i) não têm como foco o trabalho com as multissemioses (como SIMÕES, 2017; 2018); ii) apresentam propostas didáticas que se centram em apenas um gênero textual (a exemplo de GOMES, 2021); iii) não apresentam uma proposta de ensino embasada nas orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (como o artigo de PEREIRA, 2020). Tudo isso revela a necessidade do desenvolvimento de outros estudos na área. Sendo assim, as seções a seguir promoverão uma discussão em torno dos supracitados questionamentos.

3 PRÁTICAS DE ANÁLISE SEMIÓTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE PROPÕE A BNCC?

Pensar nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua no contexto atual é pensar, sobretudo, numa didática de ensino voltada para o trabalho com diferentes processos de significação que envolvam a infinidade de signos que estão à nossa volta. No que concerne especificamente à disciplina Língua Portuguesa, compreende-se que não é possível dar conta das práticas de leitura, oralidade e escrita sem englobar a multiplicidade de linguagens e gêneros multimodais presentes na sociedade contemporânea e, portanto, sem envolver a Semiótica.

Nota-se, no entanto, que, embora o ensino de análise semiótica esteja presente nas atividades escolares (através da análise de variados textos e linguagens), nem sempre é desenvolvida por meio de uma didática teoricamente fundamentada. Esse fato está relacionado, de certo modo, às lacunas existentes no processo de formação de professores na área de Letras. Observa-se, por exemplo, que disciplinas que tratam da Teoria Semiótica são inseridas na grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras, na maioria das vezes, como optativas (isso quando estão presentes no currículo dos cursos).

Tal fato pode ser comprovado por meio de uma breve análise da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, oferecidos pelas universidades públicas federais e estaduais na Bahia – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Dessas universidades, apenas duas – a UNILAB e a UNEB (Campus I) – oferecem a disciplina *Semiótica* como componente optativo nos cursos de Letras. Mas, na UNEB, trabalha-se especificamente com Semiótica da narrativa (na perspectiva greimasiana). Os cursos de Licenciatura em Letras das demais universidades, quando muito, propõem um trabalho com leitura, produção e análise de textos contemplando a diversidade de signos. É o caso de componentes como: *Introdução às Linguagens audiovisuais e Literatura Visual* (UFRB), *Leitura de Produções Artísticas e Leitura de Produções da Mídia* (UFBA), entre outros.

Além disso, nota-se que, apenas recentemente, o trabalho com a Semiótica na educação básica vem sendo orientado pelos documentos educacionais brasileiros. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos), publicados em 1998, os conteúdos são organizados em três grandes blocos de conteúdos: *Língua Oral, Língua Escrita e Análise e reflexão sobre a língua*. Como se observa, a análise semiótica não era contemplada. O mesmo acontece nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicados nos anos 2000. As quatro competências da Área de Língua Portuguesa enfatizam o trabalho com a linguagem estritamente verbal. Não consta nesses documentos qualquer orientação para o trabalho com a multiplicidade de signos. Isso pode ser justificado pelo fato de que foram publicados no final do século XX. E, somente na primeira década do século XXI, é que as tecnologias digitais se propagaram e possibilitaram o desenvolvimento de novas linguagens visuais, sonoras, espaciais e, sobretudo, a ampliação dos textos multimodais.

Portanto, é apenas, a partir de 2017, com a Base Nacional Comum Curricular, que o trabalho com Semiótica na educação básica passa a ser orientado pelos documentos educacionais brasileiros³. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, a Base está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em diferentes etapas do conhecimento.

Em relação ao trabalho com linguagens, a Base orienta que – tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio – as atividades estejam centradas no trabalho com diferentes linguagens:

A área de Linguagens, no **Ensino Fundamental**, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No **Ensino Médio**, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando o seu poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2017, p.471)

No intuito de orientar efetivamente as atividades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, além de trazer as *Áreas do Conhecimento* e as *Competências Específicas de Área*, a BNCC apresenta os *Componentes Curriculares* e as *Competências Específicas de Componente*, bem como as *Unidades temáticas*, *Objetos de conhecimento* e *Habilidades* a serem desenvolvidas em cada série, nos distintos componentes curriculares.

No Componente Língua Portuguesa, a Base sugere que as atividades privilegiem quatro eixos: *Oralidade*, *Leitura/escuta*, *Produção de textos* e *Análise linguística/semiótica* e, ao mesmo tempo, considerem – nos anos iniciais – os seguintes campos de atuação: *campo da vida cotidiana*, *campo artístico-literário*, *campo das práticas de estudo e pesquisa* e *campo da vida pública*. Nos anos finais, o *campo da vida cotidiana* é substituído pelo *jornalístico-midiático* e o *campo da vida pública* transforma-se em *campo de atuação na vida pública*.

O eixo *Análise linguística/semiótica*, em especial, é descrito na BNCC como uma prática transversal, pois envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), bem como efeitos de sentido referentes às formas de composição dos textos, considerando-se os diferentes gêneros e a situação de produção, e aos estilos adotados nos textos (BRASIL, 2017).

O documento também salienta que a análise específica de textos orais envolverá tanto os elementos próprios da fala quanto os elementos paralinguísticos e cinésicos. Já em relação aos textos multissemióticos, a BNCC propõe uma análise que:

[...] levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescentando, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música. (BRASIL, 2017, p.81)

Observa-se, desse modo, que a BNCC restringe a análise de textos multimodais aos elementos composicionais e estilísticos. Os aspectos representacionais e interacionais não são considerados. Além disso, há um descompasso entre a perspectiva teórica

³ Embora houvesse trabalhos publicados no Brasil, na área de Semiótica e Ensino, até o momento a legislação educacional brasileira não apresentava orientações para subsidiar o ensino de análise semiótica. Apenas a análise linguística era contemplada nos documentos.

apresentada no documento e os objetos de conhecimento do eixo, os quais mencionam apenas elementos linguísticos: fonotografia, morfosyntaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita.

Sendo assim, no trabalho com análise linguística/semiótica nos anos iniciais, a BNCC traz habilidades mais voltadas para a alfabetização e a ortografização; os aspectos linguísticos são sobrepostos aos semióticos. Isso acontece, especialmente, nas habilidades comuns a todas as séries iniciais. Em nenhuma dessas habilidades é feita qualquer referência a recursos semióticos distintos do verbal. Já nas habilidades relativas a cada série ou ciclo (1º/2º ano e 3º/4º/5º ano) algumas habilidades propostas enfatizam as formas composicionais de gêneros orais, visuais e multimodais.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, a maior parte das habilidades de análise linguístico-semiótica que precisam ser desenvolvidas a longo prazo (desde o 6º até o 9º ano), privilegiam a multimodalidade. O Quadro 1 comprova, por exemplo, que o trabalho com multimodalidade é destacado em habilidades de análise linguística/semiótica propostas para o 6º ao 9º ano, em diferentes campos de atuação.

Quadro 1: Exemplos de habilidades que valorizam o trabalho com os recursos sonoros, visuais e multimodais no eixo Análise linguística/semiótica (6º ao 9º ano do ensino fundamental)

CAMPO DE ATUAÇÃO	HABILIDADES
Campo jornalístico-midiático	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação [...], os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
Campo artístico-literário	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos [...]

Fonte: BNCC (2017)

No entanto, ao apresentar as habilidades específicas por série ou ciclo (6º/7º ano e 8º/9ºano), o documento traz apenas habilidades linguísticas. As multissemioses são excluídas. A Figura 1, que evidencia as habilidades específicas para o 6º e 7º ano do ensino fundamental, no item *Todos os Campos de Atuação*, comprova essas afirmações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
	6º ANO	7º ANO	
Morfossintaxe		(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	
		(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	
		(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	
		(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
		(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e") ou oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém").
Sintaxe		(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	
Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe		(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	
Semântica Coesão		(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos).
Coesão		(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
		(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	
Sequências textuais		(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	
Modalização		(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	
Figuras de linguagem		(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	

Figura 1: Habilidades de Análise linguística/semiótica, presentes no item *Todos os campos de atuação* (6º e 7º ano do ensino fundamental)

Fonte: BNCC (2017, p.172-175)

Nota-se, portanto, um descompasso, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental, entre as habilidades comuns a todas as séries e aquelas destinadas a cada série. Evidentemente, as habilidades que são compartilhadas em todas as séries possuem uma demanda particular em cada momento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário deixar claro para o docente o que é possível desenvolver em cada série, a partir de uma mesma habilidade.

Mas, se por um lado, pode-se dizer que o trabalho com os elementos sonoros, visuais e multissemióticos não é enfatizado nas habilidades específicas de cada série, no eixo de Análise linguística/semiótica; por outro lado, observa-se que os elementos multissemióticos são valorizados nos demais eixos de conhecimento. Esses aspectos revelam que a Semiótica perpassa todos os eixos, pois não há como ler ou produzir textos (orais, escritos, visuais, sonoros e multissemióticos) sem conhecer os recursos (multi)semióticos. No entanto, o caráter transversal da Semiótica não impede um trabalho específico, voltado para a discussão de

aspectos representacionais, interacionais e composicionais que envolvem as multissemioses; pelo contrário, ratifica a importância do eixo *Análise semiótica*.

Com relação ao ensino médio, a BNCC prioriza o trabalho com Linguagens e Tecnologias, a partir de cinco campos de atuação: i) campo da vida pessoal; II) campo das práticas de estudo e pesquisa; iii) campo jornalístico-midiático; iv) campo de atuação na vida pública; v) campo artístico. Assim sendo, o trabalho com Língua Portuguesa é proposto com base em diferentes competências e habilidades que envolvem tanto os campos de atuação quanto as seguintes práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. Mas, diferentemente do ensino fundamental, a Base não expõe as habilidades de cada componente para cada série. Apresenta apenas as *Competências Específicas de Área* e as *Habilidades* de cada componente, organizadas nos diferentes campos de atuação. Não há uma separação das habilidades por eixo de conhecimento. Todas as habilidades são referentes a todos os eixos e boa parte delas valoriza os recursos sonoros, visuais ou multimodais, bem como os gêneros digitais. A Figura 2, ao destaca algumas habilidades contidas no item *Todos os campos de atuação*, comprova essas afirmações.

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

Figura 2: Algumas habilidades que valorizam o trabalho com os recursos sonoros, visuais e multimodais no eixo Análise linguística/semiótica (Ensino médio/ Todos os campos de atuação)

Fonte: BNCC (2017)

A lacuna da BNCC nesse nível de ensino é, realmente, não separar as habilidades por eixo de conhecimento/série. Nesse sentido, cabe aos currículos escolares realizar essa segmentação. Além disso, embora a Base seja um documento norteador, não indica as estratégias metodológicas que podem ser utilizadas pelo professor. Esse não é o objetivo do documento. Por isso, uma pergunta ainda fica sem resposta em relação ao eixo de Análise semiótica: Como promover o ensino de Semiótica no contexto escolar,

desenvolvendo uma análise integrada das semioses em textos multimodais? No intuito de responder a esse questionamento, a seção seguinte apresenta uma proposta didática para o trabalho com análise multissemiótica.

4 O ENSINO DE SEMIÓTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MODELO DIDÁTICO PARA A ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS

Considerando a importância do trabalho com textos multimodais em sala de aula, de modo a contemplar as atuais necessidades comunicativas dos sujeitos contemporâneos, objetiva-se, nesta seção do artigo, apresentar uma proposta didática para o trabalho com análise semiótica, a qual envolva a integração entre diferentes semioses.

A proposta aqui apresentada tem como fundamentos alguns aspectos da teoria de Peirce (2005), Halliday (1978) e Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), por isso, propõe a integração entre os principais sistemas semióticos: linguístico (escrito e oral), sonoro, visual, gestual e espacial, a partir das metafunções: representacional, interacional e composicional. Compreende-se, no entanto, que há uma distinção entre esses elementos do ponto de vista hierárquico. Os sistemas sonoro, visual e linguísticos são primários, pois constroem significados independentemente dos outros modos. Os demais sistemas, por sua vez, estão sempre relacionados ao visual, sonoro e/ou linguístico e, portanto, são considerados sistemas secundários.

Corroborando essas ideias, Santaella (2005) argumenta que há raízes lógicas e cognitivas específicas que determinam a constituição do verbal, do visual, do sonoro, e de toda a variedade de processos sógnicos que eles geram. De acordo com a hipótese das matrizes da linguagem e pensamento, elaborada pela autora, a linguagem sonora está relacionada à primeiridade, assim como a linguagem visual está associada à secundidade e a linguagem verbal à terceiridade. Apoiando-se, desse modo, nas categorias de Peirce e nos tipos dos signos que se originam dessas categorias, a autora evidencia que: “A lógica da matriz sonora, sob a dominância da sintaxe, é mais primordial, estando na base das outras matrizes. A lógica da matriz visual, englobando a sintaxe e sob a dominância da forma, está na base da matriz verbal cuja lógica discursiva se constitui pela incorporação da sintaxe e da forma” (SANTAELLA, 2005, p.79). Sob essa ótica, o trabalho com textos multimodais em sala de aula deve partir da inter-relação entre elementos sonoros, visuais e linguísticos para, posteriormente, verificar como elementos gestuais, tácteis, espaciais, corporais etc. se associam aos modos primários, contribuindo para a construção dos significados. Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser metodologicamente orientado por um modelo didático que privilegie os seguintes aspectos: o que ensinar (conteúdos), por que ensinar (objetivos) e como ensinar (métodos) (cf. HAYDT, 2011; LIBÂNEO, 2013).

Na primeira etapa, a fim de delinear *o que e por que ensinar*, de acordo com Haydt (2011), o professor precisa delinear seis elementos-chave: público-alvo (clientela), objetivo, conteúdo, etapas da aprendizagem, recursos e estratégias de avaliação. A esses elementos, acrescentam-se, neste trabalho: problema/contexto, escopo e ambiente de aprendizagem. O Quadro 2 especifica esses elementos.

Quadro 2: Elementos norteadores das ações didáticas

	Elementos	Orientações metodológicas
1	Público-alvo	Análise das características da clientela.
2	Problema/contexto	Análise contextual: dificuldades apresentadas pelos alunos no que concerne à análise semiótica de diferentes gêneros textuais.
3	Escopo	Definição das habilidades que serão desenvolvidas (com base na BNCC), bem como do tema, gêneros e textos que serão analisados.
4	Conteúdo	Definição dos conteúdos a serem trabalhados (conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais) (cf. SALVADOR <i>et. al.</i> , 2000)

5	Objetivos	Delimitação dos objetivos; análise da clareza e alcance dos objetivos, bem como de sua aderência às habilidades que serão desenvolvidas.
6	Ambiente	Delimitação do ambiente (casa, sala de aula etc.), bem como da <i>interface</i> principal (no caso da aprendizagem em contexto digital).
7	Etapas de aprendizagem/ atividades	Definição das etapas de aprendizagem; Definição das atividades a serem desenvolvidas em cada etapa.
8	Recursos	Definição dos recursos disponíveis e necessários; análise de seu envolvimento em cada atividade.
9	Estratégias de avaliação	Definição das estratégias de avaliação.

Fonte: autoria própria

Em relação ao *como ensinar*, sugere-se aqui, uma proposta centrada na Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). O conceito de *multiletramentos* está associado, por um lado, à multiplicidade cultural e linguística das sociedades pós-modernas e, por outro, à multiplicidade e integração de variados modos de constituição do significado, por meio da utilização de diferentes semioses (cf. NLG, 1996). Na primeira versão da Pedagogia dos Multiletramentos, as noções teóricas de *Design* se transformam em quatro dimensões pedagógicas: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Posteriormente, com a reformulação da teoria, os atos pedagógicos – antes considerados dimensões pedagógicas – são subdivididos nas seguintes etapas: experiência, conceitualização, análise e aplicação (cf. COPE; KALANTZIS, 2009). Sendo assim, propõe-se que o trabalho com textos multimodais em sala de aula englobe as referidas etapas e privilegie a análise dos sistemas representacional, interativo e composicional.

O Quadro 3 detalha a proposta, que foi elaborada no intuito de nortear o trabalho com textos multissemióticos, sobretudo no ensino médio, a partir do que requerem as competências específicas para a Área de Linguagens e suas Tecnologias. Mas as orientações gerais e a especificidade do trabalho dependem, evidentemente, de um planejamento mais amplo e contextualmente situado (como sugerido no Quadro 2).

Quadro 3: Orientação didática geral para o trabalho com textos multimodais

ETAPA 1: EXPERIMENTAÇÃO

Nessa etapa, valorizam-se os conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos elementos que compõem os sistemas representacionais, interativos e composicionais do texto. Sendo assim, sugere-se o desenvolvimento de atividades que promovam reflexões sobre o texto, a partir de questionamentos gerais voltados para os diferentes sistemas de análise.	
NÍVEIS	ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS
Nível representacional	Questionamentos norteadores da análise: Como o texto representa o mundo? Quais são as semioses utilizadas para essa representação? Como cada semiose contribui para a representação geral dos objetos, pessoas, coisas, lugares, enfim, para a representação do mundo?
Nível interativo	Questionamentos norteadores da análise: Como os elementos presentes no texto propiciam a interação entre autor e leitor? O modo como o texto foi produzido permite proximidade ou distanciamento entre os interlocutores? O autor expressa atitude subjetiva ou objetiva em relação aos participantes representados?

Nível composicional	Questionamentos norteadores da análise: Como a mensagem é organizada? Em que espaço os elementos são apresentados? O que isso pode significar? Como cada semiose utilizada contribui para a organização do todo?
--------------------------------	--

ETAPA 2: CONCEITUALIZAÇÃO

Nessa etapa, os estudantes devem desenvolver uma metalinguagem explícita acerca dos elementos que compõem os sistemas representacionais, interativos e composicionais do texto. Para tanto, o professor deve levar o aluno a construir conceitos semióticos, tanto por meio da observação/análise de um texto, quanto através da comparação entre esse e outros textos, através de diferentes módulos de atividades.

NÍVEIS	ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS
Nível representacional	<p>Esse nível deve considerar a representação do significado por meio dos elementos visuais, linguísticos, sonoros, espaciais, gestuais etc. Isso varia, evidentemente, conforme o gênero de texto. Mas, de modo geral, nesse nível, a análise semiótica deve privilegiar uma reflexão sobre: dinamicidade X estaticidade na representação.</p> <p>No caso da representação dinâmica (acional/narrativa), deve-se levar o aluno a perceber a inter-relação entre processos (acontecimentos, ações), participantes (atores) e circunstâncias (tempo, lugar, modo, meio, instrumento etc.), por meio dos elementos linguísticos, visuais e sonoros, e orientar os estudantes no que concerne à observação dos elementos relacionais do texto, tanto no contexto de uma mesma semiose (conjunções, no caso da linguagem verbal; vetores, no caso das imagens) quanto na integração de diferentes semioses. É necessário enfatizar também os tipos de processos existentes no texto, considerando a atuação dos participantes e o tipo de semiose. De modo mais específico, devem-se observar se há processos: acionais (ênfase nas ações), reacionais (foco nas reações – sentimentos, desejos, percepções), de fala (destaque para o ato de dizer), mentais (ênfase no ato de pensar/compreender), de conversão (quando o participante é, ao mesmo tempo, ator e meta), simbólicos (não há um participante representado no texto) e/ou circunstanciais. E analisar, ainda, se os processos são transacionais (têm uma meta) ou não; e se são unidirecionais (há dois participantes: um ator e uma meta) ou bidirecionais (há dois atores: ambos são ator e meta).</p> <p>É importante ressaltar que a representação narrativa é constituída não apenas por meio de elementos verbais e visuais. Melodias, ritmos e qualidades harmônicas, expressas via códigos culturais, também contribuem para o desenvolvimento de processos narrativos. De modo mais específico, uma narrativa pode ser constituída por sons diegéticos, não diegéticos e metadieéticos. Os primeiros correspondem às músicas, barulhos, ruídos e diálogos presentes no universo ficcional; os personagens conseguem escutar. Já os segundos são sons que existem apenas numa instância narrativa, mas não são perceptíveis para os personagens; têm o intuito, muitas vezes, de intensificar as emoções do participante interativo. É o caso das trilhas sonoras ou das vozes de narração. Os terceiros, por sua vez, referem-se àquilo que se passa no pensamento ou nas emoções de um personagem, mas não há uma fonte sonora real que possa ser ouvida pelos personagens.</p> <p>No caso da representação estática (conceitual/ não acional), deve-se promover reflexões sobre classe (relação de subordinação/superordenação entre os elementos), estrutura (relação entre as partes do texto e o todo) e significado (observar que, enquanto alguns participantes portam um significado, outros constroem o significado na relação com outros elementos do texto). Em relação aos elementos verbais, a representação conceitual pode envolver relações microestruturais (elementos que constituem a mesma frase) e macroestruturais (diferentes frases de um mesmo texto). No que concerne aos elementos visuais, aspectos de classe, estrutura e significado são, respectivamente, percebidos em diagramas, mapas e pinturas abstratas, por exemplo. Já em relação aos elementos sonoros, a estaticidade pode estar relacionada, por exemplo, à música que toca instantaneamente o tempo todo num jogo (sem revelar a dinamicidade das ações) e possui, portanto, apenas valor intrínseco formado pela melodia, ritmo e harmonia.</p>
	<p>Esse nível deve evidenciar a interação entre os interlocutores, mostrando de que modo elementos apresentados no texto propiciam a proximidade ou distanciamento entre autor e leitor. Para tanto, o professor, deve dialogar com os estudantes acerca de três aspectos:</p> <p>1) A função do texto: dar ou demandar algo (informações/ bens e serviços);</p>

Nível interativo	<p>2) O nível da relação entre os participantes: íntimo, pessoal ou impessoal;</p> <p>3) O modo como são expressas as atitudes: objetivamente ou subjetivamente.</p> <p>De modo mais específico, o professor deve mostrar que, quando a função é de oferta, há um contato menor entre os interlocutores. Já a função de demanda revela maior contato entre os participantes. No caso específico das imagens, o plano mais aberto ou mais fechado também distancia ou aproxima socialmente os interlocutores; assim como o ângulo frontal evidencia envolvimento e o ângulo oblíquo, afastamento. O ângulo alto, por sua vez, representa insignificância e o baixo, imponência. Na música, por sua vez, os sons diegéticos, metadieéticos e não diegéticos promovem, nessa sequência, uma escala de maior distanciamento para maior proximidade social entre os interlocutores. No caso dos <i>games</i>, a interatividade musical é marcada por meio dos sons não-lineares os quais são acionados a partir das ações diretas do jogador (<i>Activity</i>), em oposição aos sons que normalmente comunicam ambientes, clima, atmosfera (<i>Setting</i>). Os primeiros sons revelam, obviamente, maior contato entre participante interativo e participante representado. E tudo isso evidencia as possibilidades que o produtor tem de expressar atitudes subjetivas ou não em relação aos participantes representados nos diferentes textos multimodais. Sendo assim, o professor também precisa mostrar que o autor pode construir um texto no intuito de expressar ou não atitudes subjetivas em relação aos participantes representados. Imagens científicas e técnicas, como diagramas, mapas e gráficos, geralmente codificam uma atitude objetiva; o inverso ocorre em relação às imagens abstratas. Do mesmo modo, músicas que se referem a algo concreto, sem possibilidade de múltiplas interpretações, são, geralmente, consideradas mais objetivas. Ademais, em muitos momentos, a ausência de música dá um tom mais objetivo às narrativas, evitando o desenvolvimento de relações emocionais. É importante lembrar que ausência de música, nesse caso, é diferente de silêncio, que também dá um tom emocional à narrativa.</p>
Nível composicional	<p>Por meio desse nível, os estudantes devem compreender como os significados representacionais e interativos se relacionam na composição do texto. Para tanto, o professor deve promover atividades que mostrem não apenas como as orações se organizam internamente (tema/remata), mas evidenciem, sobretudo, a composição do texto como um todo, demonstrando os diferentes espaços onde os elementos aparecem (direita/esquerda, parte superior/parte inferior, centro/margens), a depender do valor de cada informação. No caso dos elementos sonoros, a disposição dos recursos no início, meio ou final do texto também representa diferentes valores. Outro elemento que deve ser enfatizado pelo professor é a saliência de alguns elementos em detrimento de outros, podendo até mesmo gerar uma hierarquia. Num texto, pode haver destaque para uma dentre várias semioses e/ou para um elemento dentro de uma mesma semiose. No último caso, serão relevantes elementos como: tamanho e fonte das letras, recursos de marcação, cores e tonalidades, melodia, harmonia e ritmo sonoro. Por fim, ainda no nível composicional, o professor deve mostrar a presença ou não de dispositivos que desconectam ou conectam os elementos numa mesma semiose e, ao mesmo tempo, relacionam diferentes semioses. O aluno deve ficar ciente de que, quanto mais conectados estiverem os elementos, mais eles se apresentarão como pertencentes um ao outro, constituindo uma unidade de informação.</p>

ETAPA 3: ANÁLISE

Nessa etapa, os sujeitos devem analisar diferentes textos, inter-relacionando as diferentes semioses e os diferentes sistemas de análise.

ETAPA 4: APLICAÇÃO

Os estudantes aplicarão os conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) em diferentes contextos de uso da linguagem.

Fonte: autoria própria

É importante ressaltar que a proposta didática foi subdividida em diferentes etapas/níveis visando a uma melhor sistematização das informações acerca de cada metafunção. Mas, obviamente, quando o professor desenvolve o trabalho com uma dada metafunção, ele precisa promover – ao mesmo tempo – a experimentação, a conceitualização, a análise e a aplicação. E, à medida que novas metafunções vão sendo trabalhadas, aquelas anteriormente aprendidas também vão sendo consideradas, pois o objetivo final é que o aluno possa analisar textos nas mais diferentes situações, aplicando os conhecimentos aprendidos nas distintas etapas de atividades.

Fica evidente, então, que – longe de ser uma proposta de aplicação pontual – esse é um modelo didático que deve ser desenvolvido a longo prazo, por meio de diferentes módulos de atividades que englobem variados gêneros textuais.

Tal modelo também pode ser adaptado para o trabalho com análise semiótica nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, considerando as habilidades que devem ser desenvolvidas nessa etapa educacional, pois acredita-se que estratégias de aprendizagem desenvolvidas por meio da *experimentação*, *conceitualização*, *análise* e *aplicação* de conhecimentos relativos aos sistemas representacionais, interativos e composicionais podem contribuir para a compreensão global dos textos multimodais.

Portanto, sem esgotar as possibilidades de análise semiótica, o esboço geral aqui apresentado é apenas um dos caminhos que o professor pode seguir para que o trabalho com textos multissemióticos no contexto educacional ocorra não de maneira intuitiva, mas fundamentado no que propõem a Semiótica Social, a Teoria da Multimodalidade e os documentos educacionais brasileiros.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo apresentar um modelo didático para o trabalho com análise multissemiótica na educação básica, no intuito de colaborar com os docentes da área de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, contribuir com o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem articulados às novas propostas educacionais e às necessidades dos sujeitos contemporâneos.

Considera-se que o processo de análise de textos, numa perspectiva semiótica, precisa ser desenvolvido a partir de um plano geral de trabalho elaborado a partir dos seguintes elementos: público-alvo, problema/contexto, escopo, conteúdo, objetivo, ambiente, etapas de aprendizagem, recursos e estratégias de avaliação. É esse plano geral que norteará o desenvolvimento dos processos de experimentação, conceitualização, análise e aplicação de conhecimentos representacionais, interativos e composicionais.

Sendo assim, ao unir a proposta teórico-metodológica da Pedagogia dos Multiletramentos com os pressupostos da Gramática do Design Visual para a elaboração de um modelo didático geral, procura-se contribuir, de maneira global, para as práticas de ensino de Semiótica na educação básica e – paralelamente a isso – reiterar a necessidade da elaboração de modelos didáticos mais específicos para o trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos que contemplem, pelo menos, três aspectos fundamentais para a análise de textos multimodais: i) a integração das semioses; ii) o desenvolvimento de atividades que valorizem a experimentação, a conceitualização, a análise e a aplicação dos conhecimentos; iii) o estudo do texto, considerando os elementos representacionais, interativos e composicionais. Mas o modelo apresentado neste trabalho é apenas um esboço geral. Muitas propostas ainda precisam ser delineadas, muitos caminhos metodológicos ainda precisam ser construídos.

Portanto, espera-se que este trabalho possa alcançar o propósito de instigar uma discussão teórico-metodológica no campo da Semiótica, gerando novas contribuições didáticas e favorecendo, especialmente, professores e estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v.4, p.164-195, 2009.

- GOMES, F. M. C. A semiótica e a análise de gêneros multimodais: uma proposta de ensino de língua portuguesa na educação básica. *SEDA - Revista de Letras da Rural*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 140-158, 15 jan. 2021.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K ; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.
- HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006 [1996].
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PEREIRA, J. N. Abordagem semiótica de gêneros multimidiáticos. *Linguagem em Foco*, v. 11, n. 1, p. 110-120, 2020.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. 3 ed. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)
- SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Comunicação e semiótica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- SALVADOR, C. C. (org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SIMÕES, D. (org.). *Semiótica & ensino: letramento pela imagem*. RJ: Dialogarts, 2017.
- SIMÕES, D. (org.). *Semiótica, pesquisa e ensino*. RJ: Dialogarts, 2018.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n.1, 60-92, 1996.



Recebido em 13/12/2020. Aceito em 8/03/2021.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DESAFIOS DIGITAIS: DILEMAS DA BNCC

EDUCACIÓN LITERARIA Y DESAFÍOS DIGITALES: DILEMAS DEL BNCC

LITERARY EDUCATION AND DIGITAL CHALLENGES: BNCC DILEMMAS

Maria de Fátima Berenice da Cruz*

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: O argumento deste artigo se baseia em duas concepções inter-relacionadas. A primeira concepção é o embate de duas gerações (discentes e docentes) que viveram em contextos de formação distintos e que, ao mesmo tempo, convivem em um espaço em que a tecnologia é a protagonista. A segunda concepção é de que vivemos em uma colonialidade de poder dominante, fruto do imperialismo neoliberal, mas contraditoriamente com posturas e padrões de vida decoloniais. Em meio a esse jogo epistêmico encontram-se a escola, a educação literária e os dilemas da BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Educação Literária. Decolonialidade.

RESUMEN: El argumento de este artículo se basa en dos concepciones interrelacionadas. La primera concepción es el choque de dos generaciones (estudiantes y profesores) que vivieron en diferentes contextos formadores y que, al mismo tiempo, viven en un espacio en el que la tecnología es la protagonista. La segunda concepción es que vivimos en una colonialidad de poder dominante, fruto del imperialismo neoliberal, pero contraditoriamente con actitudes y niveles de vida decoloniales. En medio de este juego epistémico se encuentran la escuela, la educación literaria y los dilemas del BNCC.

PALABRAS CLAVE: Escuela. Educación Literaria. Decolonidad.

ABSTRACT: The argument of this article is based on two interrelated conceptions. The first conception is the clash of two generations (students and teachers) who lived in different formation contexts and who, at the same time, live in a space where technology is the protagonist. The second conception is that we live in a coloniality of dominant power, the fruit of neoliberal imperialism, but contradictorily with decolonial postures and living standards. In the midst of this epistemic game are school, literary education and the dilemmas of the BNCC.

KEYWORDS: School. Literary Education. Decoloniality.

* Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. E-mail.: fatimaberenice@terra.com.br.

1 À GUIZA DE UMA APRESENTAÇÃO¹

Seria muito simples e talvez confortável aos leitores iniciar este artigo trazendo uma série de propostas didático-metodológicas que ajudassem aos educadores a inserir e/ou trabalhar o texto literário na Educação Básica da rede pública de ensino. Contudo, considerando que este artigo é decorrente de uma militância na prática docente em prol da inserção de uma cultura leitora no processo de escolarização de jovens, entendo a importância de compartilhar as minhas experiências como professora de literatura nos últimos trinta anos, sem cair no lugar comum de que é possível estabelecer procedimentos, técnicas ou regras fixas para convencer o estudante a ser um leitor assíduo. A prática da leitura literária escolarizada não é uma ação simples de ser descrita em forma de receituário, visto que o ensino da literatura em nossos dias requer mais do que um desfile de técnicas engessadas. Pensar o ensino da literatura para os jovens discentes de nossas escolas é, antes de tudo, promover uma educação literária aglutinada ao contexto terceiro milênio em que vive esse jovem.

Por essa razão, este artigo pretende, antes de enveredar pela discussão central, abrir uma reflexão desse contexto terceiro milênio, situando o pensamento de mundo do jovem contemporâneo, nascido nos últimos 20 anos, em contraste com o pensamento dos docentes, responsáveis pelo processo de ensino, nascidos em sua maioria no século XX. O ano de 2020 marca o fim da segunda década do século XXI; século que nos trouxe grandes transformações tecnológicas e, por consequência, mudanças comportamentais, econômicas, sociais, éticas, entre tantas outras transformações. Nessas duas décadas do século XXI presenciamos no comportamento humano uma luta constante entre a permanência nos padrões que fomos constituídos lá no século XX e a urgência de adequação aos novos constructos advindos das mutações tecnológicas do século XXI.

Em um movimento mnemônico, observamos que a tecnologia digital começa a aparecer sorrateiramente no cotidiano do povo brasileiro nos anos 90 do século XX. Embora a história da computação aponte os anos 60² como marco da criação dos primeiros computadores, ainda com alto custo para consumidores comuns, no Brasil a acessibilidade real e doméstica iniciou em meados dos anos 1990. Contudo, naquele momento havia um entendimento de que a chegada dos computadores, de aparelhos celulares e, por fim, da internet, teria um grande impacto como facilitadora de nossas tarefas laborais, escolares e domésticas. Todavia, mais do que um dispositivo facilitador, a tecnologia veio definir um novo padrão conceitual e comportamental para a vida do homem contemporâneo brasileiro.

Entrelaçado com a rede mundial de computadores, o sujeito contemporâneo de toda faixa etária, classe social e credo foi compelido a sair do paradigma arbóreo (sua matriz de pensamento e constituição no século XX) para adequar-se ao paradigma rizomático (novo estado de ser e pensar oriundos da revolução tecnológica). Como Adelia Miglievich-Ribeiro (2014, p. 68) nos lembra, “[...] o paradigma arbóreo marca a racionalidade moderna com sua ideia de raízes ou fundamentos seguida da noção de entroncamento único desdobrada em ramos que partem deste tronco comum. Do século 19 até hoje, predominantemente, a árvore mantém-se a metáfora da ciência”. Portanto, vê-se no pensamento de Miglievich-Ribeiro a difícil tarefa empreitada pelo sujeito contemporâneo para adequar-se ao novo formato de pensamento do século XXI. Isto porque, segundo Bruno Latour (1994, p. 42): “O século XXI aproxima-se bem mais do paradigma rizomático, no qual as estruturas radiciformes tanto podem estar sobre ou sob o solo, nutrindo-se reciprocamente e se constituindo, no paralelo com a ciência, não como especializações ou sub-especializações hierarquizadas e advindas de um mesmo tronco, mas como saberes próprios que, contudo, interagem e se comunicam”.

Se as grandes revoluções da existência humana trouxeram modificações da ordem do Poder e do Saber, a revolução tecnológica amplia o horizonte humano dando-lhe Poder, Saber e pertencimento (Ser). Ao modificar a forma de produção do conhecimento através das novas tecnologias, o sujeito contemporâneo passa a entender o objeto produzido como um ato criador e, ao mesmo tempo, libertador. O filme (cinema), por exemplo, que assistíamos no século XX na condição de observadores das cenas, agora é elemento de interatividade com o sujeito assistente. A oportunidade que o jovem tem hoje de mudar, pausar, redefinir tela,

¹ Este texto é referente a parte da pesquisa do estágio pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, linha de concentração Literatura e Recepção, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB.

² Síntese livre de *História da Computação*, 2016.

participar das cenas, dar *likes* e outras formas interativas não pôde acontecer no século XX, visto que havia uma voz e mão de comando que produzia “coisas” para que outros pudessem consumir.

Diante disso, o que temos hoje? Os 20 anos do século XXI produziram uma população de jovens nativos digitais independentes, ligados *full time* aos dispositivos de rede, com uma nova forma de pensar, de agir e de se comportar; denominada por Bauman (2001, p. 31) como “sociedade da modernidade fluida”. Para entendermos melhor a constituição dessa população jovem do século XXI, utilizaremos as definições sociológicas que caracterizam as gerações nascidas entre os séculos XX e XXI. Para a sociologia, os nascidos entre 1995 e 2010 compõem a geração (Z). Essa geração chega com o advento da *World Wide Web* e, com ela, da televisão interativa, do videogame, do *smartphone*, e, portanto, são jovens familiarizados com os compartilhamentos de arquivos digitais e com a mobilidade telefônica. Desse modo, trata-se de uma geração mais presente em debates e discussões no *ciberespaço*.

Já a população nascida de 2010 até o momento é chamada de geração Alpha. Essa geração já nasceu conectada desde os primeiros meses de vida, o que faz com que valorize mais as experiências, as vivências e a manipulação das coisas do que mesmo o conhecimento analítico do objeto. A geração Alpha, que hoje se encontra na faixa etária de 9 a 10 anos, quer inventar, interagir, conectar-se com objetos e pessoas porque ela é uma geração mais atenta e mais observadora – porque mais estimulada. Essa criança de 9 ou 10 anos possui grande intimidade com as múltiplas telas, com os diversos estímulos visuais e sonoros em qualquer lugar em que esteja. Esses constantes estímulos interativos aceleram o desenvolvimento de muitas habilidades nas crianças, tornando-as versáteis, questionadoras, criativas, curiosas e, muitas vezes, hiperindependentes.

Dessa exposição conclui-se que tanto a geração (Z) quanto a geração Alpha têm visão de mundo integrada diretamente com a tecnologia digital e, por isso, o mundo físico e digital são inter-relacionados em suas vidas. É por essa razão que eles se sentem saciados de respostas, pois todas as suas inquietações são “devidamente” respondidas ao toque no *Google*. Entendemos que inevitavelmente essas duas gerações que compõem a população jovem do século XXI conviverão no futuro com muitas outras tecnologias mais avançadas de inteligência artificial e certamente trarão muitas contribuições advindas de suas habilidades estimuladas, tais como: uma larga criatividade, uma inteligência socioemocional refinada e uma capacidade de customização das experiências vividas. Contudo, para que tais habilidades sejam desenvolvidas se faz necessário que o currículo escolar promova de forma concreta a formação do estudante. Desse modo, após refletirmos sobre os embates de gerações na escola, mostraremos a urgência de um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Literária na Escola Básica da rede pública de ensino.

2 CRISE DA LEITURA LITERÁRIA OU CRISE DE GERAÇÕES?

A escola contemporânea é composta por essas duas gerações que caracterizam o chamado público nativo digital. Em vista disso, perguntamos: por que a escola insiste na afirmativa de que estamos vivendo a crise da leitura e da literatura? A leitura literária escolarizada corresponde aos anseios dos nativos digitais? Para tentar responder inicialmente a essas questões, afirmo, peremptoriamente, que não existe crise da leitura e da literatura na sala de aula. O que pode existir é uma crise geracional que está sendo negligenciada pelo olhar crítico das diversas pesquisas acadêmicas que investigam o assunto.

Ao analisar o perfil dos profissionais que atuam hoje na educação básica na escola brasileira, percebemos que, em sua maioria, são sujeitos pertencentes às gerações X e Y. O que significa fazer parte dessas gerações? A geração X são os nascidos entre 1960-1980. E a geração Y são os nascidos entre 1980-1995. Para melhor entendermos a construção da visão de mundo dessas duas gerações, contextualizemos o seu lugar de produção de pensamento no século XX.

O pensamento mundial dos anos 1960 e 1970 se apresentava de forma revolucionária, clamando em favor de mudanças e de mais solidariedade. E o Brasil não reage de forma diferente. Naquele momento, o país é tocado pelo sentimento de liberdade de uma população jovem, influenciada pelas transformações mundiais do pós-guerra. Contudo, em que pese o sentimento libertário do brasileiro, um monstro interno nos apavora, isto é, o país vive um período de profunda desigualdade social e econômica, principalmente no Nordeste, motivando sobremaneira um grande fluxo migratório da população masculina do Norte para o Sul do país. Já no campo da Educação, uma face paradoxal se apresenta, a saber, ao mesmo tempo em que se obtém algumas conquistas,

tais como: publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei. 4.024/61), a reforma do ensino superior e a implantação do tecnicismo como pedagogia oficial pelo governo federal; o Norte e o Nordeste do país enfrentam altos índices de evasão escolar e analfabetismo, além de possuírem um ensino tradicional pautado na memorização e reprodução do conhecimento com forte influência do catolicismo.

Na visão de Ivani Fazenda (1988), o Brasil dos anos 1960 e 1970 nos mostra uma época conturbada de tentativa de expansão econômica por uma política planejada, denominada Plano Trienal, que envolvia diagnósticos e possibilidades da economia brasileira e do próprio processo decisório relativo à política governamental, o que culminou na hegemonia do Poder Executivo, na Revolução de 1964, no Ato Institucional nº 5 e na mudança da Constituição. As transformações ocorridas na sociedade tiveram diversos impactos no modo de produção do conhecimento dessa geração nascida nos anos 1960, 1970 e início dos anos 1980. Conservando um protocolo de legado colonialista, o Brasil da geração X favoreceu a adequação de uma educação ao propósito desenvolvimentista do país.

Esse Brasil conservador, que produziu a educação escolar da época, tinha o foco voltado para o desenvolvimento econômico, estabelecendo a prevalência da cultura, dos valores e de hábitos de consumo das classes alta e média; portanto, uma educação transformada em mecanismo de dominação, ao invés de um desenvolvimento libertador. Na concepção de Paulo Freire (1999), o ponto de partida do nosso trânsito foi a sociedade fechada, comandada por um mercado externo, exportadora de matérias-primas e predatória, reflexa na sua economia e na sua cultura. Por isso, alienada, sem povo, "antidialógica". E, para reforçar a dominação das classes que comandavam o país, a nação foi calada por meio de decretos e pelo Ato Institucional nº 5, que veio instituir a censura à imprensa, à educação e à cultura, possibilitando a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Esse foi o cenário de produção de conhecimento da geração X. Essa geração aprendeu nos bancos escolares que os mecanismos de eliminação do ensino se davam através de uma seleção direta dos favorecidos³ para serem educados e dos desfavorecidos para serem enxotados do processo de educação. Daí lançarmos mão do Pierre Bourdieu (2010, p. 41) quando diz: "Não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas". Ao trazermos o pensamento de Bourdieu para este texto, estamos chamando a atenção para o modo como nós, docentes pertencentes à geração X, ainda perpetuamos no século XXI os ideais conservadores e separatistas, frutos da educação recebida nos anos 1960 e 1970 do século XX. Por isso dizemos que este texto é uma reflexão, pois, como nos aponta Bourdieu, não é possível pensar em qualquer transformação sem que antes possamos limpar e curar as nossas próprias feridas.

Não menos conservadora, porém mais conturbada, foi a geração Y. Essa geração nasce no bojo da transição política do país e no encantamento da chegada de e do acesso às novas tecnologias dos anos 1990. Os anos 1980 e 1990 foram marcados por diversos conflitos econômicos e ajustes fiscais, e, por essa razão, não trouxeram consideráveis mudanças sociais – em parte pela inadaptação da nação ao novo regime político. Por outro lado, mesmo sendo um país imberbe nas questões tecnológicas que já percorriam o mundo, foi abruptamente lançado ao rol das grandes potências mundiais ao receber, em meados dos anos 1990, a acessibilidade direta com a rede mundial de computadores, a aquisição da telefonia móvel e do computador doméstico. Aliado a essas transformações, o país passou a ter acesso ao cartão magnético, aderiu à informatização bancária, produziu o contato direto com as pessoas pelas primeiras plataformas da internet, tais como o ICQ, criado em 1996, e o MSN Messenger, criado em 1999. Essa inovação dos anos 1990 fazia com que a população enviasse mensagem de texto, áudio, vídeo, arquivos com possibilidade de conversas em grupo.

Ao cotejar a geração nascida no século XX (hoje representada pelos docentes que se encontram nas salas de aula) e a geração nascida no século XXI (hoje representada pelos jovens discentes de faixa etária entre 2 e 19 anos), observamos que, se há uma crise, certamente é de caráter geracional, pautada em uma visão de mundo e num modelo educacional de século XX que se quer perpétuo um mundo cuja mola mestra é o movimento, a interação e a autonomia de produção. Portanto, a crise não reside no jovem contemporâneo (em que pese os conflitos vivenciados por ele), mas é fruto de um pensamento analítico que valoriza a disciplina em detrimento da experiência sobre o objeto observado.

³ Os vocábulos *favorecidos* e *desfavorecidos* são aqui tomados como oportunidades ou não de acesso aos bens culturais que a escola afirma oferecer ao seu público.

No século em que o jovem manipula diariamente o seu próprio conhecimento nas redes sociais, encontramos a organização escolar com currículos engessados, Leis e diretrizes objetiváveis com um esquema didático preso ao pensamento arbóreo, asfixiante e ditatorial, pronto para eliminar a participação do sujeito na construção e produção do seu próprio conhecimento. O que fazer com um modelo desgastado que insiste em permanecer no espaço escolar? Walter Mignolo (2008, p. 290) nos diz que “[...] a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial”. O pensamento de Mignolo é fundamental para refletirmos as novas concepções de ensino do século XXI, mas entendemos que é por demais difícil para o docente o rompimento imediato com o pacto de formação obtido no século passado. E por que o docente tem essa dificuldade? O próprio Mignolo explica esse comportamento dizendo:

Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”. Concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial. (MIGNOLO, 2008, p. 291)

Portanto, entendemos que é a partir dessas exterioridades que a razão decolonial se reposiciona e emerge. Utilizar-se do argumento da crise é não estabelecer um diálogo com a realidade vigente. É negar que a nova geração nascida nos últimos 20 anos seja a protagonista da revolução tecnológica que mudou todos os padrões do século XXI. Continuar no discurso da crise é não perceber que a forma de educar filhos, netos e alunos não comporta mais o modelo vivido pelo sujeito do século XX. Além disso, é ter baixo conhecimento das lutas para erradicação das desigualdades e das vulnerabilidades sociais. Portanto, não há crise do ensino da leitura e da literatura. Há tão somente a negação da realidade vigente com suas múltiplas faces. E essa negação emerge do choque de visão de mundo entre a geração que hoje ocupa o posto de promotores do saber (docentes) e a geração que se encontra na condição de estudantes.

Essa crise geracional de visão de mundo presente na escola brasileira precisa ser resolvida através de investimentos contínuos na formação de professores que promovam o entendimento de que o pensamento contemporâneo tem um caráter libertador, porque descolonizado. Entender o processo de descolonização para o sujeito latino-americano é perceber a urgência de uma reforma no modelo de escola em que atuamos hoje. A insurgência de uma didática interacionista, de um livro didático reflexivo, de um ensino inter, trans e multidisciplinar, de uma gestão escolar comprometida com a promoção do ser humano, de um docente consciente do seu papel político e de um discente conhecedor dos seus direitos podem vir a ser os ingredientes principais para a renovação da escola no século XXI.

Partindo agora para refletir a segunda questão levantada por este texto, cujo mote é: “a leitura literária escolarizada corresponde aos anseios dos nativos digitais?”, fico a lembrar de uma cena que presenciei há poucos dias em um *Shopping Center* de uma grande cidade, onde quatro jovens se divertiam em frente a uma máquina de um *game station*. Como o pesquisador carrega sua pesquisa para onde quer que vá, ao ver os jovens brincando naquela máquina ultra colorida e muito sonora, comecei a pensar que esses meninos e meninas poderiam ser os leitores reais dos textos literários que levamos para sala de aula. A partir daí debrucei com mais afinco o meu olhar sobre eles e passei a observar a singular e potente habilidade que aqueles sujeitos tinham com o corpo e, principalmente, com os pés. Aproximei-me cautelosamente do grupo para entender como se desenvolvia o jogo e foi aí que pude notar que havia no grupo uma conexão mais do que simbiótica entre pensamento (raciocínio lógico) e resposta corpórea (pés que comandavam o jogo).

Envoltos na música alta advinda da máquina, cujo som representava pontos ganhos ou perdidos pelos participantes, combinados com gritos, risadas e palmas, o jogo se tornava encantador para mim e, ao mesmo tempo, totalmente incompreensível. Nesse instante, percebi o quanto aqueles jovens estavam avançados em domínio de corpo e mente e, mais aterrador foi perceber quão difícil é a tarefa do docente de minha geração para lidar com a complexidade de pensamento do nativo digital. Aqueles jovens pensavam fora da caixa, tinham conhecimento cognitivo sólido, eram criativos e valorizavam o trabalho coletivo. A partir daí surgiu uma nova questão: como adentrar o mundo desses jovens levando na bagagem a leitura literária?

Comecei a refletir que a decolonidade na perspectiva do jovem contemporâneo diz respeito a uma ação natural de ser e de pensar; e desse modo não há como retroagir. Em vista disso, é ingênuo pensar que é possível estabelecer como parâmetro de ensino e aprendizagem concepções monolíticas, técnicas, desgastadas e paralisantes. O jovem contemporâneo é por natureza decolonial porque a sua geração inopinadamente rompe com o pacto colonial movido pela envolvente revolução tecnológica e imagética. Esse aparente caos lamentado por nós, professores, representa uma nova forma de equilíbrio do mundo no campo das artes e do ensino. A questão é que não sabemos ainda como lidar com essa avalanche de novidades tecnológicas, estabelecendo um diálogo direto com a proposta da escola, que ainda vive sob a batuta colonial e que não conhece o sentido de aprender a aprender.

Não quero aqui adotar um pensamento pessimista sobre a permanência da leitura literária em sala de aula frente ao novo pensamento juvenil. Quero tão somente adotar uma postura de observadora desse movimento de transformação por que passa essas duas gerações que se encontram num mesmo espaço de produção do conhecimento (professores e alunos). Quando Walter Benjamin⁴ estuda as transformações que a sociedade europeia do início do século XX passou, ele precisou analisar as alterações socioeconômicas, políticas e culturais do século XIX, que resultaram em um novo pensamento do homem do século XX.

Tomando as devidas proporções que o espaço/tempo requer, busco neste artigo entender como esses dois atores (docente e discente) convergem os seus distintos constructos de pensamento para um lugar comum da produção do conhecimento no seio da escola contemporânea. Por que crio a equivalência do estudo de Benjamin com este artigo e, ao mesmo tempo, digo que é preciso tomar as devidas proporções de espaço/tempo? Em seu ensaio, Walter Benjamin (1994) questiona a veracidade de o cinema e a fotografia serem considerados obras de arte, já que adinham de uma mentalidade capitalista. Lá, Benjamin afirma que a arte na era da reprodutibilidade técnica perde sua unicidade, singularidade e autenticidade. Aqui neste artigo tento estabelecer um diálogo com Benjamin apenas no que diz respeito à relevância das transformações sociais, políticas, econômicas e sociais na mudança de pensamento de uma geração. Contudo, no tocante à arte literária, creio que ela precise receber e incorporar a nova roupagem do movimento dinâmico das novas tecnologias, visto que não é possível dissociar, em nossos dias, a arte literária das plataformas digitais usadas pelos estudantes.

De certo que muitos estudiosos defendem o lugar imaculado do texto literário. Não me oponho a eles porque sei o valor que a nossa geração devotou ao texto escrito para ser lido e comentado. No entanto, é só visitarmos uma escola pública ou particular da rede de ensino e conversarmos trinta minutos com um grupo de jovens, que logo percebemos que a nossa insistência em perpetuar modelos arcaicos de ensinar literatura caiu por terra. O contexto é outro. Não levamos texto literário para o aluno consumir. Devemos levar texto literário para o aluno produzir, isto é, se coloco na sala de aula um ou mais textos para que deles se produza um documentário crítico, uma resenha oral ou uma dramatização, entre outras, a ser postada num canal de *YouTube*, confeccionado pelos estudantes, certamente o texto ganha vida. Esse canal literário ficará sob a responsabilidade da turma e terá como objetivo auxiliar outros estudantes da escola ou de fora dela a conhecer textos literários. A princípio parece uma tarefa simples. Mas não é, visto que é um trabalho a ser planejado milimetricamente com todos os participantes do processo de produção.

Outra possibilidade de produção oral e escrita a partir do texto literário é a criação de *Podcasts* literários produzidos através do laboratório de informática da escola. O trabalho com o texto literário deve romper com as fronteiras da sala de aula e dialogar com os espaços da escola. Talvez seja esse movimento que o estudante esteja precisando para se sentir útil e atraído pelo seu trabalho na escola. Filmar com o seu celular corredores, opiniões dos colegas, professores e comunidade escolar, postar nas redes sociais, prestar serviço de apoio aos colegas que não entenderam o texto, são ações que engajam e emancipam o estudante para a produção do seu próprio conhecimento. Entendemos que é preciso considerar a tecnologia a serviço da produção do conhecimento e não como ameaça a essa produção. A esse respeito Santos e Gomes (2017, p. 110) afirmam que: “[...] valorizamos um leitor crítico e criativo, visto que, ao lermos um texto, podemos fazê-lo de várias maneiras. Atribuímos a ele nossos valores, nossas concepções, vindos de nossas experiências ou oriundos de inserções do próprio texto. Essa subjetividade do leitor que envolve o ato de leitura/interpretação é fundamental para uma prática de leitura que promova a criatividade do leitor”.

⁴ Estudo referente ao ensaio de 1936, posteriormente publicado em 1955, intitulado *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 1994).

Outro estudo não menos reflexivo sobre como a geração contemporânea consome as plataformas digitais, possibilitando mudanças comportamentais no processo de sociabilidade, é o texto de Byung-Chul Han, *A sociedade da transparência* (2014). Han destaca que os sujeitos da sociedade contemporânea vivem sob o jugo do capital neoliberal que os torna pessoas vazias, permanentemente incompletas, reféns da internet e do capital. Na concepção de Han, a geração atual prima pela rapidez e pelo imediatismo das coisas. E nesse afã de conhecer sem se aprofundar, tudo que exija contemplação demorada se torna aspecto negativo. Vemos que esse comportamento tem relação direta com a aceleração do mercado atual, cujo *modus economicus* explora e estimula o desejo sem contemplação.

Ainda seguindo o pensamento de Han, o desejo sem contemplação advém da precocidade como as coisas acontecem na vida dos sujeitos. Para ele a sociedade da transparência ignora tudo aquilo que nos faça lembrar o segredo, o suspense em detrimento da exposição e da publicidade. Em virtude desse comportamento, o autor afirma que tudo que exige contemplação plena, como a obra de arte por exemplo, são abandonados por esse sistema capitalista. Contudo, Han acredita que a saída para essa geração estaria na busca de uma reflexão profunda sobre o vazio contemporâneo, a partir da elaboração de outras narrativas que mostrassem as redes sociais como um meio de conhecimento de si, tomando-as como instrumento de produção intelectual.

As concepções de Byung-Chul Han são pertinentes e retratam fielmente o comportamento, principalmente, do jovem contemporâneo. Contudo, receio que seu estudo vem acentuar ainda mais a nossa preocupação com relação ao interesse dos estudantes pelo texto literário escolarizado. Se o olhar do estudante desabona a contemplação, que caminho a escola deve tomar? Apego-me, porém, à possibilidade de construção de narrativas sobre a condição do sujeito hoje, transformando-as em peças de publicitação do corpo social. Daí o diálogo (citado em parágrafo anterior) entre a arte e as novas tecnologias no âmbito da sala de aula. E mesmo quando Byung-Chul Han critica a exposição do corpo social como uma imagem vazia de si, ainda assim sou favorável a que se possa utilizar esse excesso de exposição, chamado por ele de sociedade pornográfica⁵, para promover o gosto pela arte e transformá-la em elemento de divulgação entre os jovens.

Aqui, portanto, chegamos a um ponto importante da questão em debate. Se, de um lado, temos a arte literária que necessita de contemplação, do outro, temos o jovem nativo digital envolvido com o movimento, com a velocidade, com o jogo de imagem. A escola não pode ficar desatenta a essa polaridade, visto que a polarização não deverá existir de fato. A literatura não está em perigo, nem o jovem decretou a sua extinção. Como nos diz Todorov (2009, p. 25) “Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. Precisamos tão somente colocar a tecnologia a serviço da produção artística, tendo a escola como aliada dessa mudança. Destaco o papel da escola porque essa mudança filosófica e metodológica a ser refletida não depende apenas do trabalho pedagógico do professor. É uma mudança que envolve a direção, a coordenação pedagógica, alunos e professores; portanto, todo corpo escolar.

E quando falamos em mudança, estamos nos referindo a esse movimento de decolonidade tão necessário no pensamento da escola contemporânea, preocupada com a educação literária dos jovens. No entanto, para falarmos dessa mudança que almejamos, precisamos retomar o sentido do conceito de colonialidade. Maldonado-Torres (2003) nos adverte de que é preciso fazer uma distinção entre Colonialismo e Colonialidade. Para ele, Colonialismo diz respeito a uma relação política e econômica na qual um povo tem o domínio sobre outro povo. A colonialidade, por seu turno, emerge do colonialismo como instrumento ideológico de dominação e subordinação.

Em vista disso, perguntamos: através de que roupagem contemporânea esse conceito está representado e como se libertar de seus grilhões? Nelson Maldonado-Torres, ao distinguir colonialismo de colonialidade, diz-nos que a colonialidade se faz presente nos aparelhos ideológicos no capital neoliberal e, por conseguinte, aloja-se em nossas práticas diárias como mecanismos necessários aos seres humanos. Ele afirma:

⁵ Sociedade pornográfica no sentido de que tudo é voltado para fora, descoberto, despojado, despido e exposto.

La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (MALDONADO-TORRES, 2003, 127)

Já Quijano (2005) coloca a origem do conceito de colonialidade nas discussões sobre se os índios tinham ou não uma alma. Estas conjecturas criadas pelo colonizador demarcam territórios de superioridade de uns sobre os outros. Aníbal Quijano reforça dizendo “*En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa*” (QUIJANO, 2005, p. 109). Por isso que Maldonado-Torres afirma que o conceito de Colonialidade está estruturado em torno da ideia de raça.

Desse modo, romper com um conceito que se encontra enfrontado em nossa cultura requer de certo modo um exercício de movimento antiperistáltico de todo alimento ideológico colonialista que recebemos ao longo da nossa vida nos bancos escolares. A colonialidade é tão forte e presente em nossas escolas que ainda ressonamos com muita veemência a fala do colonizador em nossas aulas quando subestimamos a capacidade do estudante para o desenvolvimento de tarefas, quando desvalorizamos a fala do sujeito em processo de aprendizagem em função da sua classe social ou até mesmo quando achamos que o saber é verticalizado e de domínio absoluto do docente. Devemos, portanto, implodir as estruturas coloniais do poder presentes na escola como proposta de re-conceitualizar estruturas sociais e epistêmicas que nos aprisionaram, dando-lhes uma roupagem educativa e humana.

Essas são questões cruciais para abrirmos uma discussão dentro do espaço escolar. Não basta propor uma mudança didático-metodológica para o ensino de língua e de literatura. Criar novas técnicas ou novas práticas são perfumarias inúteis que logo, logo cairão em desuso. A mudança precisa ser na ordem do pensamento, do entendimento de que somos todos sujeitos manipulados pelo capital neoliberal que nos impôs o mundo tecnológico vibrante, encantador e encantado. Manter a escola viva é criar condições para que o estudante se torne vivo dentro da escola. E para que isso aconteça, não adianta defendermos o discurso do colonizador, afirmando que o aluno não quer nada, que a literatura não faz mais sentido e que a escola está em crise. É preciso pensar o nosso estado de colonialidade e criarmos antídotos extraídos desse estado para conquistar o estudante a pensar sobre a sua produção emancipatória através de um projeto político, social, ético e epistêmico.

Essa emancipação, fruto da compreensão do nosso lugar colonizado e da necessidade de nos impormos de forma decolonial como agentes de transformação política e pedagógica, é tratada de forma muito racional pela Catherine Walsh (2009) quando apresenta o uso da interculturalidade no campo da educação em duas vertentes, a saber: a interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e a interculturalidade como projeto político de transformação da escola. A primeira representa os interesses diretos daqueles que dominam e se corporifica num aspecto relacional entre culturas, pessoas, saberes, valores imbuídos numa conflitividade velada, resultante de uma colonialidade contínua sobre as ações do sujeito. Nessa mesma perspectiva o sujeito é levado a acreditar que foi incluído num processo de produção do seu conhecimento, contudo, as causas reais da sua situação de sujeito no mundo da desigualdade e do consumo são discursos intocáveis porque neoliberais.

Já a segunda vertente ela a denomina como interculturalidade crítica e afirma que ela ainda não existe; que é algo por construir. Nessa perspectiva, a interculturalidade defendida por Walsh tende a ser um instrumento de rebulição na estrutura colonial, patriarcal de hegemonia dominante com o intuito de reconceitualizar as estruturas sociais, nas quais se encontra a escola como espaço político, social e cultural. É nesse espaço, portanto, que precisamos estimular o pensamento do sujeito para as discontinuidades, visto que essa postura de produção do conhecimento levará o estudante a romper com padrões hegemônicos lineares que o transformaram ao longo da existência estudantil em simples reprodutores da dominação. A esse respeito Jaime Ginzburg nos diz o seguinte:

A inserção de um componente de descontinuidade nas reflexões e o afastamento da aplicação de fórmulas previsíveis e procedimentos mecânicos de produção de conhecimento se traduzem de modo inteligente na ideia de uma flexibilidade curricular, em que o planejamento de estudos de ciências sociais não deve ser engessado, cabendo ao estudante construir sua própria trajetória. (GINZBURG, 2010, p. 226)

Na esteira de Ginzburg, ao iniciar este artigo apresentei a inserção da tecnologia no contexto de vida do homem contemporâneo, a dinâmica do jovem nascido nos últimos 20 anos e a formação histórica, social e política do docente nascido no século XX e que atua junto ao ensino de nativos digitais no século XXI. Esse contexto levou-me a intuir que o suposto desinteresse de estudantes pelo texto literário devesse a um embate de concepções de duas gerações que viveram contextos de formação distintos. Entretanto, mesmo chegando a essa conclusão (talvez precipitada), ousei provocar a instituição escolar dizendo que ela não pode ficar estática diante da urgência de uma nova filosofia nas práticas da educação literária. Educar para o literário é antes de tudo promover no âmbito da formação continuada de professores (as) uma reflexão sobre a estrutura social, política, econômica e epistemológica da condição de sujeitos dominados pelo capital em que nos encontramos hoje. Nesse sentido perguntamos: a (BNCC) esboça diretrizes que minimizam essa crise geracional, possivelmente responsável pelo esvaziamento do sentido da Educação literária na escola?

3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E BNCC: URGÊNCIA DO DIÁLOGO

Ao falarmos de educação literária na escola surge de imediato a urgência de pensarmos condições para que aconteça uma promoção de leitura que atenda, sem exclusão, a todo público que compõe o território da escola com suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, e amparada por um jargão comum, a “leitura está para todos”; porém, não chega a todos. Esse paradoxo instiga e fortalece as diversas pesquisas relacionadas ao ensino da literatura; principalmente agora, quando estamos vivendo o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando que a BNCC será o norte para que estados e municípios reelaborem os seus currículos, visando garantir as aprendizagens a todos(as) estudantes, faz-se mister que pesquisadores da língua, literatura e ensino se debruçam sobre o que está posto no referido documento no intuito de garantir que os currículos escolares tenham compromisso com a validação dos elementos identitários, oriundos da territorialidade singular e plural de cada estado e município. Esse investimento sobre as identidades que compõem cada território acentua o compromisso dos currículos escolares na valorização das práticas culturais e sociais vividas por docentes e discentes, visando atingir perspectivas emancipatórias.

Contudo, investir na produção de um currículo local exige a apropriação de saberes epistemológicos que derrubem a muralha da reprodução técnica do documento normativo, a BNCC, percebendo-o como diretrizes norteadoras de uma discussão mais sólida. Utilizo solidez no sentido de propostas concretas de elaboração de métodos e teorias direcionadas à prática pedagógica e ao fazer didático do professor. Considerando os embates de geração que compõe a configuração estrutural dos atores sociais presentes na sala de aula, ponto de discussão deste artigo, cabe pensar as práticas pedagógicas oriundas desses novos currículos como práticas ancoradas em situações concretas com um viés valorativo aos saberes trazidos por esses estudantes. Não podemos perder de vista a potência que um currículo escolar abriga no contexto de uma sociedade da qual fazem parte os estudantes. É exatamente por isso que as práticas escolares devem se constituir de práticas sociais e com elas manter uma parceria de aprendizagem.

Quando o currículo – e, conseqüentemente, a prática pedagógica – contempla a multiplicidade dos sujeitos da escola em consonância com a sociedade em que vivem, há indubitavelmente uma relação efetiva e afetiva com a educação humanizada. A esse respeito Paulo Freire afirma:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2007, p. 30)

É nesse sentido que entendemos a necessidade de um diálogo salutar entre a BNCC para o ensino fundamental II e a educação literária na e para escola. Não podemos perder de vista que, na condição de documento normativo, a BNCC apresenta limitações de caráter teórico-metodológico próprias de um documento que institui diretrizes norteadoras para a educação nacional. Contudo, se investirmos um olhar mais acurado sobre as habilidades propostas, observaremos que as diretrizes de intenção são coerentes com a educação humanizadora largamente discutida por Paulo Freire.

No entanto, toda reflexão aqui imbuída se refere a: os educadores estão preparados para uma revolução didático-epistemológica? Os educadores entendem a importância de uma educação humanizada? Os educadores estão prontos para iniciar a construção da educação do terceiro milênio? Ênfase no compromisso do(a) educador(a) porque os jovens da geração Alpha não só estão prontos, como já declararam sua repulsa à velha escola que insistimos permanecer viva. É por isso que Carlos Magno Gomes, ao defender o letramento digital para sala de aula, discute a necessidade de uma mudança crítica do docente frente às novas demandas dos estudantes, dizendo: “[...] portanto, a mudança de atitude de um professor vai além do uso das TDIC em suas aulas, pois precisam estar preparados tecnicamente para uma postura crítica” (GOMES, 2017, p.35). No mesmo parágrafo ele reitera: “[...] essa mudança de atitude é propícia para formação de leitores capazes de integrar os avanços tecnológicos ao cotidiano escolar”.

Assim, partindo do pensamento de Gomes (2017) a respeito do letramento digital, voltamos à BNCC para o ensino fundamental II para analisarmos a possibilidade de um diálogo profícuo entre as diretrizes normativas advindas do campo de atuação linguístico-literário e a proposta de educação literária humanizada que contemple a emancipação do sujeito leitor. Como já foi assinalado anteriormente, as habilidades propostas pelo documento normativo BNCC têm uma confluência direta com a proposta do método recepcional para o ensino da literatura na escola, pois visa formar o sujeito em suas “[...] dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017). Entretanto, o que nos instiga a refletir neste texto é uma proposta teórico-metodológica que norteie a consecução das habilidades oriundas do campo de atuação artístico-literário a partir da leitura como prática de linguagem, isto é, como o método recepcional para o ensino da leitura e da literatura responde às habilidades para a prática de linguagem?

A BNCC traz como um dos primeiros objetos do conhecimento para o ensino da leitura a “reconstrução das condições de produção, circulação e recepção”. Para esse objeto do conhecimento são percebidas as seguintes habilidades: “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.” (BRASIL, 2017).

Como podemos observar, as habilidades enquanto signo normativo contempla uma formação humanizada com vistas a emancipação do sujeito leitor frente ao ato da leitura. Contudo, urge criar condições teóricas de entendimento de como essas habilidades serão transformadas em práxis e prática pedagógicas. É nesse sentido que duas ações se fazem prementes: a) implementar os currículos da formação inicial dos professores, contemplando processos de aprendizagem plural alinhado com as demandas contemporâneas; b) investir nas pesquisas sobre o Método recepcional que ancora a proposta de leitura subjetiva para escola.

A importância do investimento em pesquisas que incentivem a produção de leitura escolarizada a partir do Método recepcional, relaciona-se ao fato de que não há mais espaço-tempo para o ensino da leitura literária sob o viés da caracterização historicizada. O jovem nativo digital é constituído pelo seu tempo histórico de uma velocidade objetiva do pensamento. Assim, faz-se necessário criar condições de produção e leitura, cujo protagonismo se encontre nos próprios sujeitos leitores. E como é possível mudar o paradigma tradicional do fazer literário venerado pela escola? A resposta é direta: criando novos protocolos de leitura nos quais os educadores serão destituídos de seus papéis de detentores do saber literário. Rildo Cosson (2020, p. 141) diz que: “Agora, o fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe de lado o saber técnico e se declare seu amante”.

O pensamento de Rildo Cosson se entrecruza com o que Annie Rouxel (2013, p. 187) chama de “didática da implicação”. Para Rouxel, a didática da implicação se inspira em práticas que favoreçam o texto do leitor, configurado numa “leitura-escuta-escrita”.

Desse modo, o texto utilizado na sala de aula ganha uma lógica associativa que favorece a interleitura, isto é, as práticas sociais e culturais dos alunos leitores são trazidas para sala para fazer irradiar significações do texto trabalhado. Esse diálogo, somente possível através da escuta sensível do educador, produzirá ressonâncias na promoção da experiência futura do sujeito leitor, visto que essa ação já faz parte de uma prática natural na vida do jovem leitor contemporâneo, que mantém uma relação de implicação, domínio e manipulação dos seus textos eletrônicos, seja através de aplicativos como *WhatsApp*, *Instagram*, seja através de jogos eletrônicos espalhados por *shopping centers* ou *Lan house*.

O segundo objeto do conhecimento para o ensino da leitura é a “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”. Para esse objeto do conhecimento foram destacadas as seguintes habilidades:

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. (BRASIL, 2017, p.78)

As habilidades acima apresentadas nos remetem à afirmativa de Paulo Freire de que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Essa remissão é para destacar a importância da valorização das práticas sociais de leitura trazidas pelos estudantes para as discussões decorrentes da utilização dos textos em sala de aula. Mesmo sabendo que as habilidades propostas são apenas um norte e não um determinante, fica ressaltada a preocupação com o perfil das “práticas de compartilhamento de leitura/recepção” referidas no documento, partindo do pressuposto de que, apesar de estarmos falando de um documento de Base Nacional, a escola brasileira é desigual em suas diversas camadas. Imaginemos uma escola pública do sertão nordestino, cuja energia elétrica sofre a precariedade da distribuição. Como atender às expectativas de um documento que prevê a leitura/recepção de linguagens teatrais, musicais e digitais? Essa provocação não anula o valor do documento, mas nos instiga a pensar de forma plural outras alternativas que deem conta das brechas que o documento não conseguiu fechar. A BNCC e os currículos estaduais e municipais se esforçam para delinear um roteiro de qualidade para a educação brasileira, mas o olhar do pesquisador examina os desvios do traçado para criar formas colaborativas com os rumos da aprendizagem escolar.

Desse modo, tomemos como alternativa de discussão a seguinte questão: como levar para escola de parques recursos, composta de estudantes das classes populares, “práticas de compartilhamento de leitura/recepção” que atendam minimamente o que prevê a BNCC? As diretrizes curriculares elaboradas para um vasto território como o Brasil muitas vezes negligenciam, fortuitamente, as desigualdades territoriais. Em vista disso, torna-se imprescindível considerar as condições precárias de muitas escolas que, mesmo entendendo a importância das diretrizes curriculares, não têm a mínima condição de acessar aos saberes tecnológicos demandados pela BNCC.

Diante desse quadro, entendemos que se muitas escolas não podem acessar aparatos tecnológicos sofisticados, é viável criar condições para que não haja exclusão cultural dos sujeitos aprendentes. Dito isto, cabe aos educadores promover, a partir do texto literário, processos de coprodução de sentido de texto, numa perspectiva de redimensionamento da noção de hipertexto para um ambiente em que há precariedade da internet. Então, partindo da afirmativa de Marcuschi e Xavier de que: “[...] hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 171) é possível criar com os estudantes apresentações literárias teatrais, montagem de pequenos vídeos no celular resultantes de saraus, slams, debates e dramatizações, que podem ser socializadas com toda rede escolar e familiares.

O importante é que haja uma mudança consciente do fazer pedagógico leitor na escola, entendendo que o uso das tecnologias pode partir de construções simples, porém eficazes. Ratificando essa necessidade de inovação a partir de produções com o material que dispõe o aluno, resultando num processo de letramento digital, Carlos Magno Gomes diz: “Diante dessa perspectiva inovadora do

letramento digital, propomos a produção de vídeos como estratégia de motivação dos alunos para leitura do texto literário, uma vez que o gênero digital pode ser usado para integrá-los de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (GOMES, 2017, p. 35).

O terceiro objeto do conhecimento para o ensino da leitura é a “Adesão às práticas de leitura”. Nesse terceiro objeto, destacamos as habilidades:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017)

O trabalho de produção de leitura oferecido na sala de aula deve ter como meta principal a promoção de três ações para o sujeito leitor: a liberdade, a esperança e a autonomia. As habilidades consequentes à “adesão às práticas de leitura” só serão concretizadas se houver uma mudança na forma de concepção e trabalho com o texto literário no processo de escolarização. O exercício da conquista frente ao mundo imagético pode ser entendido como um trabalho árduo, porém com grande possibilidade de sucesso.

Assim, faz-se necessário incentivar as produções autorais, assim como criar condições para que a linguagem literária do estudante assuma aspectos de representação e demonstração da linguagem, dando-lhes condições para que possam refletir sobre a própria língua como lugar de liberdade. Essa liberdade de criação renova a esperança do estudante pela escola e, conseqüentemente, promove autonomia de ser, poder e saber. E como diz Paulo Freire: “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão” (FREIRE, 2002, p. 96).

Desse modo, no instante em que as instituições escolares se propuserem a entender o pensamento voraz do capital neoliberal e sua ressonância em nossas vidas; quando a escola se propuser a acolher a ideia de que devemos conhecê-lo para dele retirar o componente químico que subsidiará a produção do antídoto que minimizará as desigualdades sociais; e quando a escola assentir que o texto literário escolarizado é a única possibilidade de leitura que muitos jovens possuem para insurgir contra a barbárie, nesse momento a escola terá alcançado o objetivo de emancipação e libertação do sujeito dos grilhões da dominação colonialista.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. Emancipação. In: BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 23-63.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 19-44
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- FAZENDA, I.C.A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo. Loyola: 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GINZBURG, J. Sociologia e crítica literária. *ALEA*. v.12, n. 2, p. 223-232, jul.-dez.2010.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura social dos contos de Lygia Fagundes Telles. In: GOMES, C.M. (org.). *Língua e literatura: propostas de ensino*. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 81-91.
- GOMES, C. M. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. In: SOBRAL, M. N.; GOMES, C. M.; ROMÃO, E. (org.). *Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais*. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2017. p 33-46.
- HAN, B.C. *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014.
- LATOUR, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concept*. Secciones de este ensayo fueron presentadas en charlas en el Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades, en el Centro John Hope Franklin, de Duke University, el 5 de noviembre de 2003. p. 127-167.
- MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. IBGE Censo escolar do Brasil. 1964. v. 1: Apurações preliminares. Rio de Janeiro, 1966.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. Censo demográfico de 1970 – resultados preliminares, exposição de motivos n. 235 de 21-12-70 do Ministro do Planejamento e Coordenação Geral.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL EPEA. *Demografia - Diagnóstico preliminar*. Plano Decenal. Rio de Janeiro, 1966.
- MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL, EPEA. Saúde e saneamento - Diagnóstico preliminar. Plano decenal. Rio de Janeiro, 1966.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas*, Dossiê: Diálogos do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr. 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 107-130.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.L. de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, C. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Artigo apresentado no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 mar. 2009.

WAZLAWICK, R.S. *História da computação*. Rio de Janeiro: Elsevier editora, 2016.



Recebido em 23/12/2020. Aceito em 25/05/21.

**ORALIDADE
EM CONTEXTO
ACADÊMICO:
AS CONFIGURAÇÕES
DO GÊNERO
ENTREVISTA
DE ESPECIALISTA
NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

**ORALIDAD EN UN CONTEXTO ACADÉMICO: LAS CONFIGURACIONES DEL GÉNERO
ENTREVISTA AL ESPECIALISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**ORALITY IN ACADEMIC CONTEXT: THE CONFIGURATIONS OF THE GENRE EXPERTISE
INTERVIEW IN TEACHING EDUCATION**

Daniela Silva Vieira*

Tania Guedes Magalhães**

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO: Este trabalho apresenta um modelo didático do gênero oral entrevista de especialista de contexto acadêmico, construído em um curso de formação inicial e continuada docente. Com base na perspectiva da didática das línguas, procedemos a um levantamento das configurações deste gênero utilizando os pressupostos de análise do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de

* Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ, é professora da Faculdade de Letras da UFJF. Integrante do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas sociais", desenvolveu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. E-mail: daniela.vieira40@yahoo.com.br.

** Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela UFF, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, atuando na linha "Linguagens, culturas e saberes". Atua na graduação com os cursos de Letras e Pedagogia e coordena o Grupo de Pesquisa "Linguagem, Ensino e Práticas sociais". E-mail: tania.magalhaes95@gmail.com.

um *corpus* de entrevistas com especialistas do campo da Educação e da Linguística Aplicada, levando em consideração a situação de difusão de conhecimento científico. O modelo didático subsidiou duas ações: a) o estudo do gênero para a produção de entrevistas de especialista pelos cursistas; e b) a elaboração de materiais didáticos para o trabalho com a oralidade na escola. Percebe-se a potencialidade do modelo didático na formação, na criação de práticas que não apenas traga reflexões sobre a transposição de gêneros orais para o ensino básico, mas que propicie ao docente uma postura ativa de produção e circulação de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Modelo Didático de Gênero. Entrevista de especialista.

RESUMEN: Este trabajo presenta un modelo didáctico de la entrevista oral al especialista en género de un contexto académico, construido a partir de un curso de formación inicial y continuada docente. En función de la perspectiva de la didáctica de los lenguajes, procedemos a un levantamiento de las configuraciones de este género utilizando los supuestos de análisis del Interaccionismo Sociodiscursivo, a partir de un corpus de entrevistas a especialistas en el campo de la Educación y la Lingüística Aplicada, teniendo en cuenta la situación de difusión del conocimiento científico. El modelo didáctico apoyó dos acciones: a) el estudio de género para la producción de entrevistas por parte de los participantes del curso; y b) la elaboración de materiales didácticos para trabajar con la oralidad en la escuela. Se percibe el potencial del modelo didáctico en la formación, en la creación de prácticas que no solo aportan reflexiones sobre la transposición de los géneros orales a la educación básica, sino que permita al docente una postura activa de producción y circulación del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Oralidad. Modelo didáctico de género. Entrevista al especialista.

ABSTRACT: This work presents a didactic model of the genre expertise interview in academic context. It was created within a course designed to initial training and continuing education for teaching professionals. Based on the perspective the didactics of languages we list the configurations of the genre by using the analysing framework of Sociodiscursive Interacionism and we analyze a set of expertise interviews from education and Applied Linguistics area considering its social function of sharing scientific knowledge. That didactic model supported two actions: a) the study of the genre which allowed a production of interviews by the students and b) the production of didactic material for learning orality in classroom. It was seen the didactic model becomes a powerful tool to enhance practices which not only brings reflections to the usage and application of oral genres to elementary school, but it lets the teacher be active on the process of creation and circulation of the language as well.

KEYWORDS: Orality. Didactic model of genre. Expertise interview.

1 INTRODUÇÃO

Nas pesquisas realizadas nas últimas décadas que tematizam o eixo da oralidade, percebemos que ainda é pouco focado nas escolas, mas necessário, um trabalho sistemático para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que incida tanto na compreensão (escuta) e na produção oral, quanto na análise linguística de diferentes gêneros orais em situações de comunicação em diversos contextos. A importância do desenvolvimento de uma efetiva pedagogia do oral envolve o ensino e a reflexão sobre os aspectos da modalidade falada de forma consciente, com vistas a um agir dos estudantes pela linguagem em sociedade, como defendem diferentes autores (MARCUSCHI, 1997; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005; LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; ARAÚJO; SILVA, 2016; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Todavia, para que na escola tenhamos um trabalho consistente de desenvolvimento de capacidades de linguagem, a formação docente precisa se voltar para a compreensão dos gêneros orais como objetos de ensino, considerando uma concepção de linguagem como interação social, para que haja propostas relevantes nas quais os licenciandos e professores, em formação continuada, não só interajam por gêneros em práticas sociais, mas também reflitam conscientemente sobre elas. Nessa perspectiva, não basta que os graduandos e os docentes se apropriem de conhecimentos disciplinares e pedagógicos sobre a oralidade e os gêneros orais, mas também vemos a necessidade de que sejam inseridos em atividades de linguagem acadêmicas e profissionais (orais e escritas) na licenciatura e na formação continuada, perspectiva à qual temos nos filiado em atividades de pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais, ao qual nos vinculamos. Nesse sentido, temos envidado esforços para que nossos cursos envolvam não apenas uma discussão sobre conhecimentos disciplinares (a língua portuguesa, os gêneros, os letramentos), conhecimentos pedagógicos (aprendizagem, transposição didática, currículos, materiais didáticos, avaliação da

aprendizagem) e conhecimentos profissionais (o agir didático, as diferentes dimensões do trabalho docente, etc), mas também coloquem os docentes em situações de interação pelos gêneros orais e escritos, de forma integrada, em atividades coletivas de linguagem, com vistas a uma reflexão sobre essas produções que contribua para a construção de conhecimentos pedagógicos que propiciem modificações no seu agir didático a partir da própria experiência de autoria.

Nessa direção, este trabalho, que se situa numa investigação mais ampla de produção e análise de materiais didático em um curso¹ de formação docente sobre oralidade na escola básica, tem como objetivo analisar as dimensões ensináveis do gênero² entrevista de especialista, um subgênero da entrevista, em contexto acadêmico, a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a construção de modelos didáticos de gêneros (MDG). Esta pesquisa, que envolve um levantamento das configurações do gênero, foi realizada em um curso de extensão³, em que os docentes vivenciaram não apenas aprendizagem relativas a discussões teórico-conceituais do campo da oralidade e dos gêneros orais, mas também foram convidados a produzir o gênero para um canal do YouTube.

A escolha pelo gênero oral entrevista de especialista, que circula em contexto acadêmico de divulgação ou comunicação científica⁴, se deu uma vez que as pesquisas no campo do letramento acadêmico incidem fortemente em análises e didatização de gêneros da escrita como artigos, resenhas, resumos, monografias, dissertações. No eixo da oralidade, assim como acontece na escola, há menos pesquisas (SITRI, 2015; ZANI; BUENO, 2017; MAGALHÃES, 2018; ABREU-TARDELLI; VOLTERO, 2019), o que vem sendo estudado no nosso grupo de pesquisa, com vistas a reverter este quadro.

Nesse sentido, para que o curso de formação pudesse criar uma situação relevante de aprendizagem do gênero, apropriação, produção e circulação, elaboramos um modelo didático de gênero entrevista de especialista, foco deste artigo, um gênero de divulgação científica em que um acadêmico especialista em determinada temática é entrevistado por canais e emissoras universitárias ou de instituições ligadas à educação para tratar de temática pertinente ao campo, no nosso caso no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Trata-se então de um gênero que mescla características das esferas acadêmica e jornalística, respectivamente por se ancorarem em resultados das atividades da pesquisa científica, e por englobar ações de coleta, tratamento e divulgação desses resultados e seus impactos sociais (conforme nota de rodapé 5).

Partindo deste panorama, nosso artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, construímos três seções – a formação docente, aspectos da didática das línguas e do modelo didático de gênero e, por fim, a entrevista. Em seguida, traçamos os caminhos metodológicos do trabalho, fornecendo informações da pesquisa mais ampla e do curso de extensão. Após apresentar as configurações do gênero enfocado, trazemos breves encaminhamentos sobre a importância deste instrumento nas pesquisas no campo da Educação e da Linguística Aplicada ao ensino de língua materna, numa perspectiva dos letramentos como prática social, e à formação de professores.

¹ Informações sobre o curso serão fornecidas na metodologia. Abordamos, neste artigo, a construção do MDG, um instrumento potencial para as etapas subsequentes do trabalho do professor, como a elaboração de sequências didáticas, exercícios diversificados e materiais didáticos, que não enfocamos aqui.

² Na seção 4, abordamos essa classificação de acordo com Hoffnagel (2003) e Marcuschi (2008). Apesar de este tipo de entrevista ser um subgênero da entrevista, conforme os autores, usaremos, neste artigo, a denominação “gênero” entrevista de especialista, uma vez que fica clara essa relação.

³ A pesquisa-ação envolveu a análise das produções orais e das sessões reflexivas realizadas em um curso de extensão, cujos resultados abordaremos em outro trabalho. Na referida pesquisa, buscamos analisar de que modo os docentes avaliam as experiências de autoria (produzindo as entrevistas com especialistas, tutoriais e materiais didáticos) e seus impactos na prática profissional futura.

⁴ Segundo Albagli (1996), “Divulgação científica pode ser definida como ‘o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral’. Divulgação científica é um conceito mais restrito do que difusão científica e um conceito mais amplo do que comunicação científica. Difusão científica refere-se a ‘todo e qualquer processo usado para a comunicação da informação científica e tecnológica’. Ou seja, a difusão científica pode ser orientada tanto para especialistas (neste caso, é sinônimo de disseminação científica), quanto para o público leigo em geral (aqui tem o mesmo significado de divulgação). Já comunicação da ciência e tecnologia significa ‘comunicação de informação científica e tecnológica, transcrita em códigos especializados, para um público seletivo formado de especialistas’ (ALBAGLI, 1996, p. 396).

2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ACADÊMICO E PROFISSIONAL PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE

Uma lacuna indicada nas pesquisas de Luna (2017) é que, apesar de detectar avanços no que tange à inserção da temática da oralidade, gêneros orais e relações fala-escrita nos cursos de formação inicial em Letras, a discussão sobre as questões “práticas”, referente ao campo pedagógico e ao trabalho docente, ainda não são suficientemente abordadas. Em relação a isso, vemos uma necessidade de que as licenciaturas contemplem uma discussão conceitual e pedagógica no eixo da oralidade. Tal formação precisa ultrapassar a conceitualização no que tange à oralidade, gêneros orais e fala e propor um exercício reflexivo de apropriação de conhecimentos sobre a transposição dos gêneros orais para a escola, envolvendo os documentos oficiais da educação, a elaboração de materiais, a análise de livros didáticos diversificados, amplas e densas discussões sobre práticas docentes, como os estudos de caso e relatos de experiência, proposição de princípios específicos sobre a avaliação dos gêneros orais, dentre outros; deve considerar, sobretudo, uma concepção de oralidade como prática social integrada à escrita (ROJO; SCHNEUWLY, 2006), que rompe com a crença histórica e dicotômica de supremacia da escrita (MARCUSCHI, 2001).

Em diferentes pesquisas, são constatados alguns resultados preocupantes sobre as ações desenvolvidas em cursos de formação docente, no tocante aos letramentos acadêmico e profissional⁵: a) falta de oportunidades de vivenciar práticas profissionais na graduação (BUENO, 2009; GATTI *et al.*, 2019; VIANNA *et al.*, 2016); (b) lacunas na sistematização dos gêneros envolvidos no letramento acadêmico, orais e escritos (ARAÚJO, SILVA, 2016; ZANI, BUENO, 2017; ABREU-TARDELLI, VOLTERO, 2019); c) falta de reflexão sistemática sobre essas práticas de letramento acadêmico e profissional docente (LOPES, 2018; SITRI, RINCK; 2015); d) necessidade de resignificação da formação inicial e continuada, de maneira que possamos ampliar interação pela linguagem em contexto acadêmico e profissional, a exemplo do que tem sido feito em várias pesquisas (GUEDES-PINTO, 2012; MACHADO; LOUSADA; FERREIRA, 2011; GUIMARÃES; CARNIN; BICALHO, 2016; CARNIN, 2020).

Em uma das pesquisas realizadas em nosso grupo (MAGALHÃES; CALLIAN; CABETTE; 2020), percebemos que as profissionais do Ensino Fundamental, no trabalho docente, realizam uma série de tarefas fora da sala de aula, por meio de uma gama de gêneros de texto, para as quais não são formadas; elas afirmam que os cursos de formação não indicam que há essas variadas tarefas, e os estágios são insuficientes para inserir os graduandos em produções orais e escritas, visto que frequentemente enfocam a sala de aula e o agir didático; além disso, há pouca (ou nenhuma) reflexão e problematização sobre a inserção nessas práticas orais e escritas, como realizar reuniões, fazer orientação de alunos de estágio, realizar campanhas da área de saúde, participar de assembleias, ministrar palestras em cursos de formação docente, produzir uma série de relatórios, dentre outros.

Ademais, no que tange ao letramento acadêmico, também há um conjunto amplo de gêneros orais pelos quais os graduandos e docentes interagem que não são sistematizados e ensinados, e talvez não haja sequer reflexões sobre essas práticas. Nesse caso, precisamos considerar que letramento acadêmico e profissional são dimensões transversais, e não dicotômicas, da formação docente (VIANA *et al.*, 2016). Essa ideia reforça a defesa de que é necessário inserir na formação inicial e continuada uma série de atividades de linguagem e gêneros ainda não estudados, como aqueles típicos do contexto acadêmico e profissional⁶. Assim como Magalhães (2012, p. 9) afirma, “letramento é diversificado, plural, organizado em gêneros discursivos particulares, e isso precisa ser lembrado no processo de formação de professores. Os gêneros selecionados para o trabalho em sala de aula vão depender das demandas do grupo particular e de sua realidade cultural.”, assim como concordam diferentes pesquisadores.

⁵ Consideramos **letramento acadêmico** segundo Fiad (2015, 2015, p.26): para a autora, letramento acadêmico constitui um conjunto de práticas de escrita que propiciam um “[...] olhar crítico e questionador para os eventos e práticas de letramento não só no contexto universitário, mas para o contexto acadêmico entendido de modo mais amplo, envolvendo, por exemplo, publicações em periódicos científicos e eventos científicos como conferências e congressos”. Para **letramento profissional**, tomamos as considerações de Costa e Paz (2017, p. 205): “[...] é possível considerar que as práticas de linguagem que emergem em situações de trabalho [...] devem ser consideradas como linguagem laboral ou profissional”. No nosso caso, o letramento profissional docente privilegia o contexto escolar, que envolve uma série de práticas dentro e fora da sala de aula. Em ambas as perspectivas, as autoras baseiam-se na a multiplicidade das práticas letradas articuladas aos diversos papéis sociais dos sujeitos em contextos sócio-históricos específicos (STREET, 2014).

⁶ “Um breve levantamento mostra que há variados gêneros pelos quais os estudantes e docentes interagem no contexto acadêmico e profissional, que podem ser objeto de análise a partir das vivências, como seminários, palestras, conferências, minicurso, defesas, comunicação oral, relato de experiência, debate eleitoral, apresentação de banner/pôster, produção de vídeos como documentário, tutorial, vídeo de divulgação científica (para disciplinas e feiras de iniciação científica das universidades), reuniões (de diretório acadêmico, colegiados, departamento), fóruns deliberativos, rodas de conversa, entrevistas de seleção (de emprego, de bolsistas de projetos diversificados), apresentação pessoal, dentre outros” (MAGALHÃES, 2020, p. 76)

A partir das lacunas identificadas nos cursos de formação relativas à pouca frequência da temática da oralidade, projetos têm sido desenvolvidos em iniciativas que abordam não apenas na sua vertente teórico-conceitual, mas também nas essenciais questões da transposição didática (LEAL; GOIS, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; ARAÚJO; SILVA, 2016; MAGALHÃES, 2018; DOLZ; SILVA-HARDMEYER; COPOLLA, 2018; OLIVEIRA; COSTA-MACIEL, 2018; SCHNEIDER, 2019; dentre outros). Esses projetos mostram como é possível construir com os docentes um agir didático que viabilize o ensino sistematizado da fala, assim como da escrita, possibilitando ao estudante da escola básica participar de eventos variados e problematizar o uso de diferentes gêneros em contextos da interação.

Para além de considerar que as formações têm avançado em questões sobre oralidade que repercutem na escola básica de forma positiva, como as citadas acima, mesmo que pareçam ser ainda iniciativas isoladas, uma concepção que tem nos levado a repensar nossas práticas formativas é a que considera a apropriação da linguagem como fator central do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006). Isso resulta em atividades em que os graduandos e os docentes são inseridos em situações de interação pela linguagem tanto do contexto acadêmico quanto do profissional. Há vários exemplos deste tipo de ação que trazem estratégias de ensino calcadas em dimensões da oralidade e dos letramentos; trago a experiência de Souza e Cristovão (2015), que realizaram pesquisa para analisar o desempenho dos graduandos de Língua Inglesa em entrevistas de emprego para escolas de idiomas, considerando que a imersão dos estudantes em gêneros típicos da esfera do trabalho é fundamental para a visibilização e melhoria do próprio desempenho acadêmico e profissional, além de ampliar os conhecimentos sobre o trabalho docente. Outro exemplo é a pesquisa de Carnin (2020), que se baseia na concepção de homologia de processos: o trabalho indica que a inserção do educador em formação continuada em atividades semelhantes ao que pretende propor aos alunos, bem como a reflexão sobre tais atividades, pode propiciar um ensino de gêneros mais eficaz e consciente, ampliando conhecimentos sobre transposição didática. Ambas as investigações mostram que a apropriação dos gêneros pelos graduandos e docentes pode ser um instrumento potencial de desenvolvimento.

É nessa direção que consideramos as entrevistas de especialista um importante instrumento de divulgação e construção de conhecimento científico na formação docente, bastante utilizada nas aulas, mas um gênero ainda pouco estudado neste contexto. Assim, a construção de um modelo didático da entrevista desta esfera é essencial para a didatização (na universidade ou na escola), constituindo-se como um subsídio prático para nosso curso de extensão. Embora a entrevista de especialista esteja muito presente em aulas da graduação, por exemplo, acreditamos que haja ênfase nos conteúdos teórico-conceituais e pouca reflexão sobre a entrevista como prática discursiva científica, como fizemos nas etapas de nosso curso. Por ser o MDG um instrumento de trabalho do professor, abordaremos esta temática na seção seguinte.

3 A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E O MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

O Interacionismo Sociodiscursivo intitula-se como uma ciência do humano (BRONCKART, 2006) por seu caráter transdisciplinar que congrega aportes teóricos e metodológicos de diferentes campos do conhecimento. Tal perspectiva compreende que a linguagem é fundamental para a manutenção das interações sociais e responsável por veicular as diferentes significações das ações e dos pré-construídos coletivos. Assim, a linguagem é determinante para o desenvolvimento humano, visto que o processo de socialização pela linguagem se dá a partir de suas condições sociais e históricas, e a imersão do ser humano em atividades sociais leva-os a compreender e se apropriar de esquemas e pré-construídos, por exemplo os gêneros de texto.

Para o ISD, “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes, quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). É por isso que o conceito de gênero é central, porque sua apropriação possibilita a participação em atividades coletivas diversificadas. Em qualquer contexto, “[...] o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação” (BRONCKART, 1999, p. 102).

Considerando a vertente da didática das línguas, quando se apropria dos gêneros de texto, há mais que a aprendizagem de conceitos linguísticos: o agir pela linguagem requer a compreensão de valores sociais e culturais das atividades coletivas. Em relação ao desenvolvimento da identidade, Bronckart esclarece que “[...] é no processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana” (1999, p. 103); isso porque a interação pelos gêneros em diferentes atividades (jornalísticas, acadêmicas, literárias, científicas, profissionais) requer apropriação de ações pelo sujeito, o que constitui a sua identidade nesses contextos. No nosso caso, a apropriação do gênero entrevista de especialista envolve uma reflexão sobre características do contexto acadêmico e de divulgação científica; inserir os cursistas nesta produção possibilita a familiarização com formas de construção e circulação de conhecimento, bem como a sensibilização para uma concepção de linguagem como interação, o que impactará, possivelmente, o trabalho com os gêneros em contexto escolar.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que o trabalho a partir dos gêneros propicia uma reconstrução das práticas de linguagem através da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem; as estratégias de ensino em intervenções desenvolvidas para aprendizagem dos gêneros inseridos em situações de comunicação; e as capacidades de linguagem, desenvolvidas pelos alunos em situações de interação específicas.

Em relação à aprendizagem, é preciso fazer uma sistematização das características a serem abordadas no desenvolvimento de seqüências didáticas (ou outras propostas de organização do trabalho pedagógico, como projetos didáticos de gêneros, projetos de leitura e escrita etc). Para que sejam produzidas diferentes tarefas, é necessária a elaboração de um modelo didático de gênero, um levantamento de suas configurações a partir de um corpus. Segundo Strukosk, Biazzi e Stutz,

A designação modelo didático de gênero tem sua origem na engenharia didática, cujo propósito principal visa desenvolver uma compreensão profunda sobre o funcionamento do gênero que, por sua vez, serve de apoio para a construção de material didático e para fortalecer a prática de professores de línguas. Esse instrumento revela as características do gênero textual escolhido, mediante a descrição das dimensões que o compõe e que possibilita a sistematização de atividades didáticas pertinentes às situações de comunicação abordadas em sala de aula. (STRUKOSK, BIAZZI; STUTZ, 2017, p. 156)

Magalhães e Cristóvão (2018) ressaltam a importância do MDG tanto na formação quanto na prática docente, uma vez que

[...] trata-se de uma pesquisa feita pelo professor previamente à intervenção na sala de aula, num verdadeiro levantamento e constituição de corpus para análise das dimensões ensináveis de um gênero, de modo que o aluno tanto vivencie a prática social que constitui o gênero como estude as operações de linguagem necessárias para agir por meio dele. A modelização explicita o conhecimento implícito de um gênero. (MAGALHÃES, CRISTÓVÃO, 2018, p.31-32)

O MDG revela as “relações entre os gêneros de referência e a adaptação destes últimos para o ensino” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.53). Os autores alertam que a modelização não deve cair numa normalização de passos a serem seguidos; os modelos devem manter um certo nível de abstração, que não impeça de serem incluídas novas operações. Em suma, uma modelização é uma ação imprescindível, já que “[...] todo ato de ensino implica sempre uma explicação mínima dos elementos ensinados, uma escolha de certas dimensões em relação a outras não tratadas” (2014, p.72). Alguns elementos são fundamentais: *corpus* de textos do gênero a ser ensinado, análise desses textos incluindo as variações do gênero; seleção de dimensões para o ensino considerando questões didáticas. Os pesquisadores afirmam que o modelo didático é construído a partir de quatro conjuntos de dados ou fontes: as práticas sociais de referência; a literatura sobre o gênero; as práticas de linguagem dos alunos e as práticas escolares.

Machado e Cristóvão (2006) destacam que a construção de um MDG, embora contemple elementos característicos e típicos de textos que pertencem ao gênero a ser ensinado, não constitui um modelo fixo, mas considera a flexibilização de diferentes referências teóricas sobre o gênero, a partir das observações e análises das práticas sociais que o envolve. Essa visão do que é “relativamente

estável”⁷ nos gêneros leva o aluno a uma postura mais crítica porque há uma compreensão da variação, com configurações relativas aos contextos e às atividades em que se ancoram. Os elementos básicos, segundo as autoras, conforme o modelo de análise de textos do ISD da arquitetura textual, envolvem:

a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos; - as características lexicais. (MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006, p.557-558)

Entendemos que a modelização é parte fundamental de uma prática pedagógica eficiente. Ressaltamos a necessidade de que os cursos de formação docente possibilitem ao professor conhecer e construir este instrumento que precede as atividades em sala. Vários materiais podem ser construídos com base num MDG e, nesse caso, serão selecionados pelo docente aquelas dimensões que tiverem mais relevância para uma classe específica. Carnin e Guimarães (2018) ressaltam que esse instrumento é tão importante que seria fundamental, inclusive, haver um repositório disponível para docentes⁸, que poderiam então criar seus projetos de ensino. Concordamos com os autores, porque a criação de *corpus* e a análise desses textos requer um tempo e um instrumental analítico de conceitos científicos da Linguística que, muitas vezes, o professor ainda não tem.

As categorias utilizadas para a construção do modelo de análise da entrevista de especialista são baseadas na perspectiva do ISD. A seguir, apresentamos uma seção cujo tópico é o gênero entrevista de especialista, um dos subgêneros da entrevista.

4 A ENTREVISTA DE ESPECIALISTA

Segundo Baltar (2012), a entrevista é explorada por docentes de diferentes disciplinas; porém, pouco explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Como a entrevista é um gênero, segundo o autor, que depende da exposição oral, sistematizada e planejada previamente (com a esquematização de um roteiro, por exemplo), ela tem potencial para diferentes aprendizagens na integração entre fala e escrita.

A entrevista é “[...] uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (HOFFNAGEL, 2003, p. 180). Marcuschi (2008, p. 195) também caracteriza a entrevista como gênero de diferentes modalidades, a partir de uma diversidade de domínios discursivos: entrevista de seleção, de emprego, médica, de especialista, radiofônica, coletiva, científica, de campo, (tele)jornalística, com celebridades, pessoal, enquête etc.

A entrevista de especialista, que Schneuwly e Dolz (2004) descrevem para o contexto radiofônico, é uma modalidade em que há foco num determinado tema de especialidade de um profissional; seu objetivo é ampliar conhecimentos específicos sobre uma determinada área. Os autores afirmam que a entrevista é uma interação autorregulada, cujos participantes são responsáveis pela “[...]”

⁷ Referimo-nos à concepção de Bakhtin (2003, p. 262): “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso”.

⁸ Destacamos o repositório criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem - GEPELin (UNESP/Bauru) que, atendendo a este tipo de demanda, reúne modelos didáticos de gêneros de acesso gratuito.

co-gestão direta, em tempo real, das trocas, apesar da possibilidade de certas manipulações durante a difusão” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 86). Há um entrevistador, que é um mediador entre o entrevistado e os ouvintes; o mediador está em busca de transmissão de informação para uma população, com restrições mais definidas. Neste caso, ele não se comporta como um jornalista que satisfaz suas curiosidades, mas transmite um saber ao público. Segundo os autores, geralmente os interlocutores “[...] ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois. Em relação a outros gêneros, a entrevista mantém uma ligação fundamental com o universo da mídia.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 86). O especialista pode estar sozinho ou pode-se realizar uma entrevista com dois ou três especialistas no tema, para abordar a diversidade do assunto.

No nosso caso, voltamo-nos para as entrevistas feitas com especialistas pesquisadores e professores universitários da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Educação. A especificidade do contexto acadêmico é que queremos particularizar neste artigo, pois trata-se de um gênero ainda pouco abordado. A entrevista de especialista é um dos gêneros do jornalismo científico, que é uma especialidade da divulgação científica e, por esse caráter de divulgação ou comunicação, no contexto universitário parecem ser bastante usadas em sala de aula, como complementares à discussão de artigos científicos na apropriação do conhecimento.

O que situa este tipo de entrevista como prática social pertencente ao campo acadêmico-científico é o papel social de entrevistado (pesquisador reconhecido em uma comunidade e conhecedor profundo de uma temática relevante para a sociedade, em várias áreas do conhecimento), a finalidade (de divulgação do conhecimento científico), o suporte (canais de universidades no *YouTube*, por exemplo), o contexto de produção (um resultado ruim de avaliações na educação, por exemplo, que gera uma série de entrevistas de especialistas), o conteúdo abordado (resultados de pesquisas, que servem tanto a especialistas quanto a leigos), bem como o contexto de circulação. Os canais universitários, de editoras e programas de divulgação científica são o meio prioritário de circulação desse gênero, como a Canal Futura, a TV USP, Canal do CNPq, da CAPES, só para citar alguns. Há também uma série de canais de divulgação criados no *YouTube* pelos próprios cientistas, que apesar de “pessoais”, são de popularização da ciência.

Após o isolamento social imposto pela pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2) no Brasil, de março de 2020 em diante, algumas instâncias institucionais no interior das universidades, como os grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, pró-reitorias das universidades, por exemplo, criaram canais para divulgação de webnários e *lives*, o que causou até mesmo uma certa “onda” de comunicação e divulgação de conhecimento. Muitos eventos acadêmicos foram realizados em 2020 de forma remota, e esses canais exerceram papel central neste processo.

Para que haja uma sistematização das características da entrevista, como de qualquer gênero oral, além de abordar os elementos como finalidade e interlocutores, os aspectos multimodais são considerados elementos ensináveis, o que é muito negligenciado nas práticas desenvolvidas nas escolas. As autoras Costa-Hübes, Swiderski (2015), Baumgärtner (2015) e Schneider (2019), por exemplo, mostram que, em pesquisa envolvendo elaboração de materiais didáticos por docentes ou licenciandos, os elementos não verbais dos gêneros não são enxergados como aspectos que devem ser ensinados, sendo na maior parte das vezes ignorados nas tarefas elaboradas. Após a intervenção que essas pesquisas propiciaram, percebe-se a multimodalidade dos gêneros e, então, são incluídas análises e reflexões sobre esses elementos.

Dessa forma, aspectos prosódicos, cinésicos e do ambiente, por exemplo, devem ganhar lugar de relevo na análise da oralidade, não de forma transversal e geral, mas como constitutivos de cada gênero (por exemplo, tomada de turno é um fenômeno que acontece de forma diferente nos debates e nas entrevistas). A experiência de Guimarães e Souza (2018), em que questionam “[...] quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola”, ressalta que os aspectos não linguísticos devem ser ensinados na interação com a entrevista, como

[...] direcionamento do olhar para o interlocutor, a posição corporal adotada, a possibilidade de alguns gestos acompanharem a fala, até elementos verbais, como a prosódia os marcadores discursivos, os continuadores, etc, enfim, elementos que constroem o engajamento conversacional entre interlocutores. (GUIMARÃES, SOUZA, 2018, p. 97)

Diferentes experiências com o gênero entrevista, em que são enfocados os aspectos multimodais da oralidade, enfatizam a relevância desse tipo de prática (FÉLIX; BARROS, 2012; BARBOSA; LOPES, 2016; MAGALHÃES; BARBOSA, 2017; ALVIM; MAGALHÃES, 2018; MORATTO; STORTO, 2019). Reafirmamos que para uma prática pedagógica com gêneros orais, é necessário que o professor domine esses conhecimentos, tenha acesso a materiais e descrições de gêneros, sistematize os elementos constitutivos da oralidade e proponha suas práticas.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa integra uma investigação mais ampla; uma de nossas ações é analisar os gêneros tutorial em vídeo e entrevista de especialista⁹, para fins de estudo no curso de extensão “Práticas de oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, ministrado no 2º semestre de 2020 para graduandos em Letras e Pedagogia, docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental; ambos os grupos (docentes e graduandos), em função do formato *online*, são oriundos de diferentes cidades brasileiras, num total de 30 cursistas.

O curso envolveu, basicamente, a) conhecimentos teórico-conceituais sobre oralidade, gêneros orais, modalidade falada, supremacia da escrita, *continuum* fala-escrita, integração oralidade-letramento, multimodalidade, dentre outros; b) conhecimentos pedagógicos: a didatização de gêneros orais; currículo e oralidade; avaliação da oralidade, sequência didática, dentre outros; c) conhecimentos técnicos de tecnologias (programas de filmagem e editoração); d) produção dos gêneros tutoriais (individualmente) ou entrevista (individual ou em dupla) pelos cursistas; e) produção de materiais didáticos; f) reflexão sobre as produções.

Devido ao contexto de pandemia, o curso foi ministrado a distância, pela ferramenta *Meet* do *Google Classroom*, com dois encontros síncronos semanais (de 2h cada) e assíncronos, num total de 40h. Nos módulos relativos às produções dos gêneros, houve atendimento *online* individualizado ou em duplas. O curso foi conduzido por três pesquisadoras (duas professoras da UFJF, autoras do artigo, e uma doutoranda do PPGE/UFJF), de outubro a dezembro de 2020. Os participantes foram selecionados por uma lista de inscrição, tendo lugar no curso os 30 primeiros inscritos, a partir da comprovação de docência na escola básica ou matrícula em curso de graduação.

Neste artigo, apresentamos o resultado da análise de 5 entrevistas de especialista, cujos temas se referem a Educação e Linguística Aplicada, visto que usamos frequentemente essas entrevistas para a construção de conhecimentos, pelos docentes e graduandos, sobre Ensino de Língua Portuguesa na escola básica. Trazemos, abaixo, uma breve descrição das entrevistas.

Quadro 1: tema e descrição das entrevistas

Título	Descrição
Como avaliar a estrutura de uma boa escola (com Wagner Araújo, doutor em Ciências da Gestão) ¹⁰	Esta entrevista faz parte do programa “Conhecer e aprender” do Amazonas (AM). O objetivo é debater como os pais podem avaliar os aspectos pedagógicos e estruturais de uma escola, principalmente para alunos que com necessidades especiais.
Especialista fala sobre a BNCC ¹¹ (com Sonia Made, Alfalettr e CENPEC)	A entrevista é produzida para o telejornal da Câmara SP e faz parte de um bloco do jornal. O objetivo é debater a 3ª versão da BNCC e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da educação básica.

⁹ A pesquisa envolveu um curso de extensão em que foram enfocados variados gêneros orais, mas dois deles foram mais detalhados em levantamento de *corpus* e análise: o tutorial em vídeo e a entrevista de especialista.

¹⁰ Amazon Sat (2012).

¹¹ TV Câmara São Paulo (2019).

Métodos de alfabetização (com Magda Soares) ¹²	A entrevista foi produzida pelo Canal Futura, numa série de entrevista sobre os desafios de ensinar em suas múltiplas linguagens.
Pedagogia dos Multiletramentos (com Roxane Rojo, professora da UNICAMP) ¹³	A entrevista foi produzida pelo programa <i>Escrevendo o Futuro</i> para o curso <i>online</i> Caminhos da Escrita. Aborda a pedagogia dos multiletramentos e divulga diversas pesquisas e estudos relativos ao tema.
As 10 competências gerais da BNCC: como integrá-las no currículo (com Anna Penido, do movimento pela BNCC) ¹⁴	A entrevista é veiculada pelo programa <i>Autores da web</i> , patrocinado pelas editoras Ática, Scipione e Saraiva. O objetivo da entrevista é discutir alternativas para inserir as 10 competências gerais da BNCC ao currículo escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras

Após esta breve contextualização, apresentamos, na seção seguinte, a modelização que, conforme explicado, usa os princípios teórico-metodológicos do ISD. Usamos quadros para facilitar a visualização, considerando a) contexto de circulação do gênero; b) construção composicional do gênero; e c) mecanismos textuais, enunciativos e estilo recorrentes.

6 OS DADOS: AS CONFIGURAÇÕES DA ENTREVISTA DE ESPECIALISTA

Nesta seção, apresentamos o modelo didático do gênero de entrevista de especialista, baseado no levantamento de dados das cinco entrevistas descritas na metodologia.

Quadro 2: Dados do contexto de circulação

CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA DE ESPECIALISTA

Esfera: divulgação e comunicação acadêmico-científica. O assunto a ser tratado é oriundo da esfera da pesquisa por se tratar da circulação de conhecimentos acadêmicos, conceitos e métodos, por exemplo, formulados por pesquisadores em relação às áreas em que atuam. O nível de abordagem sobre o assunto é mais ou menos aprofundado, dependendo do público; o entrevistado tem domínio sobre a temática sendo, na maioria das vezes, pesquisador da temática há muitos anos, o que o dá o *status* de especialista no assunto. Isto é percebido pelo fato de elas utilizarem expressões e jargões (termos técnicos) típicos da área em que atuam, com muita propriedade, além de fazerem apontamentos específicos sobre a área acadêmica enfocada.

Função social e objetivo: O objetivo é apresentar e divulgar uma temática, um conceito, um conhecimento gerado a partir de uma ou várias pesquisas, bem como debater e refletir sobre suas repercussões e resultados para a sociedade, na perspectiva dos especialistas de uma determinada área de estudos. As entrevistas podem ter o caráter tanto de comunicação, de interação com outro especialista, quanto de divulgação, para leigos, dada sua linguagem acessível, diferentemente do artigo, por exemplo, de caráter mais técnico e destinado para os próprios pares acadêmicos. Algumas características mais prototípicas de uma linguagem de divulgação científica serão apresentadas mais abaixo.

Interlocutores e papéis sociais: Os entrevistados são profissionais formados e atuantes em uma área específica de pesquisa, o que gera credibilidade nas informações dadas/debatidas. Os receptores das entrevistas podem ser os próprios pares, outros pesquisadores, público formado naquela determinada área, ou um interlocutor iniciante ou leigo na temática, que tenham interesse em aprender sobre

¹² Canal Futura (2013).

¹³ Olimpíada Cenpec (2016).

¹⁴ Autores na Web (2019).

o assunto particular. Os entrevistadores são, na maioria das vezes, jornalistas¹⁵ das instituições dos canais citados na metodologia, geralmente especializados na temática; e os entrevistados são pesquisadores e docentes das áreas de Pedagogia e/ou Letras, no nosso *corpus*.

Conteúdo temático: Os temas tratados em entrevista com especialistas podem ser variados, mas todos têm caráter científico, porque abrangem conhecimentos gerados em pesquisas específicas das áreas em que os pesquisadores atuam. Com base nas entrevistas analisadas, o tema escolhido foi da área de Educação e da Linguística Aplicada, com subtópicos bastante específicos: multiletramentos, alfabetização, BNCC, estruturas físicas e pedagógicas de uma escola, etc.

Suporte, veiculação e canais: Em geral, os suportes são TV, rádio ou computador, páginas de internet e canais específicos (Youtube, Instagram, dentre outros). Especialmente os exemplares analisados, a entrevista é veiculada em canais televisivos (abertos ou fechados), transmitida em telejornais ou outras mídias, como canais do *Youtube* específicos de universidades, grupos de pesquisa ou outras instituições, com o suporte da internet. Neste último caso, o conteúdo fica acessível a qualquer pessoa com acesso à internet.

Momento de produção, circulação e consumo: As entrevistas podem ser transmitidas ao vivo (como é o caso do telejornal ou canais com uma programação ao vivo), ou de maneira assíncrona, disponibilizadas após a gravação. Pode também ser feita uma editoração da entrevista. Transmitida ao vivo, ou posteriormente à gravação, o interlocutor tem acesso à data em que a entrevista ocorreu. Especialmente nos canais de *Youtube*, a data de publicação da entrevista aparece logo abaixo do vídeo. Uma entrevista de especialista pode ocorrer quando um tema é novo na mídia e tem grande impacto na sociedade, como a BNCC, por exemplo, que gerou uma série de debates e produções, além das entrevistas.

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 3: Dados da construção composicional

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL

Modalidade: gênero multimodal, em que são integradas linguagem verbal e não verbal, oral e escrita: o verbal na modalidade oral é predominante; a modalidade escrita aparece na abertura, nos nomes de entrevistador e entrevistado, nome do canal, créditos etc.

Elementos não verbais: há música ambiente de fundo nas partes de início e fechamento da entrevista, bem como nos intervalos, se houver.

Gestos: entrevistador e entrevistado usam gestos com as mãos, muito comuns nas explicações: sinal de concordância ou discordância com a cabeça em vários momentos, quando o outro está falando.

Expressões faciais: as expressões faciais dependem do conteúdo (como por exemplo, se for abordado um problema grave, há expressões mais sérias; se for abordado um tema divertido, expressões de riso); também o tom mais ou menos formal e o tom mais ou menos descontraído podem alterar as expressões faciais dos interlocutores. Há enfoque da câmera no rosto do entrevistado. Os olhares dos entrevistados são voltados ora para o entrevistador, ora para a câmera, o que propicia um contato visual com o receptor.

Observa-se também o balançar da cabeça, o mexer com as mãos e olhares atenciosos voltados para a câmera, por parte do entrevistado e do entrevistador.

Posição dos locutores e ambiente:

Disposição: entrevistado e entrevistador ficam assentados de frente um para o outro, em postura confortável; embora de frente um para o outro, podem se virar para olhar para a câmera. A caracterização dos participantes, em termos de vestimenta, é mais formal.

Os cenários onde as entrevistas foram feitas são salas de estudos, bibliotecas ou estúdios. Neles, o receptor pode visualizar livros, estantes e prateleiras, ou seja, há uma ambientação que remete a estudos e pesquisas; a entrevista com especialista ainda pode ter um cenário mais formal em estúdio, isto é, com dispositivos tecnológicos (*smart tv* ao fundo), mesa com fichas e copos d'água, poltronas acolchoadas e microfone. Em canais televisivos, pode-se observar imagens de funcionários do programa ao fundo. Nesses casos, há uma iluminação adequada, com enfoque nos interagentes, bem como som adequado, sem interferências de barulhos externos.

Há uso de recursos típicos das interações orais, como marcadores conversacionais (claro! né? Bem), repetições, hesitações e correções. Há uso de estratégias de polidez positiva (“Estamos recebendo você, com muita honra e prazer”).

PLANO GERAL DO TEXTO: o gênero entrevista tem em geral três partes - abertura, desenvolvimento e fechamento.

¹⁵ Em três entrevistas do nosso corpus, os entrevistadores eram jornalistas; nas outras duas, as entrevistadoras são uma professora e uma assessora pedagógica (ambas de empresas privadas de educação – Instituto Singularidades e Somos Educação, respectivamente).

ABERTURA

- música de abertura;
- imagem (slide) multimodal com título da entrevista no plano de fundo (entrevista em canal educativo/institucional)
- introdução ao assunto antes da apresentação do entrevistado, feita pelo entrevistador (com seu nome em legenda), para situar o interlocutor;
- breve apresentação do entrevistado pelo entrevistador; geralmente são citados o currículo do especialista, área de atuação, instituição, dentre outros;
- apresentação do objetivo da entrevista;

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é feito pelo “par” pergunta e resposta; a troca de turno é constante. As perguntas são previamente elaboradas pelo entrevistador/equipe, sendo as respostas dadas bastante objetivas, centradas na pesquisa e sem maiores comentários para além do que é perguntado, principalmente se houver pouco tempo disponível. Há a possibilidade de o entrevistador e o entrevistado complementarem verbalmente a informação do outro para endossarem seus pontos de vista, geralmente sem sobreposição de vozes ou disputa pelo turno, dado o caráter controlado do evento (HOFFNAGEL, 2003).

FECHAMENTO

- agradecimento formal do entrevistador ao entrevistado;
- despedida/agradecimento do entrevistado ao entrevistador/instituição e ao receptor;
- mensagem apelativa e direta do entrevistador ao receptor, para que este acompanhe outras partes desta entrevista ou assista a demais naquele canal;
- listagem de colaboradores/patrocinadores da entrevista ao final (pode ocorrer ao final do bloco, em caso de entrevista em canal educativo/instrucional).

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO

As entrevistas de especialistas são compostas por **sequências descritivas e explicativas**, típicas da linguagem acadêmico-científico, que apresenta os resultados de pesquisas e seus impactos para a sociedade, no nosso caso, as temáticas da educação. A sequência explicativa consiste em fazer asserções de conceitos, processos, resultados e transformá-los em conhecimento. Muito presente nos exemplares analisados, os entrevistados baseiam suas falas em conceitos mais específicos e se dispõem a explicá-los. A entrevista também se caracteriza pela **sequência dialogal**: há um diálogo entre o entrevistado e entrevistador, construído a partir da troca de turnos (em perguntas e respostas). A resposta do entrevistado pode ser complementada posteriormente em outro turno, a partir dos comentários ou observações feitas pelo entrevistador. Há um diálogo também entre entrevistador e os ouvintes, uma vez que o primeiro convida os expectadores a assistirem os demais blocos ou outras entrevistas, além de se remeter a perguntas e comentários dos ouvintes pelas redes sociais. O entrevistador agradece não só ao entrevistado, como também ao público. Há também trechos de **sequência argumentativa**, cujo objetivo é defender ponto de vista, quando principalmente, discutem-se os impactos das pesquisas na sociedade, por meio de uma atitude comunicativa, como é o caso das entrevistas selecionadas. Exemplo: “A Base é extremamente necessária, mas não é suficiente, uma vez que ela precisa de um trabalho de implementação nas escolas”.

TIPOS DE DISCURSO: predominantemente interativo e teórico.

Discurso interativo: implicado e conjunto - o emissor no mundo ordinário está implicado no mundo discursivo criado, e as coordenadas do mundo discursivo estão conjuntas ao mundo ordinário. As entrevistas analisadas são interações com emissão de termos que remetem aos agentes da interação, típicas da sequência dialogal. Exemplo como “de que modo **você** vê tal questão...” são comuns. Além disso, os interlocutores fazem referência a informações ancoradas em conhecimento explícito relacionado ao mundo discursivo do momento da fala.

Discurso teórico: autônomo e conjunto - o conteúdo temático organiza-se de acordo com as coordenadas do mundo discursivo do agente produtor; nenhuma unidade linguística refere-se aos interagentes, havendo autonomia em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso. O discurso teórico é típico da linguagem científica, porque enfoca os objetos em uma linguagem desprovida de elementos espaço-temporais ou referências aos agentes produtores, como “a alfabetização é um processo...”; “a multimodalidade caracteriza-se por...”, ou seja, são feitas referências aos conceitos e explicações dos fenômenos estudados na área.

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 4: Dados dos mecanismos textuais, enunciativos e estilo**MECANISMOS TEXTUAIS, ENUNCIATIVOS E ESTILO RECORRENTES**

Coesão verbal: percebe-se, em grande medida, nas entrevistas analisadas, o uso do presente do indicativo, relacionado a fatos, verdades e saberes legitimados. Exemplos: “estas SÃO competências que você aprende vivenciando”, “a criança APRENDE”, “Ninguém NEGA”.

O pretérito também é empregado em momentos nos quais os especialistas fazem explicações fazendo contrapontos com informações e conceitos já elaborados em outra época, com o intuito de fazer reflexões e comparações com o momento atual. Exemplo: “Quando o conceito aparece, os autores defendiam (...)”, “Nos EUA, o debate foi tão intenso na década de 60 (...)”, “A escola pública, a partir dos anos 70, teve uma série de mudanças”.

Coesão nominal: há recorrentes referências nas entrevistas para introduzirem temas, conceitos e pessoas. Para isso, são utilizados pronomes pessoais e possessivos (ela, ele, sua), sinonímia e hiperonímia (ensino e processos de escolarização; instituições escolares e escolas; imagens, infográficos e mapas; novas tecnologias, livros digitais e interativos). Há uso recorrente de pronomes pessoais e possessivos no plural com verbos para endossar o ponto de vista particular do especialista sobre uma dada questão (“Se a gente começa a avaliar o aluno”, “Temos que pensar algumas práticas, senão isso tudo será inócuo”, “na minha concepção”).

Características dos períodos e organizadores textuais: os períodos são compostos por segmentos longos, devido à preocupação do entrevistador em fazer contextualizações e comentários sobre o assunto abordado, além de explicações dos diferentes conceitos e abordagens. São comuns organizadores textuais de explicação (porque, por isso, neste caso); de conclusão (enfim, então); de organização e sequenciamento das informações (não só, mas também, de um lado, de outro, por isso, primeiro, segundo; segunda questão); de tempo (antes, depois, agora, no século passado), dentre outros.

Vozes sociais: As vozes dos autores, entrevistador e entrevistado, se mesclam a diferentes vozes sociais, para reforçar pontos de vista e trazer explicações, quando se faz menções aos conceitos, fundamentos e correntes teóricas, bem como a instituições a que pertencem os pesquisadores da área específica. Termos que correspondem a linhas teóricas, como “o Grupo de Nova Londres”, determinadas instituições e centros de pesquisa contribuem para agregar valor à entrevista.

Modalizadores: quando se abordam temáticas relativas à educação, como nas entrevistas analisadas, são comuns modalizadores lógicos cujos fatos relatados são aceitos como “verdades” coletivamente, como a ideia de que a educação traz benefícios para a população. Também são atestados modalizadores deontológicos, de avaliações sociais mais amplas, e apreciativos, de avaliação mais particular do emissor para demarcar opinião do entrevistado acerca do tema. São utilizados trechos como “É preciso investir”, “efetivamente atendem”, “talvez”, “normalmente”, “infelizmente” dentre outros.

Estilo: a linguagem utilizada na entrevista com especialista é marcadamente formal, tendo termos técnicos permeando toda a interação, uma marca do discurso acadêmico-científico. A partir do *corpus* analisado, tanto o entrevistador quanto o entrevistado utilizam termos técnicos e conceitos específicos da área problematizada. Apesar disso, o entrevistador faz uma contextualização do assunto antes de fazer as perguntas, estratégia esta que situa os ouvintes no assunto. O entrevistado geralmente explica conceitos mais específicos para expor seu ponto de vista e tratar das implicações da temática abordada.

Outros aspectos linguísticos:

A credibilidade da informação se dá por várias razões: são canais especializados (Canal Futura), com patrocinadores (Fundação Itaú Social), além do currículo do entrevistado e seu papel social, da universidade ou laboratório de pesquisa (“Magda Soares uma das maiores especialistas em alfabetização no país”). As escolhas lexicais feitas pelos participantes se ancoram na esfera científica, envolvendo as pesquisas, as teorias e os métodos. Desta forma, pode-se dizer que a entrevista com especialistas propicia uma difusão de saberes sistematizados e legitimados. Assim, há uso de uma linguagem clara e objetiva, atendendo ao uso da norma culta língua portuguesa. Por se tratar de discurso dessa esfera, há uma omissão dos agentes da ação (É preciso fazer uma parceria ..., Não se pode falar em método, mas em métodos...) e uso de vocabulário técnico, próprio da área de educação (ambiente letrado, processos avaliativos, fundamentos linguísticos, grafia). Como se trata de difusão do conhecimento, que também atinge a população em geral, e não somente os pares acadêmicos (outros cientistas), há uma série de elementos didatizantes e metáforas, que são típicas do discurso científico. A função desses elementos é explicar fenômenos desconhecidos, por meio de definições, analogias, exemplificações e paráfrases.

Fonte: elaborado pelas autoras

A proposta de fazer um levantamento das configurações dos gêneros condiz com a ideia de Rinck, Silva e Assis (2012) que reforçam que, quando transpostos para o ensino, os gêneros devem ser compreendidos como formas de agir. Isso significa que, como artefatos simbólicos de mediação que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso, é preciso ressaltar suas relações com o contexto social e cultural mais amplo, sendo necessário, por isso, uma vivência em experiências situadas. “Os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva” (BRONCKART, 1999, p. 138). Como os docentes e graduando estavam inseridos numa atividade de apropriação de conhecimento, pensamos que a interação com o conhecimento científico deveria se dar não apenas como a leitura de artigos científicos, mas também com os gêneros orais acadêmicos. Como as entrevistas são dinâmicas, e com a mediação síncrona das formadoras, foi possível fazer uma avaliação positiva dessa proposta.

A modelização da entrevista de especialista foi base para que os docentes e graduandos não só construíssem um material didático a ser usado com seus próprios alunos, mas também produzissem entrevistas com especialistas, uma experiência desafiadora e interessante, segundo os participantes. Após a produção, desenvolvemos uma reflexão sobre a produção de gêneros orais em cursos de formação inicial ou continuada. O resultado demonstrou que tal atividade não é comum nesses cursos. Ademais, a experiência de produzir uma entrevista com alguns especialistas brasileiros¹⁶ foi extremamente relevante para os participantes, que se sentiram altamente valorizados por poderem interagir com pesquisadores de reconhecimento nacional na área da Linguística Aplicada e da Educação e contribuir com a construção do conhecimento na área.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos apresentar a modelização da entrevista de especialista, que subsidiou um trabalho de construção de materiais e de produção de gêneros orais em contexto de letramento acadêmico. Almejamos ampliar as investigações que tematizam a oralidade em práticas de linguagem da esfera acadêmica e inserir outras propostas na construção de conhecimento por professores. Para além de artigos, capítulos de livros, demais materiais escritos e da própria interação na sala de aula, é preciso ampliar a interação dos graduandos e docentes com o conhecimento que circula pela oralidade, e os canais aqui levantados constituem-se como material frutífero para a apropriação do conhecimento.

Na discussão sobre formação docente para o trabalho com a oralidade, entendemos que, como muitos professores ainda não desenvolvem práticas efetivas, é necessário reforçar o óbvio: ampliar o escopo de trabalho na temática, envolvendo tanto cursos de formação inicial e continuada quanto pesquisas intervencionistas, que propiciem aos docentes refletir sobre novas possibilidades de trabalho. A falta de sistematização dos gêneros e de bases teóricas e metodológicas contundentes, além da falta de experiências efetivas de autoria, faz com que o professor em formação não tenha segurança para desenvolver uma prática pedagógica produtiva, que o impede de realizar uma transposição relevante que ultrapasse a descrição dos textos, mas que efetivamente possibilite aos alunos agir pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K.M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Revista Entretexos*, Londrina, v. 19, n.1, p. 13-42, 2019.

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? *Ci. Inf.*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996.

¹⁶ As entrevistas foram feitas com Clécio Bunzen (UFPE), Carla Coscarelli (UFMG), Ana Elisa Ribeiro (CEFT-MG), Adriana Fischer (FURB), Talita C. Marine (UFU), Eliane Borges C. Albuquerque (UFPE) e José Ribamar L. Batista Júnior (UFPI) e abordaram temáticas como oralidade, letramento acadêmico, ensino de literatura, tecnologias no ensino, alfabetização, rádio escolar e ensino de língua portuguesa. Elas estão disponíveis na página do Grupo de Pesquisa **Linguagem, Ensino e Práticas sociais** do Facebook. Essas entrevistas não foram base para a produção do MDG, conforme explicado na seção de dados.

ALVIM, V. T.; MAGALHÃES T. G. Oralidade na escola: A “escuta ativa” como procedimento didático no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BARROS, E. M. D. et al. *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*. 2018. p. 113-134.

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. *Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Editora Pontes, 2016.

BARBOSA, B.; LOPES, I. A. A entrevista oral produzida por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental: aspectos formais e funcionais. *Revista Letras e Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 4, p. 88-113, 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, M. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez editora, 2012.

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupos de estudos em Língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2015. p. 91-116.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Revista Instrumento*, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CARNIN, A. Sobre interação e intervenção formativas em contexto de desenvolvimento profissional docente: reflexões em curso. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 42-71.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A.M.M. Modelo didático de gênero, genericidade e textualidade: apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa e a formação de professores. In: WITTKKE, C. I.; MORETTO, M.; CORDEIRO, G. S. *Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 49-77.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. O. Letramento profissional: estudos em perspectivas. *Revista do GELNE*, v.19, n. Especial, 2017.

COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. 2.ed. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p.51-81.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

- DOLZ, J.; SILVA-HARDMEYER, C.; COPPOLA, A. Análise de dois dispositivos de formação docente em didática do oral. *In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (org.). Dialogando sobre (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 229-258.
- FÁVERO, L. L. *A entrevista na fala e na escrita.* *In: PRETI, D. (org.). Fala e escrita em questão.* São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. p.79-98.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.* 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FELIX, S.; BARROS, E. M. D. A apropriação do gênero “entrevista”: a retextualização fala/escrita e o processo de letramento. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Paraná. 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_port_artigo_samara_felix.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.
- GATTI, B. A. *et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação.* Brasília: UNESCO, 2019.
- GUEDES-PINTO, A. L. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. *Revista Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 137-149, 2012.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (org.). *Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna.* Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.
- GUIMARÃES, A. M. M.; SOUZA, J. Quão interacional é a oralidade que ensinamos na escola. *In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Oralidade e ensino de Língua Portuguesa.* Campinas: Editora Pontes, 2018. p. 75-99.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 180-193.
- LEAL, T. F; GOIS, S. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LOPES, M. A. P. T. Gêneros do discurso na formação: saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. *In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas.* Campinas, SP: Editora Pontes, 2018. p. 195-218
- LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação e os futuros professores. *Revista Scripta*. v. 23, n. 48, 2019.
- LUNA, E. A. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. *Indagatio Didactica*, v. 9, p. 81-96, 2017.
- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, p. 547-573, set./dez 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D. *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *REUNIÃO ANUAL DA SBPC*. Belo Horizonte, 1997 (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista da Anpoll*, v. 51, p. 71-88, 2020.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018. p.15-38.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. O gênero entrevista: uma experiência de transposição didática no Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2017. p.95-118.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, edição especial, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020.

MORATTO, J. STORTO, L. J. Ensino da oralidade por meio do gênero textual/discursivo entrevista de seleção: relato da implementação de uma sequência de atividades. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 114-140, abr. 2019.

OLIVEIRA, P. T. C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Operadores argumentativos no contexto do debate regrado: escutando o docente a respeito das propostas de ensino presentes no livro didático. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. Campinas: Editora Pontes, 2018. p.119-140.

RINCK, F.; SILVA, J. Q.; ASSIS, J. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? *Revista Scripta*, v. 16, n. 30, p. 7-15, 2012.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SCHNEIDER, L. J. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 121-139.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SITRI, F.; RINCK, F. Por uma formação linguística para os textos profissionais. In: RINCK, F; BOCH, F; ASSIS, J. A. (org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 455-476.

SOUZA, K. A.; CRISTOVÃO, V.L.L. O gênero textual “entrevista de emprego”: suas características na esfera acadêmica visando escola de idiomas. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 229-276.

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

STRUKOSK, E. E. C. P.; BIAZI, T. M. D.; STUTZ, L. Modelo didático do gênero digital HQtrônicasWatchmenmotion comic. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos*, especial Interacionismo Sociodiscursivo, v. 21, n. 3, 2017.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O ISD, a análise da conversação e os meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. *Revista Veredas de Estudos Linguísticos*, especial Interacionismo Sociodiscursivo, v. 21, n. 3, p. 615-640, 2017.

Entrevistas analisadas:

AMAZON Sat: Entrevista com especialista em educação sobre como avaliar estrutura de uma boa escola. Amazon Sat. Youtube. 31 de dezembro de 2012. 7min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8zFQJQjEzPg>. Acesso em: 24 ago. 2020.

AUTORES na web: As 10 competências gerais da BNCC (Bloco 1): Como integrá-las ao currículo. Autores na web. Youtube. 08 de maio 2019. 10min28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MCobuw8xYo8>. Acesso em: 24 ago. 2020

CANAL Futura: Métodos de alfabetização - Magda Soares - Entrevista - Canal Futura. Canal Futura. Youtube. 18 de julho de 2013. 15min22s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>. Acesso em: 24 ago. 2020.

OLIMPIADA Cenpec: Pedagogia dos Multiletramentos. Roxane Rojo – Parte 1. Olimpíada Cenpec. Youtube. 14 de julho de 2016. 13min46s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 24 ago. 2020.

TV CÂMARA São Paulo: Especialista fala sobre Base Nacional Comum Curricular.

Tv Câmara São Paulo. Youtube. Ano: 2019. 8min2s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=coD8ifWAw78>. Acesso em: 24 ago. 2020



Recebido em 17/01/2021. Aceito em 16/03/2021.

OBEDECER E INSURGIR: AS RAÍZES E AS ASAS DA (DES) OBEDIÊNCIA POLÍTICA

OBEDECER Y RESISTIR: LAS RAÍCES Y ALAS DE LA (DES) OBEDIENCIA POLÍTICA

OBEY AND INSURGE: THE ROOTS AND WINGS OF POLITICAL (DE) OBEDIENCE

Vanice Sargentini*

Universidade Federal de São Carlos / Universidade Federal da Paraíba

Por hora gostaria apenas de entender como pode ser que tantos homens, tantos burgos, tantas cidades, tantas nações suportam às vezes um tirano só, que tem apenas o poderio que eles lhe dão, que não têm o poder de prejudicá-los senão enquanto têm vontade de suportá-lo; que não poderia fazer-lhes mal algum senão quando preferem tolerá-lo a contradizê-lo.

Étienne de La Boétie¹

As insurgências e as contracondutas, seguidas das formas de controle, marcaram atitudes e ações ao longo dos séculos e estão materializadas nos discursos em diversos campos como, por exemplo, no campo religioso, no político, no midiático, entre outros. As discussões sobre as raízes da obediência política e sobre os modos de rebelar-se, resistir, fazer dissidência podem ser encontradas em autores do campo filosófico, como, por exemplo, em Frédéric Gros (2018), que aborda o texto mitológico sobre a Antígona, resgata o precioso texto escrito por Étienne de la Boétie sobre a servidão voluntária, evoca as resistentes caminhadas de Henry Thoreau, expõe e analisa o polêmico caso Eichmann no século XX. São, enfim, acontecimentos que suscitam a problemática da obediência e suas resistências ao longo dos séculos, conduzindo à problemática da legitimidade da desobediência nas sociedades democráticas. Propusemos, para esse dossiê, teoricamente situado nos estudos do discurso, a investigação, a discussão e a análise de formas de obediência e de insurgência na sociedade democrática, de forma a identificar regularidades, estratégias, dispositivos, temas e figuras que dão sustentação às formas de obedecer e de resistir. Convidamos pesquisadores da área da linguística e da

* Profa. Dra. da Universidade Federal de São Carlos (Sênior) e da Universidade Federal da Paraíba (Visitante). E-mail: sargentini@uol.com.br.

¹ La Boétie, (1999, p. 12).

filosofia com interesse na discussão da (des)obediência, atribuindo-lhes a liberdade para abordar o tema em diferentes perspectivas e distintos objetos. Nesta apresentação desenvolveremos um percurso teórico para compreensão e problematização da (des)obediência e posteriormente uma breve apresentação dos artigos, ensaio e resenha que compõem este dossiê.

1 O DESEJO DE OBEDIÊNCIA NÃO É NOVO: A SERVIDÃO VOLUNTÁRIA [CONTR'UM], SÉCULO XVI

La Boétie² pergunta-se que vício é esse ao qual as pessoas são levadas não a obedecer, mas a servir; não a serem governadas, mas a aceitarem ser tiranizadas. A razão disso seria covardia, desprezo ou desdém? Para La Boétie, a covardia não poderia ir tão longe, de modo a que milhares, em todos os cantos aceitassem a submissão. Ele insiste em tentar compreender a manutenção de um desejo teimoso de servir, que foi levando os governados a aceitar o amor à liberdade como pouco natural. A servidão voluntária é uma expressão paradoxal em si mesma, criada pelo autor para problematizar o que ele via no período monarca, em sociedades em que seus cidadãos se dispunham a servir ao tirano, sem se perguntarem se poderiam ou se preferiam ter a liberdade. É tão inaceitável, que o autor diz de forma indignada: “Que monstro de vício é este que ainda não merece o título de covardia, que não encontra um nome feio o bastante, que a natureza nega ter feito, e que a língua se recusa nomear?” (LA BOÉTIE, 1999, p. 13).

Em um exercício ficcional, o filósofo, que viveu no século XVI (1530-1563), questiona-se: caso existisse um povo que fosse completamente novo, que desconhecesse a submissão e tampouco não soubesse o que é a liberdade, que sequer atribuísse significado a essas palavras, será que esse povo preferiria obedecer à razão ou servir a um homem? A ele parece não haver dúvida quanto à recusa da submissão, entretanto, toda sua inquietação se mantém, porque lhe é incompreensível o desejo de servilismo que ele vê no comportamento da sociedade no século XVI.

Para La Boétie, a primeira razão da servidão voluntária é o hábito: os costumes absorvidos nas sociedades que passaram pelo processo civilizatório, o conforto de se proteger na expressão ‘sempre foi assim’ e a ausência de uma ânsia que se perguntasse se poderia ser diferente. O hábito conforma e faz parecer natural tudo o que vem da educação e dos costumes. E essa razão perpassa séculos; nos anos de 1970, Foucault (2008) volta a problematizar o processo de normalização, desvelando que o normal, não necessariamente é o natural.

Uma segunda razão é a rede de apoio que dá braços e olhos àquele a quem se presta o servilismo. O jugo produz-se em esferas nas quais uns submetem os outros e a metáfora alçada pelo filósofo de que ‘a lenha é rachada com cunhas feitas da mesma lenha’, expõe o quanto há uma rede que sustenta a obediência servil.

E certamente, o peso do jugo não é aceito por todos, alguns insurgem, ou tentam fazê-lo, muitas vezes sem sucesso, porque se deparam com estratégias forjados para abater os resistentes ou somente desestimulá-los. La Boétie relata que uma estratégia dos tiranos é humilhar os súditos, fazendo-lhes crer frágeis (emprega-se na tradução os termos ‘efeminados’ ou mulherzinha, para referir-se à fraqueza daqueles que ousam levantar-se contra o monarca, o que nos faz lembrar de tiranos do século XXI, que chamam de ‘maricas’ aqueles que se lhes opõem). Há ainda outras estratégias, dóceis por sua vez. O exemplo nos é dado por La Boétie. A cidade de Sarde, capital da Lídia, invadida por Ciro, o Grande, fez saber que seus moradores se insurgiam. Sem querer destruir a bela cidade, Ciro fundou nela “bordéis, tabernas e jogos públicos e proclamou uma ordenação que os habitantes tiveram que acatar. Ficou tão satisfeito com a tal guarnição que desde então nunca mais foi preciso puxar da espada contra os lídios” (LA BOÉTIE, 1999, p. 27). Levados à distração, ao exercício lúdico (“de tal modo que os Latinos tiraram daí sua palavra, e o que chamamos passatempo, eles chamam Ludi, como se quisessem dizer Lidi” (LA BOÉTIE, 1999, p. 27), os que se levantariam em resistência foram ‘ludibriados’.

O que um texto do século XVI tem de tão atual que possa continuar a iluminar as reflexões sobre a obediência na sociedade contemporânea? Sua atualidade vem exatamente de sua provocação, de sua indignação com o servilismo, com a subserviência que

² Texto de Étienne de La Boétie, publicado inicialmente sob o título *Contr'um* e reimpresso em 1835 – com o título de *Servidão voluntária*. Edição brasileira denominada *Discurso da Servidão Voluntária*.

mantém um tirano no poder. Neste caso, não são os mais numerosos que garantem a liberdade, pelo contrário, a maioria “[...] é silenciosa, é sobretudo porque para ela é difícil encontrar uma única voz, é silenciosa porque imediatamente cacofônica” (GROS, 2018, p. 51). Assim, de forma paradoxal, o que sustenta a tirania é sua estrutura democrática, uma vez que o poder atribuído aos cidadãos retorna ao tirano, dada a subserviência.

A chave da liberdade não estaria, portanto, na luta contra o tirano, ou contra as forças bélicas, ou ainda contra um poder constituído, mas estaria na luta contra a obediência excessiva, a superobediência, a obediência irrefletida. A liberdade residiria, assim, numa disposição para obedecer a si mesmo, fundada em uma disposição ética. La Boétie inicia o texto, dizendo que bastaria nada fazer pelo monarca, não servi-lo já seria suficiente para não sustentá-lo. São essas inquietações que nos provocam ainda no século XXI. Outros pensadores fizeram novamente emergir a problemática da obediência, de nossa parte, focalizaremos essa discussão em Kant³ por meio de uma aula de Foucault.

2 FOUCAULT, NOS ANOS 80, VOLTA A KANT: AINDA A COVARDIA COMO SUPOSIÇÃO DA OBEDIÊNCIA?

No Curso de 1982-1983, denominado *O governo de si e dos Outros* (2010), em sua primeira aula, Michel Foucault justifica-se quanto ao caráter um tanto “descosido e disperso” que poderia vir a ter seu curso. De fato, ao final deste primeiro encontro, sua afirmação é de que a partir da segunda aula se seguiria com referenciais teóricos e documentos totalmente diferentes para abordar a problemática do governo de si e dos outros. Suas justificativas soam como se a temática desta primeira aula fosse um momento de embevecimento do curso e também um retorno que possibilitasse organizar o que fez até então (i) no eixo da formação dos saberes constituídos em práticas discursivas que nutrem as formas de veridicção; (ii) no eixo das matrizes normativas de comportamento passando da análise da norma para a análise dos exercícios de poder, da governamentalidade, (iii) e no eixo da constituição do modo de ser do sujeito, dando um destaque para uma direção que lhe permitiria chegar a uma análise histórica da pragmática de si. A segunda parte dessa aula, que ele diz apresentar não exatamente como uma digressão, mas como uma epígrafe, é dedicada ao detalhamento do texto *O que é o esclarecimento? [Was ist Aufklärung?]*, de Kant, publicado em 1784.

Recortaremos dessa aula a centralidade que Kant dá à *Aufklärung* (Esclarecimento ou Iluminismo) no que se refere à possibilidade que ela oferece de uma saída (*Ausgang*): a saída da menoridade. Quais seriam as razões que dificultam essa saída? O filósofo das Luzes indica que se deixar dirigir por outros, submeter-se à violência de uma autoridade são atitudes que se devem a uma relação que se dá na ordem do sujeito consigo mesmo, que ele vem a reconhecer como falta de autonomia consigo mesmo, registrada como preguiça ou covardia, fato que levaria à equação: “Estamos em estado de menoridade porque somos covardes e preguiçosos, e não podemos sair desse estado de menoridade, precisamente porque somos covardes e preguiçosos.” (FOUCAULT, 2010, p. 32). Uma outra razão está presente no fato de que se alguns saíram desse estado de menoridade, o que se viu é que imediatamente apossaram-se da direção dos outros, sendo assim, aquele que é acostumado ao jugo delega, então, a um outro, o comando, recusa a emancipação e então dessa vez torna-se refém daquele que prometeu libertá-lo.

Para sair desse estado de obediência e covardia, Kant problematiza dois pares. O primeiro é a obediência e ausência de raciocínio, avaliando como um exige o outro. O segundo é a distinção entre o uso público e o uso privado das faculdades, compreendendo que o uso privado corresponde ao uso profissional do conhecimento no desempenho das atividades que os seres racionais realizam como peças de uma máquina. O uso público, esse sim, poderia nos constituir como sujeitos universais, ocorrendo quando o entendimento vem a ser partilhado publicamente. Por exemplo, se dá quando um escritor dirige-se ao leitor, a divisão desse conhecimento é de uso público.

Há, portanto, uma aposta que surge nesse ponto do Curso que poderá nos mostrar se é ainda a covardia a suposição da obediência. Quando Foucault (2010) expõe que a confusão se dá quando obedecer é confundido com não raciocinar (e com isso oprime-se o

³ Referimo-nos ao texto de Kant, publicado em 1784 e que possui várias traduções em português, como: KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]? In: Immanuel Kant Textos Seletos. Edição bilingue. Tradução de Florian de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117. KANT, I. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

que deve ser o uso público do entendimento), compreende-se que a maioria não se faz com a obediência cega, mas com a obediência raciocinada, a obediência a si mesmo e essa se junta à expressão da liberdade do raciocínio no uso público.

Convoca-se assim, com o valor de entusiasmo que Kant atribuiu ao Iluminismo, um limite da obediência que se confronta com um princípio da autonomia. O chamamento a uma atitude crítica envolve (i) a saída do homem desse estado de menoridade do qual ele próprio é culpado, (ii) a capacidade de fazer uso de um seu próprio entendimento sem a condução dependente de outro e (iii) a saída de uma obrigação à obediência. Em resumo, Kant convoca: *Ouse saber!* (KANT *apud* FOUCAULT, 2010, p. 27), ainda que viesse, naquele momento, a deixar um germe de obediência ao Estado, comandado na ocasião pelo Rei da Prússia, para mostrar como a necessidade de obedecer se impõe na ordem da sociedade civil: “Raciocinem tanto quanto quiserem e sobre os temas que lhe agradarem, mas obedçam!” (KANT *apud* FOUCAULT, 2010, nota 22 p. 39).

3 FRÉDÉRIC GROS, OS ENSINAMENTOS DA DEMOCRACIA CRÍTICA E DA RESISTÊNCIA ÉTICA: O QUADRILÁTERO DA (DES)OBEDIÊNCIA

À luz de M. Foucault e das reflexões kantianas sobre a menoridade e a maioridade, Gros (2018), em um primordial estudo sobre as formas de obediência política, pergunta-se: por que obedecemos tanto? Em resposta, ele arrola os modos de obediência em suas nuances, propondo uma problematização de como elas estão presentes na sociedade, sob formas pouco limitrofes de submissão, de subordinação, de conformismo e de consentimento. A essas obediências correspondem, em espelho, seus pares: rebelião, resistência, transgressão, dissidência, enfim contracondutas, regidas por um desejo e uma capacidade de assumir, pela experiência, uma ética de si.

Os termos alçados não são, nesta perspectiva de Gros (2018), ‘a covardia e a preguiça’, mas são aqueles vocábulos que exprimem a complexidade que se impõe ao sujeito inevitavelmente inscrito nas relações de poder (FOUCAULT, 1989): sujeitos que se *submetem* para viver, que se *subordinam* crendo na sua inferioridade ou infantilidade, que se *conformam* por um hábito reforçado pelo seguidismo, que *consentem* porque uma vez aceitaram a imposição das leis.

Para além desse quadrilátero das (des)obediências, Gros (2018), ecoando Foucault (2010) em seu chamamento a uma ‘atitude crítica’, que consiste em não ser governado, ou não ser governado *assim*, reúne a obrigação ética, a dissidência cívica e a responsabilidade sem limites para, em um processo de subjetivação, vir a encontrar o sujeito da responsabilidade. Entretanto, as “experiências da responsabilidade, como são imperiosas suscitam imediatamente estratégias de desvio. E é aí que surge a tentação da obediência, e, de modo mais geral, a tentação de apelar para os outros.” (GROS, 2018, p.193).

Nem só de servidão, de covardia ou de preguiça vive o homem. A filosofia busca o cerne do sujeito em uma ética de si, de um si indelegável, insuportavelmente indelegável. E não se trata de um si egoísta, de um si narcisista, jamais proposto nas reflexões de M. Foucault ou de F. Gros. Há uma obrigação ética consigo mesmo, mas também em caixas ressonantes que em uma ‘covibração de sis’ torna a insubmissão coletiva um movimento histórico real e consistente. A dupla negação do ‘eu não posso não fazer isso’, leva à ação. “Desobedecer é, portanto, supremamente, obedecer. Obedecer a si próprio” (GROS, 2018, p.214), ciente de ter adquirido a “[...] experiência da impossibilidade de delegar a outros o cuidado do mundo” (p. 184).

4 AS NOVAS SENSIBILIDADES REGENDO OS DISCURSOS E AS (DES)OBEDIÊNCIAS

A exposição das razões da obediência, dos deslocamentos de seu funcionamento, das formas estilísticas de sua ocorrência revelaram-nos que a obediência não se constitui sem as formas de desobediência materializadas em rebeliões, sabotagens, resistências, transgressões. Esses diversos termos reúnem, de forma genérica, as insurreições, as lutas contra os procedimentos de governamentalidade, também denominadas contracondutas.

Estudiosos de M. Foucault (CASTRO, 2009; REVEL, 2005; MUCHAIL, 2017) apontam que, em seus estudos, o filósofo evita o conceito de revolução em favor da concepção de ‘revolta’: “revolução supõe que a luta se faça como ‘totalidade’ ou como ‘ruptura

abrupta' ao passo que 'a oposição ao poder tem, antes, a forma da resistência das lutas múltiplas, não da revolução'" (CASTRO, 2009 p. 387-388; MUCHAIL, 2017, p.181). Por essa razão interessa-nos mais compreender as lutas antiautoritárias, as formas de contracondutas, apostando em possíveis arranjos de formas de governamentalidade, da arte de governar, de diferentes práticas de poder e não em lutas que se exibam por sua totalidade. Nesta perspectiva, a saída da menoridade é uma atitude crítica que não mostra exatamente que não se quer ser governado, mas que não se quer ser governado "[...] *assim*, por estas pessoas, em nome destes princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não *assim*, não por isto, não por estes" (FOUCAULT, 2015, p. 37). Essas discussões levam a uma compreensão de que obedecer não vem a ser imediatamente um problema, se essa obediência corresponder a uma obediência a si mesmo, se for resultante de uma atitude crítica.

Consideremos, portanto, que as formas de contracondutas são associadas a experiências alteradoras e transformadoras (LAVAL, 2019). Tais experiências individuais ou coletivas são sustentadas pelos saberes, pelas instituições, e nos dispositivos, e o questionamento a essas experiências é que leva à compreensão da identidade e da diferença e conseqüentemente à possibilidade de práticas de liberdade. "Não há 'máquinas' liberadoras, assim como não há leis e instituições que seriam funcional e automaticamente liberadoras [...] porque a liberdade é da ordem da experiência ou da prática. Como o poder, o que chamamos de liberdade 'é o que deve ser exercido'." (LAVAL, 2019, p. 117).

As experiências transformadoras não existem independentes do exercício do sujeito, de suas práticas de subjetivação, e por sua vez, essas experiências estão articuladas à noção de espiritualidade, conforme empregada em Foucault, no Curso *A Hermenêutica do Sujeito* – 1981-1982:

[...] "espiritualidade" [é] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 2004, p. 19)

Essa definição vincula-se à discussão feita por Foucault (2004) sobre as práticas de histórias do Ocidente, para as quais aponta uma passagem do *Cuidado de Si*, da Antiguidade Greco-romana para o *Conhece-te a ti mesmo*, do sujeito Moderno. Para ter acesso à verdade de si, o sujeito da Antiguidade praticava exercícios espirituais, para o aperfeiçoamento do corpo e da alma. Para a espiritualidade "um ato de conhecimento, em si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito." (Idem, p. 21). O sujeito Moderno, imbuído do conhecimento científico, filosófico, religioso apostou no conhecimento como fonte de acesso à verdade (*Conhece-te a ti mesmo*), e não mais no trabalho do sujeito sobre si (*o Cuidado de si*). De forma geral, o sujeito moderno caracteriza-se por pautar-se nos discursos legitimados, nos discursos das verdades históricas e não se propõe a uma reflexão transformadora.

A compreensão das relações de saber articuladas às de poder é a fonte que faz Foucault propor as reflexões genealógicas, nas quais se questionam as evidências e se problematizam as verdades. Na filosofia moderna, Foucault abre um espaço para se pensar novas formas de subjetividade, novas formas de nos constituirmos como sujeitos, espaço para retornar ao exercício da espiritualidade.

Quando falo de espiritualidade não falo de religião. [...] Eu penso que [a espiritualidade] é esta prática pela qual o homem é deslocado, transformado, abalado, até à renúncia de sua própria individualidade, à sua própria posição de sujeito. (FOUCAULT, caixa 50, dossiê 12-13, p. 5 *apud* GALANTIN, 2019, p. 161)

Se a espiritualidade pode ser para nós uma ação transformadora, perguntamo-nos: quais são os exercícios da contemporaneidade que poderiam levar à transformação de nós mesmos? Poderiam ser ainda as meditações, as anotações como na Antiguidade? Entretanto, como é no trabalho do sujeito e não do indivíduo que apostamos, são as novas sensibilidades que poderiam nos reger.

Em um cuidadoso estudo sobre a possibilidade de se estabelecer um vínculo entre espiritualidade, crítica e experiência em M. Foucault, Galantin (2019) propõe que as três noções referem-se a um processo de questionamento da subjetividade mediante a

normatividade social: “não podemos dizer que inicialmente Foucault nos apresenta um sujeito que é formado, e depois, por algum ato de liberdade fundamental, ele se volta sobre si mesmo e se desassujeita para passar a formar a si mesmo.” (Idem, p. 166). O complexo termo ‘desassujeitamento’ não significa a existência de um sujeito sem sujeição, mas a característica sempre móvel e instável desse sujeito continuamente exposto a uma multiplicidade de normas sociais: “[...] significa que nunca habitaremos perfeitamente uma forma de subjetividade, pois sempre há falhas, fissuras, inadequações, mal-estares de toda ordem” (GALANTIN, 2019, p. 166).

A desobediência ou a obediência refletida nesta condição da busca do sujeito pela verdade parece refletir a saída do sujeito dele mesmo, atuando com sua atitude crítica no balanço da dinâmica social, questionando os limites da normatividade social. Compreendemos, portanto, que a saída de um dado estado de sujeito não se separa de uma história de possibilidade de transformação que exige não só uma ação sobre si mesmo, mas também uma ação sobre o mundo. Por essa razão vemos uma articulação entre a noção de espiritualidade e a de sensibilidade.

Consideramos que os discursos se atualizam diante das sensibilidades dos sujeitos sobre as condições da sociedade – discursos contra o racismo, a misoginia, o sexismo – e que em movimentos uníssonos conduzem a insurgências. A aposta que fazemos é que a novas sensibilidades levem às insurgências e as insurgências levem a novas sensibilidades. Ainda que as insurgências já sejam visíveis e estejam em ação (Vidas negras/pretas importam, Ele não), essa talvez possa ser uma aposta frágil, já que sabemos que os dispositivos, conforme Foucault (1989), compreendem uma rede, mas também logo são tomados por um preenchimento estratégico, que pode conduzir a uma obediência cega. Entretanto, insistimos nesta relação entre a experiência, a espiritualidade (como técnicas de si) e a elas somamos o papel das novas sensibilidades como motor das práticas de liberdade na sociedade contemporânea. Os artigos que compõem este dossiê talvez possam nos iluminar nesta direção.

Portanto, na esteira dessas discussões, este dossiê sobre a temática *Obedecer e Insurgir* reúne seis artigos, um ensaio e a resenha de um livro. Neles será possível ler análises que mostram esses deslocamentos das (des)obediências como formas de práticas de liberdade.

O artigo de **Amanda Braga** (UFPB), intitulado *O que há de mais profundo no homem é a pele: uma estilística da (des)obediência no acontecimento George Floyd*, expõe e analisa a força do acontecimento George Floyd, que insurgiu em confronto à passividade e a obediência mantenedoras da violência racial, historicamente presente na estrutura social. Estabelecendo uma articulação entre a estilística da (des)obediência, conforme discutida por Frédéric Gros, em *Desobedecer* e a *Microfísica do poder* de Michel Foucault, a autora analisa três enunciados nos quais as formas de obediência e de resistência apresentam-se em um quadro instável, que ora revelam a obediência cega, submissa, subordinada, ora a resistência pautada no exercício crítico e ético dos sujeitos.

No artigo *Reflexões semióticas sobre as responsabilidades na pandemia da covid-19*, **Oriana de Nadai Fulaneti** (UFPB) analisa algumas campanhas de prevenção à Covid-19 produzidas e veiculadas em 2020 no Brasil, tendo como objetivo investigar a concepção de responsabilidade presente nos textos estudados. Teoricamente recorre à semiótica francesa e apoia-se nas categorias de responsabilidade propostas pelo filósofo francês Frédéric Gros (2018). Considera as quatro categorias de responsabilidade sem limites – integral, infinita, absoluta e global – e analisa a presença e as consequências, sobretudo das responsabilidades absoluta e global, na condução da sociedade. Com isso expõe como as formas de convocação do sujeito em campanhas refletem em suas atuações na sociedade.

Maria Marta Martins (PG-UFG) e **Kátia Menezes de Sousa** (UFG), no artigo *O dispositivo de menoridade e o governo das condutas*, lançam o olhar para o dispositivo de menoridade em funcionamento na sociedade de controle brasileira. Analisam inicialmente a existência de técnicas de infantilização, que definem a dependência e a obediência da criança, mas logo observam que o alcance dessas técnicas se estende à população, expondo uma tecnologia de poder que define quem é quem n’O governo de si e dos outros. As autoras notam, entretanto, que no mesmo espaço onde se opera a menoridade política e moral, cabem também a experiência alteradora e diferentes formas de insurreição. O acontecimento dado pelo fechamento, em setembro de 2017, da exposição de arte Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira e os enunciados decorrentes do confronto que esse

fato lançou na sociedade são tomados para a reflexão de ‘quem somos nós na atualidade’ e a possibilidade de se considerar a experiência do pensamento como porta de saída do estado de menoridade.

No artigo *Práticas discursivas de desobediência e seu valor de acontecimento nas relações de poder*, **Pedro Navarro** (UEM) e **Cássio Henrique Ceniz** (PG-UEM) discutem o dispositivo da dominação masculina. Questionam se haveria condições de possibilidade do exercício de práticas discursivas de desobediência que possam se constituir como formas de resistência ao medo, à hostilidade e à aversão ao que é diferente. Para responder a tal inquietação, desenvolvem uma reflexão sobre os dispositivos de poder e pontuam a heteronormatividade e a virilidade como desencadeadores de movimentos discursivos de desobediência e formas de resistência à dominação masculina. Para análise reúnem um importante arquivo de discursos desobedientes, cujos enunciados organizam-se em práticas discursivas de desobediência pela língua e pela linguagem, em especial analisadas em mídias sociais que proponham outras formas de masculinidades possíveis. Para tal analisam as páginas “Ressignificando masculinidades” e “Rede Brasil de masculinidades”, dentre outras.

Em artigo intitulado *A PrEP, o HIV e as táticas de tecnobiodesobediência*, **Atilio Butturi Junior** (UFSC) e **Nathalia Müller Camozzato** (PG-UFSC) têm o propósito de problematizar como o dispositivo crônico da AIDS comporta táticas, que os autores nomeiam de tecnobiodesobediência, reguladas pela articulação de tecnologias, de um regime farmacopolítico e de modos de controle do corpo. Desencadeado pelas reflexões de Frédéric Gros em *Desobedecer*, e expondo como se faz necessário revelar outras camadas das formas de compreensão da (des)obediência, o artigo conduz-nos a ponderar como a (des)obediência não se dá em um corpo anódino, ausente de subjetividade e fora de uma economia farmacopornográfica. Elegendo para corpus de análise enunciados sobre a Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) e as práticas de PrEP sob demanda, os autores expõem o discurso ambíguo presente entre a oferta de uma prevenção eficaz promovida pelo uso de um fármaco e a suposta oferta de uma promiscuidade e risco que o fármaco promoveria. Evidencia-se, portanto, que é sobre um corpo discursivizado e (des)obediente que emerge e avalia-se a oferta e modos de uso da PrEP e da PrEP sob demanda, expondo, consequentemente, as hierarquias das sexualidades no Brasil.

No artigo *Women’s subordination and their right to resist*, a filósofa e pesquisadora **Eduarda Calado** (IIF/SADAF/CONICET-Argentina) propõe-se a estabelecer um diálogo entre as noções de paternalismo e de subordinação conforme discutidas por F. Gros e as reflexões derivadas da filosofia feminista da linguagem. A autora desenvolve análise que mostra como a toxicidade do discurso sexista – expresso por palavras depreciativas dirigidas às mulheres – podem ser resignificadas por estratégias de contradiscurso. De modo a indignar-se, expõe didaticamente em sua análise que é sob o princípio geral de que alguns têm o dever de governar para proteger e outros têm o dever de agradecer a proteção que se sustenta o paternalismo e a sequente subordinação das mulheres.

Em um ensaio, intitulado *A democracia na era completamente digital: questões em torno de autômatos desobedientes*, os professores **Salim Mokaddem** (Universidade de Montpellier/França) e **Avelino Aldo de Lima Neto** (IFRN) problematizam os riscos democráticos de se viver em tempos em que se é tão refém das tecnologias e os desafios do pensar desobediente nas democracias contemporâneas. Metaforizadas e argumentadas pelas imagens de uma videodança, denominada Autômata (2020), as discussões sobre a as formas de obedecer e a saída da menoridade são apresentadas pela personagem, que luta entre o desejo de liberdade e a automatização dos gestos. Um ensaio, enfim, que provoca reflexões sobre a obediência na atualidade.

O dossiê conta ainda com a resenha do recém lançado livro *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*, organizado por Amanda Braga e Israel de Sá. Escrita pelos professores e pesquisadores **Maria Carolina Xavier da Costa** (IFRN), **Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti** (IFRN) e **Thiago José Ferreira de Sousa** (IFPB), a resenha revela a diversidade de artigos que no campo teórico, político, social e artístico problematizam a irrupção de resistências contra as lutas autoritárias. Revelam o livro como uma indicação de leitura incontornável.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. Curso do Collège de France, ano 1977-1978. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008,
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *Qu'est-ce que la critique?* Paris: Vrin, 2015
- GALANTIN, D. V. Experiência, espiritualidade e práticas de liberdade em Foucault. In: BUTTURI JUNIOR, A. et al. (org.). *Foucault e as práticas de liberdade II: topologias políticas e heterologias*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p.159-173.
- GROS, F. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- LA BOÉTIE, É. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LAVAL, C. Foucault e a experiência utópica. In: FOUCAULT, M. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana*. São Paulo: N-1 Edições, 2019. p. 103-142.
- MUCHAIL, Salma Tannus. Insurreições espirituais. In: RAGO, M. e GALLO, S. (org.) *Michel Foucault e as Insurreições. É inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.
- REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2005.



Recebido em 09/04/2021. Aceito em 12/04/2021.

**O QUE HÁ
DE MAIS PROFUNDO
NO HOMEM É A PELE:
UMA ESTILÍSTICA
DA (DES)OBEDIÊNCIA
NO ACONTECIMENTO
GEORGE FLOYD**

***LO MÁS PROFUNDO QUE HAY EN EL HOMBRE ES LA PIEL: UN ESTILO DE
(DES)OBEDIENCIA EN EL EVENTO GEORGE FLOYD***

***THE DEEPEST THING IN MAN IS THE SKIN: A STYLISTIC OF (DIS)OBEDIENCE IN THE EVENT
GEORGE FLOYD***

Amanda Braga*

Universidade Federal da Paraíba

*Ce qu'il y a de plus profond dans l'homme, c'est la peau.
(Paul Valéry)*

*O movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: "Não obedeco mais", e joga
na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida – esse movimento me parece irreduzível.
(Michel Foucault)*

RESUMO: O artigo tem por objetivo promover um diálogo entre a estilística da (des)obediência de Frédéric Gros (2018) e a microfísica do poder de Michel Foucault (1979), compreendendo os modelos gerais de obediência e desobediência como manifestações em torno das quais se organizam poderes e resistências. A fim de demonstrar a produtividade dessa interseção, problematiza-se a emergência do *acontecimento George Floyd* e desenvolve-se uma análise discursiva de três enunciados produzidos em seu interior, no intuito de analisar as relações de poder que estão lá materializadas e mais particularmente os modelos de obediência e desobediência que nelas se inscrevem. Com isto, trabalha-se na desnaturalização das práticas de uma obediência cega e no fomento às práticas de resistência que se pautam no exercício crítico e ético dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Obediência. Desobediência. Poder. Resistência. George Floyd.

* Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. É Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba com coorientação na Universidade Federal de São Carlos. braga.ufpb@hotmail.com.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo promover un diálogo entre la estilística de la (des)obediencia de Frédéric Gros (2018) y la microfísica del poder de Michel Foucault (1979), entendiendo los modelos generales de obediencia y desobediencia como manifestaciones en torno a las cuales se organizan poderes y resistencias. Para demostrar la productividad de esta intersección, se cuestiona el surgimiento del evento George Floyd y se desarrolla un análisis discursivo de tres enunciados producidos en él, con el fin de analizar las relaciones de poder que allí se materializan y más particularmente los modelos de obediencia y desobediencia que están inscritos en ellos. Con ello, se trabaja en la desnaturalización de las prácticas de obediencia ciega y en la promoción de prácticas de resistencia que se basan en el ejercicio crítico y ético de los sujetos.

PALABRAS CLAVE: Obediencia. Desobediencia. Poder. Resistencia. George Floyd.

ABSTRACT: The article aims to promote a dialogue between the stylism of (dis)obedience by Frédéric Gros (2018) and the microphysics of power by Michel Foucault (1979), understanding the general models of obedience and disobedience as manifestations around which they are organized powers and resistances. In order to demonstrate the productivity of this intersection, the emergence of the George Floyd event is questioned and a discursive analysis of three statements produced within it is developed, in order to analyze the power relations that are materialized there and more particularly the models of obedience and disobedience that are inscribed in them. Thereby, this work is done on the denaturalization of blind obedience practices and on the promotion of resistance practices that are based on the critical and ethical exercise of the subjects.

KEYWORDS: Obedience. Disobedience. Power. Resistance. George Floyd.

1 INTRODUÇÃO

O livro *Desobedecer*, de Frédéric Gros (2018), tem como ponto de partida a indagação dos motivos pelos quais permanecemos impassíveis e **obedientes** diante de um mundo que constrói, sustenta e aprofunda, cotidiana e incansavelmente, catástrofes de tantas ordens. Para o autor, há pelo menos três motivos que deveriam ter desencadeado, há algum tempo, nossa desobediência: i) a princípio, a distribuição desigual das riquezas, que impulsiona os sistemas de opressão, avolumando, na mesma medida, a benesse dos poderosos e a depreciação dos desvalidos; ii) a degradação progressiva do meio ambiente, que tem como consequência o rompimento dos ciclos de renovação das espécies vivas e dos recursos naturais; iii) e, ainda, o novo capitalismo que se impôs como modo de criação de riquezas e cujas premissas estão assentadas no aumento das dívidas, na desqualificação do trabalho e na atenuação das forças e do tempo.

A este conjunto de fatores, poderíamos acrescentar, ainda, aqueles relativos às opressões identitárias. Referimo-nos, aqui, aos grupos minoritários que permanecem em constante estado de vulnerabilidade social na medida em que lhes são negados, pelo poder hegemônico, os direitos humanos universais, como a liberdade e a segurança: referimo-nos às inúmeras práticas de coerção praticadas contra as mulheres; à violência, simbólica ou não, praticada contra o público LGBTQIA+; às práticas de violação às quais foram – e ainda são – historicamente submetidas as populações originárias; ao desamparo político sob o qual subsistem os menos favorecidos; referimo-nos, enfim, ao racismo sistêmico que impede a emancipação social e política da negritude. É diante desse cenário que nos parece urgente a questão apresentada por Gros: “E por que não dissemos nada, por que, diante da iminência da catástrofe, ainda ficamos hoje de braços cruzados e com os olhos, nem digo resignados, mas tentando desviá-los para outro lado? Por que deixamos a coisa correr, por que nos comportamos como espectadores do desastre?” (GROS, 2018, p. 15-16).

Por um lado, não se pode negar que o ano de 2020 foi marcado por uma série de acontecimentos que agravaram ainda mais esse quadro, a exemplo da crise sanitária decorrente da pandemia pela COVID-19, que promoveu uma desorganização da vida humana e desnudou, sobremaneira, as desigualdades; e da crise política, que fez prevalecer o recrudescimento autoritário dos governos conservadores em diversas partes do mundo, avolumando as opressões identitárias. Por outro lado, contudo, foi também em 2020 que se assistiu, nos Estados Unidos e para além dele, à irrupção do **acontecimento George Floyd**, que insurgiu contra as formas de passividade e obediência mantenedoras da violência racial, e colocou em xeque a estabilidade de discursos historicamente construídos e assentados. Embora esta seja (ou devesse ser) uma pauta perene na grande maioria dos países do globo, particularmente naqueles envolvidos nos processos de colonização, é evidente que, no decorrer do ano de 2020, ela emergiu com mais força e deu inédita visibilidade a uma série de questionamentos que propuseram uma revisão do passado escravocrata e, conseqüentemente, do racismo sistêmico que governa as relações interraciais contemporaneamente.

Diante dessa emergência, este artigo tem por objetivo problematizar o *acontecimento George Floyd* a partir da análise discursiva de três enunciados. O intuito é analisar as relações de poder materializadas por tais enunciados e mais particularmente os modelos de obediência e desobediência que se inscrevem no exercício do poder, evidenciando os discursos que nos submetem e nos sujeitam, mas também aqueles que nos incitam à insurgência, numa resposta aos “braços cruzados” citados por Gros (2018). Trata-se, com isto, de promover um diálogo entre Frédéric Gros (2018) e Michel Foucault (1979), na medida em que se propõe compreender a estilística da (des)obediência como manifestações em torno das quais se organizam os poderes e as resistências. Trata-se, ainda, de trabalhar na desnaturalização das práticas de uma obediência cega, a fim de encampar uma resistência que se pauta no exercício crítico e ético dos sujeitos.

Para tanto, além da introdução e das considerações finais, este artigo apresenta duas seções: a primeira desenvolve uma discussão teórica que busca estabelecer o diálogo entre Michel Foucault e Frédéric Gros, discutindo as premissas básicas da analítica foucaultiana e o modo como a estilística proposta por Gros pode ser aí compreendida; a segunda demonstra o que estamos propondo entender, neste artigo, por *acontecimento George Floyd* e desenvolve, na sequência, uma análise discursiva de três enunciados que dele emergem.

2 UMA ESTILÍSTICA DA (DES)OBEDIÊNCIA INSCRITA EM UMA MICROFÍSICA DO PODER

Se as questões relativas à problemática do poder não são exclusivas daquilo que se entendeu como uma fase genealógica dos trabalhos de Michel Foucault¹, não se pode negar que é, de fato, ao longo da década de 70 e ainda em parte da década de 80 que se explicitam seus desenvolvimentos mais representativos. É na fase genealógica que Foucault empreende uma analítica do poder que rompe com a compreensão marxista, em cujo bojo reside uma concepção de poder como jogo de dominação política, que se localiza nos aparelhos do Estado e se manifesta no embate travado entre as classes sociais. A esta concepção, Foucault questiona não apenas a centralidade de sua localização e o caráter global de sua dominação, mas ainda a ênfase ofertada pelo marxismo à natureza das *classes* em detrimento da própria ideia de *luta* entre elas: “quando falam de ‘luta de classes’ como força motriz da história, eles se preocupam principalmente em saber o que é a classe, onde ela se situa, quem ela engloba e jamais o que concretamente é a luta” (FOUCAULT, 1979, p. 242). Trata-se, com esses questionamentos, de encampar uma crítica tanto ao efeito vertical de atuação do poder (do Estado aos indivíduos), quanto à negligência conferida a seu caráter relacional.

Com Foucault (1995, 2018), o poder assume um efeito horizontal: não se trata de algo que se possua, que seja exercido exclusivamente pelo Estado ou pela classe dominante, não se trata de uma instituição ou de uma estrutura puramente. Ao contrário disto, trata-se de algo que se dissipa por todo o tecido social, é um exercício entre sujeitos, é ação de uns sobre os outros, é a multiplicidade das relações em torno das quais os sujeitos se digladiam cotidianamente: uma profusão de relações abertas, descentradas, mais ou menos organizadas, que vêm de baixo – apontando para um antagonismo na microesfera – e se distribuem estrategicamente, produzindo um efeito hegemônico que é sustentado pela intensidade dos afrontamentos pontuais. Assim, se, por um lado, não existiria “o poder”, de modo global, numa oposição binária entre dominadores e dominados e cuja atuação repercutiria de cima pra baixo; por outro lado, afirma-se um poder não apenas sustentado pela microesfera, mas também onipresente, haja vista que “[...] se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2018, p. 101).

Neste sentido, com esta compreensão segundo a qual o poder se traduz nas circunstâncias estratégicas produzidas horizontalmente entre sujeitos, Foucault coloca no centro de sua analítica o **caráter relacional** do poder, na medida em que lança luz às lutas que se dão a partir de uma provocação entre termos que se incitam permanente e reciprocamente. Trata-se de considerar uma relação de força entre sujeitos que não se bloqueiam, não se destroem, não fecham as possibilidades mútuas de reação e oposição. Em Foucault (1995), uma relação de poder não se encerra fatalmente, mas exige a oferta de todo um campo de respostas, de invenções e contraversões possíveis, de resistências: “Não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem **inversão eventual**;

¹ Tornou-se consensual a divisão da obra de Michel Foucault em três momentos: uma fase arqueológica, uma fase genealógica e uma fase voltada à ética e à estética de si. A fase genealógica engloba basicamente os trabalhos da década de 70, por meio dos quais os modos de objetivação são investigados no interior das “práticas divisoras”, quando é desenvolvida a ideia de que o poder se pulveriza socialmente em inúmeros micropoderes (FOUCAULT, 1995).

toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Assim entendidas, as resistências não se encontram em posição de exterioridade relativamente ao poder, mas lhe são intrínsecas, constitutivas, posto que não podem existir se não em função de um campo estratégico: “[...] elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nessas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 2018, p. 104).

Deste funcionamento coextensivo e contemporâneo entre poder e resistência, interessa-nos a “inversão eventual” de que fala Foucault (1995), ou mesmo aquilo que, mais tarde, ele chamaria de “polivalência tática dos discursos”² (FOUCAULT, 2018). Relacionadas ao caráter **instável** dessas relações, tais expressões encaminham a possibilidade de refletir acerca de pelo menos dois aspectos. Primeiramente, acerca dos deslocamentos operados entre poder e resistência, na medida em que os lugares de poder, sob a pressão de ordens diversas, podem fazer suscitar e passar a funcionar como lugares de resistência, e estas, por sua vez, mediante uma cooptação engendrada por discursos hegemônicos, podem passar a funcionar como lugares de poder. É o que atesta Foucault (2018) ao demonstrar, por exemplo, o modo como a patologização da homossexualidade, no século XIX, permitiu produzir formas de resistência e promoveu, ela mesma, um deslocamento da exclusão à positivação.

Em seguida e na mesma medida, a mobilidade operada entre poder e resistência abre a possibilidade de pensar um antagonismo estratégico no qual se deslocam não apenas os lugares, mas ainda os próprios termos da luta, isto é, suas formas estratégicas de manifestação, haja vista sua configuração essencialmente aberta e transitória. Não é por acaso, portanto, que Foucault (1979, p. 241) atenta para a dimensão criativa das lutas – “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” –, o que significa a possibilidade de, no interior mesmo dos embates, ganhar espaço apesar e a partir de uma constante (re)invenção de lugares, instrumentos e manifestações. Com isto, estamos pensando nas **distintas configurações** a partir das quais se produzem as lutas entre poderes e resistências, e é nesse ínterim que pensamos estar inscritas as formas de **obediência** e **desobediência** de que fala atualmente Frédéric Gros (2018). Para o autor, seria preciso analisar as distinções entre os modelos gerais de submissão, subordinação, conformismo e consentimento, com vistas a uma apresentação das formas de rebelião, obediência mística, ironia cética e desobediência civil. Passemos a uma rápida explanação de cada um desses modelos.

Em linhas gerais, Gros (2018) compreende a **submissão** como o modelo mais puro da obediência: o submisso obedece porque está completamente dominado, governado, subjugado, alienado de si. Obedece porque de outro modo não entende ser possível: o insustentável preço da desobediência viria rápida e fatalmente, embalado por um sistema que coage e constringe na mesma medida em que castiga. Na submissão, obedece-se como escravo àquele que tem em mãos a ameaça do chicote, da exclusão e da morte. Em contrapartida, este modelo de obediência, organizado como relação de forças historicamente imposta e construída, é reversível: ele apresenta a **rebelião** como promessa porvir, como futuro provável, viabilizada por um agenciamento coletivo: “A partir do momento em que os submissos conseguem se unir para conspirar contra os senhores, assim que sentem e constroem sua força coletiva, a guerra pode ser retomada. Rebelião, *Re-bellum*: a guerra recomeça, o antigo vencido se recompõe” (GROS, 2018, p. 41).

A **subordinação**, por seu turno, pressupõe natural a relação de forças que a submissão pressupunha histórica: constrói não apenas uma hierarquização inata entre os indivíduos, mas ainda um reconhecimento, por parte daqueles que obedecem, da legitimidade e da autoridade das quais se investe a voz de comando. Aceita-se haver desníveis insuperáveis a serem respeitados quando da distribuição social dos papéis: por um lado, distingue-se a competência de alguns para dar ordens e assumir cargos de liderança; por outro lado, atesta-se a mediocridade contraproducente da maioria. Na subordinação, obedece-se não mais como escravo, mas como criança, que acata e toma por evidente as relações de autoridade que colocam cada um em seu lugar. Neste cenário, a desobediência teria a decadência como consequência primeira; não por acaso, mesmo nos casos em que os subordinados reconhecem o instinto tirânico de seu chefe, a resistência se dá por meio de uma **obediência mística**: obedece-se o mais fielmente possível, por mais injusta e cruel que seja a ordem, com vista à sua salvação pessoal. “Obedecer *misticamente* é fazer valer a dureza do aço, o brilho de diamante desse eu que se heroiciza na humilhação até a dejeção de si mesmo. Com isso, o místico, porquanto faz de sua obediência uma aventura interior, resiste aos poderes” (GROS, 2018, p. 76).

² Uma discussão verticalizada pode ser encontrada em Butturi Junior (2020).

A terceira forma de obediência, ainda de acordo com Gros (2018), é o **conformismo**. Diferentemente do submisso que obedece como um escravo e do subordinado que obedece como uma criança, o conformado obedece como um robô: obedece por hábito, obedece porque todos obedecem, porque é assim que tem feito desde sempre, porque é dessa forma que socialmente se faz, porque não problematiza a passividade de sua inércia. O conformado obedece porque, uma vez suspensa a padronização dos comportamentos, das representações e das subjetividades, da qual decorreria um seguidismo cego, estaria abandonado à desintegração e ao julgamento social, cuja punição seria inapelável. Contra esta conformação, duas formas de resistência insurgem: a **ironia cética** e a **provocação cínica**. Por ironia cética, tem-se um aparente respeito às leis e às convenções concomitante a um livre exercício da consciência e dos questionamentos: assim, pode-se obedecer e, ao mesmo tempo, desautomatizar o hábito, desmistificar o costume. A provocação cínica, por seu turno, é uma desobediência pública, em ato: o cínico “[...] recusa qualquer conforto, material ou moral, passa a existência a ladrar contra a estupidez social, e é levando essa vida de cão que ele denuncia a hipocrisia, que ridiculariza qualquer hierarquia” (GROS, 2018, p. 102).

Um último modelo de obediência seria, para Gros (2018), o **consentimento**. Trata-se, agora, de uma obediência propriamente política: obedece-se como cidadão, na medida em que se estabelece um pacto republicano de obediência às leis públicas. Assim entendido, o consentimento está pautado em uma adesão voluntária de cada cidadão, que livremente aceita, por meio de um ato inicial de renúncia, aquilo que lhe é imposto: uma vez consentido, já não se pode desobedecer. A sociedade, nesse ínterim, nada mais seria do que o produto de uma deliberação coletiva, por meio da qual se teria garantido, ao mesmo tempo, a organização comunitária e a impossibilidade de instituição do caos. Desta feita, insurgir contra o consentimento seria possível por meio da **desobediência civil** ou, mais subjetivamente, pela **objeção de consciência**. Por desobediência civil, entende-se um afrontamento público, sonoro e coletivo: não é uma reivindicação pessoal, mas um movimento de grupo, cujo intuito é o de angariar a opinião pública para a contestação, o mais ruidosa possível, das injustiças. Já a objeção de consciência, por seu turno, refere-se ao risco assumido individualmente: imputa-se ao indivíduo o trabalho ético e responsável consigo mesmo, a conservação de sua dignidade, a assunção de sua existência indelegável. “A afirmação de um primado, de uma soberania da consciência, abre para uma redefinição das prioridades. A prioridade não é a obediência às leis, a conformidade com as regras, mas a preservação, a salvaguarda de nossos próprios princípios” (GROS, 2018, p. 153).

Isto posto, o que nos interessa, na discussão de Frédéric Gros (2018), é demonstrar sua produtividade na análise do exercício do poder, na medida em que esses modelos gerais de obediência e desobediência podem ser tomados como distintas formas de manifestação em torno das quais se organizam poderes e resistências. Assim, seja na relação de submissão contra as quais emergem rebeliões coletivas; seja nas subordinações às quais se submetem, ainda que mediante uma obediência mística, os sujeitos supostamente contraproducentes; seja no conformismo que arrebatava aqueles que cega e passivamente obedecem e contra a qual insurgem os céticos ou os cínicos; seja, enfim, na relação entre aqueles que consentem e o próprio Estado que governa, a partir da qual se rebelam os desobedientes; o que está em jogo não é simplesmente a obediência ou a desobediência, mas o próprio **poder**. O que está em jogo são as lutas transversais que atravessam todo o corpo social e que tem por objetivo os efeitos do poder: lutas contra as formas de dominação, de exploração, de subjetivação e de submissão, se quisermos usar as expressões de Foucault (1995). Lutas que se manifestam no interior dos modelos de obediência ou desobediência, mas que se caracterizam essencialmente como lutas em torno do poder.

Mais do que isto, trata-se de considerar a estilística da (des)obediência proposta por Gros (2018) como um dos lugares dos quais se tornam visíveis as “inversões eventuais” e a “polivalência tática dos discursos” presentes na analítica foucaultiana, uma vez que estão aí atestadas a mobilidade e a criatividade de seus jogos. Corroborar esta tese o fato de que as formas de obediência e desobediência definidas por Gros (2018) desconhecem a evidência cultural segundo a qual os lugares de obediência seriam aprioristicamente manifestações do poder e os lugares de desobediência manifestações de resistência. A obediência mística, a ironia cética, a objeção de consciência são formas de obediência e de resistência, concomitantemente; elas pressupõem aquilo que Foucault (2010b), à esteira de Kant, chamou de maioria do sujeito, isto é, um estado de consciência moral em que o sujeito tem capacidade de emancipação, motivo pelo qual se recusa a estar sob a direção do outro e não renuncia a seu próprio saber na condução de sua vida. Trata-se de se posicionar criticamente mediante os modos de obediência para, com isto, ponderá-los, deslocá-los, trabalhá-los eticamente e, portanto, resistir-lhes.

Em perfeita consonância, também o discurso, aqui entendido, à esteira de Foucault (2018, p. 109), como instância que produz e veicula o poder, também não é um campo fixo, que opera o enfrentamento entre relações de força de modo regular. Ao contrário disto, “deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável”. Isto significa que é justamente no interior dos processos discursivos que se manifesta a “polivalência tática” das lutas entre poder e resistência: “[...] os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas” (FOUCAULT, 2018, p. 111).

Com isto, pode-se dizer que uma análise discursiva das relações de poder pressupõe a consideração de um campo múltiplo e móvel, no qual se deslocam e se transformam tanto os lugares entre poder e resistência, quanto suas formas de manifestação, entre as quais propomos inscrever os modelos de obediência e desobediência sugeridos por Gros (2018).

É essa discussão, que parte da analítica foucaultiana e considera a inscrição de uma estilística da (des)obediência nos jogos – sempre móveis e abertos – do poder, que nos interessa em nossas análises. Antes de empreendê-las, entretanto, passaremos, na sequência, por uma explanação daquilo que estamos aqui entendendo por *acontecimento George Floyd*.

3 O ACONTECIMENTO GEORGE FLOYD

Em 26 de maio de 2020, uma notícia intitulada *I can't breathe*³, publicada pelo jornal *The New York Times*, anunciava que quatro policiais de Minneapolis, cidade do Estado de Minnesota, nos Estados Unidos, haviam sido demitidos após a morte de um homem negro que estava sob custódia. Além de informações emitidas pelo Departamento de Polícia e de alguns pronunciamentos políticos a respeito do caso, a notícia trazia o vídeo gravado por uma testemunha e cuja materialidade, àquela altura, difundia-se, via redes sociais, pelo mundo afora. O homem negro em questão era George Floyd, abordado pela polícia após ter sido acusado de repassar uma nota falsa de 20 dólares. No vídeo, que tem pouco mais de um 1 minuto, o acontecimento de sua morte evidenciava um assassinato propriamente dito: de bruços e deitado na rua, Floyd aparece imobilizado enquanto o policial Derek Chauvin mantém o joelho sobre seu pescoço até a sua morte⁴. Aquilo que dizia insistentemente enquanto era sufocado, *I can't breathe*, atualizava a memória (ao mesmo tempo em que atestava uma regularidade) do assassinato de Eric Garner, também negro, morto em 2014 após ser estrangulado por um policial branco na cidade de Nova York. A morte da Garner também fora gravada e difundida virtualmente; no vídeo, o mesmo apelo: *I can't breathe* (DEATH..., 2014).

Nos dias que se seguiram, jornais de todo o mundo narravam a repercussão do caso, que se desenrolava paralelamente à pandemia pelo novo coronavírus. Alastravam-se, assim, vídeos, textos e imagens que noticiavam: aquilo que diziam familiares, políticos e esportistas acerca de George Floyd; as homenagens e o sepultamento de seu corpo; as contestações relativas ao racismo sistêmico reproduzido pela força policial; as manifestações na cidade de Minneapolis; a invasão e o incêndio de uma delegacia; os embates entre manifestantes e policiais; as audiências no Congresso para discussão da questão racial. Como consequência ao mesmo tempo imprevista e inevitável, os jornais narraram também: a disseminação de protestos por todo o país (Boston, Dallas, Memphis, Detroit, Atlanta, Filadélfia, Portland, Nova York...); o aumento exponencial da agitação urbana e da violência nas manifestações; a emergência e o emprego regular dos enunciados *I can't breathe* e *Black lives matter*; a revisão do passado escravagista e a derrubada de estátuas de comandantes e generais confederados; a ascensão de Floyd como símbolo da luta pela igualdade racial naquela que foi considerada a maior onda de protestos contra o racismo nos Estados Unidos desde 1968; além da pulverização de protestos por todo o mundo (Canadá, Brasil, Reino Unido, França, Alemanha, Austrália, Bélgica...).

É a conjunção desses desdobramentos – que irrompem e que reposicionam o discurso sobre a questão racial – que estamos entendendo, neste artigo, como *acontecimento George Floyd*. O conceito de acontecimento, conforme aqui o empregamos, acostase àquele proposto por Michel Foucault, particularmente nas duas delimitações conceituais que nos parecem mais centrais.

³ *Eu não consigo respirar*, em tradução livre (I CAN'T BREATHE..., 2020).

⁴ Vídeos divulgados na sequência atestaram que Derek Chauvin permaneceu com o joelho sobre o pescoço de Floyd por exatos 8 minutos e 46 segundos.

Primeiramente, sua dispersão: “Por acontecimento não entendo uma unidade indivisível que pudéssemos situar de maneira unívoca em coordenadas temporais e espaciais. Um acontecimento é sempre uma **dispersão**; uma **multiplicidade**. É o que pesa aqui e ali; é policéfalo” (FOUCAULT, 2014, p. 175). Assim, por meio da expressão *acontecimento George Floyd*, não designamos isoladamente um ou outro ponto de incidência, mas a própria multiplicidade de tais pontos: trata-se do vídeo do assassinato, de sua difusão internacional, das memórias que faz insurgir (relativas a Eric Garner e ao próprio processo de colonização estadunidense), dos protestos que ocorreram na sequência, dos enunciados que daí emergiram, dos debates suscitados em nível internacional etc. O *acontecimento George Floyd* é uma insurgência múltipla, que se desdobra e que incide em vários campos: do político ao midiático, do histórico ao identitário, do social ao tecnológico.

Como consequência, o acontecimento não se restringe a um texto ou a um discurso: “Por acontecimento discursivo não entendo um acontecimento que ocorresse num discurso, num texto. Mas é um acontecimento que se dispersa entre instituições, leis, vitórias e derrotas políticas, **reivindicações, comportamentos, revoltas, reações**” (FOUCAULT, 2014, p. 175). Trata-se, portanto, de algo que pressupõe uma multiplicidade de lugares de irrupção e que se relaciona ao próprio **exercício do poder**, às próprias lutas sociais, aos modos de governo e de conduta, às contestações e (in)subordinações. Isto implica, no caso do *acontecimento George Floyd*, considerar as relações entre Estado e indivíduo que o perpassam, as disputas sociais e identitárias que lhe são intrínsecas, o jogo estratégico entre poder e resistência que se dá em sua microsfera, além do modo como este jogo atravessa as estratificações sociais, possibilitando a emergência de um evento global.

Dito isto, o que nos interessa, neste artigo, é justamente uma **análise das distintas configurações a partir das quais essas disputas se manifestam no interior do acontecimento George Floyd**, atentando para o modo como os modelos gerais de obediência e desobediência despontam no exercício do poder. É precisamente esta possibilidade de fazer intervir uma estilística da (des)obediência, conforme o propõe Frédéric Gros (2018), na analítica do poder foucaultiana, que propomos fazer trabalhar em uma análise discursiva de três enunciados: a princípio, um fotograma do vídeo que difundiu, mundialmente, o assassinato de George Floyd; em seguida, uma fotografia da Agência Nacional de Fotografia da Grã-Bretanha, produzida durante a manifestação antirracista que pichou a estátua de Winston Churchill, ex-primeiro-ministro britânico; e, por fim, palavras de ordem proferidas por Wesley Teixeira, então ativista político, durante protesto antirracista no Brasil. São enunciados que, pela própria diversidade – seja de suas materialidades, seja de seus lugares e de suas condições de irrupção –, demonstram a dispersão do acontecimento, os múltiplos pontos em que incide, as distintas manifestações que abarca.

3.1 I CAN'T BREATHE – NOS ESTADOS UNIDOS

O primeiro enunciado que nos propomos a analisar é o fotograma mais difundido do vídeo que denunciou ao mundo o assassinato de George Floyd. Na imagem, o policial Derek Chauvin – que respondia, até aquele momento, a 18 queixas e denúncias –, devidamente fardado e ao lado de uma viatura policial, mantém seu joelho sobre o pescoço de George Floyd, que se encontra imobilizado e deitado de bruços no chão. Há, na organização da cena, dois fatores essenciais para sua significação. Primeiramente, a disposição dos corpos: por cima, o homem branco, policial, representante do Estado, como tão bem o indicam sua farda, suas armas e seus distintivos; por baixo, ao nível do chão, o homem negro, cuja roupa sequer aparece na imagem, tampouco qualquer credencial de que pudesse dispor. O homem branco na vertical, como um punhal, esmaga o homem negro na horizontal. Além disso, há o aspecto expressivo que se marca no rosto de cada um: por um lado, a tranquilidade do policial, que calmamente olha de lado sem parecer consternar-se com o apelo daquele que sufoca; por outro lado, o grito de Floyd, que aperta os olhos e em cuja expressão se materializa o desespero de quem está sendo asfixiado. Com isto, o enunciado constrói, discursivamente, tanto uma relação de poder que se produz entre o policial e o cidadão, quanto aquela que se produz entre dois homens racialmente distintos.

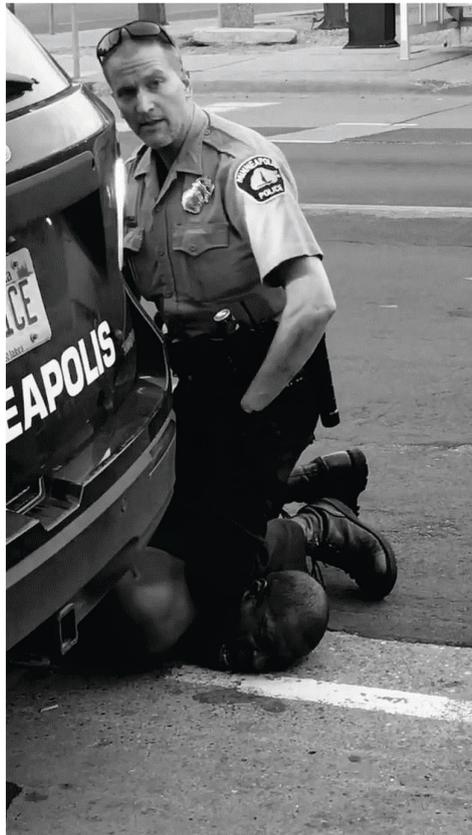


Imagem 1: Fotograma do vídeo do assassinato de George Floyd

Fonte: Assassinato... (2021)

Tais relações se manifestam de distintas formas. Primeiramente, entre a força policial e o cidadão está o pacto republicano ao qual devemos obediência: “Você deve obedecer às leis. Como sujeito político, como cidadão você aceitou o jogo democrático. Conhece as regras, desde sempre já consentiu” (GROS, 2018, p. 136). O **consentimento**, como deferência a um “contrato coletivo”, funciona como garantia de um “fazer social” livre do caos, na medida em que pressupõe um acordo unânime por meio do qual renuncia-se coletivamente às paixões individuais e assume-se, individualmente, os encaminhamentos coletivos, a serem promulgados pelo Estado. No enunciado, tanto o contrato social firmado, quanto o Estado que aí figura como autoridade, estão personificados pelo policial, que trabalha para garantir a segurança geral – e não a justiça – prometida pelo consentimento ao qual cedemos aprioristicamente (GROS, 2018). Neste cenário, em todo ato de desobediência, como o de Floyd, ouve-se o eco de uma anarquia há muito sepultada, motivo pelo qual assume-se a necessidade de rapidamente combatê-lo. É esse combate que se materializa no enunciado, precisamente na relação de poder que se estabelece entre força policial e cidadão comum: se consentimos a obediência ao Estado, resta vetada ao cidadão a possibilidade de desobedecer, de deixar prevalecer seus interesses pessoais em prejuízo da vontade coletiva.

Mas há ainda outra relação de poder materializada pelo enunciado: aquela que se ancora no desnivelamento social produzido por um recorte de raça. Na apresentação dos corpos, a partir da qual se constrói uma certa superioridade branca relativamente ao corpo negro; e principalmente na expressão manifestada pelo rosto de Derek Chauvin, que não imprime qualquer constrangimento diante do assassinio que executa (seu olhar transmite a tranquilidade de quem se sente legitimado e acostumado à atividade); entrecruzam-se índices da **subordinação** e do **conformismo**. Isso significa que ali materializam-se discursos, historicamente assentados, que não apenas trabalham em prol da naturalização de uma suposta hierarquia entre brancos e negros, mas também produzem o hábito das práticas de violência que daí decorrem.

Por um lado, o modelo de obediência pautada na distribuição natural entre superioridades e inferioridades – a subordinação – pressupõe uma hierarquia originária: “[...] a ideia é que o lugar que cada um ocupa seja efetivamente deduzido de sua natureza” (GROS, 2018, p. 66). As raízes desse discurso, materializado no enunciado, não estão longe: tem-se aí uma disputa racial produzida e reproduzida exaustivamente pela própria história estadunidense, desde sua condição colonial escravocrata, passando pelas leis segregacionistas do século XIX, pela instituição da Ku Klux Klan, até o racismo sistêmico operado e largamente alimentado atualmente, que exclui social e economicamente a população negra. Por outro lado, o conformismo como modelo de obediência ancorado no hábito, faz-se valer da subordinação para produzir uma regularidade das práticas de violência que dela decorrem. Esta tese pode ser comprovada a partir do levantamento feito pelas emissoras norte-americanas CNN e NBC, segundo o qual, desde 2012, na cidade de Minneapolis, a técnica em que o policial coloca o joelho no pescoço de um suspeito, como no enunciado aqui analisado, teria sido utilizada pelo menos 428 vezes, 57% delas em pessoas negras; e isto numa cidade em que a negritude representa apenas 19% da população (IMOBILIZAÇÃO..., 2020).

A naturalização do hábito, portanto: faço assim porque todos fazem assim, faço assim porque há muito se faz dessa forma; faço assim porque é natural que se faça. Naturalidade da relação de poder, hábito da violência. Evidência daquilo que Gros (2018, p. 100), à esteira de Max Weber, define como sendo “a autoridade do eterno ontem”, sendo o “ontem” a própria espessura histórica da questão racial. Não por acaso, não se trata, no enunciado, de uma ação clandestina, trata-se do assassinato de uma pessoa negra na cena pública, à luz do dia, executado por um policial branco cujo olhar é de tranquilidade; trata-se da regularidade de um extermínio que começou e que foi naturalizado a partir da colonização, e com a qual a ação policial se mostra habituada. Trata-se do racismo de Estado de que nos fala Foucault (1999), isto é, do corte a partir do qual seriam repartidos aqueles que o Estado deve “fazer viver” e aqueles que o Estado pode “deixar morrer”; trata-se da necropolítica de que nos fala Mbembe (2018), do racismo estrutural apontado por Silvio Almeida (2019). E é assim que o enunciado nos diz: George Floyd foi assassinado sob o peso de sua desobediência ao consentimento às leis públicas, mas principalmente sob o peso dos processos de coerção naturalizados pela história, e ainda pelo hábito policial que reproduz a violência.

Esse hábito é o mesmo que, segundo Gros (2018), teria alimentado a “barbárie nazista e a demência totalitária”, produzidos mais por uma obediência cega ao sistema e menos pelo fanatismo dos soldados. Isto porque “A experiência totalitária do século XX evidenciou uma monstruosidade inédita: a do funcionário zeloso, do executor impecável. *Monstros da obediência*” (GROS, 2018, p. 32). Assim, de súbito, ao contrário daquilo que nos mostra a fórmula há muito construída, segundo a qual a obediência afirma nossa humanidade, é a desobediência que humaniza. É a desobediência de George Floyd, no enunciado, que o humaniza: é sua desobediência a um sistema opressor, pautado em uma naturalização da violência, em um conformismo arbitrário, que garante sua humanidade. Do mesmo modo, é a obediência de Derek Chauvin – à crueldade do hábito, à violência da ordem, ao escândalo da ação – que o desumaniza. Nesse cenário, a verdadeira questão, nos diz Gros (2018, p. 125), é a seguinte: “até que ponto estaríamos dispostos, por pura docilidade, a nos transformar em torturadores? Quantos de nós poderíamos infligir sofrimentos a um indivíduo que não nos fez nada?”. Até que ponto, enfim, obedeceremos à barbárie apenas para desresponsabilizarmo-nos da ação crítica?

Da docilidade à tortura, resta-nos observar o modo como, entre o consentimento, a subordinação e o conformismo, desenha-se não apenas a “inventividade” do poder, que se dá a ver de formas e a partir de lugares distintos, mas também a polivalência tática dos discursos de que fala Foucault (2018): o mesmo discurso segundo o qual a obediência, no consentimento, garante o “fazer social”, a comunidade; na subordinação e no conformismo garante a manutenção e a naturalização das práticas de opressão, garante a desresponsabilização de seus executores, garante o desnivelamento social, garante a frieza daqueles que esquecem seus joelhos sobre o pescoço de um homem imóvel. Isto porque os discursos não manifestam definitivamente o efeito do poder ou da resistência, tampouco manifestam a mesma estratégia a partir dos mesmos princípios. Os discursos, conforme já o havíamos adiantado, não se apresentam de modo estável, mas se inscrevem e se integram em distintas – e até opostas – estratégias, produzindo, em cada uma delas, efeitos táticos diversos.

3.2 CERTIFICANDO-SE DE QUE O PASSADO TEM FUTURO – NA INGLATERRA

No início do mês de junho, a dispersão do *acontecimento George Floyd* provocava, em diversas partes do mundo, a insurgência de uma onda de protestos antirracistas que encampavam um revisionismo histórico e colocavam em xeque monumentos associados à escravidão e ao colonialismo. Nesse ensejo, foram ao chão estátuas de Cristóvão Colombo, de George Washington, de Thomas Jefferson e de Jefferson Davis nos Estados Unidos; foram também ao chão as estátuas de Leopoldo II na Bélgica e de Edward Colston na Inglaterra. Ainda na Inglaterra, mais especificamente em Londres, uma estátua de Winston Churchill, instalada em frente ao Parlamento britânico, foi pichada por manifestantes. A fotografia abaixo⁵, que aqui analisaremos, flagra o exato instante em que um funcionário negro da empresa DBR, especializada na conservação do patrimônio histórico, remove da estátua de Churchill a inscrição “was a racist” (“era um racista”). Em seu colete, junto à logomarca da empresa, o *slogan* “Making sure the past has a future” (“Certificando-se de que o passado tem futuro”, em tradução livre). Esta fotografia, feita pela Agência Nacional de Fotografia da Grã-Bretanha (CHOWN, 2020), foi utilizada por diversos veículos de informação em notícias acerca do protesto. Entre os maiores, no Reino Unido, estão o *Yahoo UK* (MORRIS, 2020) e o *Huffpost UK* (SIMONS, 2020). No Brasil, a fotografia foi veiculada pelo portal de notícias *GI* (MANIFESTANTES..., 2020).



Imagem 2: Funcionário limpa pichação da estátua de Winston Churchill, em Londres

Fonte: Chown (2020)

Tomada como enunciado que materializa discursos em torno dos quais se dão o exercício do poder, o que se pode depreender da fotografia, a princípio, é uma relação de **submissão**, isto é, uma relação que subjuga, que domina e que coage: de costas, sem rosto, o funcionário está voltado exclusivamente à tarefa que executa, cuja natureza, mais do que a manutenção de um monumento histórico, é o apagamento de uma denúncia que poderia mesmo ser sua, haja vista sua condição de homem negro. A despeito dessa possibilidade, bem como das acusações segundo as quais o ex-primeiro-ministro britânico seria um ferrenho defensor do imperialismo e da supremacia branca – *Churchill was a racist* –, o que se materializa no enunciado, e mais especificamente no modo como está disposto o corpo do funcionário, é a sua passividade na condução de seu ritmo de trabalho: sozinho, vigiado, oprimido, economicamente dependente, como rebelar-se, a que preço? Limita-se a estender o braço e executar ordens, atender ao chefe, obedecer aos que comandam, hierarquicamente, esta relação. Desenha-se, aqui, o paradoxo constitutivo da submissão: aquele que atesta a passividade do submisso no interior de sua ação; por mais zelo, por mais empenho, por mais aplicação que o submisso empregue na execução de uma ordem, é passivo que permanece.

⁵ Devo uma primeira observação desta fotografia a Emília Tavares, minha orientanda de Mestrado e pesquisadora do *Observatório do discurso* (UFPB).

Em conjunção a este discurso da submissão, soma-se ainda aquele que vemos emergir do *slogan* da DBR, impresso no colete do funcionário: “Making sure the past has a future”. Esta materialidade linguística deriva, conforme apontamos anteriormente, da identidade visual da empresa, e funciona em seu site oficial (DBR, 2020) como uma garantia da qualidade dos serviços que presta, atestando, do passado ao futuro, a conservação dos monumentos históricos de que se incumbem. Mas a enunciação, como bem nos adverte Foucault (2010a, p. 114), “é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”. Ao emergir no enunciado aqui analisado, a frase passa a funcionar numa relação direta com o protesto de que resultou a denúncia inscrita na estátua de *Churchill*. Por um lado, ela pode produzir, discursivamente, uma crítica ao movimento antirracista, e neste caso funcionaria como reforço do *slogan* da DBR, a partir do que se diria “Estamos fazendo a nossa parte: estamos aqui certificando-nos de que o monumento histórico tem futuro, mesmo diante da inscrição que lamentavelmente o ameaça”.

Por outro lado, a mesma frase, no interior do enunciado, pode produzir o efeito contrário: aquele que critica o trabalho da empresa e apoia a manifestação antirracista. Para isto, a materialidade enunciativa faria deslizar o referente da expressão “the past”: não tratar-se-ia mais do patrimônio histórico, como no *slogan* da DBR, mas do discurso racista materializado pelo monumento em cuja conservação trabalha o funcionário. Com isto, já não seria o caso de dizer “Certificando-se de que os monumentos históricos têm futuro”, mas de dizer “Certificando-se de que o discurso racista tem futuro”. É com este deslizamento do “passado” retomado, que o enunciado criticaria, ironicamente e em tom de denúncia, o trabalho de conservação ali realizado, que apaga a inscrição e faz prevalecer o discurso racista sustentado pela estátua do ex-primeiro-Ministro. Tratar-se-ia de tomar o serviço prestado pela DBR como uma metáfora dos que tentam, insistentemente, calar as manifestações que reivindicam o fim da segregação e da violência racial. E assim, não apenas a frase, mas o enunciado propriamente dito nos diria: “Vejam como trabalham, sempre e continuamente, na manutenção do racismo!”.

Essa ambivalência discursiva faz emergir no enunciado modelos distintos de (des)obediência. A princípio, com a primeira acepção – segundo a qual o enunciado faria, a partir do reforço do *slogan* da DBR, uma crítica à manifestação antirracista –, restaria produzida uma relação de submissão denominada por Gros (2018) de superobediência. Neste caso, o funcionário (negro, é preciso lembrar) não manteria, com seu empregador, uma relação de obediência apenas, mas de servidão: “servir é mais do que obedecer, é fornecer garantias, antecipar desejos, obedecer o melhor possível, fazer de sua obediência a expressão de uma gratidão, justificar as ordens que nos dão” (GROS, 2018, p. 59). Servir ou superobedecer, aqui, seria renunciar sua própria luta (antirracista) em nome da luta do chefe. A segunda acepção, por seu turno – aquela que ironiza o trabalho ali executado e apoia, com isto, a luta antirracista – faria emergir, na mesma cena enunciativa, a possibilidade do que Gros (2018, p. 57) entende com “submissão ascética”: “Obedecer sim, posto que a situação objetiva o impõe, mas tentando a cada vez tornar a execução da ordem a menos completa, a mais vagarosa, a mais defeituosa possível, levando sua realização ao limite da sabotagem”. Boicote da submissão e resistência, portanto, que emerge da própria obediência, uma vez que, conforme acrescenta o autor, “[...] os rebeldes em espírito aprendem a agir ‘como se’ fossem submissos” (GROS, 2018, p. 59).

Assim, o enunciado aqui analisado materializa, bem como o anterior, um confronto estratégico entre lugares de poder e pontos de resistência. Configurados entre modos de submissão, de superobediência e de submissão ascética, aqui estão os confrontos entre: o funcionário que executa seu trabalho com afinco e o protesto antirracista que o compromete; o funcionário negligente em sua atividade e o empregador que exige servidão; o empregador que denuncia as práticas que comprometem seu serviço e o protesto antirracista que reivindica um outro modelo de conduta para as relações raciais, etc. Para além disso e mais uma vez, no interior dessas lutas, manifesta-se também a polivalência tática dos discursos, que descontroem uma dada evidência cultural segundo a qual existia apenas obediência na prática de submissão. Aqui, é a própria submissão que desnuda a possibilidade de uma resistência microfísica, localizada no limiar entre o poder e o levante armado: “Entre a colaboração franca e a resistência armada existe uma terceira via: uma conduta intermediária, uma ‘acomodação’ à situação da submissão, certamente, mas uma acomodação arisca” (GROS, 2018, p. 59).

3.3. NÃO DAVA PRA FICAR EM CASA QUANDO ELES VÃO NOS MATAR NA NOSSA CASA – NO BRASIL

Um levantamento de dados estatísticos realizado pela *BBC Brasil* em junho de 2020 (MAGENTA; BARRUCHO, 2020) aponta que, a despeito da evidente discrepância social, política e econômica historicamente produzida entre Brasil e Estados Unidos, é possível

denotar, entre os dois países e naquilo que concerne à questão racial, algumas aproximações. Segundo a matéria, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, as práticas de exclusão da população negra têm garantido, a este grupo, maiores taxas de analfabetismo e de desemprego, menor renda per capita, maior percentual de vítimas de assassinato e de encarceramento, além de sub-representação no cenário político-partidário. Assim sendo, não poderia ser alheio ao Brasil – último país ocidental a abolir a escravidão e fiel mantenedor de um histórico racismo estrutural⁶ – as reivindicações que insurgiram com o *acontecimento George Floyd*, particularmente aquelas que exigiam o fim da violência policial endereçada à população negra.

É como desdobramento e como lugar de incidência da dispersão desse *acontecimento* que situamos a manifestação ocorrida no Rio de Janeiro, em 31 de maio de 2020. Intitulada “Vidas negras importam” – à esteira, portanto, da expressão *Black lives matter* –, e com o rosto de George Floyd estampado no cartaz de convocação em meio a fotos de jovens negros mortos pela polícia brasileira (VIDAS..., 2020), a manifestação propunha reivindicar, também aqui, o fim dos assassinatos de pessoas negras cometidos pela força policial. Desse cenário, interessa-nos analisar aquilo que seria dito publicamente, ao fim do ato, por Wesley Teixeira, educador popular e ativista político, militante do Movimento Negro Unificado e do movimento de favelas e periferias do Rio de Janeiro, um dos responsáveis pela mobilização. Ao falar sobre a importância da manifestação e orientar sobre a necessária dispersão, em virtude da pandemia, Wesley diz o seguinte: “A gente puxou esse ato porque não dava pra ficar em casa quando eles vão nos matar na nossa casa” – numa referência a João Pedro, o menino negro de 14 anos que havia morrido dentro de casa, no dia 18 de maio, durante uma operação da polícia no Rio de Janeiro. O vídeo em que o ativista faz esse pronunciamento foi compartilhado no *Twitter* por um perfil ligado ao PSOL – Partido Socialismo e Liberdade (INSURGÊNCIA..., 2020). A frase de Wesley foi amplamente retomada, reconstruída e atualizada, tornou-se estampa em camisetas de cunho político, além de palavra de ordem em postagens acerca da violência policial. Em uma dessas reconstruções, feita por Levi Kaique Ferreira, colunista do site Mundo Negro, a postagem foi apoiada por mais de 100 mil usuários e compartilhada por 25 mil (KAIQUE, 2020).

Sobre a estrutura linguística do enunciado, algumas observações. Primeiramente, aquela que concerne à expressão “a gente”: ainda que Gros (2018) a entenda como materialidade do conformismo, na medida em que sugeriria uma absolvição do “eu” em nome de uma generalidade abstrata (“a gente” designaria “todo mundo” e “ninguém”, ao mesmo tempo), o uso da expressão no enunciado produzido por Wesley Teixeira propõe uma outra configuração. Em “A gente puxou esse ato...”, têm-se aí não um “a gente” inclusivo, que, em seu funcionamento dêitico, abrangeria o falante mais os ouvintes; mas um “a gente” exclusivo, que exclui o ouvinte e abarca o falante mais “outros”⁷. Neste caso, temos aqui a mesma relação que estabelece Benveniste (1976) entre o “nós inclusivo” e o “nós exclusivo”, a partir da qual o autor observa que no primeiro, que exclui o “eles”, é o “tu” quem sobressai; no segundo, que exclui o “tu”, é o “eu” quem sobressai. Com isto, temos que o “a gente”, tal como usado no enunciado de que tratamos, não faz desaparecer o “eu”, como o propõe Gros (2018); aqui, é justamente o “eu” que é sublinhado, é ele quem sobressai e se evidencia diante das demais referências pronominais.

Na sequência, duas orações subordinadas apresentam-se. A primeira, “porque não dava pra ficar em casa”, indica tanto uma recusa à passividade obediente e conformada que a expressão “ficar em casa” poderia sugerir; quanto uma insurgência diante da condição sanitária e de saúde pública que, naquele momento⁸, se configurava como motivo legítimo para interdição de atos públicos. Com isso, atesta-se tanto a impossibilidade de permanecer impassível diante da violência policial, quanto a impossibilidade de tomar a pandemia como argumento para impedir a manifestação. A segunda oração, “quando eles vão nos matar na nossa casa”, subordinada à oração que a precede, expande as impossibilidades ali expressas na medida em que descortina a saída de casa como meio de sobrevivência, apesar e a despeito das orientações acerca do isolamento social. Isto posto, têm-se que entre as duas ameaças que se apresentam aos manifestantes (uma delas, a violência policial, que os impede de “ficar em casa”; a outra, a pandemia, que os impede de sair às ruas), prevalece o combate à primeira: “não dava pra ficar em casa [apesar da pandemia] quando eles vão nos matar na nossa casa”.

⁶ Expressão proposta por Silvio Almeida, segundo o qual: “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

⁷ Para mais informações sobre os usos e funcionamentos da expressão “a gente”, ver Fontes e Ferrari (2015).

⁸ No dia 31 de maio de 2020, o Brasil já registrava 29.341 mortes pela Covid-19 e 514.992 casos confirmados da doença. Ocupava, com isso, a segunda colocação no ranking dos países com mais casos confirmados, atrás apenas dos Estados Unidos (CASOS..., 2020).

Se nos voltamos, agora, às relações de poder que o enunciado materializa, é preciso dizer, a princípio, que se trata de um enunciado produzido no interior de um ato de desobediência civil, entendido por Gros (2018) como movimento de resistência grupal, um projeto de contestação coletivo que faz soar o pacto social na medida em que aponta para objetivos políticos comuns. São atos ruidosos, “dirigem-se à opinião pública e, em sentido mais amplo, até mesmo à consciência de todos, ao sentimento universal de justiça” (GROS, 2018, p. 150). Denunciam, com isto, a parcialidade das leis, a deturpação das decisões, a arbitrariedade dos governos, diante das quais impõe-se a necessidade de contestação e de desobediência: tanto uma desobediência prática, manifestada em ato; quanto uma desobediência crítica, a partir do exercício ético. O enunciado produzido por Wesley Teixeira nada mais é do que um convite a esta resistência, tanto prática quanto ética: irrompe em um protesto público, implode o isolamento social, mas convoca também à reflexão crítica.

Com esta convocação, aponta-se para uma redefinição de prioridades, que deixa de ser uma simples obediência às leis ou às normas (uma simples obediência ao isolamento social, no caso do enunciado aqui analisado), para ser uma obediência aos nossos próprios princípios: “Cada um, porquanto existe realmente, deve deixar-se guiar por sua consciência em vez de obedecer cegamente às leis em completa passividade” (GROS, 2018, p. 153). A desobediência, neste sentido, é tanto um direito quanto um dever do indivíduo, que tem por incumbência a salvaguarda de sua integridade moral diante de um Estado injusto e arbitrário. Por um lado, esse exame ético nos permite descobrir, segundo Gros (2018), o *eu indelegável*, que pressupõe a impossibilidade de substituírmo-nos pelo outro, de delegar ao outro o nosso pensamento, as nossas decisões, as contravenções que entendemos necessárias. Por outro lado, esse mesmo exame ético nos convida a uma ação não para si mesmo, mas justamente para o outro: “Descobrir em si o eu indelegável é se sentir chamado a agir para os outros, a fazer existir essa justiça cuja urgência sentimos” (GROS, 2018, p. 157). O *eu indelegável* é a recusa da passividade imposta pela submissão, pela subordinação, pelo conformismo, pelo consentimento; o *eu indelegável* é exigência da dignidade universal.

Não por acaso, fazíamos menção, anteriormente, ao fato de que, no enunciado produzido por Wesley Teixeira, a expressão “a gente” não remete a uma pluralidade que esvazia o “eu”; nele, ao contrário, materializa-se a evidência do eu, sua irrupção e insurgência, seu sobressalto. Trata-se, no enunciado, de desobedecer às normas do isolamento social para obedecer a si mesmo, para responder às convicções e princípios do *eu indelegável*; trata-se da insurgência diante do absurdo, que aqui equivale ao recrudescimento da violência policial. Com isto, têm-se uma resistência que se configura a partir daquilo que Gros (2018) entendeu como sendo uma dissidência civil ou uma objeção de consciência: uma desobediência que não se ampara na superioridade da moral ou das leis, mas que se ampara sobretudo em uma impossibilidade ética de obediência. O objetor de consciência, ou dissidente, desobedece porque já não pode obedecer: realiza-se um processo de conscientização a partir do qual se produz um rompimento com os hábitos da submissão.

O objetor de consciência tem convicções. Sabe o que é justo e bom, sagrado e venerável. Tem a noção de seus valores e, ao risco de arruinar, de aniquilar a si mesmo e ao mundo, reafirma-os quando, em seu caminho já traçado, surge o obstáculo de uma lei, de um decreto que exige dele que transgrida seus princípios. É então, em nome de uma obediência superior, que ele desobedece. E a única coisa que conta é a salvaguarda de suas convicções. Fundamentalmente, o objetor de consciência obedece: ele é aquele que pretende continuar a obedecer a seus princípios até o fim. (GROS, 2018, p. 167-168)

Com esta reconciliação do sujeito com seus princípios, responde-se positivamente àquilo que Gros (2018) e Foucault (2010b) entenderam, à esteira de Kant, como o exercício da maioria: exigência ética que incita o sujeito à emancipação, à autonomia, à independência. “É, por exemplo, poder pensar sem ter necessidade de recitar um livro; ser capaz de fazer escolhas de vida sem a tutela de um diretor de consciência; dar-se regras de saúde e de boa existência sem seguir cegamente as prescrições de um médico” (GROS, 2018, p. 160). Herança do Iluminismo, a maioria se oporia a uma concepção de minoridade entendida como obediência cega, consenso acrítico, da qual cada sujeito deveria promover sua saída por meio de uma recusa à preguiça e à covardia. Nesse trajeto entre a minoridade e a maioria, ousa-se saber, ousa-se pensar por si mesmo, ousa-se vigiar a si mesmo e exercer juízo sobre sua vida; recusa-se, nas palavras de Gros (2018, p. 162), uma “obediência imbecil”.

Assim, o enunciado de Wesley Teixeira é um chamado à resistência por meio de distintas configurações: não apenas por meio da desobediência civil – que remete ao ato público, ruidosamente manifesto –, mas também por meio da dissidência cívica, a partir da

qual é possível habilitar nosso exercício ético, reconhecendo, para si e para os outros, nosso *eu indelegável*. O enunciado de Wesley Teixeira convoca para a saída da minoridade, convoca à postura crítica diante das arbitrariedades e das injustiças, convoca à insurgência diante do escândalo. O enunciado nos convoca, no interior da polivalência tática dos discursos, a obedecer e a desobedecer, ao mesmo tempo: desobedecer às regras de reclusão, de distanciamento; para obedecer à nossa dignidade, ao nosso senso de justiça, às nossas convicções. E isto porque já não se pode continuar a não ver, a não saber, a não morrer: não dá mais para ceder à passividade quando a passividade nos permite ficar em casa (*eles vão nos matar na nossa casa*).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou-se com a proposta de empreender um exercício analítico: fazer funcionar uma interseção entre a estilística da (des)obediência de Gros (2018) e a microfísica do poder de Foucault (1979) na análise discursiva de três enunciados. Tais enunciados, produzidos no interior do que entendemos por *acontecimento George Floyd*, demonstraram a produtividade dessa interseção na medida em que desnudaram a inscrição dos modelos de obediência e desobediência na própria manifestação do poder. Por um lado, demonstrou-se a deferência exigida pelo consentimento, a naturalização das práticas pretendida pela subordinação, a passividade do conformismo, a coerção exercida pela submissão, e a devoção intrínseca à superobediência. Por outro lado, demonstrou-se a aparente obediência da submissão ascética, a insurgência sonora da desobediência civil e a conscientização ética provocada pela dissidência civil, convocando à assunção de um *eu indelegável* que exige um exercício emancipatório de maioridade. O que se demonstrou, enfim, foi o próprio funcionamento sempre **instável** e **criativo** do poder, na medida em que os modelos de obediência e desobediência não respondem a uma estratégia fixa ou estável, mas transitam, funcionam e se configuram a partir de diferentes lugares, o que atesta a produtividade teórica de sua consideração no interior da analítica do poder foucaultiana.

Por fim, em termos políticos, este artigo demonstrou ainda a força de um acontecimento que produziu a maior onda de protestos contra o racismo nos Estados Unidos desde 1968, que colocou em xeque o discurso racista que governa as relações raciais e as práticas de violência que daí derivam. O *acontecimento George Floyd* foi um desses momentos em que insurgir e desobedecer tornou-se a única forma de obediência ética: mediante sua irrupção, o acontecimento fez cintilar uma resistência que convoca o *eu indelegável* à prática política, que exige a saída da minoridade. Trata-se de um acontecimento cuja importância, como bem apontou Foucault (2010b, p. 19) a respeito da Revolução Francesa, não está na própria Revolução, “mas [n]o que acontece na cabeça dos que não fazem a Revolução, ou em todo caso que não são seus atores principais”. O mais fundamental, assim, não foi aquilo que o *acontecimento George Floyd* provocou no interior do próprio movimento antirracista, mas o alcance do barulho por ele produzido, que arrastou inclusive aqueles que não faziam parte da luta e que acabaram por assumir sua pauta. O importante foi o significativo entusiasmo popular por ele produzido, que é sinal, ainda segundo Foucault (2010b, p. 19), “de que os homens procuram se dotar de uma constituição política tal que evite, em razão de seus próprios princípios, toda guerra ofensiva”: a maioridade, portanto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSASSINATO de George Floyd. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassinato_de_George_Floyd. Acesso em: 17 dez. 2020.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BUTTURI JUNIOR., A. A polivalência tática como teoria da resistência em Michel Foucault. In: BRAGA, A.; SÁ, I. de. *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2020. p. 21-44.

CASOS de coronavírus e número de mortes no Brasil em 31 de maio 2020. *GI*, 31 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/31/casos-de-coronavirus-e-numero-de-mortes-no-brasil-em-31-de-maio.ghtml>. Acesso em :29 dez. 2020.

CHOWN, A. *Agência Nacional de Fotografia da Grã-Bretanha*, 8 jun. 2020. Disponível em: https://www.pimages.co.uk/search-results/fluid/?q=statue%20Churchill&category=A.S.E&fields_0=all&fields_1=all&imagesonly=1&orientation=both&page=2&words_0=all&words_1=all. Acesso em: 24 dez. 2020.

DBR – Making sure the past has a future. 2020. Disponível em: <https://www.dbrlimited.com/>. Acesso em: 24 dez. 2020.

DEATH of a man in custody adds fuel to a dispute over a policing strategy. *The New York Times*, New York, 20 jul. 2014. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2014/07/21/nyregion/death-of-a-man-in-custody-adds-fuel-to-a-dispute-over-a-policing-strategy.html?searchResultPosition=5>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FONTES, V. F. M.; FERRARI, L. V. Déixis e mesclagem: a expressão pronominalizada “a gente” como categoria radial. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 62, p. 45-60, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/62/003.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. *Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

I CAN'T BREATHE: 4 minneapolis officers fired after black man dies in custody. *The New York Times*, New York, 26 may 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/05/26/us/minneapolis-police-man-died.html?searchResultPosition=1>. Acesso em: 17 dez. 2020.

IMOBILIZAÇÃO que matou George Floyd era comum em Minneapolis. *Portal R7*, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/imobilizacao-que-matou-george-floyd-era-comum-em-minneapolis-03062020>. Acesso em: 22 dez. 2020.

INSURGÊNCIA PSOL. @insurgenciapsol. 31 maio de 2020, 04:38 PM. Disponível em: <https://twitter.com/insurgenciapsol/status/1267178704800808964>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GROS, F. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

KAIQUE LEVI. @levikaique. 31 maio de 2020, 06:34 PM. Disponível em: <https://twitter.com/LeviKaique/status/1267207905020989441>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MAGENTA, M.; BARRUCHO, L. Protestos por George Floyd: em seis áreas, a desigualdade racial no Brasil e nos EUA. *BBC NEWS Brasil*, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52916100>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MANIFESTANTES picham a frase 'era um racista' em estátua de Churchill em Londres. *G1*, 8 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/08/manifestantes-picham-a-frase-era-racista-em-estatuade-churchill-em-londres.ghtml>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MBEMBE, A. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORRIS, J. Striking image shows police forming ring around Churchill statue to stop clash between rival protesters. *Yahoo UK*, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://uk.news.yahoo.com/police-guard-winston-churchill-statuade-171822582.html>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SIMONS, N. Sadiq Khan 'hopes' London statues of slave traders are removed. *Huffpost*, 9 jun. 2020. Disponível em: https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/sadiq-khan-london-slave-trader-statues_uk_5edf4aadc5b644f28db256c3. Acesso em: 24 dez. 2020.

VIDAS negras importam: protestos crescem nos EUA e Rio tem manifestação neste domingo. *Brasil de Fato*, São Paulo, 31 maio 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/31/protestos-por-george-floyd-crescem-nos-eua-rio-teramanifestacao-neste-domingo-31>. Acesso em: 27 dez. 2020.



Recebido em 11/01/2021. Aceito em 15/02/2021.

REFLEXÕES SEMIÓTICAS SOBRE AS RESPONSABILIDADES NA PANDEMIA DA COVID-19

REFLEXIONES SEMIÓTICAS ACERCA DE LAS RESPONSABILIDADES EN LA PANDEMIA DE
COVID-19

SEMIOTIC REFLECTIONS ON RESPONSABILITIES IN THE COVID-19 PANDEMIC

Oriana de Nadai Fulaneti*

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: Com o advento da Covid-19, o ano de 2020 foi marcado por um conjunto de crises que nos levam à seguinte questão: qual é a minha responsabilidade nisso tudo? Nesse contexto, o presente artigo consiste na análise de algumas campanhas de prevenção à Covid-19 produzidas e veiculadas em 2020 no Brasil, tendo como objetivo investigar a concepção de responsabilidade presente nos textos estudados. Para o desenvolvimento das análises, tomamos como ponto de partida as categorias de responsabilidade propostas pelo filósofo francês Frédéric Gros (2018) e verificamos suas formas de manifestação semiótica, tendo como base a teoria semiótica francesa em suas abordagens greimasiana e tensiva. Considerando o responsável como “aquele que responde por”, nossa investigação recai sobre o *sujeito* e o espectro pelo qual ele responde. Resultados indicam que as campanhas apresentam gradações distintas de responsabilidade, as quais associam-se diretamente à visão de organização da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade. Semiótica Francesa. Covid-19. Campanhas de prevenção.

RESUMEN: Con la llegada del Covid-19, el año 2020 estuvo marcado por un conjunto de crisis que nos llevan a la siguiente cuestión: ¿cuál es mi responsabilidad en todo esto? En este contexto, el presente artículo consiste en el análisis de algunas campañas para prevenir el Covid-19 producidas y vehiculizadas en 2020 en Brasil, con el objetivo de investigar la concepción de responsabilidad presente en los textos estudiados. Para el desarrollo del análisis, tomamos como punto de partida las categorías de responsabilidad propuestas por el filósofo francés Frédéric Gros (2018) y verificamos sus formas de manifestación semiótica, basándonos en la teoría semiótica francesa en sus enfoques greimasiano y tensivo. Considerando al responsable como “el que responde por”, nuestra

* É professora Adjunta de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. E-mail: od.fulaneti@uol.com.br.

investigación recae sobre el *sujeto* y el espectro por el que responde. Los resultados señalan que las campañas presentan diferentes gradaciones de responsabilidad, las cuales están directamente asociadas con la visión de organización de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad. Semiótica Francesa. Covid-19. Campañas de prevención.

ABSTRACT: With the advent of Covid-19, the year 2020 was marked by a series of crises, before which we ask ourselves the question: what is my responsibility in all this? In this context, this article consists on the analysis of some Covid-19 prevention campaigns produced and broadcast in 2020 in Brazil, with the objective of investigating the concept of responsibility present in the texts studied. For the development of the analysis, we take as a starting point the categories of responsibility proposed by the French philosopher Frédéric Gros (2018) and verify their forms of semiotic manifestation, based on the French semiotic theory in its greimasian and tensive approach. Considering the responsible as "he who answers for", our investigation falls on the subject and the spectrum for which it answers. Results indicate that the campaigns present gradations of responsibility, which are directly associated with the vision of social composition.

KEYWORDS: Responsibility. French Semiotics. Covid-19. Prevention campaigns.

1 INTRODUÇÃO

“E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?” Essa foi a resposta dada pelo presidente do Brasil a uma jornalista que comentara o fato de o país ter ultrapassado a barreira dos cinco mil mortos vítimas do coronavírus em 28 de abril de 2020. Hoje, janeiro de 2021, são mais de duzentas mil mortes. Diante do acontecimento e de toda a situação desencadeada pela pandemia, possivelmente todos já se perguntaram: e daí? O que eu posso/devo fazer?

Nossa contribuição para as reflexões sobre a (des)obediência e a insurgência tem um foco aparentemente transversal: a responsabilidade. Quando e até que ponto é responsável obedecer ou desobedecer? No contexto das crises desencadeadas com o advento da Covid-19 – sanitária, econômica, social e, no caso do Brasil, também política, este artigo volta-se para as manifestações discursivas da(s) responsabilidade(s).

Fechando um pouco mais a nossa trilha, analisamos algumas campanhas de prevenção ao coronavírus que circularam no Brasil ao longo de 2020, tendo como objetivo depreender a concepção de responsabilidade presente nos textos estudados, o que nos traz também muitas informações sobre a percepção do modo de organização e funcionamento de nossa sociedade, uma vez que o discurso não é simplesmente uma forma de retratar a realidade, mas parte da ideologia e do poder que estão cotidianamente em disputa.

A base teórica utilizada para a realização das análises é a semiótica francesa. Para abordarmos o conceito de responsabilidade, apoiamos-nos sobretudo nos trabalhos do filósofo Frédéric Gros (2018). Na sequência desta breve introdução, estabelecemos um diálogo entre a pesquisa de Gros e a semiótica discursiva, buscando verificar o funcionamento semiótico dos conceitos propostos pelo autor. Na terceira seção, realizamos a análise de quatro cartazes de campanhas de prevenção à Covid-19. Por fim, apresentamos as conclusões, procurando explicitar as relações encontradas entre discurso, responsabilidade e obediência.

2 SEMIÓTICA E RESPONSABILIDADE

No capítulo *A responsabilidade sem limites*, Frédéric Gros (2018) disserta sobre diferentes aspectos da responsabilidade. Inicialmente, o filósofo francês menciona *o responsável*, que seria uma espécie de dirigente ou representante, aquele sujeito escolhido para responder pelo grupo. Esse sujeito, nas palavras do autor, “toma iniciativas, arbitra, aceita os compromissos, antecipa as consequências, busca acordos, equilíbrios, manipula as paixões e as imagens” (GROS, 2018, p. 186).

A Semiótica francesa, teoria idealizada por Greimas a partir da década de sessenta do século XX, considera o sentido sob uma perspectiva gerativa e, portanto, sua metodologia prevê a realização da análise em patamares, que vão do “mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto” (GREIMAS, COURTÈS, 2011, p. 232). Três são os níveis de análise – o fundamental, o narrativo e o discursivo. No primeiro, tem-se uma oposição semântica de base que permeia todo o sentido do texto. No caso, poderíamos pensar em /responsabilidade/ vs. /irresponsabilidade/.

No nível narrativo surgem *funções actanciais* que representam o simulacro do fazer do homem no mundo: sujeito, objeto, destinador e destinatário. Prosseguindo no exemplo do responsável, este opera ora como *destinador*, quando procura convencer os *destinatários* a agirem conforme sua proposta; ora como *sujeito*, quando realiza as ações em busca dos (objetos)valores pretendidos. Geralmente, espera-se do “responsável”, escolhido pelo grupo, que ele se dedique à construção de acordos e realização de ações que visem ao bem coletivo.

Os programas narrativos, ou seja, as ações de transformação dos sujeitos, preveem também narrativas polêmicas. Assim, ao destinador opõe-se o antidestinador; ao sujeito, o antissujeito. Desse modo, se estivermos analisando a narrativa da responsabilidade, teremos como polêmicos os actantes da irresponsabilidade, os quais impõem obstáculos que dificultam a narrativa de alcançar o seu valor pretendido, no caso, o bem comum.

Por fim, no nível discursivo, “[...] os esquemas narrativos são assumidos pelo sujeito da enunciação que os converte em discurso” (FIORIN, 2014, p.56). Tal conversão ocorre por meio das projeções das categorias de pessoa, tempo e espaço, e dos revestimentos de temas e figuras. Por exemplo, no material estudado neste artigo temos a predominância do tempo presente, do tema da saúde etc.

Voltando à obra de Gros, o filósofo francês opta por dissertar sobre o que chama de *responsabilidade sem limites*, aquela que não se restringe aos governantes, os dirigentes ou aos responsáveis jurídicos, mas diz respeito a *cada um* dos indivíduos e abrange *todos*. No intuito de contemplar a complexidade do assunto, o autor propõe quatro categorias de responsabilidade sem limites: integral, infinita, absoluta e global.

A primeira corresponde ao sujeito responder pelos próprios atos, uma resposta que se dá a “Deus”, à própria consciência ou à sociedade, uma espécie de prestação de contas. A *responsabilidade integral* relaciona semioticamente um *sujeito* a um *objeto*, um destinador de si que planeja um ato, realiza-o e responde por ele. Trata-se de uma abordagem predominantemente terminativa, envolvendo a sanção das próprias ações. Responsabilidade, nesse caso, associa-se às modalidades do *querer e/ou do dever* e principalmente ao grande *destinador julgador* a quem se prestará contas no final. Observa-se que a responsabilidade integral remete à *ideologia* no sentido de sistema axiológico, o conjunto de valores que guia a conduta do sujeito, fazendo com que ele durma com a consciência tranquila (quem é o meu grande destinador? A quem eu prestarei contas?). A decisão aqui parece relativamente simples, pois cabe ao sujeito, com base em seus valores, decidir se quer ou não se proteger do vírus.

No caso da responsabilidade integral, o seu oposto, o irresponsável, é aquele regido pelo programa polêmico, que responde por valores contrários. Por exemplo, para o grupo que considera fundamental o bem de todos, os irresponsáveis serão os individualistas, voltados apenas para o próprio bem.

Uma segunda categoria de responsabilidade apresentada pelo filósofo é a *infinita*, aquela que temos pelos mais frágeis, acarretando, assim, uma inversão de papéis: “o outro a partir de seu sofrimento mudo, o outro em sua fragilidade, o outro carente, desarmado, é ele quem me comanda. Ele me chama, me intima” (GROS, 2018, p. 189). Comparada à anterior, aqui a relação se complexifica porque, por um lado, será preciso inicialmente o sujeito se ver e se sentir mais forte que o outro e, além disso, querer/crer dever cuidar do mais frágil; por outro lado, este precisará aceitar/querer ser cuidado. Tem-se, portanto, uma relação no mínimo intersubjetiva que estabelece uma espécie de contrato de proteção. A irresponsabilidade, nesse caso, corresponde à não proteção do mais frágil, fundada na crença do não dever protegê-lo.

O terceiro tipo de responsabilidade encaixa-se perfeitamente ao momento que estamos vivendo: a *responsabilidade absoluta* corresponde ao sentido que se dá aos acontecimentos. Mais uma vez, retomo as palavras do estudioso francês:

[...] o que depende absolutamente da minha responsabilidade é o sentido que darei ao que me ocorre. Como vou qualificar os acidentes da existência, que nome lhes dar? Infortúnio imenso ou pécadilho, provação de minha energia ou drama atroz, rasgo minúsculo no imenso tecido das vicissitudes humanas, fatalidade superior, injustiça indigna ou ocasião dada à minha coragem, minha constância? Eu absolutamente que decido. (GROS, 2018, p.188)

Após a fase inicial em que desenvolve os estudos de narratividade focados nas transformações do sujeito do fazer, a Semiótica Francesa passou a se dedicar ao sujeito de estado e à afetividade. No século XXI, a perspectiva tensiva volta-se para as percepções de um sujeito que sente, instaurando a regência do sensível na constituição do sentido. Dessa forma, o acontecimento e suas consequências tornam-se assuntos de interesse para a teoria. De acordo com Zilberberg (2011), fundador da Semiótica Tensiva, o acontecimento é algo impactante que toma o sujeito de surpresa, deixando-o imediatamente sem reação:

Dito de modo familiar: *quando a coisa acontece, já é tarde demais!* O acontecimento não pode ser *apreendido* senão como algo afetante, perturbador, que suspende momentaneamente o curso do tempo. Mas nada nem ninguém conseguiria impedir que o tempo retome seu curso e que o acontecimento entre pouco a pouco nas vias da potencialização [...] (ZILBERBERG, 2011, p. 169, grifo do autor)

Ainda segundo o semioticista francês, o acontecimento deve ser concebido como a “realização do irrealizável”, sua modalidade de operação seria, portanto, *concessiva*. O contrário do acontecimento é o *exercício*, o rotineiro, esperado, que opera na lógica *implicativa*. Assim, enquanto o exercício une sintaticamente por meio do *logo*, do *portanto*, o acontecimento estabelece a relação através do *embora*, do *entretanto*, como nos explica o autor: “[...] o acontecimento dá como certa a modalidade concessiva que instaura um dado programa como irrealizável e um contraprograma que, no entanto, levou a cabo sua realização: ‘não era possível fazer isso e no entanto ele o fez!’” (ZILBERBERG, 2011, p. 177).

O acontecimento é sempre concessivo, ele tira a razão e, para voltar à ação, é necessário que o sujeito recobre o sentido e retome (ou refaça) sua narrativa. Entretanto, nem todos têm a mesma velocidade de *atenuação* do impacto. Muitos permanecem paralisados por um longo tempo.

Semioticamente, a responsabilidade absoluta representa o programa narrativo construído após o acontecimento, uma incoatividade decorrente de uma terminatividade. Ela ocorre quando o sujeito, após uma experiência impactante, de imersão na falta de sentido, volta a se tornar o sujeito da espera e retoma o planejamento por meio de estratégias. A irresponsabilidade, nesse caso, seria construir uma narrativa que amenizasse ao máximo o impacto do evento, procurando negar o seu caráter de acontecimento e apresentá-lo como uma atividade banal, rotineira, um *exercício*.

Por fim, a última categoria proposta por Gros, a *responsabilidade global*, refere-se à nossa parte de responsabilidade sobre tudo o que ocorre fora do alcance dos nossos olhos, inclusive as injustiças. Ela trata da visão que o indivíduo tem sobre o todo da humanidade, se um conjunto de semelhantes ou de diferentes. Semioticamente, a responsabilidade global remete à virtualização, ao *querer* e/ou principalmente ao *dever* que instaura o *sujeito* e o leva à *ação*, o que está intimamente associado a seu conjunto de valores. Irresponsável aqui é negar que determinados acontecimentos lhe dizem respeito e crer dever responder apenas por uma ínfima e estrita parte.

Para Gros (2018), a responsabilidade produz subjetivação pois faz com que cada indivíduo se torne único, imprescindível, *indelegável*. As responsabilidades integral, infinita, absoluta e global afetam todos, tornando-os sujeitos. Nesse sentido, a responsabilidade pode ser considerada um fardo podendo, por isso, provocar desvios e subterfúgios, fazendo crescer a tendência a minimizarmos a importância de nossas ações: “[...] se somos todos responsáveis, quer dizer talvez que eu sou um pouco menos responsável que todos os outros, ou melhor que sou tanto menos responsável na medida em que dividimos em vários a responsabilidade. Minha parte é forçosamente limitada.” (GROS, 2018, p. 194).

Apegados a essa justificativa, muitos estão se isentando totalmente de suas responsabilidades perante a Pandemia da Covid-19, como veremos mais adiante; outros, por sua vez, não cumprem totalmente os protocolos de prevenção e dão suas escapadas: “só uma voltinha, só um pouquinho, afinal, comigo não vai acontecer, seria muito azar...”.

Feita a apresentação sobre a responsabilidade e seu modo de funcionamento semiótico, passaremos à exposição da análise na próxima seção.

3 CAMPANHAS DE PREVENÇÃO À COVID-19: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Nosso objeto de estudos é composto por campanhas de prevenção à Covid-19 veiculadas sobretudo por instituições públicas. Após um estudo prévio, selecionamos quatro campanhas consideradas significativas para ilustrar a gradação de sentido de responsabilidade presente nesses textos, os quais constituem o *corpus* deste trabalho.

Antes de passarmos à análise, vale enfatizar que as campanhas, de modo geral, são feitas com o objetivo de estimular o engajamento da população nas ações de prevenção e combate ao coronavírus e, portanto, em maior ou menor grau, convocam o sujeito à responsabilidade.

A pandemia é um acontecimento que nos impõe uma *responsabilidade absoluta*. E daí, o que fazer? Na maior parte das vezes os acontecimentos mexem com os valores dos sujeitos e, desse modo, os objetos e as crenças podem se desestruturar. Aí surgem depressões, surtos, suicídios, muitos suicídios.

Observam-se variadas narrativas decorrentes da responsabilidade absoluta. Em alguns casos, o acontecimento é tratado como uma vontade divina, um evento sobre o qual não podemos nem devemos interferir: “alguns morrerão no caminho, mas essa é a lei da natureza, temos que aceitar”. Tal perspectiva pode ser verificada no pronunciamento feito pelo presidente à nação em 24/03/2020:

Pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar. Nada sentiria, ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha, de um resfriadinho.

Zilberberg, juntamente com Fontanille, discorrendo sobre os valores produzidos no discurso, engendram os conceitos de *valores de absoluto* e de *universo*. Os primeiros resultam de operações de triagem, as quais visam o máximo de seleção, enquanto os valores de universo são resultados de operações de mistura. Ao longo da exposição sobre o funcionamento dessas operações, os autores afirmam: “identificamos a exclusão-concentração, regida pela triagem, e a participação-expansão, regida pela mistura, como as duas principais direções capazes de ordenar os sistemas de valores” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 49).

A lógica da “seleção natural dos mais fortes” vai completamente *de encontro* à responsabilidade infinita, aquela que temos (ou deveríamos ter) com os mais frágeis. Além de banalizar o caráter ofensivo da doença, tratando-a como uma *gripezinha*, frequentemente o chefe da nação diz que 70% da população será infectada e nada pode/deve ser feito. Com essas afirmações, o presidente nega a existência do acontecimento, impedindo a construção de estratégias de solução para seus estragos. Age, assim, no modo da irresponsabilidade absoluta.

As operações de triagem estiveram presentes também em situações concernentes à adesão ao pacto social de prevenção e combate ao coronavírus. Inúmeras cenas foram registradas e divulgadas nas redes sociais, no seio das quais destacamos o seguinte texto: *Cidadão não. Engenheiro civil, formado, melhor do que você*. Essa foi a resposta dada pela esposa de um indivíduo que, sem máscara, havia sido repreendido por um fiscal sanitário em uma região de bares do Rio de Janeiro no mês de julho de 2020. Muitos sujeitos não aceitam serem vistos de modo indistinto, como um cidadão qualquer, um entre outros, eles querem receber distintivos - o engenheiro no Rio, o desembargador em Santos, o doutor x e etc., como se isso os isentasse da responsabilidade coletiva. Sentindo-se distintos, desprezam a maioria da humanidade – agem com irresponsabilidade global.

A dificuldade maior da pandemia está no fato de o acontecimento ser global. Não se trata de um acidente doméstico, de um surto, de uma epidemia, mas de uma pan-demia. Uma intensidade que ocupa um vasto território. Dessa forma, a responsabilidade não é apenas individual, ela é coletiva. É preciso criar um pacto social no qual cada um incorpore a responsabilidade não apenas por si, mas por todos.

A questão central parece recair sobre a visão de *todos*, o espectro da responsabilidade global que, como já dito, depende do sistema de valores do sujeito. Se me vejo em um conjunto de semelhantes, minha tendência é responder por um grupo amplo, no limite, a humanidade. Por outro lado, se enfatizo as diferenças, provavelmente respondo apenas por aquilo que considero importante. Algumas campanhas de prevenção e combate ao coronavírus ilustram bem essa tensão:

Imagem 1: Campanha do Ministério da Saúde



Fonte: Ministério...(2021)

Imagem 2: Campanha do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo



Fonte: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (2021)

Apesar de veiculadas predominantemente na internet e na TV, as campanhas possuem formatos semelhantes a um cartaz, com linguagem verbo-visual. O cartaz do Ministério da Saúde não é composto predominantemente de cores verde e amarela, não contém imagens e seu texto verbal revela-se bastante sucinto. Há um destaque para a modalidade do saber e uma operação de triagem que seleciona aqueles que deverão ser protegidos: o próprio sujeito e sua família. Observa-se um texto que corrobora o discurso e os valores do então presidente, seja no plano visual, com ênfase nas cores da bandeira do Brasil, remetendo ao patriotismo; seja no plano verbal, com a defesa da família.

A campanha do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo¹ é veiculada em um cartaz com bem mais informações que aquele do Ministério da Saúde. Em predomínio de cores azul e verde, há imagem de uma mulher, no canto inferior esquerdo, e do vírus, nos cantos superiores direito e esquerdo. Diferente do discurso do governo federal, o cartaz do TCESP acrescenta à modalidade do saber, o fazer, a necessidade da ação do indivíduo, clamando a adesão ao pacto social e valorizando o papel da medicina: #ficaemcasa; obedeça às recomendações das autoridades médicas. O percurso temático inclui medidas de proteção, como lavar as mãos e evitar deslocamento. Por outro lado, à semelhança do Ministério da Saúde, o texto verbal também seleciona aqueles que devem ser protegidos, a “família e amigos”. A última oração à esquerda do cartaz sintetiza bem o discurso: “Nossa responsabilidade é com quem amamos”. É interessante o uso do verbo *amar*, normalmente associado a um sentimento amplo e muito usado no discurso religioso, como o marco da linha de seleção. Não basta saber, é preciso agir (saiba o que você precisa saber e fazer), ser responsável, porém, apenas com quem *amamos*.

Mais uma vez, voltamos à visão de conjunto social e à questão da amplitude da responsabilidade. Quem amamos? Quem queremos/devemos proteger? Outras campanhas revelam novos aspectos:

Imagem 3: campanha da Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul.



Fonte: Secretaria da Saúde – RS (2021)

¹ Texto: “Sempre é hora de lembrar: fique em casa e obedeça as recomendações das autoridades médicas. Evite deslocamentos desnecessários. Mantenha as mãos limpas: lave com água e sabão e utilize álcool gel. Nossa responsabilidade é com quem amamos”.

Imagem 4: Campanha do projeto Totens Urbanos – Memorial Pró-Saúde

A terceira imagem faz parte de uma campanha de combate e prevenção ao coronavírus realizada pela Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul. Sob um fundo rosado, sem muita definição de borda nem divisões internas, o que traz um efeito de sentido de amplitude, a campanha do governo gaúcho apresenta visualmente a diversidade de superfície ao colocar mãos de cores distintas, fazendo menção às diferenças entre os indivíduos. O elemento verbal, entretanto, apela para a solidariedade e ajuda mútua - uma mão lava a outra. Mesmo sendo diferentes, todos devem se unir em prol da mesma causa – “Pense na saúde de todos”.

A última campanha selecionada para ser estudada é do projeto “Totens Urbanos – Memorial Pró-Saúde”, que instala totens com informações de prevenção à Covid-19 e homenagens às suas vítimas. Trata-se de um projeto apoiado pela prefeitura de São Paulo, cidade onde se encontram vinte totens instalados. Assim como o cartaz da Secretaria da Saúde gaúcha, o totem pró-saúde também apresenta um texto verbal curto em um fundo de cor única (no caso, azulado), sem divisões internas, construindo um efeito de sentido de amplitude. No caso, destaca-se a expressão todos nós, a qual surge duas vezes sublinhada. Em ambos os cartazes, a proposta é de inclusão, não se trata de selecionar o próprio eu, os amigos, a família, os amados. O valor é universal – todos. Porém, diferente do cartaz da Secretaria da Saúde, o projeto foca na indistinção entre o eu e o outro – é por mim, é por todos nós.

Observa-se, portanto, que apenas as duas últimas campanhas propõem a responsabilidade global tal como compreendida por Gros. Semioticamente, estas são da ordem da mistura. As campanhas do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e do Ministério da Saúde fazem um recorte da “globalidade”, ou seja, realizam operações de triagem, selecionando aqueles que devem ser protegidos. De modo resumido, se projetarmos um gráfico que representa o sistema de valores de acordo com a escolha dos sujeitos a serem protegidos, temos o seguinte formato:

Gráfico 1: Operações de triagem e mistura nas campanhas de prevenção à Covid-19

Fonte: elaboração própria.

O quadro ilustra o discurso das campanhas de prevenção, ou seja, aqueles que, de modo mais ou menos amplo, aderiram ao pacto social, incorporaram para si um *quantum* de responsabilidade. Da quarta para a primeira, temos um estreitamento do espectro de proteção do sujeito. Assim, tanto a campanha do projeto Totens Urbanos quanto aquela do governo gaúcho operam na universalidade, na mistura, o que condiz com a responsabilidade global. As demais campanhas realizam a triagem no espectro de proteção e, quanto maior essa triagem, quanto mais restrito for o grupo a ser protegido, mais próximo da irresponsabilidade, da negação da importância do acontecimento, o que é da ordem da intensidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, vale ressaltar que nossas conclusões dizem respeito à análise do discurso presente nas quatro campanhas de prevenção e combate à Covid-19 estudadas. Uma pesquisa mais ampla poderia trazer conclusões distintas. Este seria, no entanto, um outro trabalho. Acreditamos que o recorte aqui apresentado traz informações relevantes para a maior compreensão da visão de responsabilidade e de organização social presentes no Brasil ao longo de 2020.

Verifica-se que as quatro campanhas convocam à responsabilidade *absoluta*, uma vez que, ao pregarem a necessidade de proteção e combate à Covid-19, reconhecem o acontecimento e formulam uma narrativa de (re)ação que instaura o sujeito como responsável por fazer. Sobre a responsabilidade integral, sendo ela terminativa, é difícil verificar sua manifestação no discurso, mas entendemos que todo ato de responsabilidade do indivíduo, por mínimo que seja, será também *integral*. Desse modo, o que diferenciou os cartazes foram as responsabilidades *infinita* e *global*.

As campanhas do Ministério da Saúde e do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, por meio de operações de triagem, remetem apenas aos próximos, sem mencionar os mais frágeis, ou seja, não há menção à responsabilidade *infinita*. De modo semelhante, quando se escolhe aqueles que devem ser protegidos, deixa-se os demais de lado, e, assim, também não há responsabilidade *global*.

As campanhas da Secretaria da Saúde do governo gaúcho e do projeto Totens Urbanos, por sua vez, enfatizam a responsabilidade global: “pense na saúde de todos”/“é por mim, é por todos nós”, não fazendo distinção em relação aos mais frágeis.

As falas do presidente e dos indivíduos que não aderem ao pacto social de prevenção e combate à Covid-19 negam a relevância do acontecimento e não estão nem na responsabilidade *absoluta*. Encontram-se, portanto, no modo da *irresponsabilidade*.

De acordo com Gros, normalmente é considerado responsável obedecer. Seguindo as regras, as leis, contribui-se para o bom funcionamento social. Todavia, muitas vezes a obediência desresponsabiliza, pois coloca o fardo sobre o outro: “apenas cumpro ordens”. No contexto em que o presidente estimula a inação diante da pandemia da Covid-19, obedecer à autoridade máxima do país torna-se irresponsável. Observa-se, assim, que obedecer ou insurgir é uma questão complexa quando deixamos de olhar apenas para nós e passamos a pensar no conjunto social.

Este artigo se encerra aqui mas a pandemia continua e a pergunta segue reverberando em todos nós: e daí?

REFERÊNCIAS

FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTANILLE, J; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial, Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GREIMAS, A.J; COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GROS, F. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Campanha de prevenção contra o coronavírus. Cartaz, Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/campanhas/coronavirus/downloads/digitais/coverfacebook.jpg>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SECRETARIA DA SAÚDE – RS. Campanha de prevenção ao coronavírus. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/campanha-de-prevencao-ao-coronavirus>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Painel de Informações Coronavírus. Material de Campanha. Cartaz: #ficaemcasa. Disponível em: <https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/Cartaz-%20Coronavirus-Ficaemcasa.jpg>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ZILBERBERG, C. *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.



Recebido em 11/01/2021. Aceito em 26/04/2021.

O DISPOSITIVO DE MENORIDADE E O GOVERNO DAS CONDUKTAS

EL DISPOSITIVO DE MINORÍA Y EL GOBIERNO DE CONDUCTA

THE IMMATURITY DISPOSITIF AND THE CONDUCT GOVERNMENT

Maria Marta Martins*

Kátia Menezes de Sousa**

Universidade Federal de Goiás

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo demonstrar o caminho acadêmico percorrido para se chegar à constatação de que o dispositivo de menoridade está instaurado e em pleno funcionamento na sociedade de controle brasileira no presente. Este estudo se fundamenta no pensamento foucaultiano, tem por princípio metodológico a arqueogenealogia e lida com *corpus* proveniente de suportes digitais de informação, predominantemente do discurso jornalístico. Cunhado no universo das luzes, o termo menoridade diz respeito a uma negação da maioria dos sujeitos ao exercício do pensamento por meio do qual se opera a autonomia de si. Entretanto, o que se observa é que, no mesmo espaço onde se opera a menoridade política e moral, cabem também diferentes experiências de insurreição, por meio das quais o sujeito pode se modificar, fazer suas próprias escolhas e assumir a condução de sua própria conduta.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo de menoridade. Condução de condutas. Experiência. Insurreição.

RESUMEM: El propósito de este artículo es demostrar el camino académico seguido para llegar a la observación de que el dispositivo de minoría está establecido y en pleno funcionamiento en la sociedad de control brasileña en la actualidad. Este estudio se fundamenta en el pensamiento foucaultiano, tiene la arqueogenealogía como principio metodológico y trata de un *corpus* de los medios de información digitales, predominantemente del discurso periodístico. Acunado en el universo de las luces, el término minoría se refiere a la negación de la mayoría de sujetos al ejercicio del pensamiento a través del cual opera la autonomía de sí. Sin embargo, lo que se observa es que, en un mismo espacio donde opera la minoría política y moral, también existen diferentes experiencias de insurrección, a través de las cuales el sujeto puede cambiar, tomar sus propias decisiones y asumir la conducción de su propia conducta.

PALABRAS CLAVE: Dispositivo de minoría. Conducción de conductas. Experiencia. Insurrección.

* Doutora em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde concluiu seu Mestrado e Graduação. E-mail: marta.martins@ifgoiano.edu.br.

** Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e do Programa em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás. E-mail: km-sousa@uol.com.br.

ABSTRACT: In this article, considering Michel Foucault's thinking and the notion of *dispositif* and the archaeogenealogical method, we present the research movements to formulate the thesis that the immaturity *dispositif* is established and fully functioning in the Brazilian control society in the present time. The study deals with a corpus from digital information media, predominantly from journalistic discourse. In the enlightenment universe, the term immaturity refers to a denial of subjects' access to understanding, as an exercise of reason through which the conduct of oneself operates, as the autonomy of oneself. However, we can see that, in the same space where political and moral immaturity operates, there is also an altering experience and different forms of insurrection, through which the subject can change, make his own choices and conduct his own conduct.

KEYWORDS: Immaturity *dispositif*. Conduction of conduits. Experience. Insurrection.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para reduzir a termo os conceitos e pressupostos filosóficos por meio dos quais foi possível validar a tese de que o dispositivo de menoridade está em franco funcionamento na realidade atual da sociedade de controle brasileira, um extenso caminho acadêmico foi percorrido. Deixando à parte os rudimentos investigativos da iniciação científica, em nossa dissertação de mestrado intitulada *Infância em discurso: mídia, poder, verdade e subjetividade* refletimos sobre o movimento discursivo que, historicamente, rodeia a existência da criança no mundo ocidental, promovendo a instituição de certas verdades e, depois, sua destituição (MARTINS, 2010). Partindo do pressuposto de que verdades são estabelecidas pela discursivização de certos enunciados, importou-nos entender o processo que envolvia sua irrupção e, depois, seu desaparecimento. O foco da análise, à época, incidiu sobre anúncios publicitários protagonizados por crianças em um lapso temporal de aproximadamente 50 anos (1960-2010), à luz de certas noções que orientam o pensamento de Michel Foucault, tais como poder, verdade, subjetividade, biopoder/biopolítica, sociedade de controle e, de forma bastante embrionária, a noção de dispositivo. E foi dentro desse espaço conceitual que arriscamos dizer que estávamos lidando com um dispositivo que capturaria a criança e os mecanismos de controle ligados à população infantil em direção à qual víamos (e vemos) surgir, a cada dia, novas necessidades e, em função disso, novas formas de consumo.

Partindo dessa premissa, o projeto inicial para a pesquisa de doutorado era aprofundar a análise dos elementos dos dispositivos como estratégias neoliberais de controle e, com isso, seguir as linhas do dispositivo que atravessa o modo de ser da infância no mundo, analisando sua constituição, abrangência e as relações que estabelece com outros dispositivos. Ocorre que, observando os elementos desse dispositivo de infantilização a partir de acontecimentos da atualidade, começamos a suspeitar que a infância era apenas uma pequena parte da superfície por ele capturada. Acurando mais o olhar, percebemos que essas técnicas de infantilização, que definem a dependência e a obediência da criança, sobrepujam o âmbito da população infantil para ser uma tecnologia de poder que define quem é quem n' *O governo de si e dos outros*. E é nesse curso, ministrado no *Collège de France* (1982-1983), em uma leitura que faz de Kant, sobre o Iluminismo, que Foucault (2013) coloca diante dos nossos olhos um conceito decisivo para a análise que estávamos burilando: o conceito de menoridade.

Dentre as reflexões propostas pelo pensamento foucaultiano está a forma de existência do sujeito no mundo, sua ação intelectual, as interdições por ele sofridas e as intervenções que realiza no processo de construção da realidade em que se insere, tal como ela se apresenta, num espaço específico e no tempo presente. De acordo com os pressupostos kantianos discutidos por Foucault (2013), essa reflexão deve buscar não apenas as condições de possibilidade de discursos verdadeiros, mas questionar o que vem a ser o presente, problematizar a relação entre filosofia e atualidade. De acordo com Foucault (2013, p. 21), “[...] tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma ontologia do presente [...]”, em cujos moldes

[...] o filósofo, ao fazer seu discurso filosófico, não pode evitar de colocar a questão do seu pertencimento a esse presente. Quer dizer que já não será simplesmente, ou já não será de modo algum, a questão do seu pertencimento a uma doutrina ou a uma tradição que vai se colocar a ele, já não será tampouco a questão do seu pertencimento a uma comunidade humana em geral, mas será a questão do seu pertencimento a um presente, vamos dizer, do seu pertencimento a um certo ‘nós’, a um ‘nós’ que se refere, de acordo com uma extensão mais ou menos ampla, a um conjunto cultural característico da sua própria atualidade. (FOUCAULT, 2013, p. 14)

Pensando nessa empreitada filosófica de “fazer parte”, de refletir sobre quem somos e sobre o nosso papel em relação ao uso do esclarecimento neste tempo ao qual pertencemos, assumimos o objetivo de validar a existência do dispositivo de menoridade com sua forma peculiar de submissão, bem como identificar fissuras por meio das quais sejam possíveis o escape e a insurreição. Nessa busca por comprovação, encontramos respaldo em Frédéric Gros (2018) que recupera a questão da saída da menoridade de Kant para mostrar que o Iluminismo é a recusa de uma obediência irrefletida. Gros (2018) analisa quatro núcleos de sentido da obediência na relação política: a submissão, a subordinação, o conformismo e o consentimento, para afirmar que é com o último núcleo que a obediência ganha um estilo propriamente político, sombreando a ideia de que o sujeito obedece como um escravo, ou como uma criança, ou como um robô, para dizer que ele obedece como um cidadão.

Ainda, tomamos conhecimento do texto de José Luís Câmara Leme (2013) que trata da problematização de Foucault referente às relações de si e o governo dos outros, como uma questão decisiva para saber que forma de sujeição estava sendo criada pelo regime governamental liberal. Trata, também, do retorno a Kant com a tematização da *Aufklärung* como saída da menoridade, para pensar a pertença a um ‘nós’ a partir da relação de si para consigo por meio da justificação da obediência, o uso público da razão e o entusiasmo pela revolução.

Para supor a abrangência das ações do dispositivo de menoridade realizamos algumas escolhas: o pensamento foucaultiano como fundamento; a noção kantiana de menoridade; a arqueogenealogia, que traduz o conceito de dispositivo, como método; os modos de infantilização próprios do dispositivo de menoridade como objeto. Sem perder de vista esses princípios, o que fizemos foi identificar as regularidades presentes em enunciados proferidos ao redor diferentes acontecimentos de grande repercussão nacional e internacional, com o intuito de verificar se a rede relações estabelecidas entre tais enunciados denunciaria a presença das técnicas de infantilização próprias do dispositivo de menoridade. Ora, a presença das técnicas de infantilização “menores” ao redor de acontecimentos isolados entre si pelo tempo e pelas condições de irrupção nos deu a certeza de que fossem quais fossem os acontecimentos analisados, os efeitos de menoridade seriam observados, tal como ocorreu. Mais: na análise realizada foi possível identificar, como fio condutor, enunciados que, em sua relação com outros enunciados, convergem para um discurso político de moralização, como poderemos notar em uma breve análise, mais adiante.

2 SOBRE O DISPOSITIVO

De acordo com o Dicionário Caldas Aulete (on-line), dispositivo é “[...] peça ou conjunto de peças que aciona um mecanismo ou realiza uma função [...]” ou ainda “[...] conjunto de meios combinados com propósito de atingir certo fim [...]”. De modo geral, o dispositivo de que tratam os verbetes mencionados, uma vez acionado, conclui a função para a qual foi idealizado, de forma “automática”, sem que seja necessária, ou possível, a interferência de qualquer agente externo na sua realização ou na obtenção do fim a que se propôs: um interruptor que, ao ser acionado, acende uma lâmpada, é um exemplo. Guardadas as devidas proporções e singularidades, acreditamos que, por analogia, é possível olhar para os dispositivos de poder concebidos por Foucault como práticas discursivas e não discursivas que entram em funcionamento no seio da sociedade sob a forma de vetores de normalização que convocam a população a aderir a determinadas práticas controladas às quais se associam segurança, *status* social, felicidade e diferentes formas de consumo, em constante processo de atualização. É nesse sentido que, para Foucault (2009, p. 244), dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre os elementos de “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo”.

Considerando a complexidade das relações estabelecidas entre seus elementos, podemos dizer que o funcionamento do dispositivo se orienta por uma lógica dentro da qual cada efeito produzido “estabelece uma relação de ressonância ou contradição” com efeitos de outra natureza ou com elementos do próprio dispositivo, de forma a desestabilizar as relações já estabelecidas, de forma a criar certas urgências que o próprio dispositivo se encarregará de atender estrategicamente. Eis o que determina o êxito do trabalho que move os dispositivos e que os torna capazes de capturar tudo, todos e o tempo todo: a necessidade de um constante rearranjo, “[...]”

um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente [...]”, sempre em interação com elementos de outros dispositivos (FOUCAULT, 2009, p. 245).

Nessa linha de pensamento, a sociedade de controle funciona a partir do movimento solidário que aciona um conjunto de dispositivos de poder. Entretanto, um desses dispositivos, o dispositivo de segurança, ganha a atenção de Foucault (2008), uma vez que sua abrangência se ampliou de tal forma que passou a incidir sobre toda a população e a trabalhar no limite entre a proteção e o risco a que ela possa se expor, de sorte que os mecanismos de controle sejam eficazes ao ponto de proporcionar a possibilidade de uma segurança plena, e insuficientes o bastante para não suprimir por completo a sensação de risco.

Trata-se simplesmente de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças, sabendo perfeitamente que nunca serão suprimidos. Trabalha-se portanto não apenas com dados naturais, mas também com quantidades que são relativamente compressíveis, mas que nunca o são totalmente. Isso nunca pode ser anulado, logo vai-se trabalhar com probabilidades. (FOUCAULT, 2008, p. 26)

Nesse sentido, de acordo com Foucault (2008), a sociedade de controle passa a ser também uma sociedade de segurança e, se quisermos estabelecer um paralelo com a noção de verdade colocada por Foucault (2005), podemos dizer que, dentro do dispositivo de segurança, o que está em jogo não é propriamente a segurança, mas uma vontade de segurança. Diferentemente das tecnologias disciplinares em que o exercício de poder se centra no rigor da busca pela perfeita disposição e movimento dos corpos, na sociedade de segurança a inculcação do medo e da insegurança na mente da população a faz sentir-se desprotegida, vulnerável, indefesa: infantiliza-a.

3 INFANTILIDADE E MENORIDADE

Mediante as diferentes acepções assumidas pelo termo menoridade em variadas esferas e por diferentes saberes, cumpre deixar claro o sentido singular do termo cunhado por Kant e inserido no universo conceitual que envolve os dispositivos de poder concebidos por Michel Foucault.

De acordo como o Dicionário Caldas Aulete (on-line), a menoridade corresponde ao “[...] período da vida humana até a época em que a lei supõe no indivíduo a capacidade necessária para reger a sua pessoa e bens”. Essa acepção de menoridade está associada a uma imaturidade fisiológica e cognitiva que separa a infância e a adolescência da idade adulta, o que de certa forma é ratificado pelo art. 5º da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que instituiu o Código Civil (BRASIL, 2002), segundo o qual a “[...] menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil [...]”. Sem sair do discurso jurídico, mas agora considerando os sentidos do termo menoridade no âmbito da legislação que visa garantir proteção às pessoas que ainda não são consideradas adultas, nos deparamos com o Decreto nº 17943-A (BRASIL, 1927).

Publicado em de 12 de outubro de 1927, esse decreto instaura o Código de Menores e traz o termo “menor” para se referir a “menor de idade” e, de fato, faz referência a pessoas menores de 18 anos, entretanto inclui em seu bojo somente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade, sobretudo a vulnerabilidade advinda de todas as formas de abandono. Daí a atribuição de um sentido pejorativo ao termo “menor” que, nos termos do documento, remete não só a “menor de idade”, mas a “menor abandonado” (ou de rua), o que, inevitavelmente, leva à noção de “menor infrator”. Com base no sentido de menoridade construído no texto do decreto, o termo “menor” foi sendo difundido no Brasil como sinônimo de “menor abandonado” até a substituição do Código de Menores pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Além de substituir o termo “menor” por “criança e adolescente”, o ECA democratizou os mecanismos de proteção e assistência estendendo-os a todas as crianças e adolescentes e não somente à parcela que se encontrasse em situação de abandono. Ocorre que, mesmo sendo criticado por segmentos de proteção à criança e ao adolescente, o uso do termo “menor” em uma acepção pejorativa,

que remete à delinquência juvenil, ressoa em enunciados que circulam ainda nos dias de hoje. Tanto é assim que recentemente tem sido discutida a redução na maioridade penal ou a criminalização de menores.

Feitas essas considerações, cumpre reiterar que o sentido do termo “menoridade”, cunhado por Kant e discutido por Foucault (2000) é totalmente diferente. Embora também revestida de formas de infantilização, a menoridade, nesse caso, não guarda relação com a acepção dicionarizada, posto que não se refere à imaturidade que torna a criança e o adolescente diferentes do adulto; também não diz respeito ao fato de o indivíduo ainda não ter completado 18 anos, como preconiza o Código Civil; não se aproxima da noção de “menor infrator” ou de “criança e adolescente”, conforme o Código de Menores e o ECA, respectivamente; tampouco deve ser confundida com a alienação marxista, nem com outros processos de doutrinação em que se façam presentes as figuras do opressor e do oprimido. A menoridade de que estamos tratando traduz uma obediência consentida e diz respeito a “[...] um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão [...]” e estaria em oposição à autonomia de si que transita “entre a vontade, a autoridade e o uso da razão” (FOUCAULT, 2000, p. 337).

Nesse universo, os processos de infantilização investidos de tecnologia de poder alcançam alta produtividade, porque o que quer que se faça será feito no âmbito do afeto, da proteção e do bem querer simbolicamente expresso no amor incondicional materno-paternal que torna inquestionáveis os princípios e procedimentos que orientam, do elogio ao castigo, a conduta dos pais e a obediência dos filhos. Sempre a favor de um bem maior, no presente ou no futuro, essas técnicas de infantilização colocam o sujeito em trânsito entre a dissimulação de um sonho de faz de conta “[...] e o discurso do medo, um discurso que terá por função detectar o perigo e opor-se a ele. É, pois, um discurso do medo e um discurso da moralização, é um discurso infantil” (FOUCAULT, 2002, p. 44) que, conforme certos interesses, ordena a condução das condutas.

Ao contrário do que ocorre com a criança, de acordo com a leitura que Foucault (2013, p. 28) faz de Kant, o “[...] estado de menoridade em que o homem se encontra não é em absoluto uma impotência natural, na medida em que os homens são, na verdade, perfeitamente capazes de se guiar por si sós [...]”, muito embora por uma condição de letargia sigam não fazendo uso dessa capacidade. Assim, a menoridade diz respeito a uma negação do indivíduo em acessar o esclarecimento entendido como exercício do pensamento por meio do qual se opera a condução de si. E é por meio dessa forma particular de infantilização à qual Foucault (2013) denomina “estado de menoridade”, que chegamos ao dispositivo de menoridade.

4 ARTE OU PEDOFILIA?

Do lugar de pertencentes a esta atualidade e passando pela experiência de pensar sobre ela, é que nos deteremos, nas linhas a seguir, na análise de alguns enunciados que dizem respeito ao fechamento, em setembro de 2017, da exposição de arte *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira*. Patrocinada pelo Banco Santander, em cartaz no Santander Cultural, na cidade de Porto Alegre (RS), a referida exposição de foi aberta ao público em 15 de agosto de 2017, com previsão de encerramento em 8 de outubro do mesmo ano e exibia 270 trabalhos de 85 artistas renomados, entre os quais Adriana Varejão, Cândido Portinari, Fernando Baril, Hudinilson Jr., Lygia Clark, Leonilson e Yuri Firmesa. Abrangendo um percurso histórico que vai desde meados do século XX até a atualidade, a mostra abordava a temática Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), diversidade sexual e questões de gênero. Sob a curadoria de Galdêncio Fidelis, a visitação seguia seu curso normal, quando foi abruptamente encerrada pelo patrocinador no dia 10 de setembro, em nome de uma onda de protestos, encabeçada pelo Movimento Brasil Livre (MBL), que ganhou força nas redes sociais digitais por meio de discursos como este:

Enunciado (1)

Segundo o MBL, algumas obras expostas fazem apologia à pedofilia e zoofilia. Em um vídeo com mais de 400.000 visualizações, desde o último sábado, integrantes do MBL visitam o Santander Cultural e dizem que “só tem putaria, só tem sacanagem” que é “reconhecida como arte”. “Há pouco tinha crianças olhando essa ‘arte’ escarnecendo a Cristo”, diz o blogueiro Felipe Diehl no vídeo. “O curador dessa obra, Gaudêncio Fidelis, esse cara deveria estar preso”, acrescenta Diehl. “Olha o Satanás no meio”, diz Rafinha BK, outro blogueiro do MBL. “Isso aqui é praticamente prostituição infantil”, diz outro simpatizante do movimento apontando para uma obra alusiva ao meme “Criança Viada”, conhecido entre a comunidade LGBT.

Fonte: Sperb (2017)

Como se nota em (1), o argumento dos revoltosos foi o de que a exposição trazia obras que ofendiam crenças religiosas e estimulavam a pedofilia e a zoofilia. No entanto, as regularidades que encontramos no decorrer da análise que subsidiou a tese, e da qual trazemos uma amostra, nos fazem pensar que os discursos que se propagaram ao redor da interdição da exposição, embora tivessem como argumento a defesa da criança, um ser indefeso que desperta sentimentos de proteção e piedade nas pessoas, foram uma estratégia de menorização política utilizada para sedimentar a ascensão da elite conservadora, “moral”, na política brasileira. Partindo desse pressuposto, somos levados a entender que o envolvimento da população na política não deriva da análise da plataforma de governo ou das propostas apresentadas pelos agentes políticos, mas dos dizeres divulgados por diferentes suportes midiáticos e, sobretudo, daquilo que circula nas redes sociais e alcança simultaneamente, e em tempo real, toda a população. E esta população se deixa conduzir pela estratégia de menorização, que coloca os discursos de interdições como a autoridade e espera a obediência cega que dispensa o raciocínio. Como bem comenta Leme (2013, p. 39) com base na leitura de Foucault (2013), “é a partir da obediência, e conseqüentemente da relação com a autoridade, que a menoridade é definida”, pois, por um lado, ela oprime o uso público da razão, por haver uma obediência cega, e, por outro, ela é recusa da obediência, por não saber obedecer, quando exclui o raciocínio em qualquer circunstância, restando apenas a possibilidade de ser governado pelo outro.

Dentre as obras que mais impacto causaram, estão as telas de Bia Leite que enunciam a homossexualidade infantil, tal como se exemplifica abaixo:

Enunciado (3)



Fonte: Leite (2017)

Da forma que está comentada no excerto (1), a obra em questão (2), só por associar infância e homossexualidade, já se transforma em um atentado à inocência da criança sob a acusação de fazer apologia à pedofilia e à prostituição infantil. Essa verdade, que se propagou sobre essa e outras obras da exposição, nas redes sociais, consiste numa das formas de materialização das técnicas de controle próprias do dispositivo de menoridade que, ao fecharem a exposição, envolveram a mente da população na polêmica, evitando o seu despertar para reflexões sobre o que está acontecendo na política brasileira. Também tratou de abafar discussões de extrema importância para emancipação dos sujeitos, tais como a relevância da cultura para sua formação, a função da arte, as condições de emergência da manifestação artística em questão e a possibilidade de haver sobre ela outras leituras possíveis. Vejamos:

Enunciado (3)

O conceito da série assinada por Bia nasceu por meio de uma página criada no Tumblr¹ pelo jornalista e ativista LGBT Iran Giusti. “O Criança Viada surgiu em 2013, quando resolvi juntar as fotos dos amigos e amigas que já eram ‘pintosos’ na infância. Em questão de dias, acabou virando uma celebração da comunidade LGBT”, relembra. [...] Iran frisa que todas as imagens publicadas foram enviadas por gente que queria se ver no Tumblr, como uma forma de rir de si mesmo e celebrar a infância – em nenhum momento o tom foi de *bullying* ou de objetificação do corpo infantil.

Fonte: Warken (2017)

Nos dizeres proferidos em (3), temos uma explanação sobre as etapas inerentes ao processo criativo: como a obra foi concebida e a inspiração que imbuuiu a artista quando da concepção da sua criação, sem que sejam percebidos indícios de incitação à prática sexual envolvendo crianças, nem de que elas estariam expostas à prostituição, diferente do que está enunciado no excerto (1), de teor apelativo, projetado para infantilizar a opinião pública. É de se reconhecer que esse processo de infantilização é orquestrado com admirável maestria, tanto que a mostra foi de fato interdita em defesa da criança brasileira que estaria tendo suas singularidades, entre as quais sua sexualidade, escandalosamente aviltadas. Também, há de se considerar que a explicação sobre as etapas da série criada por Bia ilustra a elaboração de Gros (2018) sobre a prática da desobediência civil que desconstrói a conexão kantiana entre reflexão crítica e obediência, já que, onde Kant afirma que a verdadeira desobediência é a crítica (teórica), Gros analisa que a verdadeira crítica é a desobediência prática. O depoimento de Bia, diante da heteronormatividade imposta e normalizada, integra uma forma de desobediência civil que supõe

[...] ‘um desobedecer juntos’ que faz o coração do contrato social bater, dá corpo, por ocasião de uma contestação comum, ao projeto de ‘fazer-sociedade’, para além das instituições que se empenham, sobretudo, em perpetuar a si mesmas e a perenizar o conforto de uma elite. A contestação comum projeta a sombra do pacto originário numa dimensão de futuro: viver juntos, mas sobre novas bases, não se deixar governar assim [...] (GROS, 2018, p. 149)

Partindo para uma análise mais conceitual da polêmica em questão e considerando o universo discursivo em que ela se instaurou, recorreremos inicialmente à acepção dicionarizada segundo a qual a arte consiste em uma “[...] atividade criadora do espírito humano, sem objetivo prático, que busca representar as experiências coletivas ou individuais através de uma impressão estética, sensorial, emocional, como tal apreendida por seu apreciador” (DICIONÁRIO CALDAS AULETE, on-line). Como se sabe, contrapondo-se à ciência e à tecnologia, historicamente a função da arte foi, e continua sendo, reinventar ou transgredir a realidade para, a partir de uma inspiração estética, expressar ideias, causar sensações ou um efeito, sem compromisso com quaisquer prescrições, sejam morais, religiosas ou de outra natureza social. O significado de cada manifestação artística é singular e diferente.

Na mesma direção dos sentidos construídos no verbete, vai um discurso de autoridade da ciência proferido por uma pesquisadora e professora do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Ana Maria de Carvalho, em entrevista publicada em vídeo pelo G1/Rio Grande do Sul. A professora lamenta o fechamento da exposição, afirmando que a sexualidade é um tema que sempre provocou muitas controvérsias:

¹ “Tumblr é uma rede social em plataforma de blog, onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos (áudios, vídeos, textos, imagens, *gifs* etc.)”. Informação retirada do website.

Enunciado (4)

“Se você pega Leonardo da Vinci, se você pega Michelangelo, se você vai a um museu como d’Orsay, se você vai ao museu do Louvre, teria que praticamente fechar todos esses museus que estão cheios de obras que discutem questões de poder, questões de violência, questões de guerra, questões de tortura, questões da sexualidade. O fato de que uma imagem apresente, mostre uma cena de violência não significa que está incitando a violência ou defendendo, muito antes, pelo contrário, ela está convidando a uma reflexão sobre este assunto, sobre este tema. Se um grupo argumenta que seus direitos foram feridos porque uma ou outra obra confrontava seu modo de ver o mundo, eu também posso entender que os meus direitos de ver, não é, de refletir e de discutir sobre isso também foram de alguma maneira cerceados” (transcrição nossa).

Fonte: Vasconcelos (2017)

Essa mesma publicação do G1/Rio Grande do Sul traz, sobre o debate, o discurso jurídico proferido por autoridades como a Lei e o Ministério Público (MP) que a representa. Mediante denúncia de incitação à pedofilia, o MP do Rio Grande do Sul realizou uma visita à mostra para verificar se havia ilegalidades, tendo em vista o que preceitua o ECA e os conteúdos representados nas obras repudiadas nas redes sociais. De acordo com o art. 42 do Estatuto da Criança e do Adolescente, o crime de pedofilia configura-se nas seguintes situações:

Enunciado (5)

Art. 241-C. Simular a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica por meio de adulteração, montagem ou modificação de fotografia, vídeo ou qualquer outra forma de representação visual;

Art. 241-D. Aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso;

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais.

Fonte: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)

A matéria do G1 revela, ainda, que, amparada na legislação em epígrafe, a promotoria do MP concluiu que nas telas denunciadas não estão representadas crianças ou adolescentes em sexo explícito ou com a genitália à mostra, tampouco outra imagem que estimule uma criança a fazer sexo com outra. Logo, não há indícios de pedofilia. Claro: se o que se tem como proposta da exposição é a temática LGBT, incluindo questões de gênero e de diversidade sexual, não poderia ser outro o conteúdo das obras. Ao que parece, a revolta aumentou porque, na mostra, a sexualidade da criança foi retratada como algo natural, inerente à humanidade que nos constitui, o que não condiz com o discurso moralizante que representa a ala conservadora que está se disseminando cada vez mais na política e na sociedade brasileiras, no presente. O que se nota é que, para produzir esses efeitos de menoridade, os discursos que foram constituindo o sujeito criança e entraram na formulação do dispositivo de menoridade convocam a vigilância, o controle e a correção, mas sob valores que estão no campo semântico da ternura, do afeto, do bem querer, e, quando o que está em jogo é o “bem” de toda uma população, não resta contestação e o discurso se legítima.

5 PENSAR, EXPERIEMNTAR, INSURGIR

Cumprir explicar que, embora Foucault (2013) fale em uso da razão para contrapor ao estado de menoridade, trazendo o texto de Kant, o faz sob a ótica “de um kantismo historicizado”, designado por um “[...] quadro historicamente constituído no qual nossas vidas, nossa atividade, nossa maneira de pensar são tomadas e por aí mesmo limitadas” (LAV AL, 2019, p. 108-109). Foucault (2013) tem o cuidado de mostrar que a razão, nesse caso, não é dada por uma verdade já determinada, nem pela representação de um objeto dado, mas pelo pensamento entendido como “[...] uma análise do que se poderia chamar focos de experiência nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para o indivíduo; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis”. (FOUCAULT, 2013, p. 4)

De acordo com Laval (2019, p. 103), em Foucault, essa experiência está vinculada ao “foco mais ativo do seu pensamento: a filosofia da alteração”. Trata-se de um tipo de utopia que diz respeito, não a uma fantasia, a uma quimera ou a um ideal político ou social, mas à utopia que permite ao sujeito ser outro de si mesmo, diferente do esperado na conjuntura de discursos e práticas que o constitui; que lhe permita acessar a experiência da alteração por meio da “[...] vontade de uma vida outra e de outro mundo, e essa vontade se apresenta como capacidade crítica e prática de liberdade” (LAV AL, 2019, p. 103).

Ao falar sobre sua relação com a filosofia da alteração, e exemplificando com a experiência da escrita, Foucault explica que não escreveria sobre algo que já pensou ou conhece e, se se propõe a fazê-lo, é pelo desejo de saber, conhecer e pensar sobre o seu próprio pensamento. Em suas próprias palavras: “[...] o livro me transforma e transforma o que penso. Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente [...]. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010, p. 289). Essa experiência alteradora não só perpassa sua obra como constitui sua subjetividade por meio de uma busca incessante por transformar-se em outro, de tentar sair de si o tempo todo, de se negar a ser ele mesmo, de “[...] tentar chegar a um certo ponto da vida que seja o mais perto possível do não passível de ser vivido” (FOUCAULT, 2010, p. 291). E isso se reflete na dispersão de sua obra.

Pensando na obra foucaultiana, na relação de sua escrita com o sujeito e a história, acreditamos, como Laval (2019, p. 111), que “[...] o saber de uma época é concebido como o fruto de uma experiência coletiva em transformação epistêmica [...]” e encontramos subsídios para entender que a experiência de que ele trata, e pratica, não é individual, mas de abrangência histórica. Mais: que essa forma de experiência, refletida, que reconstrói e modifica o sujeito que se expõe a tal exercício, passa necessariamente pelo pensamento e pode ser aplicada em suas práticas cotidianas, levando-o a experimentar práticas de liberdade, acessar a autonomia de si e a responsabilidade de fazer escolhas, pois “a liberdade é da ordem da experiência e da prática” (LAV AL, 2019, p. 117). Ser livre é, por fim, ser capaz de sair do estado de minoridade.

Nessa mesma linha de análise, Leme (2013) alerta que tomar o governante como explicação suficiente para a transformação é algo indefensável, pois a segurança que decorre da obediência não liberta o homem de sua inércia e de sua covardia e, além disso, essa ideia reforça a lei implacável de toda revolução: “os que as [revoluções] fazem caem necessariamente sob o jugo dos que quiseram libertá-los” (FOUCAULT, 2013, p. 33).

Fazendo uma reflexão sobre o princípio da responsabilidade indelegável, aquela em que ninguém pode pensar no lugar do outro ou responder em seu lugar, e sobre o pensamento pensante, que não está nos livros, nas receitas, fórmulas ou soluções prontas, Gros (2018, p. 184) conclui que “fazer a experiência do eu indelegável é operar a junção entre a obrigação ética e a dissidência cívica [...]”, pois a verdadeira revolução se dá “quando cada um se descobre insubstituível para se pôr a serviço da humanidade inteira, quando cada um faz a experiência da impossibilidade de delegar a outros o cuidado do mundo”.

Assim, os resultados das reflexões que realizamos sobre o dispositivo de minoridade sobrepujam o simples entendimento da condição de minoridade imposta por essa atualidade que nos inventa como sujeitos. Confirmar que o dispositivo de minoridade está em funcionamento e recobrando a sociedade de controle é dizer da letargia do pensamento da grande maioria dos sujeitos que se deixa conduzir. Entretanto, na totalidade da população cabe o grande rebanho, mas também aqueles poucos, que, no perigoso exercício da resistência, que também é uma forma de poder, teimam em não terceirizar suas reflexões, adentram as fissuras do dispositivo de minoridade, passam pela experiência de alteração e ousam conduzir sua própria conduta. Mas, como alguns conseguem escapar, se vivemos, todos, no mesmo presente e sob as mesmas prescrições, os chamados códigos morais, que ordenam a vida em sociedade?

É de se admitir que esses preceitos morais e as verdades de uma época que entram na constituição dos sujeitos no interior dos dispositivos de poder dizem muito das ações de minoridade que conduzem a conduta da população. No entanto, isso não quer dizer que o estado de minoridade seja uma condição perene para os sujeitos, nem imperiosa sua captura pelos dispositivos de poder. Isso significa que sua condição de minoridade pode ser evitada ou revertida, segundo a “[...] maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores” (FOUCAULT, 2006, p. 27). Pensar sobre os códigos

morais pode ser uma experiência de alteração para o sujeito se essa atividade tiver o propósito de transformá-lo em outro de si mesmo, em outro de seus próprios pensamentos. Assim, a principal questão que se coloca não é a existência ou não de regras de conduta, nem o grau de adesão ou resistência do sujeito em relação a elas. Trata-se de uma decisão em que o que deve ser experimentado é o sentido de aderir ou não a determinada regra.

Cumprir deixar claro, em concordância com Foucault (2014), que, ao pensarmos sobre a interferência do dispositivo de menoridade na realidade dos sujeitos, não temos o propósito de emitir nenhum juízo de valor, de alertar as pessoas para um problema que precisa ser resolvido, nem de tentar apresentar uma ou várias propostas de solução para a questão, até porque correríamos o risco de obedecer a formas prescritas de solução que, acreditamos, também interditam igualmente o pensamento e, logo, seria apenas mais uma forma de perpetuar esse estado letárgico. Tampouco entendemos que, para se valer da filosofia de alteração e mediar sua relação consigo mesmo, seja necessária, por parte do sujeito, uma postura de negação, insubordinação ou transgressão às regras de conduta, ou, ainda, algum tipo de revolta contra os aparelhos de Estado. “[...] O problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado, nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Conforme nos faz entender Foucault (2006, p. 27), “[...] uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda” é a reação do sujeito “em referência aos elementos prescritivos que constroem o código”. É no vão que se abre entre aquilo que os códigos morais preceituam como regra e a ação de cumprir essas regras que reside a fenda por onde o sujeito pode resistir e se transformar mediante as formas de normalização e normatização próprias do dispositivo de menoridade. Esse é o espaço da ética e da utopia da experiência na busca pela estética de si que consiste em ver e viver a vida como uma obra de arte. Nas palavras de Foucault (2006), trata-se de um exercício voluntário e refletido do pensamento por meio das qual os sujeitos “não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Nesse sentido, recuperamos aqui a constituição do sujeito moral na Antiguidade que consistia em um exercício de autoaprimoramento por meio das práticas de si, pois acreditava-se não haver outra forma de aprender, senão por meio da prática, da experiência. Esse processo de aprendizagem de si passava necessariamente pela ética que não se preocupa em prestar contas a nenhuma entidade exterior ao sujeito, senão levá-lo à reflexão e à avaliação de si mesmo sobre sua própria conduta. Assim, considerava-se que a “[...] obra de arte com que é necessário preocupar-se, a zona maior em que se devem aplicar valores estéticos é o si mesmo, sua própria vida, sua existência” (FOUCAULT, 2006, p. 230). O que estava em jogo não era “[...] a integridade em relação aos outros, mas o domínio de si sobre si” (FOUCAULT, 2006, p. 232). Contudo, na passagem da moral pagã para a moral cristã as práticas de si, que predominavam na constituição do sujeito moral na Antiguidade, perderam abrangência em favor do chamado poder pastoral (FOUCAULT, 2008) em que a soberania de si foi adaptada para a soberania de Deus, e o cuidado de si, para o cuidado dos outros.

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito se opera, segundo Foucault (2006), pelo conhecimento construído por uma espécie de hermenêutica, um exame direcionado ao sujeito, mas realizado por agentes externos portadores de determinados saberes capazes de decifrar a verdade do sujeito para que ele possa renunciar a si e à sua verdade. Desse modo, o princípio de conduzir condutas, próprio do pastorado, não só se desdobrou em várias vertentes do discurso religioso – que ainda nos dias de hoje está entre os maiores vetores de infantilização da população – como serviu de pilar para a criação de prescrições estabelecidas por discursos de autoridade, como o da lei, da ciência, da medicina, da pedagogia, da psicologia que, sendo elementos dos dispositivos de poder, entram na constituição dos sujeitos morais na atualidade. Essa transição do paganismo para o cristianismo diz muito dos códigos morais, das técnicas de infantilização inerentes ao dispositivo de menoridade e das vozes de autoridade que foram assim se constituindo para ordenar e conduzir a vida dos outros.

Partindo desse entendimento, o que temos na atualidade é que, nos limites de um dispositivo como o de menoridade, a constituição moral da quase totalidade dos sujeitos ocorre no âmbito dos códigos morais e não no da estética da existência. Para Foucault (2014), o uso da autonomia de si não reside em atualizar e replicar normas prescritivas. Aos sujeitos que escolhem a experiência da alteração e a saída do estado de menoridade resta um reposicionamento radical no sentido de problematizar suas ações e decisões, o que significa assumir a responsabilidade de constituir-se como sujeito moral por meio da estética de si. Se essa hipótese coubesse em

nossa atualidade, os códigos tenderiam a se tornar cada vez mais elementares, os valores éticos e estéticos cada vez mais praticados e os sujeitos cada vez mais condutores de suas próprias condutas. No entanto, como nos ensina Foucault (2014, p. 220), “[...] não há valor exemplar em um período que não é o nosso... Não se trata de voltar a um estado anterior [...]”, mas de pensá-lo para entender o estado atual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a complexidade que envolve a filosofia da experiência utópica, entendida como atividade de modificar-se pelo pensamento, e tendo em vista a atuação do dispositivo de menoridade e a ontologia do presente questionamos o que vem a ser a atualidade. “Qual o campo atual das nossas experiências? Qual o campo atual das experiências possíveis?” (FOUCAULT, 2013, p. 21). Considerando a experiência do pensamento como porta de saída do estado de menoridade, a filosofia torna-se, por um lado, “[...] a superfície de emergência da sua própria atualidade discursiva” e, por outro, a instância que questiona essa atualidade “[...] como acontecimento do qual ela tem de dizer o sentido, o valor e a singularidade filosóficos, e no qual ela tem de encontrar ao mesmo tempo sua própria razão de ser e o fundamento do que ela diz” (FOUCAULT, 2013, p. 13-14).

A filosofia utópica de alteração tem, conforme Laval (2019, p. 112), duas faces: a experiência macro, coletiva, que é dada pelo constructo de conhecimentos possíveis em uma época; e a experiência íntima do confronto e da transgressão em que o sujeito questiona seu próprio pensamento com os saberes, os poderes e as normas que o constituem e são, ao mesmo tempo, a condição de sua transformação. É, pois a partir desses focos de experiência, “[...] que se pode dar conta das transformações na ordem do saber, das descontinuidades coletivas ou individuais na sociedade, das rupturas históricas com as mutações subjetivas que se pode conhecer no Ocidente” (LAVAL, 2019, p. 112).

Por tudo isso, acreditamos que o bojo dessa ontologia do presente é o espaço onde se opera a menoridade política e moral, mas também diferentes formas de contracondutas que, de acordo com Laval (2019, p. 112), estão no campo da “[...] experiência particularmente intensa da resistência, da recusa, da desobediência [...]” que coloca diante do sujeito a possibilidade de “[...] fugir das condições de possibilidade de uma época, o que traz em si pelo menos a virtualidade de um deslocamento, de uma modificação do quadro e do modo de vida, de uma transformação de si.” (LAVAL, 2019, p. 109). Com as leituras que experimentamos, os pensamentos que pensamos e a escrita em que nos reinventamos, não somos, porque não poderíamos ser, as mesmas de antes. Acreditamos, com Foucault (2010, p. 289), que “[...] a experiência é qualquer coisa de que se sai transformado [...]” e que cada texto lido seja “uma experiência que muda, que impede que se seja sempre o mesmo, ou de ter-se com as coisas, com os outros, o mesmo tipo de relação que se tinha antes da leitura” (FOUCAULT, 2010, p. 296).

Compreendemos, com Foucault, que, para pensar as condições da resistência aos poderes e da contraconduta diante das estratégias de menoridade de governo das condutas, seja indispensável o exercício interminável do cuidado de si, onde o si “é o ‘fundo’ a partir do qual eu me autorizo a aceitar ou recusar tal ordem, tal decisão, tal ação” (GROS, 2018, p. 181). Nesse sentido, obedecer, pensando que é apenas um e que não fará diferença, é não se tornar responsável. Já desobedecer, considerando o exercício do cuidado de si e a experiência alteradora ou utópica, é tornar-se responsável, porque possibilita a existência de um “eu” que pelo menos irá poder dizer: fui eu quem fiz assim (GROS, 2018).

É somente por meio dessa experiência de alteração que é possível ser plural ao ponto de pertencer a uma coletividade interdita pela conjuntura que determina uma dada época, e singular o bastante para praticar a liberdade de pensar. Pensar é fazer-se companhia, inquietar-se diante do próprio pensamento, tentar mudá-lo, duvidar do óbvio, desvelar verdades estabelecidas, questionar o inquestionável, desconfiar de interpretações acabadas, tornar complexas as coisas mais simples. É, portanto, ser capaz de, experimentando e refletindo sobre os focos de experiência, intervir no governo de si e dos outros.

REFERÊNCIAS

ARTE. *In*: DICIONÁRIO Caldas Aulete [on-line]. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/arte>. Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. *Código de Menores*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 maio. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 18 maio. 2019.

DISPOSITIVO. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete [on-line]. Disponível em: <http://www.aulete.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MENORIDADE. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete [on-line]. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/menoridade>. Acesso em: 18 maio. 2019.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel Barros (org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. v. II. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351. (Coleção Ditos e Escritos).

FOUCAULT, M. *Os anormais*. [Curso no Collège de France 1974-1975]. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros (org.). *Repensar a política*. v. VI. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347 (Coleção Ditos e Escritos).

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: MOTTA, Manoel Barros (org.). *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. v. IX. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 214-237. (Coleção Ditos e Escritos).

GROS, F. *Desobedecer*. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LAVAL, C. Foucault e a experiência utópica. In: BALABINO, Lorena (org.). *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana*. Tradução Lorena Balbino. São Paulo: N-1 Edições, 2019. p. 103-142.

LEITE, B. *Travesti de lambada e deusa das águas*. 2013 [tela exposta na mostra Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira], Porto Alegre, set. 2017. 1 tela, color.

LEME, J. L. C. O verme e a ovelha: Foucault, Kant e a relação de si para consigo. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, M. Ma. *Infância em discurso: mídia, poder, verdade e subjetividade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística Goiânia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 99 fl.

SPERB, Paula. 'Não vejo censura', diz dirigente do MBL sobre fim de mostra. *Veja*. 11 set. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/nao-vejo-censura-diz-coordenadora-do-mbl-sobre-fim-de-mostra/>. Acesso em: 20 out. 2017.

VASCONCELLOS, H. "Não há pedofilia", diz promotor após visitar exposição de diversidade sexual cancelada em Porto Alegre, RS. *GI*, 12 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/nao-ha-pedofilia-diz-promotor-apos-visitar-exposicao-de-diversidade-sexual-cancelada-em-porto-alegre.ghtml>. Acesso em: 1 out. 2017.

WARKEN, J. Criança viada: o que está por trás da obra que gerou revolta? *Portal Mdemulher*, 14 set. 2017. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>. Acesso em: 27 set. 2017.



Recebido em 10/01/2021. Aceito em 03/03/2021.

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE DESOBEDIÊNCIA E SEU VALOR DE ACONTECIMENTO NAS RELAÇÕES DE PODER

PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE DESOBEDIENCIA Y SU VALOR EN LOS EVENTOS EN LAS
RELACIONES DE PODER

DISOBEDIENCE DISCOURSE PRACTICES AND THEIR VALUE ON POWER BALANCES

Pedro Navarro*

Cássio Henrique Ceniz**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: O artigo analisa movimentos discursivos de desobediência que se constituem como formas de resistência a certos dispositivos de poder. Para tanto, traçamos um percurso teórico e analítico que compreende os seguintes pontos: a) uma discussão a respeito do poder e do sujeito, com a atenção voltada para elementos que identificam o funcionamento do dispositivo da dominação masculina, incluindo a heteronormatividade e a virilidade; b) a retomada de aspectos da teoria do discurso que nos respaldam identificar o jogo estratégico que define uma posição de sujeito, cuja enunciação se manifesta como uma desobediência às estruturas sociais dos dispositivos elencados; c) a compreensão da noção de desobediência (GROS, 2018), interrogando seu funcionamento como prática discursiva. Escalonamos e analisamos os tipos de desobediência que, por seu valor de acontecimento na conjuntura sócio-histórica e política atual, manifestam atitudes de resistência frente aos dispositivos de poder que se sobrepõem aos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Desobediência. Poder. Sujeito.

RESUMEN: El artículo analiza los movimientos discursivos de desobediencia que constituyen formas de resistencia a ciertos dispositivos de poder. Para ello, trazamos un camino teórico y analítico que comprende los siguientes puntos: a) una discusión sobre

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor Associado da UEM. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Líder do GEF-UEM e coordenador do GT Estudos Discursivos Foucaultianos da Anpoll. E-mail: navarro.pl@gmail.com.

** Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM. Bolsista Capes. Integrante do GEF-UEM e filiado ao GT Estudos Discursivos Foucaultianos da Anpoll. E-mail: cassioceniz@gmail.com.

el poder y el sujeto, con atención centrada en los elementos que identifican el funcionamiento del dispositivo de dominación masculina, incluyendo la heteronormatividad y la virilidad; b) la reanudación de aspectos de la teoría del discurso que nos apoyan en la identificación del juego estratégico que define una posición de sujeto cuya enunciación se manifiesta como una desobediencia a las estructuras sociales de los dispositivos enumerados; y c) comprender la noción de desobediencia (GROS, 2018), cuestionando su funcionamiento como práctica discursiva. Escalamos y analizamos los tipos de desobediencia que, por su valor en los eventos y en el contexto socio-histórico y político actual, manifiestan actitudes de resistencia a los dispositivos de poder que se superponen sobre los sujetos.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Desobediencia. Poder. Sujeto

ABSTRACT: This paper analyses disobedience discourse movements that build up as a way to resist specific power devices. To do that, we traced a theoretical and analytical path through the following points: a) a discussion about power and the subject with keen attention to elements that identify the works of the male domination device, included heteronormativity and virility; b) resuming of discourse theory aspects that help us identify the strategic game that defines the position of the subject whose enunciation manifests as disobedience to the social structure of the devices mentioned; and c) the understanding of the notion of disobedience (GROS, 2018), questioning its functioning as discourse practice. We sorted and analyzed the types of disobedience that, due to their value in the current socio-historical and political situation, manifest resistance to the power devices that superimpose themselves on the subjects.

KEYWORDS: Discourse. Disobedience. Power. Subject.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as razões que nos levam a problematizar as possibilidades de existências outras, em face das inúmeras demandas sociais que reclamam, atualmente, pessoas comprometidas com aqueles que sofrem em decorrência das desigualdades sociais, dos preconceitos de várias ordens, da dominação exercida sobre seus corpos, sua liberdade de ir e vir, sua orientação sexual e como usam a linguagem, para citar apenas alguns exemplos de estruturas sociais que balizam a soberania de leis, de políticas e de posicionamentos, supostamente, sem ideologia e em detrimento da vida.

Afirmar a vida, inclusive, deveria ser uma atitude implicada nos diversos mecanismos biopolíticos postos em ação pelos governantes, desde que estivessem a serviço de uma política de Estado, para usar uma expressão tão importante quanto gasta nos discursos dos que pleiteiam ou que ocupam postos de comandos de uma nação.

O ponto central deste artigo, contudo, não é discutir aspectos relacionados aos tipos de governo, suas formas de governamentalidade e o quanto a racionalidade neoliberal define regimes de conduta a seus cidadãos. Nossa inquietação é outra: tendo em vista um cenário político que acentua, ainda mais, a lógica do mercado, por corolário o individualismo e a competição, ao mesmo tempo em que acirra a intolerância gerada pelo preconceito de classe, de raça e de gênero, bem como intensifica a indiferença em relação às populações mais vulneráveis, haveria condições de possibilidade do exercício de práticas discursivas de desobediência que possam se constituir como formas de resistência ao medo, à hostilidade e à aversão ao que é diferente?

O recorte teórico e analítico precisa, também, ser mais bem delimitado. Para tanto, traçamos o seguinte percurso: em um primeiro momento, realizamos uma discussão a respeito do poder e do sujeito, com a atenção voltada para elementos que identificam o funcionamento do dispositivo da dominação masculina e a sua extensão na forma da heteronormatividade e da virilidade. Acrescentamos a essa reflexão dois conceitos que suportam posições de subjetividade em relação a tais dispositivos: vontade de verdade e coragem da verdade.

Em seguida, retomamos aspectos da teoria do discurso que nos respaldam a identificar o jogo estratégico (FOUCAULT, 2002) que define uma posição de sujeito que, por mais infinitesimal que possa parecer, enseja um processo de “saída” de um estado tal de minoridade (FOUCAULT, 2005a), à medida que sua enuncição se constitui como uma desobediência às estruturas sociais dos

dispositivos elencados. Retornamos à problemática da função enunciativa que, nesses termos, possui um referencial, um sujeito, um campo associado e uma materialidade.

Finalizamos o artigo com um esforço de compreender a noção de desobediência (GROS, 2018), interrogando seu funcionamento como prática discursiva que, necessariamente, deve ser assumida por um si político, ético e livre. Na sequência, escalonamos e analisamos os tipos de desobediência que, por seu valor de acontecimento na conjuntura sócio-histórica e política atual, manifestam atitudes de resistência frente aos dispositivos de poder que, em maior ou em menor grau e de forma implícita e velada, dizem não à vida.

2 A EXPERIÊNCIA DA SUBJETIVIDADE (SABER, PODER E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA) E OS DISPOSITIVOS DE PODER

Iniciamos nossas reflexões tendo como tema a ideia de experiência da subjetividade. Vale lembrar que todo o projeto foucaultiano sempre esteve voltado para o sujeito e para sua experiência (FOUCAULT, 1984) com as relações de poder-saber-ética.

Retomar o texto *A Arqueologia do saber* pode ser um caminho para especificar a ideia de experiência do sujeito com o saber. Consideremos a formação discursiva da psiquiatria, por exemplo. Nela, a loucura é classificada mediante um sistema de delimitação, do qual participam determinadas instituições, tais como: a medicina, a justiça, a autoridade religiosa e a crítica literária e artística. As regras de formação desse discurso comportam, ainda, grades de especificação, pelas quais, como mostra o autor, diferentes tipos de loucura são classificados, separados, associados, reagrupados, colocados em associação uns com outros (FOUCAULT, 1972).

Desse modo, já na *Arqueologia*, anunciava-se, pelo recorte feito, que essa experiência do sujeito com o saber não passaria ao largo das relações de poder, porque se impunham como força que impedia o surgimento aleatório de objetos, de conceitos e de estratégias da psiquiatria:

[...] as regras de formação dos conceitos, qualquer que seja sua generalidade, não são o resultado, depositado na história e sedimentado na espessura dos hábitos coletivos, de operações efetuadas pelos indivíduos; não constituem o esquema encarnado de todo um trabalho obscuro, ao longo do qual os conceitos se teriam mostrado através de ilusões, preconceitos, erros, tradições. O campo pré-conceitual deixa aparecerem as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos. (FOUCAULT, 1972, p. 69-70)

Assim, para dar visibilidade à experiência do sujeito com a formação dos saberes, Foucault (1984) vai em busca da identificação e da descrição das práticas discursivas pelas quais pôde determinar as regras, o jogo do verdadeiro e do falso, isto é, as formas de veridicção.

Não perdendo de vista o saber, uma vez que a desobediência é concebida como tal, ou seja, deixa-se analisar por suas regras e por suas regularidades enunciativas, para sustentar a tese de que a prática da desobediência deflagra a experiência do sujeito com o poder, traçamos um fio condutor que nos auxilia a observar como se dá essa relação do sujeito com o poder em termos de experiência.

As análises genealógicas do poder mostraram que, em relação ao surgimento do sistema carcerário e da constituição do dispositivo da sexualidade, as condições de possibilidade políticas de saberes em circulação nesses dois campos não possuem uma relação direta com o Estado, mas em “[...] articulação com poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de ação, que Foucault analisava em termos de instituição” (MACHADO, p. XI). É neste sentido que Machado afirma que a tarefa da genealogia é considerar o saber como acontecimento e peça de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica: “Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, p. XXI).

A experiência do sujeito com o poder nos conduz, de saída, aos modos pelos quais o poder se exerce em um campo de procedimentos de governos. A análise seria assim conduzida, observando-se determinadas práticas discursivas disciplinares e biopolíticas. Foucault,

contudo, incita-nos a refinar essa proposição, ainda em termos genealógicos. Somos chamados, portanto, a distinguir os acontecimentos, diferenciando as redes e os níveis a que eles pertencem, e tal análise só é possível se realizada “[...] em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina é belicosa e não linguística” (FOUCAULT, 1979, p. 5).

A genealogia do sujeito em seu encontro com o poder conduz a análise dos discursos desobedientes a enfrentar a história “proveniência”, na medida em que seu uso “agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 1979, p. 21). Mais cortante ainda, “Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 1979, p. 22).

Por fim, a experiência do sujeito com si mesmo, que pode se dar nos termos de uma “dessubjetivação” (FOUCAULT, 2010). Nietzsche, Bataille e Blanchot dão o direcionamento para uma experiência-limite, cuja força é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo, decompô-lo nos limites de sua própria impossibilidade. Com Nietzsche, “[...] reconhecemos parentesco em uma espécie de ponto de encontro entre o discurso sobre as experiências-limite, em que se tratava, para o sujeito, de transformar-se a si próprio, e o discurso sobre a transformação do próprio sujeito pela constituição de um saber.” (FOUCAULT, 2010, p. 306).

Essas três formas de experiência da subjetividade respaldam a formulação de três perguntas-chave que convergem para a problematização das práticas de desobediência sob investigação neste artigo: (1) haveria um feixe de relações que o discurso emprega para que a experiência da subjetividade se efetue na forma de saber? (2) haveria uma relação de forças genealógicamente dirigida que arruinaria a experiência do sujeito com seu corpo; e, por fim, (3) haveria um conjunto de práticas ascéticas pelas quais o sujeito possa quebrar a relação com si mesmo, perder sua identidade, isto é, encontrar outras formas de experiência como sujeito de uma ética do cuidado de si e dos outros?

Em síntese, o sujeito das práticas de desobediência é, ao mesmo tempo, aquele constituído pelas regras de formação, objetivado nas relações de poder, mas que sempre tem a possibilidade de viver outra vida, deixando-se transformar em direção a uma espiritualidade e a uma verdade, ou melhor, a verdade do sujeito.

Na busca de elementos que assentem nossas hipóteses acerca das práticas discursivas de desobediência, em especial sobre as quais nos debruçamos, encaminhamos as discussões para o terreno dos dispositivos de poder.

Um primeiro ponto a destacar tem a ver com o fato de que essa abordagem dos dispositivos se justifica por compreendermos que as lutas do presente não se voltam somente contra determinada instituição ou classe específica, mas contra determinadas “técnicas de poder”. Foucault (1995) alerta para as lutas que se opõem às formas de dominação étnicas, sociais e religiosas; as que denunciam as formas de exploração que separam o indivíduo daquilo que produz; e as lutas que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele próprio e asseguram assim a submissão aos outros.

Em virtude mesmo das demandas do campo teórico, iniciamos resgatando os estratos históricos de saber, como propõe Deleuze (2017), para associá-los aos dispositivos frente aos quais os sujeitos são convocados a fazer resistência, de antemão, furtando-nos a realizar uma genealogia de cada um em sua amplitude

Deleuze (2017) contribui sobremaneira com a percepção que podemos ter de dispositivo, ao pôr em relevo o funcionamento do par “visibilidades-enunciados”, nas obras *História da loucura*, *Vigiar e Punir* e *Nascimento da clínica*, de Foucault. Deleuze observa que a análise de Foucault sobre o surgimento e as mudanças históricas em torno dos objetos de poder-saber permite observar que cada estrato de formação histórica em que tais objetos surgem, transformam-se ou desaparecem, possui seus regimes de visibilidade e de enunciabilidade: “Toda formação histórica vê aquilo que é capaz de ver, toda formação histórica vê tudo o que ela pode ver. E, correlativamente, toda formação histórica diz tudo o que pode dizer. Uma formação histórica se definirá com base em suas próprias evidências, ou seja, no seu regime de discursividades” (DELEUZE, 2017, p. 25).

Nesses termos, o par “visibilidades-enunciados” é imprescindível para o funcionamento discursivo do exercício de poder dos dispositivos, visto que identifica as regras de formação dos saberes e dos efeitos de poder vinculados a esses saberes. Aproximando a leitura de Deleuze sobre as formações históricas com a que ensinamos fazer dos dispositivos, diremos que as evidências e as discursividades dos dispositivos não configuram o que se poderia chamar de mentalidade de uma época, o espírito que a animaria. O visível e o enunciável dos dispositivos são tanto o desdobramento das redes de ideias que operam em dada época quanto aquilo que torna possível trazer à luz o que se faz e o que se prova em uma época. Nessa rápida aproximação, diremos que a análise dos dispositivos nos permite observar as condições que tornam possíveis tanto os comportamentos quanto as mentalidades.

Chegar a esse ponto das reflexões requer, agora, que abordemos a relação entre o sujeito e o poder. O esforço está sendo feito no sentido de retomar noções e conceitos dos estudos foucaultianos e deles nos servir como termos-conceituais para as entradas discursivas no *corpus* sob investigação. Assim, qualificar os dispositivos na sua interface visibilidade e enunciabilidade é atribuir-lhes o poder de lançar luz sobre indivíduos e fazê-los assumir certos discursos de “verdade”. Como se dá essa engrenagem, essa dinástica do poder?

Tendo em vista uma das facetas do poder, que é o disciplinar, a dinástica do poder ocorre mediante um equilíbrio entre “capacidade-comunicação-poder” (FOUCAULT, 1995, p. 241). Assim, devemos considerar que a aplicação de capacidade objetiva requer que haja relações de comunicação, as quais, por seu turno, estão vinculadas às relações de poder e definem tarefas que devem ser realizadas, impõem tipos de conduta desejados, assim como administram formas de controle do tempo, da divisão do trabalho etc. O exemplo da instituição escolar dá a dimensão do funcionamento desse bloco “capacidade-comunicação-poder”:

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido - tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241)

Essa dinâmica do poder responde pelo processo de disciplinarização dos sujeitos, haja vista o ajuste cada vez mais controlado, racional e econômico entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder.

Pautar-nos em tais aspectos do poder de disciplinarização é um caminho para mais bem compreendermos os dispositivos contra os quais os sujeitos desobedientes fazem resistência. Na introdução deste artigo, elencamos a dominação masculina, acrescentando-se a virilidade e a heteronormatividade como componentes de realização desse tipo de poder. Consideramos que se encontram imbricados uns aos outros e que funcionam em rede nos processos de subjetivação; entretanto não seria equivocado supor que a dominação masculina, com seus regimes de visibilidade e de enunciabilidade, teria como tentáculos a heteronormatividade e a virilidade.

Por exemplo, a virilidade que se comunica por meio de gestos e de atitudes é sustentada pela dominação masculina e tem seus efeitos de poder em termos de reconhecimento. Atualizando-se, assim, na forma de bloco capacidade-comunicação-poder, espalha-se como relação de forças sobre os sujeitos. A análise de discursos midiáticos a respeito de empresárias que conseguiram lugar de destaque no mundo corporativo dá visibilidade aos embates entre homens e mulheres, replica a competição entre sexos que se acirra nesse universo e expõe as dificuldades encontradas por algumas gerentes para comandar equipes predominantemente masculinas. Um aspecto de regularidade enunciativa nessa produção é o relato de experiência de mulheres que, conforme exposto nas reportagens, tiveram de se “comportar como homens” para conseguir o respeito e impor sua liderança (NAVARRO; SILVA, 2015).

Nosso propósito, no que tange a esses dispositivos, não é fazer um levantamento de sua genealogia, trabalho de fôlego e que demandaria um tempo bem maior para cartografar seus componentes definidores. Não despropositadamente, recorreremos aos

termos conceituais “visibilidades-enunciados” e “capacidade-comunicação-poder” para perfilar alguns aspectos que identificam esses domínios de poder sobre os homens e, mais adiante, aqueles que singularizam enunciados de desobediência.

Iniciando pela dominação masculina, consideramos que esse dispositivo tanto congrega quanto se retroalimenta da virilidade e da heteronormatividade. Bourdieu (2019) busca traços da violência simbólica que se exerce no social, destacando o corpo e a sujeição a que estão submetidas as mulheres. Alguns desses traços evidenciam as condições do exercício de poder dos homens, o que lhes garantem primazia nas estruturas sociais e em atividades produtivas e reprodutivas. Valendo-se da ideia de *habitus*, esse autor exemplifica a dominação masculina, tomando por base as divisões constitutivas nas relações de dominação e de exploração entre os gêneros:

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco e do alto, do descontínuo, realizarem todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio, da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. Às mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, são atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidados das crianças e dos animais [...]. Os homens (e as próprias mulheres) não podem senão ignorar que é a lógica da relação de dominação que chega a impor e inculcar nas mulheres, ao mesmo título das virtudes e da moral que lhes impõem, todas as propriedades negativas que a visão dominante atribui à sua natureza, como a astúcia ou, para lembrar o traço mais favorável, a intuição. (BOURDIEU, 2019, p. 56-57)

A virilidade é uma das formas de manutenção e de reutilização da dominação masculina. Em termos de capacidade-comunicação-poder, destaca e faz ver o sujeito viril (o visível), ao mesmo tempo em que põe em circulação discursos (o enunciável) que suportam posições de subjetividade viris para serem ocupadas por homens e por mulheres, independentemente da identidade de gênero¹ e da orientação sexual que assumem.

Bourdieu (2019) resume virilidade como capacidade reprodutiva, sexual e social atribuída a alguém; agrega a esses caracteres a aptidão para o combate e para o uso da violência. Aproximando essa definição da ideia de dispositivo, podemos afirmar que a virilidade é um dos poderosos instrumentos de condução de condutas que são constantemente reforçados pelas instituições. Certamente, a família e a religião funcionam como “superfícies primeiras” (FOUCAULT, 1972) de inscrição do acontecimento deste dispositivo no corpo dos sujeitos. No campo dos esportes, exemplifica Bourdieu, os jogos de luta participam dos esquemas sociais que pesam sobre o homem, pois é o momento de testar suas qualidades tidas como viris. As instituições, portanto, como analisa Foucault (2005b), desempenham um importante papel de vigilância, de normatização e de exame dos sujeitos, sendo por meio desses mecanismos que o corpo é marcado e condutas são impostas.

Haroche (2013) lembra que, independentemente do momento histórico em que se vive, a virilidade é vista como sinônimo de força física, simbólica e moral. Nessa direção, Vigarello (2013a) observa que a virilidade atravessa os tempos, as sociedades (suas expressões culturais e o fazer político-econômico), assim como práticas cotidianas, sejam elas individuais ou coletivas, que se efetivam tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Nessa história de longa duração da virilidade, em sua estreita relação com a dominação masculina, as relações de poder se sobrepõem como efeito sobre o corpo, organizando, na forma de comunicação, certos códigos a serem internalizados no social. Neste sentido, levando-se em conta a relação capacidade-comunicação-poder, o viril se expressa pela aptidão que se tem para comandar e para tomar decisões racionais que são requeridas no exercício do poder. Ainda de acordo com Haroche (2013, p.16), “La virilité est l'élément central de la mémoire de la domination masculine. Celle-ci équivaut à la domination virile, sans pourtant s'y limiter: elle peut s'exercer sans qu'un homme soit physiquement viril, il suffit qu'il le soit mentalement, sachant exercer à son profit la virilité physique des autres”.

¹ Identidade de gênero é vista, neste artigo, como um efeito discursivo, uma vez que “[...] o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2003, p. 48).

A virilidade não é somente algo que pertence ao universo masculino, visto que contempla um ideal de poder e de virtude, segurança e maturidade, confiança e domínio. Acrescentamos que esse aspecto mais abrangente da virilidade define comportamentos e formas de enunciação que podem se estender a todo o corpo social, constituindo-se, assim, um elemento tanto disciplinar quanto de controle dos sujeitos e do seu corpo.

Sem perder de vista uma história serial (FOUCAULT, 1972) que se movimenta entre continuidades e descontinuidades históricas, a virilidade solicita que interroguemos se, contemporaneamente, em virtude de movimentos contrários ao poder masculino, novas masculinidades emergem com valor de acontecimento, dado o fato de reorganizarem a memória desse poder, ou, por um efeito de continuidade, as práticas discursivas adotam como estratégia a permanência de virilidades hegemônicas que, na superfície discursiva, são apresentadas como novas masculinidades.

Como parte extensiva do poder de dominação masculina, entra em jogo o que poderíamos identificar como um conjunto de práticas e de códigos que encontram sustentação no relacionamento monogâmico, na fidelidade conjugal e na constituição da chamada família nuclear. A heteronormatividade, assim resumida, contribui para legitimar as práticas heterossexuais. Na esteira da relação entre capacidade-comunicação-poder, haveria o poder de normalização que, pelos enunciados que produz e faz circular, dão a ver o outro dessa prática, no caso, o homossexual como desviante. Ainda como efeito desse poder, em tais enunciados heteronormativos interditam-se outras possibilidades de experiência da sexualidade; em outras palavras, esse efeito pesa como força que oprime os homossexuais.

Uma vontade de verdade, então, nos termos expostos por Foucault (2006a), institui as práticas heterossexuais como normais, desejadas e necessárias, ao mesmo tempo em que reveste a homossexualidade do tabu do objeto (algo do qual não se deve falar, dado o caráter de anormalidade), rejeita-a e a separa das relações sociais, conseqüentemente atribuindo aos sujeitos dessa experiência sexual desviante e não disciplinada um lugar à margem, periférico, portanto, infame. O estabelecimento desse mecanismo de controle dos corpos e dos discursos desviantes atende a um dispositivo mais abrangente: a sexualidade.

Foucault (1988) analisa a *scientia sexualis* como um importante instrumento histórico de compreensão da relação entre verdade, sexualidade e subjetividade, dado o fato de que a ciência da sexualidade tem por finalidade explicar o sexo. As investigações desse autor mostram que, a partir dos séculos XVI e XVII, ocorreu, na sociedade ocidental, uma multiplicação de discursos que tinham por finalidade esquadrihar, definir e iluminar todos os aspectos inerentes ao sexo. Para tanto, criaram-se dispositivos que multiplicaram discursos e produziram verdades sobre o sexo. O discurso médico, legitimado que é por relações de poder, embora revestido de uma aura de neutralidade científica, produz crescentemente tais verdades: a medicina do sexo associa-se fortemente à biologia (evolucionista) da reprodução. Essa associação do discurso sobre o sexo com o discurso científico legitima as verdades sobre a experiência do sujeito com a sua sexualidade.

A vontade de verdade dos dispositivos, uma vez reforçada por discursos como os da ciência, da religião e da família, por exemplo, cria oposições hierarquizadas, por meio das quais intervém a norma, disso resultando a distinção entre homem/mulher, heterossexual/homossexual, forte/fraco, dominante/dominado, macho/afeminado. O efeito de poder vinculado a esses discursos estabelece as desigualdades, na medida em que institui o primeiro elemento de cada par como positivo e superior. No tocante à heteronormatividade, suas formas prescritivas e decodificadas se impõem sobre a formação do indivíduo, ao exigirem dele uma identificação com aquilo que Butler (2005) chama de o fantasma normativo do sexo. No esforço de problematizar esse tentáculo da dominação masculina, com base no construto teórico que estamos elaborando, entra em cena o bloco capacidade-comunicação-poder, visto que o processo de subjetivação se dá em consonância com a regulação das práticas, dos comportamentos e dos desejos, evitando, assim, qualquer possibilidade de resistência (desobediência) ao que foi socialmente construído e estabelecido como conduta modelar.

Um estudo realizado por Miranda (2016) mostrou que a relação de hierarquia entre os sexos é um construto social acerca do homem e da mulher, o qual ora viriliza um e ora dociliza o outro. Constituindo-se sobre bases heterossexuais e falocêntricas, o mundo de dois sexos alicerça-se sobre uma concepção equivocada de sexo e de sexualidade, respaldada, como mostra a autora, pelo dispositivo heteronormativo. Acrescentamos que tal dispositivo encontra suas leis de existência em “temas e estratégias” (FOUCAULT, 1972)

de um determinismo biológico que naturaliza as categorias de masculino e de feminino. Ainda segundo Miranda, a mulher está imersa em um processo de docilização e de virilização compulsórias em momentos distintos da história, isto é, trata-se de uma estruturação do dispositivo da sexualidade que ajusta os efeitos de verdade aos acontecimentos múltiplos e independentes. Para além dessa constatação, é preciso levar em conta, lembra a autora, que a virilidade não é um efeito comandado pelo corpo, mas uma construção social e um fenômeno psicológico, os quais dão acesso à virilidade. Perceber uma mulher protagonista de uma história da liberação sexual com todas as suas conquistas, desde a pílula contraceptiva, tendo como pano de fundo um homem que precisa adaptar-se a essa supremacia, pode ser um exemplo de virilidade à qual somente via discurso tal mulher teria acesso.

3 A TEORIA DO ENUNCIADO: PONTOS DE TENSÃO ENTRE OS DISPOSITIVOS E AS DESOBEDIÊNCIAS

Consideramos que o ponto de tensão entre os dispositivos e as desobediências caracteriza-se como um *corpus* não linguístico, mas enunciativo, portanto, belicoso, porque confronta posições de sujeitos, domínios associativos, temas e estratégias que configuram as regras de formação dos poderes e das resistências. A análise desse *corpus* deve estar, assim, pautada na ideia de enunciado com valor de acontecimento no interior do arquivo. Como ensina Foucault, a palavra arqueologia designa um tipo de pesquisa “[...] que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2006c, p. 257). Vale registrar, entretanto, que não dispomos de uma via de acesso para adentrar no interior do imenso arquivo, oral, escrito e/ou imagético que vem se constituindo, ao longo dos tempos, sobre essa tensão. Assim, o recorte se faz, com base em algumas práticas de desobediência, perfiladas mais adiante, no intuito de se observar o funcionamento discursivo da resistência frente aos dispositivos expostos na seção anterior.

A noção de acontecimento enunciativo, do modo como podemos depreender em Foucault (1972), funciona como um princípio teórico-metodológico, mediante o qual são apreendidas as regularidades discursivas existentes nas relações que os enunciados estabelecem entre si, nas relações existentes entre grupos de enunciados (relações de conformidade ou de confronto entre enunciados que formam uma rede interdiscursiva) e nas relações entre enunciados, grupos de enunciados e acontecimentos de ordem social, cultural, política e histórica:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado de um lado a um gesto de escritura ou à articulação de uma palavra, mas que, por outro lado, se abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas que está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequência que incita, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 1972, p. 40)

O foco dado à teoria do enunciado justifica-se pelo fato de ser um ponto de entrada no *corpus* discursivo para se identificarem os movimentos de desobediência que os sujeitos do discurso realizam. Em torno dessa noção, gravitam uma perspectiva histórica, uma questão de método e uma teoria do sujeito, três pontos essenciais do que Foucault (2002) caracteriza como eixos de pesquisa.

O primeiro eixo detém-se na formação de domínios de saber, com ênfase nas práticas sociais, visto que elas podem “engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento” (FOUCAULT, 2002, p. 8). Em seguida, Foucault explicita sua questão de método, chamando o segundo eixo de “análise de discursos”. O autor refere-se às pesquisas que se voltam para o aspecto linguístico, em especial, para um certo número de leis ou regularidades internas dos discursos. A análise que realiza das formas jurídicas mostra que os fatos de discursos não devem ser tomados somente em seu aspecto linguístico, posto que manifestam os jogos estratégicos de ação, de reação, de pergunta e de resposta, de dominação, de esquiva e de luta. Para Foucault (2002, p. 9), “O discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro. Essa análise de discurso como jogo estratégico e polêmico é, a meu ver, um segundo eixo de pesquisa”. O terceiro eixo de sua pesquisa consiste em uma reelaboração da teoria do sujeito, assim exposta: “Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de

um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2002, p. 10).

Pautemo-nos, novamente, no par “visibilidades-enunciados”. O que isso nos auxilia nas análises dos jogos de luta e de resistência entre os discursos de dispositivo e os de desobediência? Deleuze (2017) dá a direção, quando alude aos enunciados sobre a loucura, analisados por Foucault, os quais resultam em uma escala de sanções que leva os loucos a viverem com medo e evita, com isso, que eles prejudiquem a ordem moral e social. Deleuze segue mostrando que, a respeito das punições aplicadas a esses sujeitos, os enunciados dizem tudo: “Para os cuidadores da época, por exemplo, pode haver um louco que segura uma pedra enquanto passeia, o vigilante o observa – é preciso que o louco seja constantemente vigiado – e lhe diz: “Preste atenção! O que você tem aí na mão? Solta esta pedra...” O vigilante fica com a pedra... Ele pega uma pedra do chão: é um problema, porque perturba a ordem social” (DELEUZE, 2017, p. 67).

Nessa mesma direção, vamos encontrar nas “lettre de cachet” tudo o que se pode ver e dizer sobre a infâmia:

Foi para reencontrar alguma coisa como essas existências-relâmpagos, como esses poemas-vidas que eu me impus um certo número de regras simples: – que se tratasse de personagens tendo existido realmente; – que essas existências tivessem sido, ao mesmo tempo, obscuras e desventuradas; – que fossem contadas em algumas páginas, ou melhor, algumas frases, tão breves quanto possível; – que esses relatos não constituíssem simplesmente historietas estranhas ou patéticas, mas que de uma maneira ou de outra (porque eram queixas, denúncias, ordens ou relações) tivessem feito parte realmente da história minúscula dessas existências, de sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura; – e que do choque dessas palavras e dessas vidas nascesse para nós, ainda, um certo efeito misto de beleza e de terror. (FOUCAULT, 2006b, p. 205)

Em outra oportunidade (NAVARRO, 2018), o funcionamento desse tipo de petição endereçada ao rei foi submetido à teoria do enunciado, formulada por Foucault (1972). Assim, o foco recaiu sobre o “algo a mais” que tal sistema permitiu investigar, haja vista o poder que atravessa os corpos infames. Pelo fato de pôr em ação um tipo de capacidade-comunicação-poder, as “lettre de cachet” investem-se de um valor de acontecimento que produz subjetividades no encontro com o poder:

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves e estridentes que vão e vêm entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido; é o que lhes dá, para atravessar o tempo, o pouco de ruído, o breve clarão que as traz até nós. (FOUCAULT, 2006b, p. 208).

E os enunciados de dispositivo, o que permitem ver e enunciar? Recorremos a Da Mata (2010) e a Albuquerque Júnior (2010), de cujos relatos e descrições é possível ter uma dimensão do regime de enunciados correspondente à dominação masculina e sua extensão em termos de virilidade.

O primeiro autor relata uma espécie de brincadeira que era feita nos encontros de rapazes, em sua cidade natal, a mineira São João Nepomuceno, nos anos 1950. Um rapaz do grupo apalpava “[...] o traseiro do amigo, questionando em tom jocoso: “Tem pente aí?!, o que normalmente fazia com que a vítima desse um pulo para frente, protegesse as nádegas com as mãos e reagisse violentamente ao brincado, o que — e este era um dos objetivos da apalpadela — deleitava o grupo que atentamente observa sua reação”. (DA MATA, 2010, p. 135)

Os demais rapazes punham-se a observar e a comentar, de modo debochado, a reação da vítima, que tentava, rapidamente, proteger-se dos dedos alheios. O amigo que fazia isso estava à procura de um pente que, pelo costume da época, era carregado no bolso traseiro da calça.

Da Mata (2010) chama a atenção para o fato de que, se a vítima da brincadeira reagisse grosseiramente, era acusada de possuir uma maior sensibilidade onde fora tocada, o que poderia indicar certa tendência à homossexualidade passiva, um dos maiores inimigos

do modelo de masculinidade adotado. Em seu relato, esse autor destaca, ainda, que a atitude mais acertada seria o controle, por parte do que fora alvo da brincadeira, e isso poderia até levá-lo a inverter a situação, pedindo, também jocosamente, que o atacante continuasse a lhe passar as mãos em suas nádegas.

Albuquerque Júnior, por sua vez, reúne alguns traços vistos como característicos do macho, na busca de elementos, digamos, identificadores desse tipo de masculinidade dominante. O autor pergunta como saber se um homem é um macho de verdade, e a resposta é observando o seu corpo. Acrescentamos que, sendo uma superfície de inscrição da virilidade, trata-se de um corpo que

[...] não deve deixar escapar nenhum gesto, nenhuma atitude, nenhum traço que possa ser definido como feminino. Um corpo retesado, em permanente estado de tensão, corpo sempre com músculos definidos e em alerta, nenhum relaxamento, nenhuma lassidão. Nenhuma delicadeza, corpo rústico, rude, quase em estado de natureza, recendendo a suor e testosterona, viril, másculo. Corpo onde se ressaltem pelos e músculos, que transpareçam força e potência. Mas, talvez, a verdade do macho esteja em seu comportamento, em seus gestos, em sua maneira de ser. Um macho que se preze é agressivo na vida e com as pessoas, caracteriza-se pela vontade de poder, de domínio, exige subordinados e subordinações, notadamente das mulheres. Um macho não deixa transparecer publicamente suas emoções e, acima de tudo, não chora, não demonstra franquezas, vacilações, incertezas. Um macho tem opiniões firmes e incontestáveis, tem uma só palavra, não aceita ser contrariado ou contestado, notadamente por mulheres (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 29).

Tanto o relato da brincadeira “Tem pente aí?!” quanto a descrição do corpo do macho são indícios por meio dos quais podemos encontrar enunciados advindos do dispositivo da dominação masculina sobre as masculinidades. Dito de outro modo, esses dois excertos nos dão a ver o corpo masculino sendo testado e observado, bem como enunciando sua virilidade. Assim, o ver e o julgar nos permitem identificar os enunciados de dispositivo. Em termos de capacidade-comunicação-poder, diríamos que processo de legitimação desse corpo viril é definido em termos de visibilidades e de enunciados. Seja pelo lúdico, seja pelos traços físicos e psíquicos, entram nesse jogo do poder o julgamento dos pares e o olhar vigilante de uma sociedade heteronormativa.

Haveria um processo de “saída” do estado de menoridade masculina em relação a essa dominação?

4 SUJEITO E PRÁTICAS DISCURSIVAS DE OBEDIÊNCIA/DESOBEDIÊNCIA AOS DISPOSITIVOS DE PODER

Na densidade dos discursos, Foucault (1972) mostrou a diversidade de possibilidades de análises e, com isso, abriu caminhos para compreendermos as diferenças existentes entre os sujeitos, as posições e as funções que ocupam no interior de uma mesma prática discursiva ou instaurando práticas outras. Embora o sujeito do enunciado seja determinado, por ser uma função vazia, pode ocupar ou assumir posições diferentes, fato que orienta a análise a investigar as condições em que uma subjetividade desobediente possa emergir como acontecimento.

Para entender a constituição e a inscrição do sujeito na história do presente, as entradas analíticas se dão ancoradas nas proposições de Gros (2018), que nos levam a refletir sobre a desobediência a partir da obediência. Confessando incômodo com o estado atual da sociedade, esse autor empreende sua reflexão, perseguindo respostas à seguinte pergunta: por que desobedecer? Pelo que apresenta, a sociedade tem aceitado o inaceitável de tal modo que o mundo estaria, cada vez mais, tornando-se repugnante às futuras gerações. Diante de tantos problemas que atravessam a história, a obediência tem se manifestado por meio de ações de indivíduos irresponsáveis, que não se opõem às injustiças ou às indecências, conformados e submissos, portanto passivos e com ausência de reflexão. Por isso, defende uma “*democracia crítica*” e a ação “de um *si político* que contém um princípio de justiça universal” (GROS, 2018, p. 16).

A reflexão, a criticidade e o ato de pensar, por exemplo, devem ser tomados como uma atitude necessária ao sujeito. Quando isso deixa de acontecer, o sujeito afirma-se ou reforça-se como obediente. Vale ressaltar, porém, que a obediência não é compreendida pelo autor apenas como algo negativo. Em determinadas circunstâncias, essa prática é desejável, como princípio para a manutenção

de certa organização/ordem da sociedade, das instituições e entre os sujeitos. No entanto, Gros destaca ainda que, da obediência, pode ser produzida uma existência desobediente. Não qualquer desobediência, mas, fundamentalmente, aquela que esteja ancorada em uma perspectiva ética e justa.

Ao instituir a justiça no centro do debate, revisitando *A República*, de Platão, Gros explica que ela reside em aceitar as coisas como são, sem fantasiar ou se acalantar em discursos inúteis. Afinal, “[...] a justiça é praticada por todo lado. Há sempre gente honesta o bastante para manter o mundo. *Mas em que profundidade ela se mantém em nós?*” (GROS, 2018, p. 205, grifo nosso). Esse espriamento da justiça é mencionado por ser uma produção dos homens; assim, cada um tenta estabelecer meios vantajosos para si. Portanto, se as regras e as convenções criadas forem analisadas com base nesse questionamento, a justiça mantém-se apenas no exterior e/ou na superficialidade. Nesse caso, o sentido de justiça não está ligado a uma força interior e crítica que mantém o sujeito reto perante a um si ético. A relação de si para si precisa ser sensível e adquirir dimensões de uma organização social, haja vista a necessidade de que, “[...] em cada um, seja sempre o que há de mais elevado que comande. A justiça é o que faz resistir perante si mesmo. Não ceder. E é do interior que eu me mantenho” (GROS, 2018, p. 211).

Quando o sujeito se curva às injustiças, às desigualdades e aos interesses privados, perde-se de si mesmo, desse que é o seu primeiro e principal companheiro. Existe sempre o espaço, o tempo e a possibilidade de pensar, escolher e agir. A depender das escolhas, há um preço a se pagar. O pior deles é uma existência destituída e/ou desprezada de si. A noção de justiça, de quem assume a posição de um si político, deve disponibilizar-se ao que é coletivo e social, portanto pensar bem, questionar, não aceitar aquilo que foi naturalizado e fazer sempre outras escolhas, já que somos autorizados e chamados a isso, pois estamos em constante construção.

No processo que é fazer da existência uma obra de arte, o sujeito não é dispensado do pensar. Pelo contrário, recai sobre ele a responsabilidade de não poder atribuir ao outro essa tarefa. Tanto a prática da obediência quanto a da desobediência exige do sujeito o pensar por si próprio, sem transferências ou dispensas. Gros é enfático: “A responsabilidade é um processo de subjetivação, e, no melhor do que se chama “sujeito”, encontramos a descoberta em si dessa parte de indelegável. [...] O sujeito da responsabilidade [...] sou eu no sentido em que não sou os outros” (GROS, 2018, p. 192).

O sujeito indelegável é ético, político e cobra dignidade e humanidade universal. Segundo Gros, é um sujeito filosófico que é princípio de atividade, por isso, “[...] dá ou constrói sentido, projeta categorias. A responsabilidade faz encontrar outro sujeito, um sujeito que não é descoberto como uma irrupção. Torno-me, por e para mim mesmo, um sujeito de sentir sobre meus ombros esse peso, peso de meus erros, peso do sentido, peso do outro e do mundo” (GROS, 2018, p. 191-192).

Essa relação de poder e de resistência que, a nosso ver, caracteriza o jogo estratégico da obediência/desobediência deixa observar a possibilidade de deslocamento da humanidade, em seu movimento, contínuo e descontínuo, de abandono daquilo que se tem (re)produzido como hegemônico, ao qual Gros (2018) classifica como “absurdo” e/ou “irracional” na sociedade. A desobediência, sobretudo, não a naturalizada, é a que conclama os sujeitos ao ato de pensar, refletir, criticar e questionar. Ao mesmo tempo, somos interpelados a praticar a obediência, não, obviamente, aquela passiva e carente de reação, mas a que se exerce, mediante um exercício de consciência e de uma existência ética.

Uma vez que a ética perpassa as práticas de obediência e de desobediência, podemos considerar tais práticas legítimas ou não. Isso vai depender, por exemplo, do modo como os enunciados e as posições de sujeito são materializados. Não obstante o livre arbítrio que os sujeitos possuem, realizar um exame de consciência é condição fundamental para que pensem no bom governo de si e se responsabilizem também pelo governo que fazem dos outros. Essa é uma das condições destacadas por Foucault (2010b), em sua incursão pela cultura do cuidado de si, praticada na antiguidade greco-romana. Embora essa cultura tenha sofrido descontinuidades históricas ao longo dos séculos, é um acontecimento no pensamento ocidental moderno, como acentua esse autor, de tal sorte que o exame de consciência possa ser um caminho para um bom governo. A premissa é simples, porém tão longe de ser posta em exercício: se cada um fizesse o seu exame e observasse a justiça, possivelmente, não teríamos o cenário tão desigual e injusto que tanto mal causa aos cidadãos.

O sujeito pensante, esse que aparece na proposta de Gros (2018, p. 214), “é a possibilidade contínua de *desobedecer a si mesmo*”. Não é soberano, mas concede espaço para a dúvida; defende “a ideia de humanidade por meio de protestos, recusas claras, indignações, desobediências formalizadas”; pela humanidade, provoca o deslocamento do sujeito em relação a si; é e precisa se “descobrir insubstituível para pensar, julgar, desobedecer, o que nos dá acesso ao universal” (GROS, 2018, p. 216); e tem coragem para encontrar a “urgência e a honra eternas, intempestivas, da verdadeira política, a das desobediências” que habitam os sis indelegáveis.

3.1 ESCALONAMENTO DE TIPOS DE DESOBEDIÊNCIA QUE DÃO VISIBILIDADE A MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM PUBLICAÇÕES ON-LINE E NAS MÍDIAS SOCIAIS

Na esteira dessa discussão sobre o sujeito (des)obediente, em várias passagens, Gros aprofunda as possibilidades de entendimento e de manifestação dessas práticas. Dentre os tipos de desobediência que dão visibilidade a tais posições de sujeito e a esse tipo de enunciação, uma análise prévia reuniu um importante arquivo de discursos desobedientes, cujos enunciados organizam-se em torno das seguintes práticas:

- 1) práticas discursivas de desobediência pela língua: a polêmica em torno da linguagem inclusiva;
- 2) práticas discursivas de desobediência pela linguagem: textos que usam expressões belicosas para fazer referência a acontecimentos, reforçando e replicando o privilégio militarizado de uma masculinidade dominante sobre outras masculinidades e outras feminilidades diversas;
- 3) práticas discursivas de desobediência ao machismo estrutural. Há, por exemplo, um conjunto de discursos desobedientes em ambientes de trabalho, com destaque para o “Guia antimachismo no trabalho”, produzido por mulheres trabalhadoras do *Ifood*;
- 4) práticas discursivas de desobediência que visam a instituir, nas mídias sociais, outras formas de masculinidades possíveis: “Ressignificando masculinidades”, “Rede Brasil de masculinidades”, “Coletivo de homens negros”, “*Fundación Colectivo Hombres y Masculinidades*”, “*De machos a HOMBRES*”, “*Tejiendo masculinidades indígenas libres de violencia*” e “Rodas de masculinidades online com adolescentes”.

Na impossibilidade de analisar essa formação discursiva em sua amplitude, direcionamos nossa atenção para discursos que evidenciam temáticas sobre as masculinidades nas mídias sociais. Retiramos desse arquivo algumas sequências enunciativas (SE), seguidas da ordem numérica em que aparecem nesta seção.

Alguns acontecimentos discursivos emergem por meio da Rede Brasil de Masculinidades, em especial na sua página do *Facebook* e em discussões realizadas pelo grupo, via *WhatsApp*, que pautam e problematizam aspectos relacionados ao masculino e desdobramentos, tais como: gênero, sexualidade, saúde, paternidade etc. Em atividade desde 2011, uma das publicações (Imagem 1) é sobre a missão do coletivo.

O enunciado da SE 1 explicita o objetivo da Rede e, com isso, marca a posição de sujeito desobediente, que se expressa por meio de uma enunciação que elenca ações que visam a instituir práticas contrárias ao dispositivo de poder da dominação masculina. Uma dessas ações, a que reúne, a nosso ver, outras dela decorrentes, apela para um trabalho de “desconstrução de estereótipos e preconceitos que levam à violência e à Morte dos que ousam expressar a multiplicidade de SER HOMEM”. Historicamente, as práticas vinculadas a esse dispositivo reiteram uma padronização que considera apenas o que está limitado a um conjunto de traços (corpo, etnias, gestos, roupas, entre outros), supostamente, definidor do ideal de homem. O que se destoa disso pode ocasionar a “violência” e a “morte”. Assim, o destaque enunciativo dá visibilidade a esse ideal do que seja homem, ao mesmo tempo em que denuncia a violência já pressuposta pelo dispositivo de poder.

SE 1:



Imagem 1: Missão da Rede

Fonte: Rede Brasil de Masculinidades (2020)

As escolhas lexicais dão conta, também, de singularizar essa enunciação como parte de um exercício da desobediência. Consideremos, por exemplo, a presença das palavras “rede”, “justa” e “humana”. Rede associa-se ao domínio do que é coletivo, social, sendo, ainda, formada por “muitas mãos” que auxiliam no efeito de coletividade. Parece-nos haver, ao menos em nível de formulação, uma tentativa (processo) de posicionar o homem como participante de um coletivo que atua para a construção de um outro tipo de sociedade. Esse apelo surge como contraponto a um “campo associativo” (FOUCAULT, 1972), formado pelo dispositivo de poder contra o qual se faz resistência, dispositivo cujos elementos discursivos instituem práticas atreladas ao individualismo, à injustiça e à falta de humanidade. Tendo em vista que a desobediência está relacionada ao cuidado de si, como propõe Gros (2018, p. 181), “é pelo *cuidado de si* que nos impedimos de cometer abominações, de participar de empreitadas criminosas. [...] Não se trata de cuidar de si no sentido de uma postura egoísta, individualista, mas de permanecer vigilante nesse núcleo ético que habita cada um”. O efeito do enunciado é justamente de uma organização que insurge no sentido de transgredir, abandonando as possibilidades de uma obediência conformada, fundada que está nas tradições e nos hábitos. A missão da rede, pois, expressa a necessidade de os indivíduos se constituírem como sujeitos homens desobedientes ao dispositivo de poder, à medida que consigam uma saída do estado de inércia coletiva em que se encontram.

Na mesma direção, o Resignificando Masculinidades também produz discursos e promove encontros sobre a diversidade de vivência da masculinidade, a considerar pelo fato de se dirigir a “pessoas que se identificam como homem”. Esse endereçamento produz um efeito contrário ao dispositivo da virilidade, se levarmos em conta que este oferece os elementos legitimados culturalmente do que se entende por homem. Em outros termos, Resignificando realiza um movimento contrário ao do dispositivo de poder, pois, em vez de fechar, abre os indicadores que fazem alguém se sentir como homem. Como parte desse movimento de

contraconduta, está a própria possibilidade de não obediência a padrões hegemônicos, uma desobediência à vontade de verdade de uma masculinidade enunciada no singular e normalizada.

SE 2:

**49º ENCONTRO
RESSIGNIFICANDO
MASCULINIDADES**
(PARA PESSOAS QUE SE IDENTIFICAM COMO HOMEM)

**13 DE DEZEMBRO DE 2020.
10H ÀS 12:15H . DOMINGO.
ENCONTRO VIRTUAL PELO
APLICATIVO ZOOM**

BAIXE O APLICATIVO ZOOM NO SEU CELULAR
OU ACESSE PELA WEB. NO DIA E HORÁRIO DO ENCONTRO,
FAÇA O LOGIN E INSIRA O ID DA REUNIÃO.
ID: 885 7614 9720 SENHA: 381002

Ressignificando Masculinidades
11 de dezembro de 2020 às 16:45 -
Instagram · 🌐

****Encontro para participação de pessoas que se identificam como homem****
Grátis
Não precisa fazer inscrição
*Informações para acesso:
ID 885 7614 9720 SENHA 381002*

Os encontros que promovemos tem como objetivo ser um ambiente seguro de escuta e fala entre homens, um espaço para compartilhar o que geralmente não se fala, por não ter oportunidade, por medo, insegurança, por achar que tá tudo bem, quando na verdade não está. Buscamos ampliar como o padrão de masculinidade imposto pelo machismo e patriarcado afeta também a vida dos homens e como esse padrão hegemônico pode reforçar estruturas misóginas, LGBTfóbicas, racistas e demais discriminações e violências.

Venha conversar com a gente, num ambiente seguro, sem preconceitos ou julgamentos.❤️

Recomendamos o acesso pelo celular, sempre baixando a versão mais atualizada do aplicativo direto da loja do seu smartphone.

Se for usar no computador, acesse o site oficial zoom.us, vá em 'entrar em uma reunião', insira id e senha e opte por 'ingressar a partir do navegador', não instale nenhum software de sites que não saiba a procedência👁️

@fabio_terapeuta
@psicodanrielpereira
@felipeterapeuta
@umhomemflorista

#fiqueemcasa #masculinidades
#masculinidadesdiversas
#masculinidadesnegras #saudaemasculina
#saudedohomem #saudemental
#ressignificandomasculinidades Ver menos

Imagem 2: 49º Encontro Ressignificando Masculinidades

Fonte: Ressignificando Masculinidades (2020)

Nos objetivos do grupo, tal como informados na Imagem 2, o enunciador assim se posiciona:

SE 3:

“Buscamos ampliar como o padrão de masculinidade imposto pelo machismo e patriarcado afeta também a vida dos homens e como esse padrão hegemônico pode reforçar estruturas misóginas, LGBTfóbicas, racistas e demais discriminações e violências” (Ressignificando Masculinidades, 2020).

Mais uma vez, o discurso da violência e o do preconceito emergem, indicando a regularidade que perpassa as condições histórico-culturais e dá ancoragem enunciativa para a irrupção de desobediências a essa ordem hegemônica. Em termos discursivos, para que isso ocorra, entra em cena um jogo estratégico que se vale, justamente, do par visibilidades-enunciados como uma forma de fazer resistência ao tipo de sujeito masculino que o dispositivo da dominação masculina e o da heteronormatividade produzem e dão a conhecer, a saber: um homem machista, misógeno, homofóbico e racista. Reconhecer esse tipo de masculinidade predominante, socialmente aceita, infelizmente, mas que causa tanto mal a si mesmo e aos demais indivíduos, é uma forma de autoconhecimento e de compreensão de outras possibilidades de subjetivação promovidas pelos encontros do Ressignificando Masculinidades.

Considerando-se, ainda, o jogo estratégico posto em funcionamento pelos discursivos desobedientes, na SE sob investigação, chamamos a atenção para três elementos que especificam o caráter de acontecimento desses discursos em relação ao poder: o primeiro tem a ver com a produção de um lugar de subjetividade atravessada pela responsabilidade. Para Gros, o sujeito da responsabilidade é aquele que chama para si a responsabilidade daquilo que acontece no mundo; é aquele que deve reconhecer que “o apelo vindo do fundo do sofrimento” se dirige a ele, posto que está “imerso neste mundo” (GROS, 2018, p. 192). Trata-se, pois, de um eu indelegável, porque o sujeito da responsabilidade é ele mesmo e não os outros; é ele quem deve fazer diferença por meio de suas práticas. O segundo elemento refere-se ao fato de que o Ressignificando Masculinidades se apresenta como um espaço para a emergência de outras práticas discursivas que fortalecem o coletivo. Um dos aspectos identificadores desse tipo de discurso é que “[...] a capacidade de desobedecer juntos volta a ser sensível, contagiosa, quando a experiência do intolerável se adensa até se tornar uma evidência social”. (GROS, 2018, P. 17). O terceiro elemento nos permite observar que, na esteira de Deleuze (2017), a SE faz

ver e diz tudo sobre o exercício do poder, na medida em que o enunciado permite observar uma prática de desobediência que denuncia as técnicas de poder do dispositivo de dominação masculina: o enunciado apresenta as características negativas e intoleráveis desse dispositivo, questiona esse coletivo sobre o quanto o seu outro (sua porção tóxica) lhe afeta e tenta “ampliar o padrão de masculinidade”, no esforço de iluminar um processo de saída do estado de obediência passiva ao machismo e ao patriarcado.

A educação positiva, posta em ação no interior das masculinidades desobedientes, é outra prática discursiva que faz resistência, por exemplo, a enunciados, do tipo “coisas de homem”. Enunciados que mantêm essa identidade fazem alusão a um campo associado, formado pelos dispositivos de poder já expostos, ao mesmo tempo em que interdita e rejeita possibilidades diversas, instaurando-se como uma ordem discursiva (FOUCAULT, 2006a) que cobra obediência dos sujeitos. Um dos enunciados que margeiam essa máxima encontra-se na SE 4: “Homens não tem jeito com crianças” (Imagem 3). No entanto, diante de um sujeito que pratica um diálogo interior consigo, a dúvida se manifesta em forma de questionamentos: “Quem disse isso!? Aonde está escrito isso!? Por quê!?” O sujeito enunciativo posiciona-se em uma perspectiva reflexiva, que desconstrói o que há muito tem se repetido e ensinado. Em ação, faz uma espécie de chamamento, desperta para a mudança no processo de educação para uma masculinidade positiva, sustentada pelas vias do cuidado e da sensibilidade.

SE 4:

“Mentiras que nos contam!!

HOMENS NÃO TEM JEITO COM CRIANÇAS.

Quem disse isso!? Aonde está escrito isso!? Por que!?

Durante nossa vida, educação e criação, nós homens somos afastados do CUIDADO.

Aprendemos a ser cuidados, aprisionados em ensinamentos como: seja forte, corajoso, garanhão, provedor do lar, destemido, autoconfiante, agressivo, firme e etc.

Porém não nos ensinam a CUIDAR. Seja de nós mesmos, o auto cuidado masculino, entender nosso corpo, nossas emoções, preservar nossa saúde. E tbm a cuidar de outra pessoa, seja ela uma criança, uma mulher, outro homem e etc.

CUIDAR é uma tecnologia como qualquer outra. Um conjunto ou sistema de técnicas para exercer uma função. A Função de CUIDADOR.

Não que prover o sustento e a segurança não sejam cuidados. Essas duas funções tbm são cuidados. Mas não só!!!

Nós homens não podemos nos privar dos outros cuidados que são importantes tbm. Primeiro, pq é muito gostoso fazê-los, o cuidado não é e não precisa ser alienante.

E segundo, alguém precisa fazer os outros cuidados tbm, e na maioria das vezes é exercido pelas mulheres.

Olhe para a foto acima e responda:. É justo com essas crianças fazê-las perder qualidades tão nobres como sensibilidade, empatia e afeto? Para que corta-las o acesso de aprender a cuidar?

Em nossas rodas de conversas, oficinas e palestras sempre pedimos para os homens presentes acessarem suas lembranças afetivas de quando eram cuidados, e de quando cuidaram de alguém. E lembrarem desses sentimentos.

Precisamos deixar nossos filhos e meninos a brincarem com jogos e brincadeiras que ensinam a cuidar tbm. A terem referências de homens exercendo esse papel de cuidar. E ter contato afetivo com outras crianças menores.

CUIDAR tem a ver com afeto. Pois é o ato de afetar e ser afetado.

Quando um homem CUIDA, ele está sendo CUIDADO tbm!!!” (Rede Brasil de Masculinidades, 2020).



Imagem 3: Mentiras que nos contam

Fonte: Rede Brasil de Masculinidades (2020)

Esse sujeito discursivo, por ser levantar em defesa de outras formas de educação de homens e de meninos, encontra-se no lugar da desobediência, se comparado a outros homens que sustentam e replicam, por meio de palavras (o dizível) e de ações (o visível), a heteronormatividade e a virilidade. Nas palavras de Gros (2018, p. 209),

Educar é fazer entrar na alma belas histórias. A ética, profundamente em nós, é nossa parcela de infância. Não somos morais por consciência do dever, inteligência crítica. Somos morais por nos sentir convocados a agir, e é a imaginação das narrativas que sustenta.

Narrativas como essas, que emergem dos coletivos que defendem a pluralidade e a instituição de outras masculinidades, são possibilidades de um resgate da humanidade que tem se perdido, assim como uma tentativa de retornar imperativos que dão lugar a outra constituição de sujeitos. Afinal, “desobedecer é uma declaração de humanidade” (GROS, 2018, p. 17).

Entretanto, o sujeito não é somente o da desobediência. A obediência também se manifesta nas práticas discursivas, em determinadas condições, estabelecendo um jogo duplo, como expresso na SE 5 (Imagem 4). Assemelhando-se a um guia, uma sequência de textos e imagens, publicada na página da Rede Brasil de Masculinidades, elenca algumas atitudes que podem ser adotadas por homens que se sentem chamados (responsáveis por) a apoiar as agendas feministas.

SE 5:

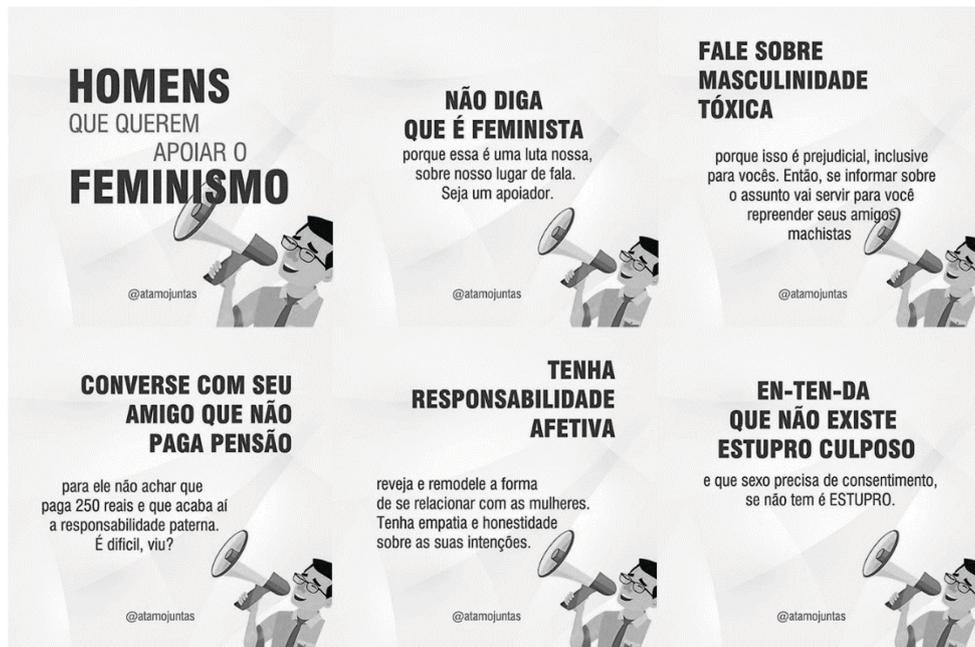


Imagem 4: Homens que querem apoiar o feminismo

Fonte: Rede Brasil de Masculinidades (2020)

A SE instaura uma posição de sujeito obediente ao dispositivo do feminismo para ser ocupada por homens, mas não se trata de uma “obediência passiva” (GROS, 2018). É uma obediência consciente, se considerarmos que a cada instrução está vinculado um efeito de poder injuntivo, mas que não se efetiva apenas no ato de instruir: o que se enuncia nessa sequência enunciativa é a necessidade de se fazer uma espécie de exame de consciência, de reflexão sobre as condutas, sobre o que pode causar sofrimento e o que é possível fazer para mudar essa situação de dor. Inspirados nas reflexões de Gros, podemos afirmar que aderir à agenda feminista é acreditar na humanidade. Assumir esse lugar também é se responsabilizar e defender a equidade entre homens e mulheres. É a obediência ao si político que se preocupa consigo e com os outros. A desobediência, por outro lado, pode ser compreendida nessa prática em relação ao dispositivo da masculinidade soberana, que tende a inferiorizar o que é feminino e seus movimentos socioculturais, intensifica a porção tóxica da masculinidade, realiza o chamado abandono parental e não demonstra responsabilidade afetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui empreendidas nos levam a enfatizar alguns pontos, tanto no que concerne à revisão teórica feita, quanto às análises discursivas. Assim, em linhas gerais, a análise das práticas discursivas de desobediência precisa:

- a) tornar visível uma guerra real, guerra que a história da soberania, com seu discurso de poder, procura sufocar e mascarar (no Brasil, não há racismo; a mulher provocou o estupro; homem é assim mesmo etc);
- b) reativar essa guerra por meio de um saber histórico (dominação masculina), utilizando-se desse saber como elemento tático no interior da guerra real que se trava;
- c) animar-se, sempre, com a possibilidade de uma inversão final da relação de forças e o deslocamento definitivo no exercício do poder.

Isso posto, a desobediência pode ocorrer mediante um processo de saída do estado de minoridade do homem; ela se efetiva pelo cuidado de si e dos outros e pela coragem da verdade, os quais o conduzirão a uma experiência com o si ético (uma transfiguração, nos termos da cultura do cuidado de si).

As práticas discursivas de desobediência, na sua relação com os dispositivos de poder, produzem uma obediência ao si indelegável, como já mencionado. Elas representam a coragem do sujeito que, ao “responder presente”, assume responsabilidades, sem transferir ao outro aquilo que pode fazer para a construção de um mundo mais justo e menos violento.

De acordo com Gros, “Descobrir em si o eu indelegável é se sentir chamado a agir para os outros, a fazer existir essa justiça cuja urgência sentimos” (GROS, 2018, p. 157). Assumir-se responsável é uma via possível para construir outros pensamentos, outras práticas, enfim, outras experiências, em termos de saber, de poder e de subjetividade.

Uma última observação: o grande arquivo da desobediência estaria em articulação com outro grande arquivo, o da infâmia, de modo que poderíamos, em trabalhos futuros, testar a seguinte formulação: o sujeito é desobediente porque é infame ou, sendo infame, pratica desobediências? Eis a história de Antígona e o que sua infâmia desobediente lhe custou, em virtude da coragem da verdade (GROS, 2018).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. *In*: MACHADO, C. J. S; SANTIAGO, I. M. L; NUNES, M. L. S. (org.) *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande, 2010. p. 23-33.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Trad. Maria Helena Kuhner. 16. Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. *Corpos que importam: sobre los limites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

DA MATA, Roberto. Tem pente aí? Reflexões sobre a identidade masculina. *Revista Enfoques - Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 131-151, ago.

DELEUZE, G. *Michel Foucault: as formações históricas*. Trad. Cláudio Medeiros, Mario A. Mariano. São Paulo: n-1 Edições, Editora Filosófica Politeia, 2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento*. Ditos & Escritos II. Organização e coleção de textos, Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 335-351.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Ditos e Escritos IV. MOTTA, M. B. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 203-222.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Ditos e Escritos IV. MOTTA, M. B. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 253-266.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. *Repensar a política/Michel Foucault*. Ditos & Escritos VI. Organização e coleção de textos, Manoel Barros da Motta. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

GROS, F. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo, São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HAROCHE, C. Antropologias da virilidade: o medo da impotência. In: CORBAIN, A.; J-J.; VIGARELO, G. *História da virilidade: A virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Trad. N. C. de M. Sobrinho e de A. e L. Florêncio. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 15-34.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. VII-XXIII.

MIRANDA, A. Z. “Guerra dos sexos”: efeitos de verdade concernentes à sexualidade e à subjetividade do homem e da mulher em discursos midiáticos. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

NAVARRO, P.; SILVA, A. A. Discursos sobre o executivo em publicações da Revista Você S/A. In: FERNANDES, A.; CONTI, M. A.; MARQUES, W. (org.). *Análise do discurso & semiologia*. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015. p. 173-206.

NAVARRO, P. Acontecimento discursivo e efeitos de poder sobre o sujeito idoso. In: BUTTUI JUNIOR, A.; SEVERO, C. G. (org.). *Foucault e as linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 267-296.

NUNES, M. D. de A.; CAMINHA, I. de O. O sujeito e a coragem da verdade: uma análise do último Foucault. *Revista Mosaicum*. Teixeira de Freitas, BA, v. 12, n. 19, p. 45-56, jan./jun. 2014.

REDE BRASIL DE MASCULINIDADES. Página do Facebook. Disponível em: [www.facebook.com//RedeBrasildeMasculinidades](https://www.facebook.com/RedeBrasildeMasculinidades). Acesso em: 10 dez. 2020.

RESSIGNIFICANDO MASCULINIDADES. Página do Facebook. Disponível em: www.facebook.com/RessignificandoMasculinidades. Acesso em: 10 dez. 2020.



Recebido em 20/01/2021. Aceito em 04/03/2021.

A PREP, O HIV E AS TÁTICAS DE TECNOBIODESOBEDIÊNCIA

LA PREP, EL VIH Y LAS TÁCTICAS DE TECNOBIODESOBEDIENCIA

THE PREP, THE HIV AND TECHNOBIODESOBEDIENCE TACTICS

Atilio Butturi Junior*

Nathalia Muller Camozzato**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo parte das discussões sobre o conceito de desobediência, de Frederic Gros, tensionando seus limites no que tange ao tecnobiodiscursivo e às implicações do conceito de vida, tecnovida, raça e gênero. A partir daí, objetiva realizar uma análise da “tecnobiodesobediência” no dispositivo crônico da aids do Brasil, tomando como corpus de análise os enunciados sobre a Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) e as práticas de PrEP sob demanda. Nota-se que há uma agonística entre uma série de corporalidades e subjetividades marcadas pelo par controle-liberdade do regime farmacopolítico, por um lado, e as táticas de produção de si e de invenção dos prazeres (*on demand*), por outro.

PALAVRAS-CHAVE: PrEP. Dispositivo crônico da aids. Tecnobiodesobediência.

RESUMEN: Este artículo parte de las discusiones sobre el concepto de desobediencia, de Frederic Gros, tensando sus límites respecto a la tecnobiodiscursividad y las implicaciones del concepto de vida, tecnovida, raza y género. A partir de ahí, se pretende realizar un análisis de la “tecnobiodesobediencia” en el dispositivo de SIDA crónico en Brasil, tomando como corpus de análisis las declaraciones sobre la Profilaxis Pre-Exposición (PrEP) y las prácticas de PrEP a la carta. Se constata una agonística entre una serie de corporalidades y subjetividades marcadas por el par control-libertad del régimen farmacopolítico, por un lado, y las táticas de autoproducción e invención de placeres (*on demand*), por otro.

PALABRAS CLAVE: PrEP. Dispositivo SIDA crónico de SIDA. Tecnobiodesobediencia.

ABSTRACT: This article starts from the discussions on the concept of disobedience, by Frederic Gros, tensing its limits in terms of the technobiodiscursive and the implications of the concept of life, techno-life, race and gender. From there, it aims to perform an analysis of “technobiodesobediencia” in the chronic AIDS device in Brazil, taking as its corpus of analysis the statements about Pre-Exposure Prophylaxis (PrEP) and PrEP practices on demand. It is noted that there is an agonistic between a series of corporalities

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e líder do Grupo de Pesquisa no Campo Discursivo (CNPq | UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq (PQ2), processo 304252/2019-0. E-mail: atilio.butturi@ufsc.br

**Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, bolsista de doutorado FUMDES-UNIEDU. Membro do Grupo de Pesquisa no Campo Discursivo. E-mail: nathaliacrevisao@gmail.com.

and subjectivities marked by the control-freedom pair of the pharmacopolitical regime, on the one hand, and the tactics of self-production and invention of pleasures (on demand), on the other.

KEYWORDS: PrEP. Chronic AIDS apparatus. Technobiodesobediência.

1 INTRODUÇÃO

Começamos este artigo com a transcrição de uma fala do capitão Jair Bolsonaro, de 5 de fevereiro de 2020, na saída do Palácio da Alvorada: “[...] A gente quer ajudar a combater. Uma pessoa com HIV, além de um problema sério para ela, é uma despesa para todos no Brasil.” (BOLSONARO *apud* COLETTA, 2020). No enunciado sobre a seriedade, o presidente – que tratava a própria Covid-19 com certa indiferença –, insiste no “problema” e na economia do país. O hiv e a epidemia da aids, segundo a estratégia do bolsonarismo, parecem recuperar não apenas memórias discursivas, mas parecem apontar para uma forma de produção de práticas, via silenciamento ou amplificação discursiva de uma nova moralidade e de uma nova distribuição da vida e da morte – que passa por estratégias tão distintas quanto a redução do espaço nas políticas públicas ou a materialização de enunciados sobre o pecado, a moral e a “família tradicional”.

Neste artigo, não pretendemos nos deter nos deslocamentos trazidos com a guinada ultraconservadora e supostamente ultraliberal-petencostal (ANDERSON, 2019; LAZZARATO, 2019). Interessa-nos, porém, tomar essa nova configuração dos poderes como ponto de articulação de novas formas de governo que dizem respeito ao capitalismo neoliberal avançado que, conforme Braidotti (2016, p.43), passam pelos corpos vivos, mas são da ordem de uma biopolítica ampliada: “*bio-zoé-techno-body*”. Dito de outro modo, nosso platô é aquele de uma relação entre as formas contemporâneas de governo e a produção de subjetividades e corporalidades marcadas por regimes de exceção e de criação em que a própria noção de vida – cara aos estudos foucaultianos – se estabelece.

Voltaremos a esta discussão ainda neste texto. É a partir dela que elegemos nosso objeto de problematização, a saber, os discursos acerca da PrEP (Profilaxia Pré-Exposição) e da PrEP sob demanda que se materializam em uma página do Facebook, o Fórum PrEP Brasil (2021). Nosso objetivo é descrever o jogo discursivo que se estabelece entre, por um lado, a bioescese e as memórias do hiv e da aids quanto às modalidades de produção da exceção e da abjeção de certos sujeitos e certas práticas de prazer e, por outro lado, as práticas de desobediência, conforme lidas por Gros (2018) e repensadas por nós – tendo em vista os debates sobre corpo, raça, gênero e tecnologias que travamos com o autor francês e que denominamos de tecnobiodesobediência.

A PrEP aparece, nesse caso, como um modelo pós-humano para o enfrentamento do hiv, na medida em que contempla relações farmacopornográficas marcadas (BRAIDOTTI, 2016; PRECIADO, 2008) e, no mesmo movimento, produz espaços de invenção de si techno-corporais para seus usuários. No Brasil, tem sido distribuída desde 2017. Trata-se de uma das estratégias de prevenção combinada oferecida pelo Ministério da Saúde, pautada em um protocolo de ingestão diária de uma pílula (tenofovir + entricitabina) que impede a infecção pelo hiv – para relações anais, em sete dias; para relações vaginais, em vinte dias, segundo consta no site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021).

O modelo de prevenção combinada ancora-se em várias práticas e discursos, que dizem respeito à testagem, ao tratamento como prevenção (a distribuição da Terapia Antiretroviral – TARV) e às formas de prevenção, que passam pelo preservativo, mas que têm sido ampliadas por duas modalidades: a PEP (Profilaxia Pós-Exposição, iniciada em 1999 no Brasil – para profissionais de saúde) e a PrEP, sobre a qual nos deteremos, resultado de pesquisas que se iniciam na década de noventa do século XX (com a possibilidade de impedir a infecção horizontal de recém nascidos) e das diversas lutas por direitos estabelecidas pelas *Pessoas que vivem com hiv* (PVHIV). Conforme Terto Jr. e Raxach (2018, p.7), a PrEP é parte de uma série de dispositivos farmacológicos que se marcavam, para além da prevenção, pela resistência diante da promiscuidade desde a fase de pesquisas: “Alguns médicos diziam que não falariam (e não falam) sobre estas novidades com seus pacientes, ou seja com as pessoas vivendo com HIV/AIDS, manifestando receio de causar um efeito ‘desinibitório’ que levaria ao abandono do uso do preservativo e a comportamentos de risco”.

Ferrari (2017) analisa a emergência de discursos conservadores na mídia brasileira desde o início das pesquisas sobre PrEP, por volta de 2010. Em colunas do jornalista Reinaldo Azevedo, ele faz notar a presença constante da relação entre a PrEP e os comportamentos promíscuos, que tenderiam a crescer com a adoção da profilaxia. É nessa ambiguidade entre uma oferta de prevenção eficaz e os discursos da promiscuidade e do risco que a PrEP se desenvolve. O Governo Federal lançou mão do enunciado “populações-chave” para delimitar aqueles que, por meio de discursos estatísticos, seriam os usuários indicados: “Gays e outros homens que fazem sexo com homens (HSH); Pessoas trans; Trabalhadores(as) do sexo.” (BRASIL, 2021). Certamente, há uma série de estudos que apontam a incidência de hiv entre esses grupos; entretanto, é na polivalência dos enunciados de prevenção que, como na década de oitenta e de noventa com os 4H (CAMARGO JR., 1994), estamos diante de modalidades de sujeito e de corporalidades mais perigosas, a controlar.

Essa ambiguidade pode ser aproximada de outra, que discutiremos adiante: a de uma suposta libertação do sexo sob a condição de adesão ao farmacopoder, como descreve Preciado (2015). No interior dessas tensões, a PrEP aqui vai ser lida em uma modalidade de uso “inventiva”: a PrEP sob demanda. Discutida na literatura médica internacional, ela consiste em “[...] tomar dois comprimidos de 2 a 24 horas antes do sexo, tomar um único comprimido 24 horas após os dois primeiros e outro comprimido 24 horas depois” (AGÊNCIA AIDS, 2020). No Brasil, o uso sob demanda não está descrito nos protocolos de prevenção e, assim, tomaremos as “práticas sob demanda” como modalidades de tecnobiodesobediência sob dois aspectos: diante da norma pública, que se oblitera; diante do farmacopoder, como técnica de gestão mas, ainda, como possibilidade de cuidado de si e invenção, por um lado, e pela retomada da moralidade pública para as homossexualidades masculinas, por outro.

Para travar nossa discussão, na seção *A desobediência e seus hífans*, tomaremos a letra de Gros (2018) e solicitaremos, dada a complexidade de nosso objeto, uma espécie de expansão teórico-prática do conceito de desobediência, apontando seus limites na tecno-materialidade. Adiante, na seção *Os empesteados*, descrevemos os enunciados centrais do dispositivo crônico da aids e sua relação com a produção da alteridade perigosa – notadamente homossexuais masculinos e mulheres trans. Por sua vez, a seção *Xs Prepeirxs* produz uma descrição do jogo tecnobiodiscursivo que tem lugar no Fórum PrEP, encerrando o texto com proposições analíticas.

2 A DESOBEDIÊNCIA E OS HÍFENS

Nossa tarefa inicial, a fim de perscrutar o funcionamento discursivo materializado nos posts do *Fórum PrEP*, é descrever um ponto de vista teórico-analítico, a saber, um conceito de desobediência que, a um só tempo, dialogue com Gros (2018) e seja capaz de entender as modalidades de desobediência que implicam relações de gênero, de sexualidade, de raça e, nesse cadinho, façam pensar na produção tecnobiodiscursiva dos sujeitos e de seus enunciados.

Iniciamos, pois, com Gros. O autor propõe uma revisão genealógica de diferentes tomadas filosóficas da obediência e sua antípoda necessária, a desobediência (ou vice-versa). Seu *Desobedecer* (2018) se compõe de diferentes ensaios que, desde uma compreensão foucaultiana, buscam alinhar a des/obediência a uma prática ética de si – o sujeito em sua reflexividade. Gros (2018) solicita, assim, um sujeito produzido na fratura de sua própria responsabilidade/desresponsabilização, condição de emergência de um sujeito que compreenda a si como um eu indelegável, o “si insubstituível”. A proposta, como o próprio autor pontua, está ancorada em duas leituras foucaultianas: a da *epimeleia heautou* socrático-platônica e a saída da minoridade kantiana.

Em uma análise que atravessa as categorias de submissão, subordinação, conformismo, consentimento, obrigação, rebelião, resistência, transgressão, desobediência civil, objeção de consciência e dissidência cívica, Gros interroga: “Por que obedecemos?”, ou melhor, “Por que obedecemos tanto?”. Os argumentos que explicariam a obediência das populações diante daquilo que submete, violenta e infantiliza, das injustiças e coações, de modo geral – argumentações que geralmente versam sobre a insustentabilidade da desobediência em um regime neoliberal que acentua as modalidades de submissão, sobre relações hegemônicas de poder, sobre pequenas tiranias espalhadas pelo tecido social e, ainda, os imperativos sociais nas homogeneizações (imperativos de obediência, para ele) que procedem – são escrutinados, ou, nas palavras de Gros (2018), “desmistificados”.

É nesse gesto de desmistificação que Gros mobiliza a responsabilidade – a própria consciência do sujeito de que é insubstituível no lugar que ocupa e aquilo que torna seus fazeres indelegáveis, uma viragem ética, portanto – como um dos vértices da desobediência e como uma antítese da desresponsabilização que a obediência, afinal, proporciona: “[...] agir, executar, realizar, na certeza de que, em tudo o que faço, o si não intervém, que não sou o autor de nada do que o corpo realiza, do que o espírito calcula” (GROS, 2018, p. 110). Em outras palavras, a responsabilidade, em Gros, é tida como a resposta que o sujeito dá ao presente em suas demandas e contingências, entendendo-se que tal resposta é singular, insubstituível e indelegável. Tal responsabilidade, como um processo de subjetivação, está profundamente ligada, portanto, às práticas de si de um si que não aponta para consistência alguma, um si “manco” (GROS, 2018), que estremece e que carrega fardos em sua relação com o mundo e com o outro. “Deslocado, indelegável, insubstituível, você deve cuidar do que só você pode fazer: pensar, julgar, desobedecer e ajudar” (GROS, 2018, p.216). O pensamento crítico, nesse sentido, está para a obediência a si como condição para a desobediência. O nível de resistência solicitado pela tarefa, para o filósofo, é o que torna tão temíveis a desobediência e o desejo de liberdade – como uma disposição ética.

Então, vejamos: é na ética socrático-kantiana, como dissemos, que aparecerão as possibilidades de des/obediência, que emergem ao longo do texto: (i) a promessa de revolta imbricada na submissão, revolta que se materializaria, por exemplo, em uma articulação de uma obediência mínima, calculada; (ii) a amizade, em sua relação ética de um-para-um como estratégia de criação de comunidade a partir de redes heteróclitas, plurais e dispersas, espessuras resistentes à tirania e à produção do sujeito conformado; (iii) a desobediência/dissidência civil como forma de, coletivamente, fazer frente a um pacto social que impõe consentimento, aceitando apenas, nos termos de Hannah Arendt, “fazer sociedade”; e, por fim, (iv) a objeção de consciência, a vigilância crítica, a tomada de responsabilidade e as práticas de si (no sentido de *epimeleia heautou* ou a saída da minoridade) como alavancas de desobediência nos limites dos deslocamentos possíveis – não se trata, como Gros salienta, no final do escrito, de um “si soberano”.

Ora, é justamente de algo “como esse em si indelegável” (GROS, 2018, p.216) que conformaria uma política da desobediência – e que reside sobremaneira na quarta forma de desobediência acima listada. Aqui, estamos pensando nas formas que a *epimeleia heautou* inaugurou em sua relação com o corpo, notadamente na genealogia cínica de Foucault. Em *A Coragem da Verdade*, quando discute dois textos platônicos, *Alcebiades* e *Laques*, Foucault (2011) faz notar a diferença entre uma metafísica no primeiro e uma estilística da existência no segundo. É justamente nesse deslocamento que se inicia no *Laques* que ele vê se materializar a possibilidade de uma ética e que, mais tarde, cria um nó entre cinismo, estética da existência e *parrêsia*. Esse nó implica a vida cínica – desmesurada e selvagem, de um corpo perigoso tornado público e escandaloso – e a produção da verdade e da ética. Nos termos de Gros (2018), uma vida que desobedece, um corpo que se produz politicamente como uma afronta e uma invenção. Em Foucault (2011) – na aula de 29 de fevereiro –, uma nova modalidade cínica, a da “bios como aleturgia” (FOUCAULT, 2011, p.158).

Tendo em vista o *Desobedecer* e a genealogia cínica, voltemo-nos ao nosso objeto de discussão, o *Fórum PrEP*, e pensemos nas relações entre biopolítica, soropositividade e sexualidades perigosas. Nosso questionamento, a partir do enunciado “PrEP sob demanda”, é pensar os limites da descrição da desobediência de Gros (2018) segundo a biopolítica inscrita em Foucault. Assim, se tomamos os enunciados cometidos no *Fórum PrEP* como uma possível prática de si des/obediente no interior de um dispositivo, precisamos incluir no escopo dessa problematização uma dobra: uma leitura dissidente, nossa leitura insubstituível e indelegável do texto de Gros (2018), considerando: como é possível pensar as práticas de responsabilidade, desobediência, mínima obediência e o desejo de liberdade que lhe seria consequente em um corpo já dissidente de gênero, em um corpo patologizado, racializado, não masculino, não cisgênero, não heterossexual, anormal, cuja sexualidade é remetida à delinquência (FOUCAULT, [1975] 2018)? Quais riscos são implicados e suportados na desobediência, quais são as possibilidades de desobediência, mesmo a mínima? De que liberdade se trataria?

A diáde obediência/desobediência em Gros estaria, então, para ontologia e poderíamos apenas transpô-la a diferentes tempos, regimes, dispositivos, técnicas, corpos e subjetividades? Partindo do corpo ficcional de Antígona, passando pelo corpo autárquico de Thoreau e pelos corpos-sujeitos desresponsabilizados por seu trabalho no Terceiro Reich, é possível cruzar o Atlântico em direção ao sul e chegar aos corpos gênero dissidentes, periféricos, racializados, suas técnicas de si e suas sorologias, as táticas a partir das quais criam comunidade? Outra pergunta se assomaria a esta: para além do “si”, a quê(m) se obedece e se desobedece? Quando e onde se obedece e se desobedece? Quando Gros (2018) coloca a história e a geografia – em suas espessuras, contingências e acidentes – em suspenso, parece-nos também ficar em suspenso, em última instância, a imanência do corpo e, particularmente, esses

corpos de que falamos aqui: do lado de lá do fazer viver da biopolítica e, especialmente, os corpos cuja vida não é passível de luto (BUTLER, 2015). Nesse sentido, se a des/obediência de Gros – seja como submissão mínima, dissidência civil, objeção de consciência, entre todas as categorias que o filósofo atravessa – está para ética, como essa ética se faz corpo, se faz um corpo específico que se materializa no *Fórum PrEP*?

Entendemos, assim, que, para limitar os efeitos da cesura “corpo/alma” nas análises sobre a desobediência – e particularmente, no caso dos enunciados PrEP/PrEP sob demanda ora trabalhado – é necessário colar a des/obediência no corpo¹. O corpo – para além de sua narratividade, em sua bioespessura – e suas técnicas como um limite a partir do qual a des/obediência é possível ou não. Dessa perspectiva, propomos duas ampliações relativas ao que discute Gros (2018), da ordem do hífen: i) uma desobediência-tecnobiopolítica, que leve em consideração o tecno-vivo e o tecno-discursivo; ii) uma desobediência-generificada-racializada-geográfica, que açambarque as tensões inscritas nos discursos sobre a PrEP que são cometidos no Brasil e acerca de populações-chave (BRASIL, 2020) específicas.

2.1 UMA TECNOBIOPOLÍTICA

Nosso primeiro tensionamento diz respeito ao que Butturi Junior (2019) definiu como uma provocação teórica, a saber, que o hiv e a aids solicitavam uma série de deslocamentos que diziam respeito, a um só tempo, à materialidade das terapias farmacológicas e sua relação com o corpo das *Pessoas que vivem com hiv* (PVHIV), à economia neoliberal e sua distribuição dos medicamentos, à produção discursiva acerca da soropositividade e das PVHIV, aos processos coloniais e a epidemia da aids (FASSIN, 2006), à distribuição desigual e biopolítica do luto (BUTLER, 2015) e à produção de modalidades de subjetividade mais ou menos perigosas, relacionadas a regimes de raça e de gênero e às práticas afetivo-sexuais dos sujeitos; por fim, às formas de enfrentamento, de resistência e de desobediência que se constituem diante do que chamamos de dispositivo crônico da aids (BUTTURI JUNIOR, 2016).

Essa série intrincada de discursos e práticas incorporadas e corporificadas, então, pressupõe que se coloque em suspenso: i) o conceito de desobediência em relação à biopolítica; ii) o conceito de biopolítica diante da aids e do hiv e os deslocamentos que lhe são exigidos.

Ato contínuo, passemos à biopolítica. Butturi Junior (2016, 2019a, 2019b) e Butturi Junior e Lara (2018a, 2018b) têm defendido a hipótese de um dispositivo crônico da aids, um dispositivo biopolítico pautado em práticas de cisão entre formas de subjetividade mais ou menos perigosas tanto em estratégias de governo biopolíticas quanto na produção de práticas de bioessência farmacológicas (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010). O deslocamento crônico teria como marco, no Brasil, a distribuição em larga escala da Terapia Antiretroviral (TARV) e a manutenção da vida soropositiva, desde que aderente ao tratamento, lida como crônica. Nesse dispositivo crônico também estão em jogo: novos discursos sobre as PVHIV, da ordem da resistência e da invenção do autocuidado; novas estratégias de governo dos corpos com hiv; novas formas de subjetividade, segundo a ordem da indetectabilidade – digamos, a aparição dos “zerados”; novas táticas de prevenção e de contenção dos riscos, onde aparece a chamada “prevenção combinada”, que passa pela PeP, pela PrEP e pelo uso de preservativos (BRASIL, 2021). Certamente, permanecem em jogo – como tentaremos descrever – redes de memória estigmatizante, por um lado, e aquilo que Pelúcio e Miskolci (2009) apontaram como a *sidadanização* e que se relaciona justamente à manutenção do estigma e da segregação das PVHIV.

Como dispositivo, a aids foi descrita no Brasil por Néstor Perlonguer, já em 1987. No autor, ela já aparecia como a série de estratégias e de discursos cujo mote era a separação entre modalidades de vida e a gestão do risco. O trabalho de Perlonguer apontava para a racialização – nos termos de Foucault (2010) das “sexualidades perigosas” que já na época dizia respeito às táticas biopolíticas de

¹ Em termos de corpo e desobediência, é importante fazer remissão às diversas passagens em que Gros coloca em xeque o estatuto ficcional da separação entre “alma” ou “consciência” do “corpo” e seus efeitos éticos, notadamente nos casos da submissão, da servidão e da des/responsabilização – o corpo pode fazê-lo com obediência, mas não alma (GROS, 2018), que se furta ou recusa. A ênfase na reflexividade do sujeito em seu potencial ético, no processo de pensamento como diálogo de um si consigo que encetaria o desejo e as condições de liberdade, contudo, parecem, em Gros, localizados em um corpo anódino.

governo da vida e às resistências que surgiram no enfrentamento do hiv-aids e da estigmatização das PVHIV. No Brasil, a documentação desse dispositivo é farta (BARATA, 2005; FAUSTO NETO, 2002; FERRARI, 2006; GALVÃO, 2000).

Ora, é justamente a biopolítica – que leremos aqui de modo ampliado – que recoloca os limites da desobediência, conforme Gros (2018), quando nos deparamos com o dispositivos crônico da aids. Como apontava Butturi Junior (2019), essa ampliação aparece à reboque de Deleuze (2012) e sua leitura do controle como desterritorialização e transformação molecular de suas formas – ao invés dos espaços da disciplina. A partir desse deslocamento, a biopolítica vai ser lida segundo a ordem de uma complexidade em que a agência é dada a outra sorte de seres e coisas e tem uma força estratégica equiparada à das maquinarias tradicionais das disciplinas. É nessa senda que Preciado (2008), ao descrever o regime farmacopornográfico, vai solicitar que a própria vida seja colocada em discussão – porque se trata de um conceito que só tem existência enquanto vértice: entre o semiótico e o técnico, ente o técnico e o orgânico e respondendo por um governo neoliberal de produção e consumo.

Aqui, então, uma primeira precaução – na aproximação com Gros – diz respeito ao significado de desobedecer quando é a vida – a tecnovida – o que está em jogo, entre a guerra e a pornografia. Além disso, aos efeitos e às práticas de desobediência que se sustentam não num binarismo – entre o fascismo da tecnobiopolítica e do sujeito controlado – mas que abrem topologias diversas de experimentação de si, justamente a partir dos regimes técnicos, médicos e semióticos. Dito de outro modo, é a própria precarização que aparece como potência no interior desse tecnobiodiscursivo (BUTTURI JUNIOR, 2019a)².

O segundo ponto a ser colocado em discussão está mais propriamente relacionado à PrEP, à sua materialidade e aos efeitos dos nós tecnobiodiscursivos. Cabe, então, pensarmos a desobediência, a tecnobiopolítica e a tecnovida segundo o imperativo da materialidade do fármaco – como microdispositivo ingerível (PRECIADO, 2008). Foucault (2009 [1975]), como se sabe, repensava a política e a resistência a partir da materialidade e questionava a luta marxista por pensá-la, no limite, como infraestrutura. O corpo era a materialidade que cabia auscultar, fazer vir à tona, tornar visível.

É essa materialidade o que nos interessa. Não nos pretendemos exaustivos, mas queremos marcar os “novos materialismos” como modalidade de análise que não apenas aponta para os limites de um construcionismo discursivo radical, mas que se ampara num pacto – como diria Braidotti (1994), num esforço de “*as if*” – cuja intenção é pensar as complexidades e os pontos de agência que não-humanos e humanos produzem nas trocas tecnobiopolíticas. Isso quer dizer que, se nosso esforço é o de analisar os discursos da PrEP como desobediência, ele requer que a própria agência do fármaco seja tomada em consideração, devidamente entranhada nos dispositivos de guerra neoliberais farmacopornográficos.

Destarte, é na associação entre humanos e não-humanos e numa extensão da lista dos actantes desse dispositivo crônico da aids – ver a seguir – que estaremos pensando. Essas associações, conforme Latour (2004), são abertas e produzem resultados inventivos, a partir do risco. De modo similar, a materialidade necessita de outras intervenções. Assim como a linguagem, ela também é historicizada e ativa – e não mais vista segundo um modelo tecno-biológico herdeiro do século XIX (BARAD, 2017). A materialidade não-humana a que nos referimos é aquela de um vivo “vibrante”, de coisas como a comida e a alimentação nos termos de Bennet (2009): não mais ferramentas ou limites de nossa humanidade, mas atores com os quais nossos corpos e nossas subjetividades se juntam, com os quais trocam, nos quais se constituem mutuamente. Nos termos de Alaimo (2017, p.916), essa nova abordagem permite pensar a associação como “material-semiótica, intercorporal, performativa, agencial, até letrada.”

A discussão da PrEP, dessa perspectiva, mobiliza um deslocamento dos corpos e das práticas sexuais, sobretudo de homens que fazem sexo com homens e gays. Preciado (2015) apontou para a relação entre a farmacopolítica e a ascensão da PrEP. Para o autor, assim como fizera a pílula anticoncepcional, o Truvada teria modificado a ecologia sexual segundo a ordem de um controle farmacológico via dispositivo, cujo efeito de autonomia e liberdade seria, na verdade, o da produção de um corpo para o consumo, numa biotecnologia molecular de invenção de uma suposta “sexualidade livre”.

² Uma crítica fulcral à biopolítica que solicita o colonialismo e o neoliberalismo como limite para o conceito foucaultiano, pode ser lida no recente livro de Lazzarato (2019).

Aqui, pois, nossa hipótese é que a PrEP, que ficou conhecida pelo rótulo do Truvada e pelos discursos de subjetivação da promiscuidade – as loucas do Truvada, as pereiras – ou na ascendência de outros fármacos³ –, solicita um olhar sobre a relação entre os corpos e o medicamento, entre os discursos sobre os usuários e as usuárias – seja da ordem do governo, seja da ordem da imprensa e das redes sociais –, sobre o governo da tecnovida no capitalismo tardio e o acesso à terapia, sobre a produção de racializações tecno-genéricas-geográficas, sobre a ascensão de novas moralidades, entre outras possibilidades. Vamos adiante.

2.2 SEXUALIDADES, GÊNEROS, RAÇAS

Para retomarmos a geografia da desobediência, mencionada anteriormente, gostaríamos de partir um vértice descolonial de desobediência. Particularmente quando Walter D. Mignolo (2008), em seu diálogo com Anibal Quijano elabora algumas premissas do que passou a ser chamado de giro descolonial, dois pontos são fulcrais em seu argumento: o primeiro é a “noção de identidade em política” como forma de enfrentamento aos limites da política de identidade – notoriamente sua tendência ao essencialismo e o risco de intolerância que contém –, sendo, por outro lado, mantidas suas potencialidades de dar a ver identidades dominantes, construções raciais e imperiais, que não se manifestam como tais, mas como “conceitos abstratos” (cristianismo, liberalismo, marxismo etc.). Já o segundo consiste na proposição de um programa de desobediência epistêmica como estratégia de descolonialidade.

O que essa particular esfera de desobediência tenta dar a ver, a partir de seu enfoque epistemológico, é como não apenas pessoas, mas religiões, línguas, conhecimentos e regiões do planeta são racializados nas pluri-versidades que caracterizam suas concepções de mundo em uma dinâmica em que se aliam colonialidade, modernidade e capitalismo. Assim, a desobediência epistêmica “[...] revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pelas categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (mais uma vez, fundamentos gregos e latinos de razão moderna/imperial)” (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Mignolo escrutina, portanto, uma “geo-grafia’ da razão” (MIGNOLO, 2008, p. 298), atentando para as exterioridades – enfatizando os saberes, práticas e concepções de mundo indígenas e afrocentrados da América do Sul – que acabam por exercer função de limite a um sistema de pensamento europeu – a filosofia, mesmo em suas facetas mais críticas pós-1968, é vista desde um recorte que a entende como uma prática de determinados “indígenas” de Europa, um gesto que realoca, portanto, a política de identidade pela qual, colonialmente, supõe-se não haver identidade nenhuma na cosmologia ocidental. Nessa reinscrição de categorias – exterioridades, interioridades e colonialidades – gostaríamos de, fazendo dialogar Mignolo e Gros, oferecer mais uma camada de desobediência (epistêmica e racializada) à desobediência proposta pelo segundo.

Trata-se, então, como adverte Mignolo (2008) de um diálogo intenso e não da confissão de sujeição a determinados saberes⁴. Nessa tônica, pensar a desobediência a partir da perspectiva descolonial implica pensar em desobediências pluri-versais, pluri-tópicas, pluri-linguísticas e, sobretudo, em experiências/gestos de desobediência que, justamente por sua marginalidade ou liminaridade, não chegam, ou melhor, furtam-se a ser compreendidas como desobediência na quebra epistêmica que promovem⁵. Nesta proposta tecno-pluri-versal de des/obediência, gostaríamos, tal como apontado anteriormente, de (i) aproximar a desobediência do corpo e das geografias dos corpos, geo-grafias intimamente relacionadas à racialização; (ii) pensar as dissidências de gênero e sexualidade como formas de des/obediência – solicitando, com Lugones (2018) e Preciado (2008), a ficção de gênero em sua colonialidade e em sua seu caráter tecno-semiótico-orgânico-prostético; e (iii) demover o estatuto humano da des/obediência, aventando a hipótese de desobediências que cotejem relações entre humanos e não-humanos (BRAIDOTTI, 2016).

³ Currently, the only drug which is certified for PrEP-use is Truvada, but other oral drugs such as Descovy (AVAC 2018) [aprovado para uso nos EUA em 2020] and forms such as vaginal gel are currently being tested in studies” (SCHUBERT, 2019, p.2)

⁴ Cabe aqui retomar uma das asserções de Mignolo (2008, p. 304): “Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

⁵ Diz: “A ‘levée ethnique’ é, em última análise, ‘uma quebra epistêmica descolonial’ que não pode ser classificada na narrativa de Michel Foucault (Les mots et les choses, 1966) e muito menos pelas ‘mudanças paradigmáticas’ de Thomas Khun (A estrutura das revoluções científicas, 1970)” (MIGNOLO, 2008, p. 315).

O segundo e o terceiro tópicos – políticas de gênero em mundos mais-que-humanos – demandam uma breve consideração. Como é sabido, ainda que inter-relacionados, não são análogos os vetores de poder que atuam na produção de gênero – uma matriz pautada pela heterossexualidade compulsória, para Butler (2013, 2019) – e na produção de raça – um dos subprodutos da colonialidade, para Mignolo (2008). Dito isto, em *Corpos que importam* (BUTLER, 2019), ao perfilar o “sexo” como um encontro entre a normatividade e a materialidade que dá condições de viabilidade ao sujeito, Butler faz um movimento reflexivo que, de certa forma, se assemelha àquele de Mignolo: compreende os limites da inteligibilidade do sexo – em sua materialização – a partir de seu exterior constitutivo, ou seja, a zona da inabitabilidade, o domínio de abjeção, a ameaça encetada pelos corpos-sujeitos que fracassam em recitar gênero em um paradigma binário e heteronormativo.

Sendo a citacionalidade do sexo⁶ uma condição necessária à emergência mesma do sujeito, nas convergências do poder, nas repetidas reiterações e entre objetivação e subjetivação, discutir a instabilidade da recitação performativa de gênero – as falhas e as abjeções que lhe são constitutivas, mas que também apontam para outra coisa – como des/obediência, tal qual formulada em Gros (2018), iria requerer um fôlego maior que o possível neste momento/espço do texto⁷. Naquela altura, contudo, a escrita de Butler é atravessada por uma promessa política, notadamente, de politização da abjeção, gesto protagonizado pelo paradoxal das práticas *queer* (a apropriação da injúria e o gesto de *queering*, estranhar). Nesse sentido, é possível ventilar a possibilidade de que apropriação da subjetivação diante da injúria, da zona de abjeção e da interpelação/performatização do fora constitutivo da lei gendrada/heterossexualizante – ainda que não se trate de um gesto voluntarista, como muitas vezes parece sugerir o sujeito solicitado por Gros (2018) – como uma assunção desobediente. Pergunta a filósofa: “Que desafio o domínio dos excluídos e abjetos produz a uma hegemonia simbólica que força a rearticular radicalmente aquilo que determina quais corpos importam [matter], quais modos de vida contam como ‘vida’, quais vidas vale a pena proteger e salvar, que vidas merecem ser enlutadas?” (BUTLER, 2019, p.41).

A proposta ora esboçada é a de que a possibilidade mesma da tecnobiodesobediência como uma lente teórica capaz de dar a ver as práticas de si des/obedientes em uma esfera de agência partilhada entre humanos e não humanos – trespçada, por sua vez, por diferentes políticas de fazer morrer (MBEMBE, 2018) e diferentes distribuições da violência (MOMBAÇA, 2016) – está intimamente atrelada ao gesto de ter em conta a geografia colonial (MIGNOLO, 2008) de ordenamento das racializações e epistemes, e à topologia da abjeção (BUTLER, 2019) como exterioridade à recitação heteronormativa e colonial (LUGONES, 2008) de gênero.

3 OS EMPESTEADOS

Feita a discussão conceitual, voltemo-nos ao hiv e à aids, antes de passarmos propriamente às análises. Nosso esforço é descrever uma modalidade de sujeito e de vida que, marcada no discurso, é produzida como risco; aqui, consideraremos o homem cis homossexual como objeto central, tendo em vista que é ele uma das personagens das políticas públicas – está entre a “população-chave” – e é sobre ele que as cisões tecnobiodiscursivas do dispositivo da aids e do dispositivo crônico da aids se constroem.

Primeiramente, observemos a epidemia em sua espetacularização e na produção da noção de risco, relacionada a certas subjetividades. Em texto seminal, Paula A. Treichler (1987) apontou-a como uma “epidemia discursiva” que cindia as formas de vida. A aids aparecera, há pouco, ancorada justamente na distinção dos *grupos de risco*. A primeira notícia, que Luc Montagner (1995) um dos médicos que isolaram o hiv, destaca, é da triagem em Atlanta de um grupo de homens com pneumocistose; mais tarde, um novo grupo, desta vez com Sarcoma de Kaposi, em Nova Iorque. Em comum, todos homossexuais e de classes abastadas. É essa notícia-espetáculo que, primeiramente restrita, espraia-se do campo médico para o campo social amplo, numa tática em que exclusão racializante (FOUCAULT, 2010) e cálculo dos riscos ganha espaço.

⁶ Categoria com que Butler trabalha em *Corpos que importam* (2019), uma vez que sua atenção se volta justamente à sua materialização, contudo, tal citacionalidade, como é sabido, em outra obra amplamente conhecida da autora, *Problemas de Gênero* (BUTLER, 2015) é remetida ao gênero.

⁷ Em determinado momento a filósofa questiona: “[...] dado que a heterossexualidade normativa não é claramente o único regime operativo na produção de contornos corporais ou na fixação dos limites corporais de inteligibilidade, faria sentido perguntar quais outros regimes de produção regulatória contornariam a materialidade dos corpos?” (BUTLER, 2019, p.43)

Interessa-nos pensar esse acontecimento tecnodiscursivo da problematização das modalidades de vida e das práticas sociais no dispositivo da aids, conforme definido por Perlonguer (1987) pensando-o como uma memória. Tomemos alguns enunciados da imprensa, que aqui categorizamos segundo duas regularidades: a homossexualidade como promiscuidade; a heterossexualidade como prática segura.

Passemos ao primeiro, na forma de um recorte não exaustivo. Em março de 1985, a *Revista Istoé* (grifos nossos) decretará: “**Os homossexuais promíscuos** que praticam sexo em grupo e com parceiros sucessivos em saunas ou boates são mais vulneráveis pela simples multiplicação estatística das chances de contrair a doença”. O enunciado da revista é uma espécie de paradigma produzido em duas séries: a de um perigo e uma desmesura em relações homossexuais passivas; a de uma relação, inventada no século XIX e presente como memória ainda em 1987, entre um instinto invertido e a degenerescência (FOUCAULT, 2002, 2010), uma racialização pelo risco. Dito de outro modo, entre um indivíduo que é preciso docilizar – e aqui Perlonguer (1987) e Butturi Junior (2012) apontam para a exclusão do perigo nas homossexualidades, sobretudo com o advento da aids – e uma espécie causadora de risco (a *raça*).

A segunda regularidade enunciativa, que aqui tomamos como exemplo de uma metonímia da ordem geral da biopolítica, é de 1993 – e apareceu na revista *Veja*, na época sob o crivo das pesquisas científicas e estatísticas sobre a aids. *A barreira masculina* dá conta de um suposto novo dado: o risco de heterossexuais fora do grupo de risco contraírem hiv é quase nula. O dispositivo sexual que opera aqui diz respeito tanto a uma ontologia do sujeito do desejo quanto à produção de uma bio-identidade perigosa. Se há uma agonística sobre o verdadeiro da heterossexualidade normalizante, a problematização que os textos de *Veja* (1987, 1993) trazem à tona é a do *verdadeiro sexo perigoso*. Se, pois, os homossexuais são o verdadeiro risco, entre eles há duas subjetividades ainda mais perigosas: os promíscuos e, “cientificamente comprovado”, os passivos.

Não obstante a invenção da cronicidade, a distribuição de medicamentos de forma universal e, ainda, as políticas públicas para pessoas que vivem com hiv, no Brasil (BUTTURI JUNIOR, 2016, 2019a, 2019b) – o que temos descrito como o dispositivo crônico da aids – que tornaram mais eficaz uma política de fazer viver com hiv, a memória do risco gay permaneceu sondando o debate público. Assim esses deslocamentos no campo do enfrentamento (da doença ou da estigmatização) podem ser aproximados do que se configura como a Nova Direita (COWAN, 2014), fortemente marcada por uma moral do pecado e da degenerescência (esse amálgama a que assistimos) e que têm se espreado nas mais diferentes esferas, públicas e privadas, no Brasil.

Interessa pensar, aqui, a partir dessa configuração político-metafísica, nas estratégias enunciativas e na espetacularização, seja da fé, seja da moral neopetencostal. No caso das homossexualidades, será a aids o ponto fulcral de tensionamento: porque são pecadores, porque são desmesurados, porque são sujos – e, aqui, ganha intensidade midiática o par bicha pecadora racializada – porque o homossexual passivo é uma figuras do risco. A relação entre homossexualidade e perigo, agora de acordo com uma moral higienista-neopetencostal, ganharia novos contornos em 2011, quando voltava à discussão nacional o PL 122/2006, cuja pretensão era criminalizar a homofobia. Como apontam Feliciani, Schirmer e Dalmolin (2017), o século XXI permitiu uma nova forma de ocupação do espaço público para as igrejas. Além dos horários de televisão, elas passaram a produzir material nas redes sociais, o que se avolumou justamente na intensificação das discussões e nas audiências públicas, entre 2011 e 2012. Naquele momento, pastores como Silas Malafaia e Marco Feliciano tomaram a cena pública. O primeiro, inclusive, criou um hotsite persecutório (Por que o PL 122 é inconstitucional), em que se lia: “O perigo do artigo 1º é a livre orientação sexual. Esta é a primeira porta para a pedofilia”.

Gostaríamos de observar o problema de segurança que Feliciano coloca no jogo moral neopetencostal: os homossexuais, além de perigosos e promíscuos, formulam uma “ditadura gay”, da ordem da população e da tomada das instâncias de poder. Não se trata de conter uma prática individual, portanto, mas de atentar para aquilo de perigoso que eles oferecem para as famílias, as crianças e as supostas instituições “tradicionais”. Dito de outro modo, ao retomar os discursos sobre a “ditadura gay”, que circulavam desde o início do século XXI em blogs e em revistas de denominações cristãs midiático-políticas, o que Feliciano deixa ver é um deslocamento da disciplina para a segurança, no qual as estratégias de perigo – transcendental, carnal ou biológico – se fundem num cálculo de exclusão de certas modalidades de vida, não por acaso (mas arbitrariamente) homossexuais e promíscuas.

Interessa pensar, então, de que forma um discurso voltado aos fiéis espalha-se e ganha contornos radicais. Assim, em 2011, em entrevista à *Revista Época*, o então deputado federal Jair Bolsonaro afirmaria, sobre o risco homossexual: “O risco de ser contaminado com o sangue de homossexual é 17 vezes maior do que com o de heterossexual. Duvido que alguém aceite sangue doado por homossexual sabendo desse risco. Cuidar da minha saúde é diferente de ser preconceituoso”. O discurso do risco, que implica homossexualidade e doença nessa intrincada rede político-metafísica, é retomado pelo mesmo pastor Marco Feliciano que antes mencionamos, noticiado em 20 de setembro de 2012: “AIDS é ‘câncer gay’, afirma deputado pastor Marco Feliciano” (RODRIGUES, 2013) – Num discurso proferido durante congresso de “Gideões Missionários”, Marco Feliciano se referiu à AIDS como “câncer gay” e responsabilizou os homossexuais pela doença.

O risco, o sangue como topologia da morte, a memória do câncer gay, a danação eterna, a promiscuidade dos homossexuais como problema da população. Estamos não apenas diante de discursos públicos, mas de discursos que aparecem depois da Declaração da Suíça⁸ e no interior das práticas de positividade das PVHIV e dos esforços de desmistificação – o termo usado por Gros (2018) em sua genealogia – internacional que implicam a indetectabilidade do uso de antirretrovirais e a impossibilidade de transmissão do vírus (a campanha *Indetectável=Intransmissível*)⁹, seja por homossexuais, seja por heterossexuais. Diante da produção e do consumo sexopolítico da tecnobiopolítica, como desobedecer? Eis o que tentamos descrever a seguir, tomando os enunciados da PrEP que circulam no Brasil.

4 XS PREPEIRXS

Iniciemos a nossa problematização da PrEP, de maneira mais pormenorizada. González (2019) vai lançar luzes no dispositivo crônico da aids e descrever como a crise de saúde dos homens gays permanece, como memória, como prática e como discurso quando se trata da PrEP. O autor refaz uma genealogia e lembra que, desde o final da década de noventa do século XX, mais precisamente em 1999, a homossexualidade “raw” (crua, bruta) é colocada no centro dos debates, quando na revista *Poz* aparece um artigo sobre o *barebacking* – a definição de exceção do intercuro sexual sem uso de preservativos. Se o *barebacking* e as formas de *bugchasing*¹⁰ são um problema relativo à promiscuidade e à saúde quando não havia ainda a TARV, o que González deixa notar é que, entre a série de deslocamentos em direção à cronicidade – o aparecimento da TARV e o governo da vida das PVHIV pelo enunciado do “tratamento como prevenção” – a PrEP aparece como uma alternativa importante e que tem mostrado resultados eficazes. Não obstante, permanece envolta numa “intrigante” ambiguidade:

This new PrEP-mediated cultural and sexual landscape inspires fantasies on both sides of AIDS activism. Some celebrate the advent of “worry-free” bareback sex, because barebacking itself can now be a form of “protected” sex more effective than even latex. But old-guard activists [...] denounce Truvada as just another “party drug” [...] Weinstein [um ativista] argues that PrEP entails not the end of AIDS but rather the opposite: large-scale PrEP use will increase in sexually transmitted infections (GONZÁLEZ, 2019, paginação irregular)

Nessa luta entre as práticas homossexuais mais ou menos promíscuas é que teria aparecido uma subjetividade icônica: a “*Truvada whore*”, cujas “traduções” brasileiras tratam como “truvadeiras”, “loucas do Truvada” ou “prepeirxs”. A “puta do Truvada” traz um mal inscrito na origem: é uma retomada dos discursos de exceção e de estigmatização da aids e, no mesmo movimento, uma assunção do feminino-passivo-anal-perverso como questão para a homossexualidade branco-cis-higienizada (BUTTURI JUNIOR,

⁸ Trata-se de texto publicado por Vernazza *et al.* (2008), fruto de ampla pesquisa e que conclui que “Les personnes séropositives ne souffrant d’aucune autre MST et suivant un traitement antirétroviral efficace ne transmettent pas le VIH par voie sexuelle.” Pode ser tomada como um ponto de deslocamento da cronicidade e para a problematização da PVHIV como risco.

⁹ Ver Brasil (2018).

¹⁰ *Bugchasing* aqui é lido como a invenção de um discurso-limite: dos homossexuais que ou transmitem o vírus a seus parceiros ou buscam pelo vírus. O debate nasceu nos Estados Unidos e foi descrito por Dean (2015). Como forma de pânico moral, uma prática extremamente restrita – e não descrita – foi tomada como a tipificação da “vida promíscua”, adensando o preconceito e o discurso do risco. No Brasil, o exemplo de pânico moral relativo ao *bugchasing* acontece em março de 2015 e os discursos sobre os “carimbadores”.

2012). A rigor, o que esse enunciado coloca em jogo são os limites da desobediência, quando justamente a tecnobiopolítica, o corpo e as subjetividades travam enfrentamentos complexos, como já sugeriam Preciado (2015) e Dean (2015), que relacionam a PrEP ao incremento do controle dos corpos gays masculinos.

Tendo em vista essa ambiguidade, lançamos o olhar sobre o Brasil. Para tanto, retomamos o problema da bioascese compulsória (BUTTURI JUNIOR, 2016) e da *sidadanização* (PELÚCIO; MISKOLCI, 2019): por um lado, a injunção do tratamento é condição para a cidadania no interior das políticas públicas brasileiras; as pessoas que apresentam falhas no tratamento, dificuldades de adesão ou mesmo resistência estão à mercê de práticas de “racismo indireto”; nessa esteira, permanece o modelo de exceção e exclusão de *sidadanização*, ampliado para certas modalidades de vida mais “perigosas” – o que, nas políticas atuais da PrEP, pode ser lido sob a égide das populações-chave (BRASIL, 2021).

A associação entre discursos, TARV, sujeitos e corpos é ainda adensada pela atualização brasileira dos discursos sobre a PrEP e a promiscuidade – as *Truvada whores*. Assim é que, na *Revista Época* (pouco antes das eleições presidenciais), em 7 de junho de 2018, aparece o artigo de capa *O novo azulzinho*, cujo subtítulo era: *A PrEP está mudando o comportamento sexual de grupos de risco, sobretudo dos gays*. O texto trazia como lide o enunciado “Eles estão abandonando a camisinha, contribuindo para o aumento de doenças sexualmente transmissíveis.” Escrito por Danilo Thomas, produziu um debate acalorado, sobretudo dos grupos de enfrentamento do hiv, porque descrevia práticas de sexo na vida noturna gay de São Paulo: o *barebacking* ganhava espaço. A partir daí, Thomaz (2018) adotava a lógica metonímica – mais uma vez: os homossexuais praticam sexo sem camisinha; os homossexuais permanecem, portanto, um grupo de risco, porque seu prazer é desmesurado. Ao leitor, cabe assumir a lógica de produção de uma bioidentidade única e negativamente marcada, daqueles que são promíscuos, empesteados atavicamente. Não por acaso, o texto emerge no momento em que o governo federal amplifica a distribuição da PrEP para todo o país.

O que as políticas públicas e os discursos deixam ver é o que aponta Shubert (2018, p.2): “From the perspective of biopolitics, it inscribes itself in a larger trend of medicalization, the rise of pharmapower, and the governmentalization of risk. From this perspective, the invention of this new technology produces new demands on individuals – as such it is a form of power”. Na mesma esteira, retomam a cisão que descrevemos anteriormente acerca das homossexualidades brasileiras, entre a promiscuidade e a normalização. Ora, a PrEP, estrategicamente, materializa uma espécie de dicotomia, como aquela apontada por Halperin e Traub (2010): entre a positivação e o orgulho pós-69, teria aparecido uma sequência de normalização que não levava em conta uma série de enunciados e práticas interseccionais e tinha por efeito o “*gay shame*” e a exceção. Por sua vez, Halperin (2016) vai partir de uma contestação problemática: a de que existiria uma subjetividade gay única a ser perscrutada. Essa nova verdade cultural-discursiva seria o espaço de produção de discursos sobre o risco – crescentes – e pelo pânico que, nos jornais, aparece ao separar práticas *barebacking* – perigosas e imorais – e práticas de escolha de parceiros de acordo com seu status sorológico (*serosorting*), higienizadas por relações afetivas e matrimoniais dos homens homossexuais.

A PrEP, acreditamos, emerge nessa rede de condições no Brasil, como estratégia no interior do dispositivo crônico da aids. Distribuída desde 2017, é ela o espaço de emergência de vontades de verdade: sobre o sexo, sobre os sujeitos, sobre os corpos e sobre o hiv. Em nosso recorte, ela será descrita na modalidade da desobediência e de suas interseções necessárias com o tecnobiodiscursivo racializador e gendrado – o que vamos inscrever aqui como as modalidades de *tecnobiodesobediência*.

Passemos ao *Fórum PrEP* e seus enunciados. O *Fórum PrEP* é um grupo da rede social Facebook destinado ao debate público em torno da estratégia Profilaxia Pré-Exposição entre outros temas. O grupo já foi objeto de estudo por Queiroz e Souza (2017) entre os anos de 2015 e 2016 desde uma abordagem que, catalogando e quantificando as postagens, buscava identificar quais conteúdos aí presentes poderiam ser categorizados como “promotores de saúde”. De nossa parte – nesta parcela do estudo, de tintas etnográficas – aproximamo-nos do fórum, uma modalidade *online* de discurso e experiência – ou seja, imersa na cibercultura, conectando actantes humanos e não-humanos – desde as assunções teórico metodológicas propostas por Rifiotis (2016) no campo da etnografia, para quem, no repovoamento das sociabilidades na cibercultura e em sua inscrição na narrativa etnográfica, é necessário repensar a ideia de agência e hibridismo, de forma a suplantar a dicotomia humano/não-humano, especialmente em se tratando da chamada “comunicação mediada por computador”. Diz: “Nossas análises deveriam descrever aquele/aquilo que faz

diferença no curso da ação, sem que sejam previamente definidos os entes e as agências e, sobretudo, que elas se limitem exclusivamente aos humanos” (RIFIOTIS, 2016, p. 89)

Com a compreensão de que o Fórum PrEP é feito de uma conexão mediada entre humanos e humanos e humanos e não-humanos¹¹, solicitamos aos moderadores nossa participação no grupo com o perfil pessoal de um dos autores. Logo após, a intenção de pesquisa foi comunicada aos moderadores, entendendo-se tratar de um fórum público, com enunciados públicos. Feito isso, as postagens feitas no Fórum PrEP pelos membros do grupo foram acompanhadas diariamente pelo período de dois meses, quando foi possível observar, no ambiente do fórum, o desenrolar do acontecimento humano/não-humano/ tecnobiodiscursivo em torno da PrEP sob demanda. Assim, as postagens e as interações em torno da PrEP sob demanda passaram a ser selecionadas, “fotografadas” (mecanismo *print screen*) e arquivadas para posterior análise. Para o caso de postagens realizadas anteriormente ao período de observação do Fórum PrEP¹², foram feitas buscas no mecanismo de pesquisa de rede social com os descritores “PrEP sob demanda” e “Prep *On Demand*”.

Nossa análise descreve quatro estratégias nesse jogo discursivo que materializa tanto o controle tecnobiofarmacológico até enunciados dos direitos e formas de desobediência. Não nos pretendemos exaustivos, mas apenas apontar linhas de força gerais postas no funcionamento desses discursos.

O primeiro dos enunciados que gostaríamos de apontar é o da *bio-cidadania* (SCHUBERT, 2019). Como já descrevia Agamben (2010), uma biopolítica menor dizia respeito a lutas locais sobre a vida – e seu exemplo era o da TARV. No caso do Fórum PrEP, materializa-se um esforço de divulgação entre os sujeitos – a maior parte, homossexuais masculinos – e descreve-se uma forma de distribuição dos medicamentos no interior do capitalismo global, na qual o Brasil revela um êxito. Esse histórico é sustentado por dois enunciados: o da luta internacional por direitos; o das pesquisas científicas e da autoridade da biomedicina.

Assim, se em 2015 o Fórum descrevia dificuldades de acesso – “E existe um caso publicado na imprensa de um homem de São Paulo que conseguiu acesso gratuito à PrEP através de uma ação judicial. Ele está recebendo o Truvada de graça pelo SUS. Talvez haja outros casos iguais que não foram divulgados na imprensa” – uma série de enunciados vai inaugurar uma espécie de teleologia: primeiro, a luta pelos direitos e os debates médico-científicos – “Acontecimento da incorporação da Prep no SUS em 24 de maio de 2017 – anúncio feito Ministro Ricardo Barros – 7ª Assembleia Mundial da Saúde – Genebra”; depois, a estratégia constante de menção (sobretudo via links de acesso) a artigos e a resultados de pesquisa. Nos dois casos, é o vértice entre uma geografia do farmacopoder – até a chegada da PrEP no Brasil, em 2017 – e a assunção do medicamento como nova solução que ganha espaço. Nesse caso, a cidadania estará na dependência da distribuição e da ingestão, como uma promessa de liberdade.

O segundo dos enunciados se estabelece como uma forma de *resistência analítica* (BUTTURI JUNIOR, 2020). Diante da promessa anterior, aparecem estratégias de suspeição: *em relação à eficácia dos medicamentos, em relação a seus efeitos colaterais, em relação aos lucros da indústria farmacêutica*. Aqui, novamente, é a agência da pílula e seus efeitos que se faz notar. Em post de 2020, lemos: “Bom dia, galera. Sei que tem alguns posts sobre efeitos colaterais da medicação, porém n vi nada sobre a minha experiência”. A materialização dos efeitos colaterais é contínua – em 2018, “Fui tb mt bem atendido na farmácia na hr de pegar o medicamento onde passei por outro atendimento, dessa vez com uma farmacêutica passando orientações sobre efeitos colaterais” e, em 2019, deu lugar a um movimento nos EUA, assinado por mais de cinquenta entidades de direitos LGBTQI, contra a propagação de notícias sobre a nocividade do Truvada (FACEBOOK..., 2019).

No Fórum, a problematização dos efeitos associa-se à constante menção à indústria farmacêutica, seus lucros, e ao papel do Estado – novamente, ancorada no uso de links que trazem estatísticas de lucros ou debates acadêmicos. Tomemos o exemplo do aparecimento da COVID-19 e de sua relação com a soropositividade. Num comentário a *post* de março de 2020, a tensão entre usuários de PrEP e mercado farmacopolítico aparece explicitada e reverbera aquela posição já descrita em Dean (2015) e Preciado (2015):

¹¹ Pensando-se aqui o não-humano não apenas como as notações algorítmicas da rede social, mas também o vírus, o fármaco, a indústria farmacêutica etc.

¹² Doravante, todos os excertos são de Fórum PrEP (2021).

Se fosse um potencial, a indústria farmacêutica já tinha visibilizado, uma vez que as principais, inclusive a Gilead, lançou na vitrine todos os seus fármacos como potenciais.

Imagem 1: comentário a post de mar. 2020

Fonte. Fórum PrEP (2021)

Se podemos ler uma relação de resistência inicial, interessa-nos uma estratégia específica, a saber, a PrEP sob demanda. Como observamos, ela ainda não é parte dos protocolos do enfrentamento do HIV no Brasil e é nesse espaço que a entenderemos da perspectiva da tecnodesobediência – como a descrevemos precedentemente. A *terceira estratégia* parece materializar essa possibilidade, em sua polivalência tática constitutiva: *o uso da PrEP sob demanda como prática de produção de autonomia sexual-corporal-subjetiva e a presença do risco*. Leiamos um *post* paradigmático, de março de 2020:

Gent, vi que já rolou essa discussão aqui mas encontrei respostas diferentes. Quero suspender a prep por um tempo (fiz cirurgia recente). Posso parar a qm momento? Quanto tempo após a última relação desprotegida? Li em alguns lugares 3 dias (tipo prep on demand) e em outros 30 dias? Alguém pode me dar um help com info de fonte segura? Obrigada!

Na medida em que se solicita a informação – e, de algum modo, se opera contrariamente às políticas públicas, inventando uma dobra subjetiva de desobediência, permanece o efeito de uma autonomia regulada, ora pela injunção do medicamento como única modalidade de prazer “autorizada”, ora como uma forma de memória obsedante, mesmo diante dos discursos que abundam sobre a eficiência da PrEP sob demanda e que, inclusive, circulam pelo Fórum. Os comentários, nessa esteira, permanecem no interior da polivalência tática: “Minha médica falou que 7 dias, eu não confio, faria 30 dias”; “Como protocolo da prep. São 30 dias, seria o q eu faria, como leigo”. É interessante observar, nessa estratégia, que mesmo a presença de enunciados de autoridade científica – como no *post* de 2015, “Vcs viram q o estudo francês Ipergay (de PrEP sob livre demanda) também está testando profilaxia pós exposição para DST com doxiciclina? 2 Comprimidos após o sexo”, uma suspeição da autonomia parece vigorar.

Uma outra ambiguidade coloca-se como uma espécie de limite à tecnobiodesobediência e recorre à produção da perversidade, do perigo e de formas mais ou menos morais para as homossexualidades masculinas e para a soropositividade. Ela diz respeito às hierarquias (BUTTURI JUNIOR, 2012) e à cidadanização (PELÚCIO; MISKOLCI, 2009), na forma fantasmática de um risco e de uma exceção. *Essa quarta estratégia discursiva, que denominaremos de moral*, solicita uma subjetividade higienizada, menos perigosa e mais normalizada. Diante da PrEP sob demanda, acaba por colocar em xeque as táticas de tecnobiodesobediência. Todavia, não porque suscitam um regime de controle novo (PRECIADO, 2015), mas porque incidem sobre a norma pública para as homossexualidades – na mesma série que descrevemos, portanto, na seção anterior.

Ora, o funcionamento desse discurso passa: (i) pela descrição do risco; (ii) pela produção do sujeito perigoso. No primeiro caso, apresenta-se novamente o “problema da eficácia” - “A galera que toma on demand, como vocês adivinham o dia em q vão f*oder? Para mim não tem dia nem hora certa ou marcada. Acho que com a maioria é assim. Por isso acredito na importância de se tomar regularmente”, como em *post* de 30 de março de 2019. Vejamos: “a galera” solicita uma cisão e opera negando o caráter científico das pesquisas. A partir daí, o jogo da tecnodesobediência – como promessa da PrEP sob demanda – depara-se com outra invenção, qual seja, a *dx* prepeirx, da “Truvada whore” como modalidade atávica. É numa agonística, então, que se estabelece a luta pela desobediência. Vejamos dois *posts*:

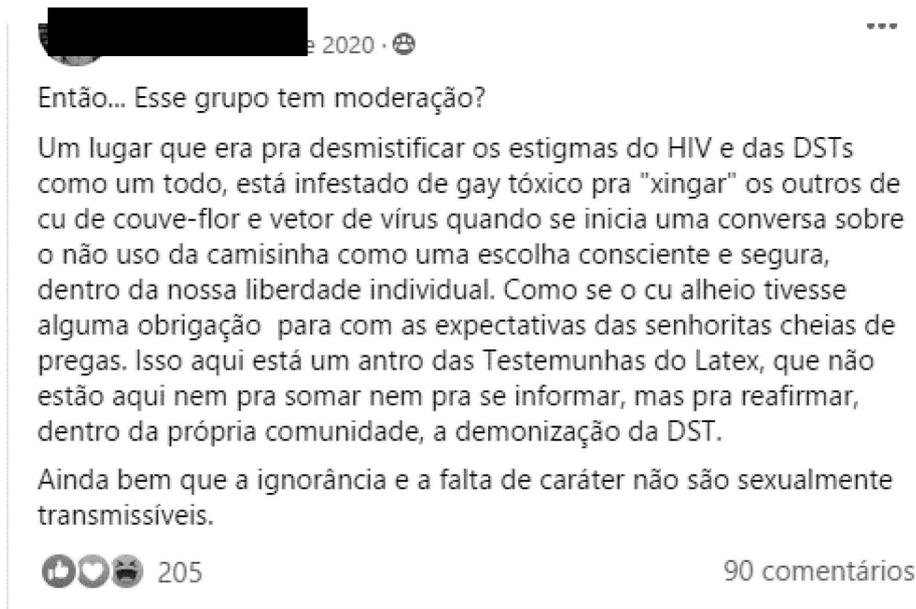


Imagem 2: post de 21 out. 2019

Fonte. Fórum PrEP (2021)

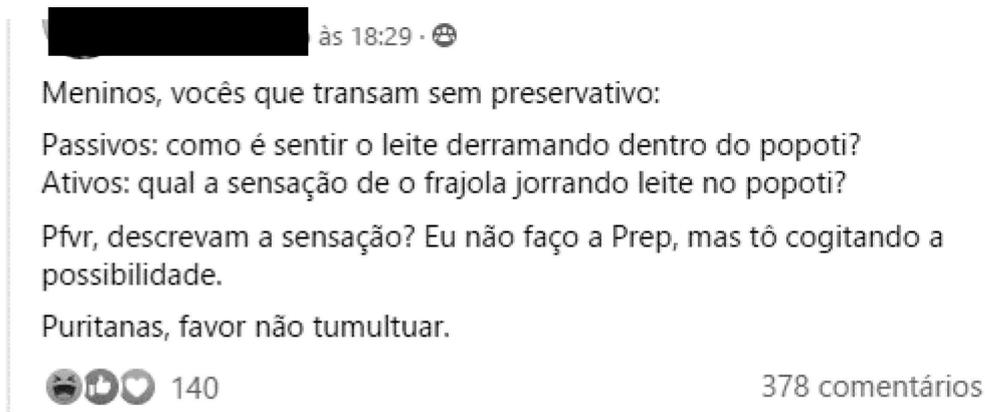


Imagem 3: post de 28 fev. 2021

Fonte. Fórum PrEP (2021)

Nos dois casos – e em muitos outros *posts* e comentários – o que está em jogo é o limite: em relação ao corpo, ao cuidado, à bioascese e aos usos deliberados que os sujeitos podem fazer da PrEP. As táticas, portanto, são estabelecidas recorrendo à “liberdade individual” e complexificam o caráter do desobedecer e do tecnodesobedecer, justamente porque é a própria ideia de “escolha”, conforme Preciado (2015) ou Dean (2015) a topologia em que se sustenta o farmacopoder. Por outro lado, a tática solicita uma modalidade de retomada da autonomia e da experimentação homossexual, contra o “gay tóxico” ou as “puritanas”. Tecnodesobedecer – nos limites do *off line* ou nas práticas de prazer – permanece na ambiguidade polivalente daquelas formas de negação de si mesmo que evocava Foucault e na permanência do compromisso de não ser governado, de Gros (2018), mas efetivamente marcadas pela pílula, pelo dispositivo da aids e pelas hierarquias das sexualidades brasileiras.

5 DESOBEDIÊNCIAS FINAIS

Este artigo tentou um experimento a partir do conceito de desobediência, de Gros (2018). Nosso esforço inicial foi o de colocar em perspectiva a potência de desobedecer, segundo a ordem de outros dispositivos, outras técnicas e outras geografias. Digamos, uma forma de *queerar* ou decolonizar a desobediência e pensá-la, então, como tecnobiodesobediência.

Para isso, nosso itinerário foi inicialmente teórico, numa aproximação a Gros (2018) e num movimento que solicitava outras camadas – uma operação, aliás, foucaultiana. Depois, voltamos ao nosso objeto de análise, os discursos acerca da PrEP e da PrEP sob demanda postados no *Fórum PrEP*, no Facebook. Para tanto, recorremos a uma breve retomada da memória discursiva do dispositivo da aids e do dispositivo crônico da aids, bem como de uma história da experimentação da vida homossexual.

Por fim, voltamo-nos às análises, calcadas em quatro estratégias: a da biocidadania, a da resistência à indústria, a da assunção e do risco e a da moralidade. O que observamos é que a PrEP e a PrEP sob demanda se constituem como táticas agonísticas, que colocam em tensão enunciados e práticas que solicitam corpos, subjetividades, pílulas, geografias, gêneros e economia farmacopornográfica. Pensar a tecnodesobediência, como queríamos, exige uma adesão a esse devir-desobediente: contingente, em relação e ainda em invenção.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Une biopolitique mineure – entretien avec Giorgio Agamben. *Vacarme*, n.10, 2010. Disponível em: <http://www.vacarme.org/article255.html>. Acesso em: 6 fev. 2014.

AGÊNCIA AIDS. Aids 2020: PrEP sob demanda é altamente eficaz, mas causa confusão entre usuários, aponta pesquisa, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/aids-2020-prep-sob-demanda-e-altamente-eficaz-mas-causa-confusao-entre-usuarios-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANDERSON, P. *Brazil Apart: 1964-2019*. London: Verso, 2019.

BUTTURI JUNIOR, A. A passividade e o fantasma: o discurso monossexual no Brasil. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96117>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BUTTURI JUNIOR, A. As formas de subjetividade e o dispositivo da aids no Brasil contemporâneo: disciplinas, biopolítica e phármakon. In: QUINO, V. C.; CRESTANI, L. M.; DIAS, L. F.; DIEDRICHM M. S. *Língua, literatura, cultura e identidade: entrelaçando conceitos*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2016. p.59-78. Disponível em: <http://editora.upf.br/index.php/e-books-topo/68-literatura/159-lingua-literatura-cultura-e-identidade>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BUTTURI JUNIOR, A. O hiv, o ciborgue, o tecnobiodesobediência. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n.2, 2019a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132019000200637&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 ago. 2020.

BUTTURI JUNIOR, A. Junkie Foucault. In: BUTTURI JUNIOR, A. et al. (org.). *Foucault e as práticas de liberdade I: o vivo e os seus limites*. Campinas: Pontes, 2019b. p. 273-296.

BUTTURI JUNIOR, A.; LARA, C. A. As narrativas de si e a produção da memória na campanha O cartaz HIV Positivo. *Linguagem em (dis)curso (online)*, Tubarão, v. 18, p. 393-411, 2018a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-76322018000200393&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 maio 2019.

BUTTURI JUNIOR, A.; LARA, C. de A. Biopolítica, direitos humanos e resistências: uma análise comparativa das políticas públicas de Saúde para a população LGBT em Florianópolis-SC. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 645-674, 2018b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651640>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BUTTURI JUNIOR, A. A polivalência tática como teoria da resistência em Michel Foucault. In: BRAGA, A.; SÁ, I. de. *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2020. p.21-46.

BARATA, G. F. *A primeira década da AIDS no Brasil: o Fantástico apresenta a doença ao público (1983 a 1992)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. HIV. 2021. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-e-hiv>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Sou+ Estou Indetectável. 2018. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/indetectavel/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Vazantes*, v.1, n.1, p.6-34, 2017.

BENNET, J. *Vibrant matter: a political ecology of things*. London: Duke University, 2009.

BRAIDOTTI, R. Posthuman affirmative politics. In: WILMER, S.E.; ZUKAUSKAITÉ, A. *Resisting biopolitics: philosophical, political and performative strategies*. New York: Routledge, 2016. p.30-56.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, J. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1, Crocodilo, 2019.

CAMARGO JUNIOR, K. R. de. *As ciências da AIDS e a AIDS das ciências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ABIA, IMS, UERJ, 1994.

CANCIAN, N. Governo aposta em medo e repulsa de efeitos de DST em campanha para estimular camisinha. *Folha de São Paulo (on line)*, São Paulo, 31 out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/governo-aposta-em-medo-e-repulsa-de-efeitos-de-dst-em-campanha-para-estimular-camisinha.shtml> Acesso em: 30 jan. 2020.

COLETTA, R. D. Pessoa com HIV 'é uma despesa para todos no Brasil', diz Bolsonaro. *Folha de São Paulo (on line)*, São Paulo, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/pessoa-com-hiv-e-uma-despesa-para-todos-no-brasil-diz-bolsonaro.shtml#:~:text=Ao%20defender%20nesta%20quarta%2Dfeira.despesa%20para%20todos%20no%20Brasil%22>. Acesso em: 6 fev. 2020.

COWAN, B. A. 'Nosso terreno': crise moral, política evangélica e formação da "nova direita" brasileira. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 30, n. 52, p.101-125. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752014000100006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30 set. 2019.

DEAN, T. Mediated intimacies: Raw sex, Truvada, and the biopolitics of chemoprophylaxis. *Sexualities*, v. 18, n.1-2, p.224-246, 2005.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart, Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

FACEBOK disables some... *Washington Post (on line)*, Washington, 30 dez. 2019. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/technology/2019/12/30/facebook-disables-some-misleading-ads-hiv-prevention-drugs-responding-growing-outcry/>. Acesso em: 20 maio 2020.

FASSIN, D. *Quand les corps se souviennent: expériences et politiques du sida en Afrique du Sud*. Paris: La Découverte, 2006.

FAUSTO NETO, A. *Comunicação e mídia impressa: estudos sobre a Aids*. São Paulo: Hacker, 1999.

FELICIANI, M. Z.; SCHIRMER, L. C.; DALMOLIN, A. R. A atuação de Silas Malafaia contra o PLC 122: análise de suas páginas no Twitter e no Facebook.. *PragMATIZES - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura*, ano 7, n. 13, 2017.

FERRARI, F. C. Biomedicalização da resposta ao HIV/Aids e o caso da emergência da PrEP: um ensaio acerca de temporalidades entrecruzadas. *Equatorial*, Natal, v.4, n.7, p.313-160, jul./dez.2017.

FÓRUM PREP. Facebook: Fórum PrEP. 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/forumprep>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade* - curso no Collège de France, 1975-1976. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* - Curso no Collège de France (1983-1984). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. Poder-corpo. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 14. ed. Tradução. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009 [1975]. p. 145-152.

FOUCAULT, M. *Os Anormais* – curso no Collège de France, 1974-1975. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

GALVÃO, J. *AIDS no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia*. Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Ed. 34, 2000.

GONZÁLEZ, O. HIV Pre Exposure Profilaxis (PrEP), "The Tuvada Whore", and the new gay sexual revolution. In: VARGHESE, R. (ed.). *RAW: PrEP, Pedagogy, and the Politics of Barebacking*. University of Regina Press, 2019.

GROS, F. *Desobedecer*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

HALPERIN, D. M. The Biopolitics of HIV Prevention Discourse. In: VERNON, W.; MORAR, N. (ed.). *Biopower: Foucault and beyond*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2016. 199-227.

HALPERIN, D. M.; TRAUB, V. Beyond gay pride. HALPERIN, D. M.; TRAUB, V. (ed.). *Gay Shame*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 2006.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LAZZARATO, M. *Fascismo ou revolução?* O neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: n-1, 2019.

LUGONES, M. Colonialidad y genero. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia. n.9, p. 73-101, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf> Acesso em: 2 mar. 2020.

MIGNOLO, W.D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p.287-324, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção por HIV em adultos*. [31 jul. 2015].

MONTAGNIER, L. *Virus e homens: AIDS – seus mecanismos e tratamentos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1995.

MOMBAÇA, J. *Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência*. Publicação comissionada pela Fundação Bienal de São Paulo em ocasião da 32ª Bienal de São Paulo – Incerteza Viva, 2016.

ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R. *Corpo em evidência: a ciência e a redefinição do humano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PATTON, C. *Inventing aids*. Londres: Routledge, 1991.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, p. 125-157, 2009.

PERLONGHER, N. *O que é AIDS*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRECIADO, P. B. Condoms chimiques. *Liberación*, Paris, 11 juin 201. Disponível em: https://www.liberation.fr/chroniques/2015/06/11/condoms-chimiques_1327747/. Acesso em: 10 dez. 2020.

PRECIADO, P. B. *Texto yonque*. Madrid: Espasa, 2008.

RIFIOTIS, T. Etnografia no ciberespaço como “repopoamento” e explicação. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.31, n.90, p.85-90. Fev. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092016000100085&script=sci_arttext Acesso em: 20 mar. 2021.

SOARES, A. S. F. *A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais (1985-1990)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SCHUBERT, K. The Democratic Biopolitics of PrEP. In: GERHARDS, H.; BRAUN, K. (ed.). *Biopolitiken – Regierungen des Lebens heute*. Politologische Aufklärung – konstruktivistische Perspektiven. Springer VS, Wiesbaden, 2019.

TERTO JR., V.; RAXACH, J. C. Preconceitos e estigmas no caminho para uma prevenção combinada. *Boletim ABIA*, n.63, p.4-7, out. 2018.

THOMAZ, D. O novo azulzinho. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 3 abr. 2018.

TREICHLER, P. A. AIDS, Homophobia, and biomedical discourse: an epidemic of signification. *The MIT Press*, v.47, 1987.

VERNAZZA, P. *et al.* Les personnes séropositives ne souffrant d'aucune autre MST et suivant un traitement antirétroviral efficace ne transmettent pas le VIH par voie sexuelle. *Bulletin des Médecins Suisses*, v.89, n. 5, p.165-169, 2008.



Recebido em 10/03/2021. Aceito em 24/04/2021.

WOMEN'S SUBORDINATION AND THEIR RIGHT TO RESIST¹

LA SUBORDINACIÓN DE LAS MUJERES Y SU DERECHO DE RESISTENCIA

A SUBORDINAÇÃO DAS MULHERES E SEU DIREITO DE RESISTIR

Eduarda Calado Barbosa*

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ABSTRACT: This essay seeks to combine Frédéric Gros' concept of subordination, presented in *Disobey: The philosophy of Resistance*, with the theory of women's subordination proposed by feminist philosophers aligned with the Speech Acts Theory framework. It purports to show that the paternalism identified by Gros as a trademark of subordinative arrangements is present as such in sexist societies, playing a justificatory role in what concerns the morality of the subordination of women to men. The text discusses uses of sexist derogatory words to show that such words reflect a patriarchal worldview, evoking paternalistic stereotypes. Additionally, it is argued that counter-speech and slur appropriation can work as efficacious forms of resistance and disobedience to the patriarchy.

KEYWORDS: Women's subordination. Sexism. Insult. Counter-speech. Appropriation.

RESUMO: Este ensaio procura combinar o conceito de subordinação apresentado por Frédéric Gros, em *Desobedecer*, à teoria da subordinação feminina, proposta por filósofas feministas vinculadas à Teoria dos Atos de fala. O propósito é mostrar que o paternalismo, identificado por Gros como uma marca registrada dos acordos subordinativos, está, como tal, presente em sociedades sexistas, desempenhando o papel de justificativa moral da subordinação das mulheres aos homens. O texto discute usos de insultos sexistas para mostrar como tais palavras refletem a visão de mundo patriarcal e evocam estereótipos paternalistas. Adicionalmente, argumenta-se que o contradiscurso e a reapropriação de palavras ofensivas podem funcionar como formas efetivas de resistência e desobediência ao patriarcado.

PALAVRAS-CHAVE: Subordinação feminina. Sexismo. Insulto. Contradiscurso. Reapropriação.

¹ The author thanks the valuable contributions given by Dra. Vanice Sargentini, Dra. Amanda Braga and Dra. Oriana Fulaneti to the development of this work.

* PhD in philosophy from the Federal University of Minas Gerais (UFMG). Currently, she is a fellow researcher at the Instituto de Investigaciones Filosóficas/Sociedad Argentina de Análisis Filosófico/CONICET (IIF/SADAF/CONICET), holding a postdoctoral scholarship from the Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2478-9670>. E-mail: eduardacaladobarbosa@gmail.com.

RESUMEN: Este ensayo busca combinar el concepto de subordinación, presentado por Frédéric Gros en *Desobedecer*, y la teoría de la subordinación femenina, propuesta por filósofas feministas vinculadas a la Teoría de los Actos de Habla. El objetivo es mostrar que el paternalismo identificado por Gros como una marca de los acuerdos de subordinación está, en cuanto tal, presente en sociedades sexistas, desempeñando el papel de justificación moral para la subordinación de las mujeres a los hombres. El texto discute además el uso de insultos sexistas para mostrar como tales palabras reflejan una visión patriarcal del mundo y evocan estereotipos paternalistas. Además, se argumenta que el contra-discurso y la apropiación de insultos pueden funcionar como formas efectivas de resistencia y desobediencia al patriarcado.

PALABRAS CLAVE: Subordinación femenina. Sexismo. Insulto. Contra-discurso. Apropiación.

1 INTRODUCTION

In the last decades, feminist philosophers working with the Speech Acts Framework², like Jennifer Hornsby and Rae Langton, have been particularly interested in how speech contributes to maintain women's inferior status in the structure of social power. Langton, particularly, developed a view according to which mainstream pornography can be understood as a form of speech act that subordinates women, since pornography depicts women as being aroused by violence and objectification³. These theorists characterize female subordination as the result of discursive practices that rank women as inferiors and legitimize discriminatory practices against them. In a clear sense, their respective philosophical positions provide some interesting ideas about what subordination *does* to women, but they do not focus on what subordination *is*.

Fortunately for those seeking to know more about what subordination is, Frédéric Gros' 2016 book, *Disobey: The philosophy of Resistance*, contains an entire chapter devoted to the definition of subordination and the forms of obedience and resistance involved in the subordinative dynamics. Gros also proposes an analysis of the underlining paternalism that, as he argues, marks subordinative arrangements as such. He goes all the way back to Aristotle and Saint Augustine to reconstruct how philosophical views on politics and power promoted a paternalistic stance to justify the subordination of some to the authority of the few that represented social order.

The idea of joining together Gros' thoughts and the feminist understanding of women's subordination through speech then emerged as a promising project that could enrich both frameworks. In this paper, I will put forward such a project, specifying how Gros' book can dialogue with the feminist philosophy of language. I will recognize the paternalism he discusses in his chapter "From subordination to the right of resistance" as a component of the sexist ideology that continues to subordinate women to men even in the democratic societies of our days. In section 1, I present Gros' understanding of paternalism and obedience in subordinative arrangements. Then, in a brief subsection, I dwell on what allows us to characterize sexism in terms of ideological thinking. In section 2, I present the central notions of the Austinian Speech Acts theory and how they serve to understand the way flawed ideologies, such as sexism, find their way into the fabrics of society. Finally, I analyze how the toxicity of sexist speech, which can be observed in the existence of derogatory words that target women, like 'slut', 'bitch', 'sissy', can be blocked and resisted by strategies such counter-speech – the use of speech to explicitly oppose toxic practices – and the phenomenon of slur appropriation – that is, when derogatory words are used by members of the targeted group, as for example, uses of the n-word by African Americans.

² The speech acts theory, according to which speech is action, is a canonical theory in the philosophy of ordinary language nowadays. The central contribution of this theory is the thesis that language can do more than just represent states of affairs. That is, other than asserting propositional content, speakers can, for example, promise, order, enact laws etc. Finally, speakers can change states of affairs by means of the action they perform with language. Such actions will be determined by illocutionary features, such as the illocutionary force (which will be discussed in section 2) and other conventional procedures that determine if the speech act was felicitous or not. For more on the subject, see Austin (1962, 1970), Searle (1979), Vanderveken (1990).

³ See Langton (1993).

2 THE OBEDIENCE OF SUBORDINATES IN PATRIARCHAL SOCIETIES

Subordination is presented by Gros as a form of willful obedience to supposedly well-intended and virtuous superiors. He affirms, for example, that: “What is specific to subordination [...] is that the portion of will engaged in obedience is animated by the anchored conviction of the well-founded character of the orders that are given: reasonable and just, since they arise from a source that is supposed to be competent and virtuous, unspoiled and incorruptible” (GROS, 2020, p. 58).

To be a subordinate is then to engage in a seemingly well-justified though unbalanced system (which can be a microsystem or a macrosystem) of power-related roles, in which superiors are portrayed as dignified servants that protect their inferior’s interests, installing order and fairness. The master here is not an *oppressor*, like the slave owner or the tyrant, but a dutiful leader and caretaker. Moreover, the master/slave dynamics in subordination is essentially *paternalistic*: the obedience from a subordinate does not derive its reason for being from legal or military control, but from his/her humble, subjected, and abnegated attitude.

As pointed out by Gros, in western political thought, this conception of obedience to authority can be traced back to the Greek philosophers. For instance, in his *Politics*⁴, Aristotle held that the relation between superiors and inferiors reflected the harmony of the cosmic order. He argued that, in face of an unequal yet natural distribution of talents, different individuals should occupy different positions in the sociopolitical hierarchy. For Aristotle, being a leader and taking place in public decision-making required political expertise as well as possessing a rational concern for the common good (Miller, 2017). In this account, a good leader (or good politician) was considered a fatherlike figure, who held his community’s well-being as an absolute priority. This “loving” relationship between the leader and his community was, however, at heart asymmetrical: members of the community were not considered fit to hold unrestricted authority over the leader, and it is precisely the consciousness of their own limitations that makes subordinates resignedly accept their inferior status⁵.

To govern is to protect, to take care. Political subjects form a people of grateful and fearful children that the protecting and scolding state takes under its wing, its control, its tutelage. This obedience out of gratitude, which every ruler dreams of arousing, is directed at three qualities in the ruler: competence (we obey him because he has wisdom and expertise), virtue (we obey him because we know his moral integrity), and solicitude (we obey him because of his concern for others). (GROS, 2020, p. 53)

Gros further remarks that a comparable conception of subordinating authority is present in what he describes as the foundation of Augustine’s political utopia, the *concordia ordinata* (cf. GROS, 2020, p.52). In Augustine, though, Christian virtues play an important part in describing the dynamics of subordination: the leader is loving, mirroring God’s all goodness, and the subordinate is grateful, mirroring the deference of the creature before his/her creator.

As for disobedience, while the ancient Greek political thought treats it as a form of irrationality that violates a teleological justification, namely, the common good, Christian political thought, represented here by Saint Augustine, takes disobedience to be grave moral deviation. For the former, since one only becomes a subordinate to reach the ultimate end of personal and civic well-being (eudemonia and justice respectively), resisting obedience was considered, in the best-case scenario, a self-defeating attitude. For the latter tradition, subordinating oneself to an authority ordained by God himself reflected one’s commitment to the superior goal of salvation. Violating the authority of God was a monstrous and senseless act of selfishness. In looking at these two conceptions of authority, thus, one can easily notice how subordination is connected to a species of *paternalism*.

⁴ I will be considering the version of the work by Newman (2010).

⁵ Plato seemed to favor a similar functionalist view of power relations when he claims that the perfect civil constitution is analogue to a healthy organism (soul), in which each part executes its corresponding function in harmony with the others (*Republic*, 588b ff.).

One good example of how paternalism works to make subordination seem fair and desirable can be found in patriarchal societies too, in which women are taught that their sex⁶ determines their inferior social status relatively to men⁷. But before I move on to discuss the subordination of women, a few clarifications are in order. First, I will be using ‘patriarchy’ here in its usual sense, that is, to refer to the unbalanced system of power distribution in which one’s position in society – either as a superior or an inferior – is defined by one’s sex: men holding more power than women (in binary societies). Secondly, I will take sexism to be the belief system that tries to justify the intrinsic inequality that characterizes patriarchal societies. So, the role of what I am calling paternalism here will be to justify subordination in sexist societies specifically *from a moral perspective*, offering putatively reasonable explanations as to why it is mandatory that men should rule, and women should obey. Finally, I will assume that what allows us to make a clear-cut parallel between the paternalism that Gros finds in the political theories of both Aristotle and Augustine and the paternalism I will treat here as the ideological backbone of women’s subordination in the patriarchy is the general principle that some have the duty of ruling to protect, and others have the duty of obeying and being thankful for the protection that they are offered.

2.1 SEXISM AND IDEOLOGY

The concept of *woman* is essentially stereotypical, emerging, to a great extent, from the inculcation of sex-appropriate characteristics that make individuals capable of executing certain roles in their social lives. Binary sex-differentiation particularly is related to a conception of the social division of labor in which men and women are expected to develop distinct attitudes, motives, vocational interests, dressing codes, responsibilities within the home, etc. (MACKEY; CONEY, 2000). In that sense, what is typically taken as feminine or masculine accords with gender-specific *normative expectations* that typically bear a direct influence over the corresponding psychological, behavioral, and moral profiles that members of each gender exhibit. Yet, in patriarchal societies, as is well-known, sex/gender roles are not equal in what concerns rights and privileges. Consequently, sex roles are tied to unequal social power relations and to the ideologies that support them.

Although there are numerous definitions of ideology in the market today, a good way of defining it is as a temporarily persistent and socially extended cluster of mutually supporting – and often logically inconsistent – beliefs, interests and norms that accord with a world view (SWANSON, 2015). Typically, ideologies will have the justificatory function of presenting the world view that they support as correct and desirable (WYATT; WYATT, 2018) and that is precisely why ideologies that support unjust social systems can be considered flawed in at least two senses: morally and epistemically (STANLEY, 2015).

Common sense sexism is a clear case of flawed ideology in these two senses. Firstly, because it attempts to justify a bigoted world view according to which women are inferior to men, through a paternalistic depiction of women as less strong, more emotionally driven, and therefore in need of the rational guidance of men. The result is to legitimize the idea that men are not morally wrong in subordinating women.

From an epistemic standpoint, sexists will commonly explore scientific discourse in their attempts to naturalize sex differences, “[...] by making them seem inevitable, or portraying people trying to resist them as fighting a losing battle” (MANNE, 2017, p. 79). Twisting and distorting the concepts of *nature* and *causality* will be frequent sexist strategies to explain enduring dispositions for behavior that mark the social status of females. For example, sexists will appeal to natural causes, such as having XX chromosomes, to explain why there are less women in positions of power – in lieu of seeking for concurring circumstantial causes that have to do with social environment. This tendency is famously known as the *correspondence bias* (Gilbert & Malone, 1995), a problematic kind of reasoning because resists rational scrutiny and revision, obstructing honest attempts to gain knowledge about the socially constructed causes behind women’s place in patriarchal societies.

But paternalism is what makes sexism a subordinating ideology from a moral perspective. As a matter of fact, paternalism in general is the trademark of subordinative ideologies, like the ones identified by Gros in the political thoughts of both Aristotle and Saint

⁶ I will not make a distinction between sex and gender. The terms will be used here as synonyms.

⁷ Of course, the ways in which this inferiority manifests itself varies in degree, according to one’s subculture.

Augustine. It is the paternalistic assumption that subordinative arrangements are inevitable, rational, and Christian that founded the belief that resistance is a battle that determines self-annihilation as either rational beings or creatures of God. Analogously, it is paternalism that makes men think that there is nothing wrong in subordinating women.

Determining how sexism and paternalism find their ways into the fabric of society becomes, hence, an important task for any theoretical attempt to understand how the patriarchy operates to sustain toxic practices against women in action and speech. In the next section, I will begin to focus on this important matter; more specifically, on how linguistic behavior contributes to the continuation of paternalistic stereotypes linked to sexist ideology. I will discuss how Speech Acts Theory offers interesting tools to explain both the everyday linguistic practices that consolidate the stereotypes behind the subordination of women and how speech can be a way of resisting subordination.

3 THE (BAD) THINGS WE DO WITH WORDS

In her 1993 paper *Speech acts and Unspeakable acts*, Rae Langton proposes an extension of the Austinian Speech Acts Theory – presented mainly in Austin (1962) – with the purpose of encompassing what she calls *subordinative speech acts*. She builds her argument on the assumption that: “The ability to perform speech acts of certain kinds can be a mark of political power. To put the point crudely: powerful people can generally do more, say more, and have their speech count for more than can the powerless. If you are powerful, there are more things you can do with your words”. (LANGTON, 1993, p. 298-9).

Following Austin’s characterization of the Speech Acts framework as a social activity theory (cf. LANGTON, 1993, p.302) and thus, in a sense, as a political theory, Langton tries to account for linguistic actions – things we do with words –, in terms of their underlining power relations. To better understand Langton’s claims, I will begin with a brief presentation of Austinian concepts. As many philosophers of language point out today, one of Austin’s most important legacies to the study of language was the idea that speakers do a lot more with words than just convey contents that purport to represent the world. He explained this general idea with the notion of *illocutionary force*.

The illocutionary force of a speech act determines what kind of action the utterer of a locution (a sentence) carries out by means of her utterance, that is, if she is asserting, making a promise, giving an order, etc. Consequently, the illocutionary force will be what explains the fact that the same locution can be used to perform different actions and produce different effects in the audience. Take the example of an utterance of (1), which can both be used to promise or to threaten someone.

(1) I will allow black people to use the white only school bus.

Promising and threatening are two different actions that involve correspondingly different illocutionary features and provoke different kinds of effects in the audience, which Austin dubbed ‘perlocutionary’ effects. For example, in a scenario in which the utterance of (1) is a threat, one of its perlocutionary effects will be to cause tension or fear in someone who does not wish that black people use the white only school bus (in that context of utterance). In the case of a promise, an utterance of (1) will have the perlocutionary effect of comforting and reassuring someone who wishes that African American students can use the same school bus as white students.

Now, some utterances, such as (2), can be what Austin called an exercitive speech act, that is, a speech act that when uttered by the right person, in the appropriate conditions, has the power to install a new state of affairs in the world.

(2) From this day forward, women are no longer allowed to vote⁸.

⁸This type of speech act is exercitive and also verdictive, that is, it involves “the authoritative delivery of a finding about some matters of fact or value” (LANGTON, 1993, p.304). The hypothetical example is merely illustrative.

If, for example, a president declares (2) in the appropriate circumstances, his/her illocutionary act will be the effective promulgation of a new law. Moreover, according to Langton, the Austinian model predicts that an utterance of (2) will: a) rank women as politically inferior to those who can still vote, b) legitimate discriminatory behavior towards women, and, finally, c) deprive women of civil rights. The output of an utterance of (2) will then be to subordinate women, turning them into vulnerable targets of disempowerment and even abuse. Consider more examples, such as the utterances of sentences (3)-(6) made by male politicians⁹.

- (3) She is a woman. We have to be nice.
- (4) She wanted a scoop. She wanted to scoop the scoop at any price against me.
- (5) The country's problems have overwhelmed leaders who are men, how much more for a woman.
- (6) Women must earn less than men because they are weaker, they are smaller, and they are less intelligent.

Notice how sentences (3)-(6) accord with sexism and implicitly use paternalism to justify the sexist world view they reverberate as correct. Men are portrayed in each one of them as superiors who are more capable of controlling situations in virtue of their intelligence and rationality than women. This explains why they *deserve* the leading roles. Women, on the other hand, are viewed as weaker, manipulative, emotional and less intelligent beings, unworthy of occupying positions of power.

The world view that these sentences represent is justified by the belief that both sexes will be better off if men continue to rule. Fighting this proposed division of social labor is irrational and vain, serving only to disturb social well-being for no good reason. This sexist configuration places men as a dominant group and women, as a targeted one. And, as Langton insists, like all other social practices, these linguistic practices will not be immune to their respective underlining power structures.

One way in which language is clearly affected by forms of unbalanced power distribution can be observed in the analysis of derogatory words. Such words represent symptoms of unjust systems, in which those who are powerful have tacit – and sometimes even legal – permission to cause harm to powerless groups. As we will see in what follows, the constant repetition of uses of derogatory words to refer to female behavior is both an indication and a mechanism of continuity of the sexist subordination that characterizes the patriarchy.

3.1 HOW DEPRECIATION ENABLES SUBORDINATION

Depreciative speech sometimes functions as a form of daily-life social control, being used to sanction behavior negatively by inflicting emotional harm. In the case of sexist depreciative language in binary societies like ours, the harm that is inflicted in targeted individuals comes, in the first place, from the fact that sex differentiation stipulates specific rules of behavior for each sex; as, for instance, that women ought to be modest and that men ought to be strong and rational, avoiding sentimentality. Any individual who exhibits behavior that distances itself from the expectations generated by such stipulations will typically become the potential target of depreciative practices. To understand how this works, take the following sentences with the derogatory words, 'slut' and 'sissy':

- (7) That girl dresses like a slut.
- (8) He is crying over nothing! What a sissy!¹⁰

Both 'slut' and 'sissy' are commonly included amongst slurs, words conventionally associated to depreciation, taboo language and, of course, offense. The so-called group slurs, namely, slurs directed at underprivileged social groups, have received broad attention from linguists and philosophers in the past decades because of their connection to discriminatory practices that target categories like race, sexual orientation, ethnicity etc. Some well-known examples of group slurs are: 'nigger' (from American English, directed

⁹ These sentences are real examples of declarations made by male politicians from different countries around the world (MARGOLIS, 2017)

¹⁰ Women who dress provocatively are considered as relevantly distancing themselves from the paternalistic female stereotype of a domestic and modest woman. Likewise, men who show emotions in inadequate ways are taken as inferiors as men.

at the African American community), *'paraíba'* (from Brazilian Portuguese, directed at those who come from the northeast region of Brazil) and sexual orientation slurs, like *'sapatão'* (directed at lesbians), *'viado'* (directed at homosexual men) and, *'traveco'* (directed at transsexual women)¹¹, also from Brazilian Portuguese.

The words 'slut' and 'sissy', from American English, represent the so-called *gendered slurs*, that is, slurs that derogate in virtue of gender (or sex)-related behavior¹². For example, uses of 'slut' will typically rank individuals as morally inferior in virtue of their sexual behavior and mark their conduct as one to be avoided. 'Sissy' also ranks some men as inferior to others, by marking an assumed inadequate male conduct in terms of its proximity to feminine behavior. Notice that even though 'sissy' is an insult directed at men, its derogatory content comes not from a properly masculine characteristic but rather from a misconception about sentimentality as an inferior characteristic admissible in women but unacceptable in men. Women are once again here the ultimate target of the derogation.

Theorists interested in the phenomena of hate speech usually talk about derogatory language, exemplified by (7) and (8) above, in terms of a metaphor with toxicity, referring to depreciative words as toxins that have the power to affect mental and social health. This idea appears in the workings of Lynne Tirrell, who is well-known for her study of how constant uses of slurs in Rwanda, right before the Rwanda genocide of 1994, helped prompt the dehumanization of the Tutsi ethnicity (cf. TIRRELL, 2017, p.144).

For Tirrell, depreciative speech is a mark of *discursive toxicity*:

Deeply derogatory words, a special category of even more powerful slurs, are part of the systems of oppression in which they are embedded; their toxicity creates and reinforces to both targets and communities [...] Further, it [the conception of discursive toxicity] highlights the role of uptake and susceptibility [...] A sketch of the concept of toxicity highlights the mechanisms by which speech acts and discursive practices can inflict harm. (TIRRELL, 2017, p. 141)

As the fragment above indicates, the author offers a description of the mechanisms by means of which unbalanced power systems, like the patriarchy, feed on depreciation, helping to sustain unfairness. For Tirrell, *repetitions* of deeply derogatory words – like 'slut' and 'sissy' – on a day-to-day basis constitute one of the most effective mechanisms for sustaining unequal systems. In her metaphor, these uses function as toxic substances circulating through the blood system of a poisoned organism. If they meet no resistance in their trajectory, through the action of an antidote or medicine, the toxin will spread and provoke illness and death. Analogously, in the case of a social organism, the repeated use of derogatory words may eventually lead to social division and even strife.

Authoritative speech acts, specifically, will play a central part in disseminating this toxicity. When derogatory words are used by individuals that occupy positions of power, such as politicians, fathers, mothers, teachers, priests, and experts in general, their uses will tend to be harder to contest, since these individuals have practical and epistemic authority: those under their leadership or tutelage will feel authorized by their examples to repeat their uses, strengthening the stereotypes they bear.

Sexists occupying positions of authority will, in many cases, use a species of realism, that is paternalistic in essence, as a camouflage to hide this noxious characteristic of words like 'slut' and 'sissy'. They will argue that 'slut' and 'sissy' are not unfair sexist words *because* deviant behavior related to sex-roles requires policing practices to guarantee social stability. This realistic approach takes concepts like 'being a slut' and 'being a sissy' as descriptive rather than essentially normative, as if we lived in a world where sluts and

¹¹ The word *'travesti'* has been through a process of meaning change and is now commonly used as a synonym for 'transgender women'. For more on the term, see Carvalho (2018) e Oliveira e Grossi (2014).

¹² It is important to briefly remark, however, that there is some dispute regarding the status of words that derogate in virtue of gender as slurs, since some argue that they lack a descriptive and neutral counterpart, that is, a concept that has as its extension the members of the targeted group but lack the derogatory content carried by the slur. For example, while a paradigmatic slur like 'nigger' has a descriptive neutral counterpart, namely, 'African American', 'slut' and 'sissy' can only be paraphrased in reference to normative counterparts. I shall not dwell on that here, so I will identify these expressions not as slurs, but solely as derogatory words and talk about slur appropriation, in section 3, solely as appropriation. See Ashwell (2016) for more on the subject.

sissies really did exist and were deserving of discrimination and harm. If one is convinced that these practices of social policing are fair, then there is no moral justification for the desire to relinquish them.

Nevertheless, for those still not convinced by such strategies, the question “is resistance pointless?” continues to be worth making. After all, wouldn’t the effort to denaturalize the patriarchy as well as the active confrontation of the stereotypes it evokes work as powerful antidotes against subordination and discrimination? Theorists like Langton and Tirrell will defend that they are. Langton particularly will argue that one would only have to appeal to the Austinian notion of *uptake of a speech act* to understand and undertake resistance.

Langton’s colleague and co-author, Jennifer Hornsby offers a good explanation of what an uptake is: “[...] what Austin called ‘uptake’ is an effect of a very special kind, which is peculiar to some linguistic acts. What is special about illocutionary effects is that our concepts for them (saying to another, for example) are just the speech act concepts of the actions whose effects they are.” (HORNSBY, 2000, p.4).

In other words, according to Hornsby, the uptake of a speech act corresponds quite simply to the recognition of a certain piece of speech as the action it purports to be.

Hence, not recognizing a given sample of speech as the action it purports to be can work as a way of resisting depreciative speech. Imagine, for example, that a father of two is with his older son in the front yard of his house and utters (8) – “He is crying over nothing! What a sissy!” – while watching his younger son react with a tantrum after losing his favorite toy. Here, the father is a figure of authority and the uptake of his speech act will determine the ranking of his younger son as an inferior. In a typical scenario, the older son will take his father’s authority to indicate that there is nothing wrong with using depreciative speech when classifying individuals in terms of their sex-related behavior. Furthermore, because it is harder to raise objections to figures of authority, the older son will typically accommodate this information to the common ground of assumptions that he shares with his father, feeling authorized to suppose that the same assumption can be presupposed in future conversations¹³.

Suppose now an alternative context in which the older son has just taken classes on gender equality at school and is now aware that (8) is an unacceptable way of describing his younger brother. He believes that the word ‘sissy’ is violent, noxious, and unfair for portraying sentimentality and women in a non-favorable light. In this new scenario, the older son may reject his father’s conversational contribution by means of *counter-speech*, namely, speech that tries to oppose a previous speech act, blocking its accommodation to the common ground¹⁴. He can say something like:

(9) Don’t say that, dad! Boys cry too. There is no need to use that word.

A reply such as (9) does two things: a) it obstructs the uptake of the authoritative act as such¹⁵, and b) it blocks the accommodation of (8) as a valid conversational contribution.

This hypothetical example purports to show thus that reacting to conversational contributions that depreciate vulnerable groups with a refusal to accommodate their content to the common ground can be a way of resisting what Tirrell calls the *epidemic of toxic speech*. These minor acts of insubordinate behavior will operate by helping to locally block the unfair ranking, the legitimization of discrimination and the prospect of deprivation of rights¹⁶.

¹³ The common ground of assumptions that is shared by two or more speakers is usually defined in terms of presupposed information. For example, the father and son in the example share presuppositions about their surroundings, their family, their language etc. For more, see, for example, Stalnaker (1999, 2002).

¹⁴ One accommodates a piece of information to a common ground of presuppositions by simply introducing it as presupposed information – as in the first case scenario. For example, in the second case scenario, the older son treats the information as problematic, refusing precisely to presuppose it.

¹⁵ Even though the older son’s reply does not directly question his father’s authority, it does question his father’s world view, denouncing its sexist discursive toxicity.

¹⁶ The fact that the blocking achieved in this case is local makes repetition necessary. It also evidences, for example, the need for public figures of authority to practice counter-speech systematically, so that its effects can be more significant.

Yet, rejecting conversational contributions with counter-speech is not the only way to block toxicity. Protesting, in its many forms, is itself an important weapon of resistance, as are phenomena such as appropriation. It is no wonder then that slur appropriation, in particular, has received a great deal of attention from public opinion as well as from the academic community lately. In the next section, I will focus on why we can consider it a form of insubordination.

4 APPROPRIATION AND THE RIGHT TO RESIST

In our example of the conversation between father and son above, we took the utterance of (9) to be an example of resistance to a subordinative speech act – one that targets women – through the rejection of a conversational contribution. We also ended the last section with a comment on the possibility of discussing other forms of resistance to “words that wound” that did not necessarily involve the rejection to accommodate information.

As noticed by Langton, such alternative ways of disobeying can and do take the form of actions of protest that sometimes do not involve saying any word: “When Rosa Parks responded by sitting where only whites were permitted, she didn’t refute a false assertion. She disobeyed a true rule” (LANGTON, 2018, p. 144). As a matter of fact, the appropriation of derogatory words is a kind of disobedience that resembles Parks’ protest, as I will try to show.

Appropriation is one of the stages of word-resignification or meaning change. It consists in using a term conventionally associated to the derogation of one’s group to refer to one’s own group. In the cases in which the targeted community endorses this inversion in future usage, the meaning of the word will change, transforming itself, and acquiring a neutral and, thus, new meaning (NUNBERG, 2018). It is what happened, for example, with the words ‘gay’ and ‘queer’, which began as derogatory but ended up being re-signified by the LGBTQIA+ community and became descriptive expressions with meanings that are now very distant from their original connotations.

Appropriation will have as its most beneficial outcome, of course, the total relinquishment of the power to wound that the derogatory word originally had. Meaning change represents, as such, a victory against toxic speech, a powerful antidote to the continuation of discriminatory discursive habits. Nevertheless, I am interested here not in the outcome of the process, but in the characteristics of its first stages. The reason why appropriation is especially interesting for my purposes is that it serves to evidence the existence of the paternalistic stereotypes I have been discussing so far. Consider an example: suppose that (10) is uttered by a woman:

(10) You know that I am not afraid to give orders to my employees when I must, right? I am what they call a bitch with capital ‘b’.

Like ‘slut’ and ‘sissy’, ‘bitch’ is also considered a gendered insult. It is most used to refer to assertive women that do not fit the paternalistic stereotype of the self-possessed, deferential woman. Now, when a woman willingly identifies herself as a ‘bitch’, in a case such as (10), she does not intend her appropriated use of the word to be deprived of its derogatory content, quite the opposite: the irony of her use of ‘bitch’ depends precisely on the word being derogatory. Her use of ‘bitch’ aims at indicating that there is nothing wrong with being assertive when one is a woman, and its irony arises from the fact that the appropriation of the word ridicules the discrimination of women.

Notice that although the utterances of both (10) and (9) are forms of resistance to the continuation of female subordination, only (10) represents a strategy that does not involve using more speech with the purpose of convincing the bigot. It is, in that sense, like the cases of appropriation that are now popular in contexts of political protest, such as the appropriated uses of the word ‘vadia’ (Brazilian Portuguese for ‘slut’) by the *Marcha das vadias*’ movement in Brazil¹⁷ or the appropriation of ‘bruja’ (Spanish for ‘witch’)

¹⁷ It is the name given to the Brazilian version of the feminist protest ‘Slut Walk’, that took place in Toronto, Canada, in 2011, for the first time. The aim of these historical series of protests was to denounce rape culture.

in the now popular feminist saying ‘*somos las nietas de las brujas que no pudisteis quemar*’¹⁸. In these two cases, the appropriation purports to cast down the negativity associated to sexual freedom, independence and aging in women, respectively. Moreover, they denounce the patriarchy as the source of structural disadvantages that place women as the main targets of rape culture and systematic psychological violence by putting word meaning in evidence.

Appropriated uses of derogatory words may however fail. Suppose (10) is uttered by a man. In that case, his use of ‘bitch’ will not count as appropriated for the simple reason that the utterer is outside of the targeted group. Such uses are not only still potentially offensive but, in contrast to the case of (10), they fail to present the derogatory word in the ironic or defiant way that counts as insubordination against an unjust system of power. To properly appropriate a derogatory word, one must be aware of one’s own group membership.

Another interesting aspect of appropriation is its relation to freedom of speech. There is a considerable number of papers as well as an ample debate over the alleged right to use derogatory words as a matter of freedom of speech¹⁹. Though appropriation aspires to block the harmful effects of hate speech in the long run, as we saw, it does not operate by eliminating the word itself; instead, it uses freedom of speech to achieve its goal of denouncing the ideologies that sustain bigotry and changing the conventions ruling the use of the word in question. Therefore, appropriation does not purport to silence the bigot either directly through conviction or prohibition, but by beating him in his own “game of freedom”.

Also, in a context of disempowerment, it may be the best form of resistance available. If one does not have the authority to prohibit forms of speech or to convince through speech, one can fight a toxic speaker by neutralizing or immobilizing the power to wound and subordinate that his/her words have.

Finally, as Langton (2018) highlights, appropriation operates mainly at the level of perlocutionary effects or “future effects”. In the case of gendered derogatory words, for example, appropriation affects the perlocutionary legitimization of discriminatory practices and the potential deprivation of civic rights. In commenting Butler’s understanding of resignification, Langton says:

This has something in common with a hope expressed by Judith Butler, that hearers might later ‘resignify’ oppressive speech [...] She sees this, it seems, as a perlocutionary resistance, arising from the ‘gap’ between a speech act and its future effects. These effects include later change to locution, for example, in reclamation projects that, over time, change what can be done with words like ‘queer’, that in earlier usage were injurious in their effects. (LANGTON, 2018, p. 157)

This is one more asymmetry between the example of (9) and the example of the political uses of ‘*vadia*’ and ‘*bruja*’. While in the case of (9), the son’s refusal to accommodate the derogatory content of ‘sissy’ and the reasons he offered for the rejection worked as counter-speech, the ironic appropriated use of ‘bitch’ in (10), but specially the appropriation of ‘*vadia*’ and ‘*bruja*’ in political contexts of protest, aim at producing a future in which such words will no longer be used to discriminate or legitimize discrimination.

We can then affirm that appropriation is as such a form of epidemic control that any agent can take part in when opposing discriminatory speech. By using irony and clearly defying the stereotypical thinking of which flawed ideologies are built, it is a special kind of cheeky response that immobilizes subordination.

At the end, perhaps, we can even find similarities between the disobedience in speech that appropriated uses exemplify and the disobedience of Christian mystics that Gros discusses by the end of his chapter on subordination. On the one hand, he describes the obedience of mystics, such as St. John of the Cross and St. Teresa of Avila, as follows: “What mystics require are real orders, which means harsh and terrifying orders that insult their dignity, wound their honour, exhaust their good will, train them to the limits of

¹⁸ The sentence is originally the title of a book by Ame Soler that refers to the phenomenon of witch hunt in the modern era, which persecuted and killed mainly women.

¹⁹ See Hornsby & Langton (1998), Croom (2014) and Barnes (2011).

their capacity to deny themselves, forget themselves in servitude, abandon themselves in humiliation and shame”. (GROS, 2020, p. 58).

He continues, “The master is even provoked and challenged [...] with the result that even submission seems founded on an act of free will” (*ibidem*, pp. 58-60). At least in terms of the effects caused on the master of the subordinative arrangement, the disobedience involved in appropriation, like the one of the mystics, provokes shock given its apparent inclination towards the endorsement humiliation and shame. As in the case of the mystic, the disobedience comes from the bewildering free acceptance of the imposed submission, even if we keep in mind that the mystic disobeys the master because of his/her incessant need for abnegation²⁰ and the “appropriator” seeks to highlight the existence of submission, discrimination, and exclusion in order to eclipse them.

5 CONCLUDING REMARKS

In looking at the things we can do with words we become aware of the fact that our actions are embedded in power relations that are in many ways unbalanced, and a quick look at the contemporary western world can confirm that. Once we look through the veil of ideology, we are presented with a crude reality in which groups of people are subordinated by others with no other justification than their race, sex, class, religion etc. And we often find ourselves in situations that reproduce this flawed way of thinking and living.

From the many forms of inequality that we face on a day-to-day basis, sexism is one that defines the western world as it is and, as we saw, it consists of a justificatory ideology whose backbone is a subordinative paternalism, according to which men should remain at their historical position of privilege solely in virtue of their assumed superior capacity to uphold authority. Gros’ book makes an insightful reconstruction of this paternalism in discussing subordination and the forms of obedience and disobedience involved in it.

The paternalism discussed by Gros has obvious parallels with current feminist discussions on how speech operates to subordinate women. Here, I focused on this point: trying to identify how paternalism manifests itself in practices involving derogatory and potentially offensive speech and how they impact the status of women in the social sphere.

Here, I discussed how toxic speech is used to get individuals to abandon any deviation from what their socially established sex-roles determine. Notwithstanding, I also showed that the paternalism can be resisted. In the last section, I focused on examples of counter-speech through blocking of accommodation and word appropriation, showing how they serve to defy subordination by doing the right thing with words.

REFERENCES

AUSTIN, J.L. *How to do Things with Words*. 2nd ed. J.O. Urmson and M. Sbisá (eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.

AUSTIN, J.L. *Philosophical Papers*. URMSON, J. & WARNOCK, G. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1970.

BARNES, A. E. *Slurred speech: free speech rights and social media on the college campus*, 2014. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/167285>.

CARVALHO, Mario. ““Travesti”, “mulher transexual”, “homem trans” e “não binário”: interseccionalidades de classe e geração na produção de identidades políticas”. *Cadernos Pagu*, n. 52, 2018.

²⁰ The discursive disobedience of abnegation operates as a disguise: the free acceptance of humiliation is not an act of limitless negation of the self.

- CROOM, A. M. Slurs. *Language Sciences*, v. 33, n. 3, p. 343-358, 2011.
- GILBERT, D. T.; MALONE, P. S. The correspondence bias". *Psychological bulletin*, v. 117, n 1, p. 21-38, 1995.
- GROS, F. *Disobey! A Philosophy of Resistance* New York: Ed. Verso. 2020.
- HORNSBY, J. *Feminism in philosophy of language: communicative speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORNSBY, J.; LANGTON, R. Free speech and illocution. *Legal Theory*, v. 4, n.1, pp. 21–37, 1998.
- LANGTON, R. Speech acts and unspeakable acts. *Philosophy & Public Affairs*, v. 22, p. 293-330, 1993.
- LANGTON, R. Blocking as counter-speech. In: FOGAL, D., HARRIES, D.W.; MOSS, M. (ed.). *New work on speech acts*, 2018. p.144-156.
- MACKEY, W. C.; CONEY, N. S. *Gender roles, traditions, and generations to come: the collision of competing interests and the feminist paradox*. New York: Nova Publishers, 2000.
- MARGOLIS, H. "17 times Politicians have resorted to wildly sexist speech over the last year". Em *The New York Time*, 13 mar. 2017. Disponível em: <https://www.hrw.org/news/2017/03/13/17-times-politicians-have-resorted-wildly-sexist-speech-over-last-year>. Acesso em: 24 de agosto de 2021. c
- MANNE, K. *Down girl: The logic of misogyny*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- MILLER, F. "Aristotle's Political Theory". In: ZALTA, E. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Palo Alto: CSLI 2017. Available in: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-politics/>. Access in: oct. 10, 2020.
- NEWMAN, W. L. (ed.). *Politics of Aristotle: with an introduction, two prefatory essays and notes critical and explanatory*. Cambridge University Press, 2010.
- OLIVEIRA, M. B. de; GROSSI, M. P. "A invenção das categorias travesti e transexual no discurso científico". *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 2, pp. 699-701, 2014.
- PLATO. *The Republic*. Hong Kong: Naxos, 2001.
- POPA-WYATT, M.; WYATT, J.L. Slurs, roles and power. *Philosophical Studies*, v. 175, n.11, p. 2879-2906, 2017.
- SEARLE, J. Austin on locutionary and illocutionary acts. *The Philosophical Review*, v. 77, p. 405-424, 1968.
- STALNAKER, R. *Context and content: Essays on intentionality in speech and thought*. Oxford: OCSS, 1999.
- STALNAKER, R. Common Ground. *Linguistics and Philosophy*, v. 25, n.5-6, p. 701-721, 2002.
- STANLEY, J. *How propaganda works*. Princeton: University Press, 2015.

SWANSON, E. Slurs and ideologies. *Analyzing Ideology: Rethinking the Concept*, 2015. Available in: <http://www-personal.umich.edu/~ericsw/research/Swanson,%20Slurs%20and%20Ideologies%20November%202015.pdf>. Access in: Nov. 7, 2020.

TIRRELL, L. Toxic speech: Toward an epidemiology of discursive harm. *Philosophical topics*, v. 45, n 2, p. 139-162, 2017.

VANDERVEKEN, D. *Meaning and speech acts, vols I and II*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



Recebido em 09/02/2021. Aceito em 03/03/2021.

A DEMOCRACIA NA ERA DIGITAL: QUESTÕES EM TORNO DE AUTÔMATOS DESOBEDIENTES

LA DEMOCRACIA EN LA ERA DIGITAL: CUESTIONES SOBRE LOS AUTÓMATAS
DESOBEDIENTES

DEMOCRACY IN THE DIGITAL AGE: ISSUES SURROUNDING DISOBEDIENT AUTOMATONS

Salim Mokaddem*

Universidade de Montpellier | França

Avelino Aldo de Lima Neto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO: No presente ensaio, apresentamos questões nodais sobre a democracia e os sujeitos em uma época digital. Objetivando mais alimentar as questões com provocações do que respondê-las imediatamente, deteremo-nos sobre elas a partir de quatro movimentos: inicialmente, esboçamos algumas características centrais da *épistémé* da atualidade; em seguida, concentramo-nos sobre o problema do viver juntos em tempos de tecnologias, sucedendo a essa reflexão uma análise acerca dos riscos democráticos desse contexto. Por fim, após delimitarmos o lugar do exercício filosófico em um espaço aparentemente inóspito para ele, desvelamos algumas considerações sobre os desafios do pensar desobediente nas democracias contemporâneas. Do início ao fim, as reflexões são atravessadas por imagens do videodança *Autômata* (2020), a partir das quais a argumentação é alimentada.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Tecnologia. Racionalidade. Digital.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Paris 1 – Panthéon/Sorbonne. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier (França). Pesquisador do *Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Education et Formation* (LIRDEF – EA 3749). Colaborador estrangeiro do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). E-mail: salim.mokaddem@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Paul Valéry – Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do IFRN e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN). Pesquisador do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq). E-mail: ave.neto@hotmail.com.

RESUMEN: En este ensayo, presentamos preguntas nodales sobre la democracia y los temas en una era digital. Con el objetivo de alimentar las preguntas con provocaciones más que de responderlas inmediatamente, nos detendremos en ellas a partir de cuatro movimientos: inicialmente, esbozamos algunas características centrales de la epistema actual. Luego nos centramos en el problema de la convivencia en tiempos de la tecnología, seguido de un análisis de los riesgos democráticos de este contexto. Por último, tras delimitar el lugar del ejercicio filosófico en un espacio aparentemente inhóspito para ello, desvelamos algunas consideraciones sobre los retos del pensamiento desobediente en las democracias contemporáneas. De principio a fin, las reflexiones están cruzadas por imágenes de la videodanza *Autómata* (2020), de la que se alimenta la argumentación.

PALAVRAS-CLAVE: Democracia. Tecnología. Racionalidad. Digital.

ABSTRACT: In this essay, we present nodal questions about democracy and subjects in a digital age. Aiming more to encourage the questions with provocations than to answer them immediately, we start from four movements: initially, we outline some central characteristics of today's epistemic. Then we focused on the problem of living together in times of technology, succeeding this reflection with an analysis of the democratic risks of this context. Finally, after delimiting the place of philosophical exercise in an apparently inhospitable space for it, we unveil some considerations about the challenges of disobedient thinking in contemporary democracies. From beginning to end, the reflections are crossed by images from the videodance *Autómata* (2020), from which the argumentation is enriched.

KEYWORDS: Democracy. Technology. Rationality. Digital.

1 INTRODUÇÃO

Habitamo-nos aos *QR Codes*¹. Usados para as mais variadas funções, esses códigos visuais dão acesso a algum conteúdo exclusivo. Possibilitam entradas, fazem funcionar, põem em marcha um processo por meio da simples utilização das câmeras dos *smartphones*. Nesse período pandêmico, nossos lares foram habitados por tais códigos. Em um futuro bem próximo, certamente eles serão usados para controlar as fechaduras das portas das casas: *QR Codes* mutáveis a cada abertura ou fechamento permitirão o ingresso apenas do morador ou de quem ele autorizar.

As produções audiovisuais de nossa *epistémè* já nos revelam algo desse cenário. Nos primeiros segundos de *Autómata* (2020), videodança produzido por Pedro Fiuza, somos submetidos a um frenesi de *QR Codes*. Pouco a pouco, porém, no interior deles se esboçam traços diferentes. Rápidas, borrando os muitos quadrados e retângulos bem delineados do código, os movimentos dessas novas linhas se tornam cada vez mais espessos. O preto e branco dá lugar, paulatinamente, ao colorido de um corpo e de um cenário no qual se encontra a intérprete, Ana Cláudia Viana², a autómata. Ela está em uma casa, na qual os espectadores adentramos através do código.

¹ Em inglês, *Quick Response Codes*.

² Artista cearense radicada no Rio Grande do Norte, Ana Cláudia Viana é intérprete e pesquisadora da Dança e da Educação. Site oficial: <http://anaclaudiaviana.art.br/>.



Figura 1: Frenesi de QR Codes

Fonte: Autômata (2020)

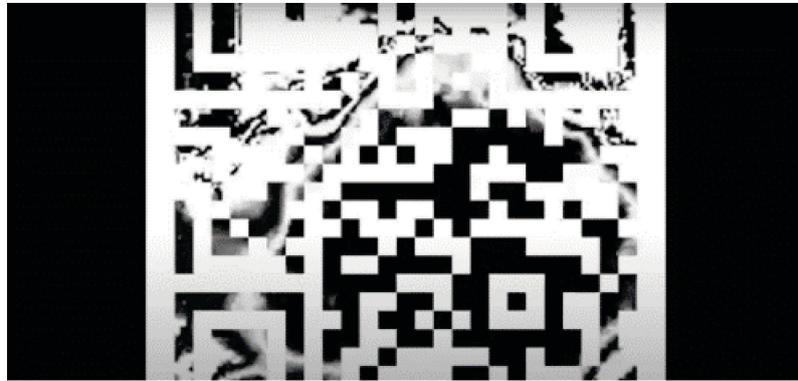


Figura 2: Do QR Code ao corpo

Fonte: Autômata (2020)

Os autômatos povoam a literatura, o cinema e as artes em geral desde fins do século XIX. Com o nascimento da computação, mais particularmente com a Teoria dos Autômatos, a palavra escande o significado, pois à máquina capaz de imitar os movimentos humanos ou animais se somarão os problemas computacionais e suas linguagens formais. Em linhas gerais, o autômato executa ordens, obedece ou rejeita entradas específicas, como uma espécie de avesso aterrorizante do sujeito livre e racional postulado pelo Iluminismo desde o século XVIII, mormente por Kant em seu *Was ist Aufklärung?* (1794).

No videodança *Autômata*, o tema sobre o qual gostaríamos de nos deter na presente ocasião se encontra condensado no movimento da intérprete, nos enquadramentos e ângulos, na música, na fotografia, enfim, na performance da qual participamos pela percepção das imagens. Elas nos lançam as primeiras questões desse ensaio: haveria algum espaço de liberdade entre os códigos que determinam uma certa maneira de proceder e o pensar e o agir humanos na atualidade, isto é, no contexto das democracias situadas em uma época digital? Nesse contexto, o que resta de inventividade em nós, convertidos aparentemente em autômatos? Qual o espaço para a ousadia, a audácia, enfim, a *coragem* que caracteriza a exigência ética fundamental do Iluminismo a tal ponto de poder ser situada no cerne no sujeito crítico (GROS, 2018)?

No presente ensaio, valendo-nos das imagens de *Autômata*, deteremo-nos sobre essas questões a partir de quatro movimentos: inicialmente, esboçamos algumas características centrais da *épistémé* da atualidade. Em seguida, detemo-nos sobre o problema do viver juntos em tempos de tecnologias, sucedendo a essa reflexão uma análise acerca dos riscos democráticos desse contexto. Por fim, após delimitarmos o lugar do exercício filosófico em um espaço aparentemente inóspito para ele, desvelamos algumas considerações sobre os desafios do pensar desobediente nas democracias contemporâneas.

2 A ÉPISTÉMÉ ATUAL E SUAS QUESTÕES

Nossa época é marcada por uma *épistémé* da ruptura, da descontinuidade, da recusa do universal e por um certo retorno às identidades e afirmações identitárias. Não se trata de afirmações comunitárias, mas sim comunitaristas e identitaristas. Com efeito, os indivíduos estão presos em *psychai* e modos de vida autocentrados por *slogans* e lemas narcísicos orgulhosamente expostos em roupas com propósitos declarativos e publicitários³: *porque eu quero; faça você mesmo; seja você mesmo*. Se é verdade que essas divisas podem demandar algo parecido com a coragem, está longe de ser o *Sapere aude* kantiano (GROS, 2018).

Nosso tempo é assinalado pelos influxos identitaristas dos sujeitos sobre si mesmos. Tais influxos, no entanto, nem sempre se baseiam em uma escolha ética. Inversamente, muitas vezes estão sobrecarregados por deflações ontológicas. Esse retorno sobre si não é escolhido existencialmente conforme práticas de verdade e técnicas de vida (FOUCAULT, 2015; 2018; HADOT, 2019), provenientes da autonomia de sujeitos livres e autênticos. Na verdade, as estruturas psíquicas são determinadas por artefatos ligados a maquinarias ou a processos sociais oriundos de tecnoestruturas e de biopolíticas específicas.

De fato, muitos indivíduos estão ensimesmados e esvaziados de toda poesia, porque há uma mutação na tecnoestrutura dos modos de produção e das forças produtivas. A tecnologia digital instala sistematicamente tanto uma nova relação entre sujeito e objeto quanto entre trabalho, temporalidade, máquina e produtividade. Nas sociedades pós-industriais, o consumismo se torna uma finalidade do capitalismo produtivista e um modo de funcionamento da economia financeira em um mundo governado por nanotecnologias e calculadoras de algoritmos. O sujeito é, então, considerado uma máquina desejanse (DELEUZE; GUATTARI, 1969; 1972) ligada ao consumo em massa. O sujeito é, principalmente, produto de uma sociedade de ficções e de propaganda (BERNAYS, 1928) destinada a automatizar sua vida íntima e sua subjetividade.

Nesse contexto, o digital pareceria eliminar a ideia de liberdade, reduzindo todos os problemas políticos a cálculos necessários, binários e não-dialéticos, sem deliberações e decisões de julgamento baseadas na reflexão. Aparentemente, os indivíduos se tornariam operadores e objetos determinados por matrizes algorítmicas redutíveis a matrizes analíticas ou a arborescências analíticas.

Podemos, então, perguntarmo-nos acerca de nossa atualidade e tentar entender aonde nossa democracia se dirige, em um ritmo que esgota os sujeitos interiormente. Ela o faz por meio de solicitações permanentes e imediatistas, como o demonstra o presentismo dos meios de comunicação, em conexão permanente com e através dos GAFA⁴. O esgotamento subjetivo opera-se, igualmente, através do constante controle psicossocial exercido pelos metadados, bem como pelos aplicativos continuamente em ação em nosso mundo de vigilância eletrônica.

Isso posto, as perguntas anunciadas no início desse ensaio se desdobram em outras: é possível delegar o espírito crítico e a liberdade em matéria de decisão democrática? Em que visão de homem e de sociedade se baseia uma concepção cuja definição do homem funda-se em cálculos e encadeamento de razões necessárias? A história e a lei são solúveis em uma racionalidade calculista ou em uma *mathesis universalis* algébrica?

Vale ressaltar que assistimos a uma redefinição da humanidade em termos como pós-humanismo, homem aumentado, processos de máquina desejanse e seres ciborgue (DELEUZE; GUATTARI, 1969; 1972; GLEYSE, 2018; HARAWAY, 2009). Nessa direção, surge uma outra pergunta: essa realidade nos obriga a pensar o presente como uma “pós-modernidade” que abandona a narrativa histórica e a continuidade progressiva da democracia ocidental, como aconteceu, por exemplo, com o abandono da perspectiva hegeliano-marxista?

³ Tomamos o termo no sentido empregado por Kant (2011) no texto *Was ist Aufklärung?* (1794), ou seja, um uso público da razão para fins de informação e transmissão de conhecimento.

⁴ Sigla para Google, Apple, Facebook e Amazon.

A aposta é alta: nossas sociedades estão definitivamente ancoradas em uma era de hiper-liberalismo e pós-liberalismo. O que pode então acontecer com as deliberações políticas e decisões democráticas? A ruptura da democracia seria privada de consequências para nossas liberdades e para a estrutura republicana de nossas instituições? A noção de instituição ainda tem futuro – e, portanto, as definições de sujeito e de coletivo – quando o algoritmo e a narração de histórias administram as máquinas passivas de desejo que são os sujeitos das cidades pós-modernas?

O risco reside no fato do desaparecimento da política e da política como filosofia crítica trazer consigo um imperialismo do código formal em detrimento de duas dimensões fundamentais da existência: a linguagem e o pensamento. Com essas dimensões, se esvaem, por consequência, o desejo de sentido e de humanismo que a filosofia como política e a política como filosofia crítica carregam.

Qual é então o propósito de viver juntos hoje? Essa questão merece ser abordada a fim de evitar pensar que a tecnologia e a ciência dão a resposta adequada e irrefutável, senão definitiva, às perguntas fundamentais que os seres humanos se fazem e devem se fazer constantemente para se tornarem e permanecerem humanos – e não autômatos – tanto quanto possível e tanto quanto possível em vista da ideia reguladora que preside seu ser no mundo, com e para os outros, bem como para sua melhoria etopoética.

3 O SIGNIFICADO DE VIVER JUNTOS E O JULGAMENTO CRÍTICO

A negação da história e do sentido temporal (diacronia, cronologia, periodização, continuidade, progressivismo) constitui os parâmetros da época. Nossa era, paradoxalmente, insiste no inatismo, no naturalismo, na biodiversidade, na biopolítica, na ecologia, na moda, na conectividade, em contraposição à análise das complexas determinações da história. Esta, por sua vez, é compreendida enquanto movimento dialético da construção da identidade como produto lógico e conceito reflexivo.

Atualmente, a realidade digital se caracteriza pela força efetiva de algoritmos que limitam o qualitativo ao quantitativo, facultando, assim, uma leitura algébrica – e não mais simbólica – do real, reduzido a entidades formais abstratas e simplificadas. O digital permite cálculos e medições para uma racionalidade de entendimento, procede por avaliações sumárias e relações algébricas de custos e perdas sob a ótica de uma calculabilidade que organiza o mundo como uma economia crematística.

Entretanto, a história das sociedades de direito é a da libertação dos humanos da necessidade natural, além de ser um trajeto marcado pela emancipação histórica da *physis* através da *praxis*: o progresso das forças produtivas é inseparável do progresso da razão técnica, teórica, prática e de uma antropologia da cultura. Por outro lado, as *Tecnologias da Informação e da Comunicação* (TICs), os dispositivos de *Nanotecnologia, Biotecnologia, Informática e Ciências Cognitivas* (NBICs), as economias digitais e outros paradigmas mantêm a mente em um presente de cálculo.

Nesse contexto, não há outra temporalidade, senão o presente ou o real matricial descontextualizado, privado de suas materialidades e das determinações históricas que o compõem. Por real matricial, compreendemos a realidade escrita por algoritmos e a eles reduzida. Instalamo-nos, assim, em um processo de desistoricização dos fatos para torná-los eventos supostamente puros.

Essa matriz descontextualizada torna-se um real sem uma arqueologia: agora não é mais possível empreender a genealogia exata e a identificação lógica e histórica na materialidade que constitui o significado e a verdade da realidade. Em resumo, o presentismo do mundo digital é desprovido de marcadores cronológicos diferenciados e de singularidades culturais. Por ser desmaterializado, é também essencializado de forma abstrata e indiferenciada.

A tecnologia digital e seus derivados sociais (*smartphones*, aplicativos, redes sociais, notificações) fazem o indivíduo mergulhar na imagem virtual de uma sequência de números (1 e/ou 0), atando-o a um cordão umbilical narcisista – a saber, o da notificação contínua dos aplicativos nos dispositivos digitais. Dessa tela cuja luz não cessa de iluminar nosso rosto, quase não conseguimos retirar os dedos. Ela parece ser a única coisa que, ao nos unir aos outros, nos torna humanos – mesmo que estejamos sozinhos.

Em *Autômata*, o cenário no qual se encontra a intérprete é atravessado tão somente por um pouco de luz vinda do exterior, aparentemente entrando no espaço através de uma fresta muito estreita. Sozinha, a intérprete sente o prazer da luz em seu rosto; em seguida, tenta “agarrá-la” a todo custo, como se fosse a única coisa que lhe atasse ao mundo exterior. O movimento de seus dedos se assemelha aos habitualmente feitos por todos nós nos *smartphones*. Inebriamo-nos com aquela luz incessante, parecendo-nos esquecer que o seu excesso leva, fatalmente, à cegueira e à repetição dos mesmos gestos – mesmo quando todas as notificações já foram visualizadas.



Figura 3: O prazer da luz

Fonte: *Autômata* (2020)

Os dispositivos digitais exercem um papel ambíguo, marcado ao mesmo tempo por uma natureza viciante e protetora, revelada na luta contra a angústia de viver nesse mundo grande demais para o indivíduo. Assim, o vício assume a uma função de segurança constante pela performance normativa e prescritiva do bem-estar (produzindo dopamina e serotonina), ancorando a psique humana, desde a primeira infância, em uma espécie de alucinação permanente.

Esse vínculo produz sintomas depressivos quando o indivíduo deixa o mundo virtual. Daí a dessocialização e os riscos de isolamento produzidos por jogos, por aplicativos e pela atenção permanente às solicitações deles provenientes. Desse contexto decorre, igualmente, a transformação das relações humanas a partir dos critérios digitais. Somos telas nas quais os outros deslizarão seus dedos, como parece revelar o enquadramento das imagens abaixo e o gesto da intérprete. Após a repetição do gesto e o gozo dele advindo, expresso em seu rosto, ela continuará a se mover automaticamente.



Figura 4: Mãos na tela

Fonte: *Autômata* (2020)



Figura 5: Humanos como telas

Fonte: Autômata (2020)

Nessa direção, torna-se difícil, então, descentralizar os psiquismos quando eles dependem de fluxos digitais. É ainda mais complicado pedir atenção e senso crítico a mentes sempre ocupadas consigo mesmas. O psíquico e o somático estão ligados e fazem sentido em uma codificação oriunda do nascimento do sentido simbólico para o ser humano. A atualidade experimenta essa ruptura no hiperativismo das crianças, na revolta permanente e pulsional dos adolescentes, no egocentrismo dos adultos e na depressão das pessoas no fim da vida.

Esse mal-estar é civilizacional e político. O confinamento em si e por si mesmo, a cidadela da alma aprisionada em si mesma pelo egocentrismo incessante, inibe e impede que os laços sociais e políticos formem um coletivo sustentado por sujeitos autônomos e responsáveis. Uma democracia não pode, então, existir em uma sociedade atomizada, na qual os indivíduos, separados uns dos outros, vivem em um mundo monádico – no sentido de Leibniz –, mas sem a harmonia pré-estabelecida e o *vinculum substancialis* por ele posto no princípio do universal, regulando as mônadas entre si em um vínculo de co-pertencimento e interexpressão.

Face a tal paisagem, a questão da formação para o julgamento crítico é essencial para uma democracia autêntica. Na França, esse é o significado da Escola na República, materializado, entre outras iniciativas, na luta de Condorcet ao assumir o programa do Iluminismo e da Enciclopédia para iluminar a humanidade com o conhecimento. No Brasil, herança similar se encontra nas pedagogias de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, capazes de marcar as reformas educacionais e os discursos sobre o fenômeno educativo até o presente momento. A obra de Freire, sobretudo, se tornou tema de embates nos cenários digitais contemporâneos, mormente a partir do recurso às *fake news* em redes sociais e aplicativos.

De todo modo, é notória a ingenuidade do Iluminismo, que articulou, de forma platônica, escatologia e aquisição de saberes em uma perspectiva da conversão da alma confrontada com a Ideia do Bem. Sabemos que as Luzes tinham em si e sobre si certas sombras perigosas e assassinas, e a história dos grandes conflitos do século anterior nos mostrou que o conhecimento nem sempre é garantia de virtudes humanistas.

Entretanto, não devemos confundir conhecer e saber: ao esquecermos a fenomenologia da razão na história, perde-se o espírito efetivo tanto de sua lógica de liberdade em transformação quanto da política de verdades e de valores que essa razão busca universalizar de forma concreta – e não através de cálculos abstratos de compreensão, separados da vida material dos indivíduos e das sociedades.

4 O HOMEM APERFEIÇOADO, A SOCIEDADE “INTELIGENTE” E A DESDEMOCRATIZAÇÃO

Nossas sociedades vivem transformações tecnológicas e biopolíticas que subvertem espaços históricos e simbólicos tradicionais (LYOTARD, 1979; STIEGLER, 2018). O progresso da medicina, da robotização, da biologia molecular e das nanotecnologias não esconde os objetivos dessas novas técnicas. Além disso, podemos nos colocar a questão do fim do Homem ou da Humanidade: que

tipo de humanismo é postulado pelas democracias hiperconectadas? Qual seria o escopo da democracia em uma sociedade automatizada, racionalizada por algoritmos e máquinas inteligentes e especializadas?

Não se trata de culpabilizar a técnica, o progresso material, a sociedade moderna e pós-moderna, assumindo uma posição tecnofóbica. Em vez disso, trata-se de questionar pacientemente o significado perturbador do humanismo aumentado: quem confere às sociedades conectadas – e, em contrapartida, ao mundo fortemente dependente delas – o tom e o cânone antropológicos dos quais se originam seus significados e seus propósitos?

Até o presente momento e desde muito tempo, não são os povos e os espíritos livres – no sentido de mentes desinteressadas e filosoficamente distantes dos interesses partidários –, os responsáveis pela imposição desses significados e finalidades, mas os GAFAs e os bancos. Essas estruturas formais e digitais não estão fundamentalmente orientadas para um bem ou uma melhoria eudemonística da humanidade, mas sim para um crescimento de mais-valias, para o capitalismo total ou para o lucro máximo, sem preocupação legítima com o bem coletivo ou com uma universalização da razão crítica.

O risco é que o Estado, a instituição, a lei, o símbolo, a ordem simbólica, sejam para o Capital fundamentalmente uma fonte objetiva de freios e de restrições diversas ao seu apetite ilimitado, à sua voracidade cumulativa total. Daí, no que concerne ao uso das tecnologias digitais, a necessidade de educação – levada a cabo não por fabricantes de TICs e vendedores de *softwares* educacionais ou promotores do uso de aplicativos destinados a induzir vícios consumistas.

Faz-se mister repensar o cálculo, no sentido empírico e transcendental do termo. Essa tarefa visa evitar a redução do pensamento, doador de sentido à prática humanista da vida política na Terra, à uma economia abstrata de deduções formais de cálculos de ganhos e perdas avaliados por entendimentos contábeis que não levam em conta as ricas determinações sociais e éticas das quais a humanidade é composta.

5 MATEMÁTICA, SENSIBILIDADE, CÓDIGO, LINGUAGEM: O MUNDO DA DIGITALIDADE

A filosofia dá à linguagem uma força que não é a do código formal ou da linguagem unívoca da geometria. Com efeito, ela começa com o diálogo e com o intercâmbio de razões. Não é pensamento místico ou religioso, ou mesmo uma teologia ou uma sabedoria: a filosofia é *amor* à e pela sabedoria e busca do sentido e de verdades na e através da linguagem.

Nesse sentido, a política da filosofia é, fundamentalmente e historicamente, o compartilhamento de razões, a partilha do sentido, do sensível (MERLEAU-PONTY, 1966) e das verdades na e através da linguagem. É uma questão de saber não quem detém a verdade pela força, lei ou riqueza, mas pelo exercício de um julgamento fundamentado. Evidentemente, o convencimento pode se concretizar através da retórica e não pela persuasão fundada na razão demonstrativa, criando assim uma ilusão, enganando o outro se ele não estiver vigilante, atento e coerente.

Quem não é geômetra não entre!: a famosa advertência, inscrita no portal da Academia de Platão, relembra-nos que, para filosofar, é essencial ter lógica, definições reconhecidas e construídas em conjunto e habilidades de abstração e dedução validadas pelo matemático. Essas competências, contudo, não produzem naturalmente o filósofo, exceto se esquecermos o trabalho e a ascese que estão na origem – e que sempre fazem o labor – da filosofia, como recorda Michel Foucault em seus últimos cursos no *Collège de France*.

Essa ascese, cujo escopo é a transformação de si, é apresentada na tensão encarnada pela intérprete de *Autômata*. Ela luta entre o desejo de liberdade e a automatização dos gestos. Esse combate agonístico, ao qual se referia Foucault para referir-se ao cuidado de si entre os Antigos, se revela quando a bailarina, deitada no chão, quase em posição fetal, observa os próprios dedos como se conversasse com eles. Parece querer controlá-los, mas não consegue. Os *digitus*, a digitalidade, ao invés, se revela mestra do seu corpo, enfeitiça-lhe como num gesto mágico contra o qual ela peleja para retomar a própria maestria de si.



Figura 6: *Os digitus*
Fonte: Autômata (2020)



Figura 7: O medo da digitalidade
Fonte: Autômata (2020)

Descartes, Spinoza, Leibniz e Peirce, por exemplo, são autores cujas obras poderiam ser lidas como apologias do formalismo e da característica universal, se não prestarmos atenção à exigência propriamente filosófica e ética apresentada por eles como estando na origem da gramática formal. Esses autores nos dizem que a razão só faz sentido quando viabiliza uma Cidade de cidadãos filósofos, de seres humanos esclarecidos sobre a natureza teológico-política do melhor regime político. Descartes, Spinoza, Leibniz e Peirce ainda postulam que o pensamento só pode ser assim considerado se solicita uma razão crítica e um julgamento reflexivo sobre o princípio de cada ato da vida da mente, bem como do fundamento da vida social, civil e política – posição bastante distante de uma automatização da vida.

6 CONCLUSÃO PROVISÓRIA: A CONTÍNUA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DA REALIDADE DEMOCRÁTICA NA ERA DA DIGITALIZAÇÃO

De Hegel a Bataille, a razão experimentou uma dialética de automovimento de seu reconhecimento e de sua perda, em contextos históricos nos quais o irracionalismo tendia a ganhar terreno através de um retorno às “ciências” da natureza no Romantismo e através do recurso a uma soberania do desejo que recusa o trabalho da razão na história.

Alguns fenômenos se instalam no interior dessa dialética. A perda de sentido e a destruição da racionalidade por meio da financeirização da economia, por exemplo, inauguram o economismo como consumismo tanatológico. Por seu turno, a submissão a um dispositivo permanente de normalização não deixa mais espaço vazio, privado, íntimo, social na vida dos indivíduos. Eles, então, passam a ter uma existência sem heterotopia, sem lugar de resistência ou de autocriação. O risco desse dispositivo de avaliação absoluta é a desinstitucionalização e o influxo rumo a uma individuação permanente e retirada depressiva para fora do coletivo, do simbólico e da história.

Já o apelo à coragem de conhecer e à aventura da liberdade de pensamento – isto é, o uso crítico da razão em todos os campos e não o uso privado do direito de pensar – tem suas nuances. Não se deve confundir o direito de saber o que quer pensar e o dever do erudito iluminado de oferecer ao público os frutos de sua reflexão sem a obrigação interior de covardia ou medo de violar uma ordem iníqua que mantém a humanidade com medo da autonomia, da liberdade e da indignidade de sua alienação moral e física.

Em *Autômata*, após o combate agonístico por nós retomado nas figuras 6 e 7, a intérprete toma a câmera em suas mãos e a mira corajosa e diretamente, como se encarasse aquela que tenta controlá-la. Só então se dá algo inesperado: a luta contra os próprios movimentos torna-se, então, uma dança que sabe aproveitar os espaços de liberdade possíveis: os movimentos automáticos são atravessados por outros, livres e não calculados, à medida que o enquadramento vai se tornando cada vez mais fechado. O ápice se dá quando, ao toque do interfone, a intérprete para de dançar, atende à ligação e retira-se da luz presente no interior da casa. Abrindo a porta, se lança na escuridão: é autômata desobediente. Agora, seus movimentos são plenamente humanos.



Figura 8: Mirada na tela

Fonte: *Autômata* (2020)

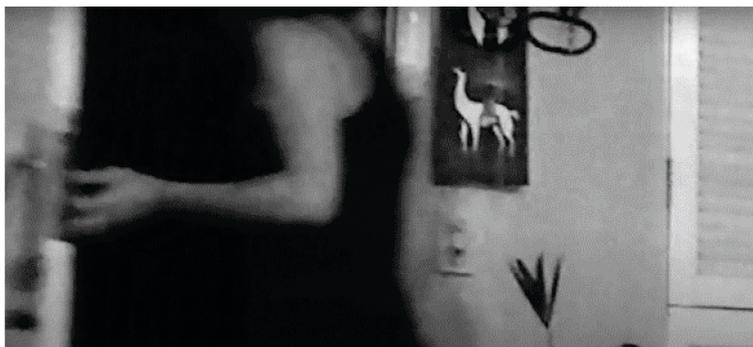


Figura 9: Desautomatizando

Fonte: *Autômata* (2020)

O texto de Kant sobre o Iluminismo ainda hoje é relevante: há um dever de coragem na ousadia de pensar em público, contra si mesmo e contra o próprio tempo, a fim de aperfeiçoar nossa autonomia e dignidade, considerando nosso destino e nosso conhecimento como bens públicos e não apenas como dons pessoais ou propriedade privada. O filósofo de Königsberg é, de fato, sempre pertinente quando apela ao uso privado e público de razões críticas. É realmente de se aplaudir o fato de ainda nos confrontarmos até hoje com o problema encontrado e levantado por Kant no século XVIII?

Façamos, portanto, de forma resoluta e ética, bem como política, uso público da razão enquanto ainda há tempo e as novas censuras ainda não nos colocam sob a tutela de uma religião de obediência que quer a servidão voluntária de cada um como princípio geral de cidadania às ordens do mercado globalizado. É mais do que necessário fazer ouvir no espaço público as razões filosóficas

fundadoras de nossas liberdades, as quais continuam na busca aberta de sentido na difícil aventura da instituição dessas mesmas liberdades em um mundo cuja exigência a nós dirigida consiste em não as reduzamos a um custo ou a um cálculo.

Saber é lembrar que a humanidade é tanto – se não mais – o *sujeito* de seu conhecimento e não um simples objeto, para si mesma, para seu presente e para a invenção de seu futuro. Não obstante a época digital insista em nos automatizar, ainda é possível desobedecer: eis a tarefa de um *ethos* urgente.

REFERÊNCIAS

AUTÔMATA. Direção de Pedro Fiuza. Natal: Casa da Praia Filmes, 2020 (6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=STdpZ31cRHI>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BERNAYS, E. *Propaganda*. Paris, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *L'Anti-Edipe*. Paris: Minuit, 1969.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1972.

FOUCAULT, M. *Qu'est-ce que la critique ?* suivi de *La critique de soi*. Paris: Vrin, 2015.

FOUCAULT, M. *Les aveux de la chair*. Paris: Gallimard, 2018.

GLEYSE, J. *Instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. Trad. de Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Santos Teixeira. São Paulo: LiberArs, 2018.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. Trad. de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HADOT, Pierre. *La philosophie comme éducation des adultes*. Paris: Vrin, 2019.

HARAWAY, D. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: KANT, I. *Textos seletos*. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2011.



Recebido em 10/01/2021. Aceito em 03/03/2021.