

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 19 - NÚMERO 1 - JAN./MAR. 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz
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 | Daniel 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. 19, n. 1 (2022)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2021 –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 19 | NÚMERO 1 | JAN./MAR. 2022

eISSN 1984-8412

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC

Forum linguist. | Florianópolis | v. 19 | n.1 | p. 7334-7676 | jan./mar. 2022

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 | **Eric Duarte Ferreira**, UFSC, Brasil | **Izabel Christine Seara** . 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**. UFSC, Florianópolis, BR | **Igor Valdeci Ramos da Silva** .UFSC, **Florianópolis, BR** | **Jéssica Forini Ramon**, UFSC, Florianópolis, BR | **Nathalia Müller Camozzato**. UFSC, Florianópolis, BR | **Nelly Andrea Guerrero Bautista**. UFSC, **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 | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPE, 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

Danielle Mckinney | *Sweet Smoke*, 2021
Acrylic on canvas | 61 x 45.7 cm
<https://daniellejmckinney.com/>

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

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

NAS REDES

<https://www.instagram.com/forumlinguistico/>

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

7346

ATILIO BUTTURI JUNIOR

ARTIGO / *ARTÍCULO* / ARTICLE

A DINÂMICA DO PORTUGUÊS DE CONTATO DOS GUARANI DO ESPÍRITO SANTO: EFEITO DE VARIÁVEIS SOCIAIS NA CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3ª PESSOA DO PLURAL | *La dinámica del Portugués de Contacto de los Guaraní de Espírito Santo: efectos de variables sociales en la concordancia verbal en 3ª persona del plural* | The dynamics of Contact Portuguese of Guarani from Espírito Santo state: effect of social variables in the 3rd plural person verbal agreement

7350

POLIANA CLAUDIANO CALAZANS E CHRISTINA ABREU GOMES

NOVOS CONDICIONAMENTOS ESTRUTURAIS DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO | *Nuevos condicionamientos estructurales de la variación en la concordancia nominal de número* | New structural conditions of variation in the nominal number agreement 7369

DANTE LUCCHESI E JAQUELINE DÁLIA

“HÁ VARIAÇÃO OU TEM MUDANÇA?”: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO EXISTENCIAL NA MODALIDADE ESCRITA | *“¿Hay variación o hay cambio?”: un análisis del fenómeno existencial en modo escrito* | “Is there variation or has change?”: an analysis of the existential phenomenon in written mode 7387

AMANDA HENRIQUES MACHADO E LEILA MARIA TESCH

EU JÁ FUI LÁ FORA BALOAR MAIS ELE: UM ESTUDO DA CRIAÇÃO LEXICAL À LUZ DE UM CORPUS DE FALA ESPONTÂNEA | *Yo ya he salido a pescar en globo con él: un estudio de la creación léxica a la luz de un corpus de habla espontánea* | *I already went outside to shoot him more: a study of lexical creation in the light of a corpus of spontaneous speech* 7402

CRYSNA BONJARDIM DA SILVA CARMO E ÉLICA MOTA RODRIGUES

ELEMENTOS PARA O ESTUDO DA FAMÍLIA LÉXICA DE FODER À LUZ DA SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-HISTÓRICA | *Elementos para el estudio de la familia léxica de joder a la luz de la Semántica Cognitiva Sócio-histórica* | Elements to the study of the lexical family of foder based on Sociohistorical Cognitive Semantics 7424

A. ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA E NATIVAL ALMEIDA SIMÕES NETO

THE INTERPLAY BETWEEN LANGUAGE PROFICIENCY AND PHONOLOGICAL DEVELOPMENT: A STUDY ON ENGLISH CODAS PRODUCED BY BRAZILIAN LEARNERS

7442

| *A relação entre proficiência e desenvolvimento fonológico: um estudo sobre a produção de codas do inglês por aprendizes brasileiros* | La relación entre competencia y desarrollo fonológico: un estudio sobre la producción de codas en Inglés por estudiantes brasileños

ROSANE SILVEIRA, CESAR TELÓ E ALISON ROBERTO GONÇALVES

PROSÓDIA DAS INTERROGATIVAS NEUTRA E SARCÁSTICA: COMO LEITORES MAIS ESCOLARIZADOS E MENOS ESCOLARIZADOS RECUPERAM ASPECTOS PRAGMÁTICOS NA LEITURA EM VOZ ALTA

7459

| *Prosodia de interrogativas neutras y sarcásticas: cómo lectores más escolarizados y menos escolarizados recuperan aspectos pragmáticos en la lectura en voz alta* | Prosody of neutral and sarcastic interrogatives: how more schooled readers and less schooled readers recover pragmatic aspects in reading in a loud voice

ALCIONE DE JESUS SANTOS E VERA PACHECO

O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NO CONTEXTO DE ENSINO:

7481

POR UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA | *El género infografía hipermedia en el contexto de la enseñanza: para una organización retórica* | The genre hypermediatic infographic in the context of education: for a rhetorical organization

RAFAEL VITÓRIA ALVES, WILIAM CÉSAR RAMOS E NEIL FRANCO

A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DIALÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA

7500

| *La argumentación como herramienta dialógica en el proceso de formación continua de profesores de Lengua Inglesa en el contexto de la EJA* | Argumentation as a dialogic tool in a continuing education Program for English Language teachers working with youth and adult education

MAÍSA HELENA BRUM

LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL: OS DÉITICOS TEMPORAIS E O EFEITO DE ARQUIVAMENTO NAS MÍDIAS SOCIAIS | *Lectura y literacidad digital: los deícticos de tiempo y el efecto del archivo en los medios de comunicación sociales* | Digital reading and Literacy: time-based deictics and archiving effect on social media 7519

ANDERSON FERREIRA E CRISTIANE DA SILVA FERREIRA

A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE EMOÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA | *La construcción narrativa de las emociones en enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia* | The narrative construction of emotions in teaching-learning in Pandemic times 7536

ADRIANA NOGUEIRA ACCIOLY NÓBREGA, MARA REGINA DE ALMEIDA GRIFFO E LORENA ARAÚJO ALVES

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: REPERCUSSÃO PÚBLICA DO MACHISMO ESTRUTURAL | *La violencia contra la mujer en Brasil: repercusión pública del machismo estructural* | Violence against women in Brazil: public repercussion of structural male chauvinism 7555

LUCIANE DE PAULA E CAROLINA GOMES SANT'ANA

ENSINO DE GRAMÁTICA E BNCC: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICO-HISTORIOGRÁFICA | *Enseñanza de gramática y BNCC: un abordaje pedagógico historiográfico* | Grammar Teaching and BNCC: a Pedagogic-Historiographical approach 7575

MARCELO ALESSANDRO LIMEIRA DOS ANJOS, MARIA DE JESUS MEDEIROS TORRES E RODRIGO ALVES SILVA

-
- BIOFILIA: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E AS ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS DE TRADUÇÃO** | *Biofilia: el texto de divulgación científico y las estrategias enunciativas de traducción* | Biophilia: the scientific divulgation text and the enunciative strategies of translation 7593

SILVANA SILVA E EVERTON GEHLEN BATISTA

-
- O EXAME CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA CANDIDATOS AO PEC-G** | *El examen celpe-bras como mecanismo de política lingüística para candidatos al PEC-G* | The Celpe-Bras test as a language policy mechanism to PEC-G candidates 7608

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

-
- LUGARES DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TRADUÇÕES DE RESUMOS DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE LINGÜÍSTICA E LITERATURA** | *Lugares de las lenguas extranjeras en traducciones de resúmenes de artículos publicados en periódicos del área de Lingüística y Literatura* | Places of Foreign Languages in abstract translations of articles published in Linguistics and Literature 7621

TADINEI DANIEL JACUMASSO

-
- ESPAÑHOL COMO LÍNGUA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO COM BASE NA REDE SCIELO** | *El Español como lengua de la ciencia: un estudio con base en la Red Scielo* | Spanish as a Language of Science: a study based on the Scielo Network 7631

ALEX SANDRO BECKHAUSER

TRADUÇÃO / *TRADUÇÃO* / TRANSLATION

A TEORIA GESTUAL DA ORIGEM DA LINGUAGEM

7649

DAVID F. ARMSTRONG

TRADUÇÃO DE PEDRO HENRIQUE WITCHS, MARIA VITÓRIA WITCHS

RESENHA / *REVISIÓN*/ REVIEW

CASTILLO, Elizabeth. *No somos etcétera*. Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia. Bogotá: Editorial Penguin Random House, 2018. 227p.

7666

NELLY ANDREA GUERRERO BAUTISTA

LÓPEZ-GOPAR, M. *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*. Ed. Palgrave Macmillan: Cham, Switzerland, 2019.

7673

LEONARDO DA SILVA E PRISCILA FABIANE FARIAS

F Ó R U M
L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO

VOLUME 19, NÚMERO 1, JAN./MAR.2022

A *Fórum Linguístico* (FL, @forumlinguistico), periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, inicia com este volume 19 (número 1, jan./mar. 2022), mais um ano de publicação. A presente edição, dando prosseguimento ao trabalho do periódico, conta com 17 artigos, 2 resenhas e a tradução inédita de um artigo de David F. Armstrong.

O artigo que abre o número é de autoria de **Christina Abreu Gomes** e **Poliana Claudino Calazans**. *A dinâmica do português de contato dos guarani do Espírito Santo: efeito de variáveis sociais na concordância verbal de 3ª pessoa do plural* parte da Sociolinguística Variacionista para pensar a aquisição de L2 e aponta fatores sociais – ligados ao gênero – como condicionantes nas dinâmicas de contato entre português e guarani.

Na senda variacionista, *Novos condicionamentos estruturais da variação na concordância nominal de número*, segundo dos artigos deste número 1 de 2022 da *Fórum* e escrito por **Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti** e **Jaqueline de Moraes Thurler Dália**, propõe focalizar a concordância no SN como um todo – em detrimento da tradição de investigação por constituinte – e realiza uma análise a partir de um *corpus* de fala do Rio de Janeiro.

Amanda Henriques Machado e **Leila Maria Tesch** são as autoras do terceiro artigo deste novo número, *“Há variação ou tem mudança?”: uma análise do fenômeno existencial na modalidade escrita*, novamente ancorado na Teoria Variacionista. Seu objetivo é “[...] investigar a variação dos verbos existenciais *ter* e *haver* para verificar se a variante *ter* está sendo utilizada na modalidade escrita e, mais especificamente, em quais gêneros textuais-discursivos seu uso é mais recorrente”; para tanto, as autoras partem de um *corpus* do jornal *A Gazeta* e concluem apontando os contextos específicos em que o *ter* existencial ocorre.

Eu já fui lá fora baloar mais ele: um estudo da criação lexical à luz de um corpus de fala espontânea, quarto dos artigos desta edição, de autoria de **Cryсна Bomjardim da Silva Carmo** e **Élica Mota Rodrigues**, recorre ao vértice entre a Sociolinguística e a Linguística Cognitiva para pensar os sentidos das palavras que envolvem o trabalho com mariscos, sua criação e sua dicionarização. Para elas, o processo envolve a criação de neologismos e é produto de processos cognitivos da ordem da metáfora e da polissemia.

Já no escopo da Linguística Histórica, o quinto artigo desta *Fórum Linguístico*, **Elementos para o estudo da família léxica de foder à luz da semântica cognitiva sócio-histórica**, investiga a família derivativa de “foder. As autoras, **Aurelina Ariadne Domingues Almeida** e **Natival Almeida Simões Neto**, recorrem ao Twitter e investigam o papel da polissemia e da antonímia na criação lexical.

The interplay between language proficiency and phonological development: a study on English Codas produced by Brazilian learners, de autoria de **Rosane Silveira**, **Cesar Teló** e **Alison Roberto Gonçalves**, é o sexto dos artigos do presente número e apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com cinco participantes, cujo objetivo era relacionar proficiência e desenvolvimento fonético-fonológico de uma língua estrangeira. Segundo os autores, “Os resultados revelam transferências linguísticas na produção das codas sendo /ɪ/ o segmento em que mais se observou ganhos de pronúncia entre as coletas”.

Sétimo dos artigos deste primeiro número de 2022 da *Fórum Linguístico*, **Prosódia das interrogativas neutra e sarcástica: como leitores mais escolarizados e menos escolarizados recuperam aspectos pragmáticos na leitura em voz alta**, de autoria de **Alcione de Jesus Santos** e **Vera Pacheco**, faz a relação entre “[...] proficiência leitora e aspectos prosódicos, caracterizamos a leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de escolaridade quanto ao comportamento acústico de interrogativas sarcásticas e neutras”. O estudo revela que, em grupos mais escolarizados, há aumento de medidas acústicas para as interrogativas sarcásticas.

Já no campo dos estudos em LA que compõem a presente edição, **O gênero infográfico hipermediático no contexto de ensino: por uma organização retórica**, escrito por **Rafael Vitória Alves**, **Wiliam César Ramos** e **Neil Armstrong Franco de Oliveira**, “[...] objetiva delinear a organização retórica do gênero infográfico hipermediático no contexto de ensino, a partir da organização retórica do infográfico impresso jornalístico proposta por Fogolari (2009)”. Esse oitavo artigo conclui que a organização retórica estudada transforma-se de acordo com o contexto de produção e as demandas dos sujeitos que dele se utilizam.

O nono artigo que publicamos é **A argumentação como ferramenta dialógica no processo de formação continuada de professores de língua inglesa no contexto da EJA**, de autoria de **Maisa Helena Brum**. A autora parte de um processo de formação baseado nos multiletramentos para refletir sobre o que chama de “dimensão epistêmico-argumentativa” e sobre os processos de transformação possíveis na prática pedagógica.

Leitura e letramento digital: os dêiticos temporais e o efeito de arquivamento nas mídias sociais, de autoria de **Anderson Ferreira** e **Cristiane da Silva Ferreira** é o décimo dos artigos do presente número e “[...] o examina os dêiticos temporais na produção da leitura”. Desde os estudos do letramento e tendo como corpus um vídeo de Dráuzio Varella, os autores interrogam a relação entre os dêiticos temporais e o que chamam de “gestos de (des)arquivamento”.

O décimo primeiro artigo que ora publicamos é **A construção narrativa de emoções no ensino aprendizagem em tempos de pandemia**, de autoria de **Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**. O texto recorre à LA contemporânea e nos vértices possíveis com os debates sobre as narrativas para apresentar três relatos calcados na autoetnografia que dão a ver aquilo que, de emoção, está implicado nas práticas educacionais dos tempos da pandemia.

A LA, notadamente os estudos bakhtinianos, também é o ponto de partida de **A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural**, décimo primeiro segundo da primeira edição de 2022 da *Fórum*, escrito por **Luciane de Paula** e **Carolina Gomes Sant'ana**. O texto analisa os discursos de violência contra a mulher materializados nos debates midiáticos que envolveram celebridades, Robinho e Marcius Melhem, e apontam para a naturalização da violência e das desigualdades de gênero no Brasil.

Ensino de gramática e BNCC: uma abordagem pedagógico-historiográfica é o décimo terceiro artigo da edição e outro que tem suas discussões ancoradas na LA. Escrito por **Rodrigo Alves Silva**, **Maria de Jesus Medeiros Torres** e **Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos**, toma as propostas de Irandé Antunes para pensar o lugar da gramática no ensino, fazendo notar que em Antunes ela converge com a BNCC e “[...] reforça a defesa de um ensino que tome, como base e como fim, o texto”.

Os últimos quatro artigos deste número da *Fórum* voltam-se, de variadas maneiras, para problemas que envolvem as línguas estrangeiras. O décimo quarto, *Biofilia: o texto de divulgação científica e as estratégias enunciativas de tradução*, escrito por **Silvana Silva** e **Everton Gehlen Batista** analisa estratégias de tradução de um capítulo de *Biophilia*, publicado originalmente em 1984. Para os autores, a investigação mostra que o tradutor funciona como “[...] um analista da linguagem, revelando escolhas investidas de interpretação, criatividade e intersubjetividade, como o engendramento sintático e o direcionamento alocutivo”.

O exame Celpe-Bras como mecanismo de política linguística para candidatos ao PEC-G, de **Cynthia Israelly Barbalho Dionísio**, é o décimo quinto artigo deste número. Parte das políticas linguísticas e das ideologias que sustentam os testes dessa natureza para refletir sobre o gênero no exame do Celpe-Bras no que concerne estudantes do PEC-G.

No campo das políticas, ainda, *Lugares das línguas estrangeiras em traduções de resumos de artigos publicados em periódicos da área de linguística e literatura*, escrito por **Tadinei Daniel Jacumasso** (nas versões Inglês e Português) e décimo sexto artigo da *Fórum* 1 de 2022, investiga os “[...] lugares que ocupam as línguas estrangeiras nas traduções de resumos de artigos publicados em periódicos classificados como A1 avaliados pela CAPES na área de Linguística e Literatura”. O resultados de Jacumasso vão na direção de um abaulamento de várias línguas e de uma problemática assunção da língua inglesa pelos periódicos.

As políticas e o planejamento linguístico são ainda as balizas de *O Espanhol como língua da ciência: um estudo com base na rede Scielo*, último dos artigos desta nova *Fórum*. Seu autor, **Alex Sandro Beckhauser**, defende a hipótese de que também o espanhol pode ser tomado como “língua da ciência”, já que é ela a que domina a produção científica dos países hispanofalantes – o que coloca a questão política de se repensar, como no artigo de Jacumasso, o domínio da língua inglesa

A seção de artigos é seguida de uma tradução e duas resenhas. Na primeira, trazemos a tradução inédita de *The Gestural Theory of Language Origins (A teoria gestural das origens da linguagem)*, de **David F. Armstrong**, realizada por **Pedro Henrique Witchse** e **Maria Vitória Witches**. Já nas duas últimas, respectivamente, **Nelly Andrea Guerrero Bautista** analisa o livro de **Elizabeth Castilho**, *No somos etcétera: veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia*, marco nos estudos de gênero naquele país, enquanto **Leonardo da Silva** e **Priscila Fabiane Farias** fazem a crítica de *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*, publicado por **López-Gopar**.

Finalizada a apresentação dos trabalhos que compõem este primeiro número de 2022 da *Fórum Linguístico*, cabe agradecer aos autores e autoras dos artigos, aos avaliadores e avaliadoras *ad hoc*, às leitoras e aos leitores da revista, aos membros do corpo editorial, editores, bolsista e artistas gráficos, aos funcionários do Setor de Periódicos da UFSC e, finalmente, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, pelo apoio constante e irrestrito. Além disso, cabe ainda convidar para a leitura e a divulgação dos textos deste volume 19, número 1, de 2022 da revista.

Atilio Butturi Junior

Editor-chefe

**A DINÂMICA
DO PORTUGUÊS
DE CONTATO DOS
GUARANI DO
ESPÍRITO SANTO:
EFEITO DE VARIÁVEIS
SOCIAIS NA
CONCORDÂNCIA
VERBAL DE 3^a
PESSOA DO PLURAL**

**LA DINÁMICA DEL PORTUGUÉS DE CONTACTO DE LOS GUARANÍ DE ESPÍRITO SANTO:
EFECTOS DE VARIABLES SOCIALES EN LA CONCORDANCIA VERBAL EN 3ª PERSONA DEL
PLURAL**

**THE DYNAMICS OF CONTACT PORTUGUESE OF GUARANI FROM ESPÍRITO SANTO STATE:
EFFECT OF SOCIAL VARIABLES IN THE 3RD PLURAL PERSON VERBAL AGREEMENT**

Poliana Claudiano Calazans*
EEEM Guarapari

Christina Abreu Gomes**
Universidade Federal do Rio de Janeiro | CNPq

* Professora e Coordenadora da área de Linguagens da EEEM de Guaraupari, Mestre em Linguística pela UFES e Doutora em Linguística pela UFRJ. E-mail: polianazans@hotmail.com.

** Professora Titular do Departamento de Linguística e Filologia e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. E-mail: christina-gomes@uol.com.br.

RESUMO: Este artigo trata da dinâmica do português de contato falado pelos Guarani do Espírito Santo, considerando o efeito das variáveis sociais que atuam no condicionamento do uso variável da concordância verbal de 3ª pessoa do plural. O estudo se baseia nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista no que diz respeito à aquisição da variação linguística por falantes de L2 (Howard *et al.*, 2013) e aspectos metodológicos de organização da amostra, coleta e análise dos dados. Os resultados mostraram que a dinâmica da variação do português de contato falado pelos Guarani é fortemente relacionada com aspectos sociais, especificamente no que diz respeito aos papéis de homens e mulheres na organização social dos Guarani e suas consequências no contato com o português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Português de Contato. Guarani. Variação. Concordância verbal.

RESUMEN: Este artículo trata de la dinámica del portugués de contacto hablado por los Guarani en Espírito Santo, considerando el efecto de las variables sociales que actúan en el condicionamiento del uso variable de la concordancia verbal de la 3ª persona en plural. El estudio se basa en los presupuestos teóricos de la Sociolingüística Variacionista con respecto a la adquisición de la variación lingüística por hablantes de L2 (Howard *et al.*, 2013) y aspectos metodológicos de organización de la muestra, recolección y análisis de los datos. Los resultados mostraron que la dinámica de variación del portugués de contacto hablado por los Guarani es fuertemente relacionada a aspectos sociales, específicamente con respecto a los papeles de hombres y mujeres en la organización social de los Guarani y sus consecuencias en el contacto con el portugués brasileño.

PALABRAS CLAVE: Portugués de Contacto. Guarani. Variación. Concordancia Verbal.

ABSTRACT: This article deals with the dynamics of the Contact Portuguese spoken by the Guarani from the state of Espírito Santo, taking into consideration the effect of social variables in constraining the variable use of the 3rd person's verbal agreement. The study is based on the theoretical assumption of Variationist Sociolinguistics regarding the acquisition of linguistic variation by L2 speakers (Howard *et al.*, 2013) and methodological aspects of the sample organization, data collection, and analysis. The results showed that the dynamics of variation of the Contact Portuguese spoken by Guarani is strongly related to social aspects, specifically regarding the roles of men and women in the social organization of Guarani and their consequences in the contact with Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Contact Portuguese. Guarani. Variation. Verb agreement.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição de uma segunda língua (L2) envolve aspectos relacionados à idade de aquisição, às semelhanças e diferenças estruturais entre a língua nativa (L1) do falante e a língua-alvo, ao grau de contato com os falantes nativos da língua-alvo, se esta é adquirida naturalisticamente, isto é, se há contato com indivíduos nativos da língua-alvo, e/ou se o falante recebe alguma instrução formal via escola/curso de línguas. Ainda, é necessário considerar o papel da segunda língua nas necessidades comunicativas de seus usuários, as relações de poder entre as línguas em contato, entre outros. Portanto, o entendimento do desenvolvimento de uma segunda língua envolve não só a observação dos aspectos estruturais como também aqueles relativos aos usuários e aos usos, de maneira que língua e experiência com a língua estão relacionadas. Este artigo apresenta os resultados sobre o efeito das variáveis sociais no uso variável da forma verbal de 3ª pessoa do plural com sujeito de 3ª do plural do estudo de Calazans (2018) sobre a variedade do português brasileiro (PB) falada pelos índios Guarani do Espírito Santo.

O português de contato usado em comunidades indígenas do território brasileiro tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, utilizando diferentes embasamentos teóricos e metodologias, com foco em aspectos fonológicos, morfossintáticos, sintáticos e discursivos (EMMERICH; PAIVA, 2009). Com base na Sociolinguística Variacionista, ao estudo pioneiro de Emmerich (1984), sobre o português de contato do Xingu, seguiram-se outros, utilizando a amostra do estudo de Emmerich: Gomes (1996) e Roncarati (1997), com falantes do Kamaiurá; Paiva (1997), com dados de três grupos geográficos distintos: aldeia Kamaiurá, aldeia Yawalapiti, e um grupo denominado Posto, composto predominantemente por jovens considerados verdadeiros bilíngues; e os estudos de Mollica (1997), Duarte (1997), Lucchesi e Macedo (1997), Macedo (2000) e Loureiro (2005), com falantes de diferentes grupos étnicos, além dos Kamaiurá e Yawalapiti, como os Trumai, Txukarramãe e Aweti. Registre-se ainda o trabalho de Mattos e Silva (1988) sobre o português dos Kamaiurá. Adotando outra metodologia, citem-se os trabalhos de França (1997), Castro, Spaziani

e Lima-Hernandes (2001), com dados do português de contato de falantes do Kamaiurá, e o de Rojas-Berscia, Pereira e Kuikuro (2020), com falantes jovens adultos da etnia Kuikuro, da aldeia Afukuri.

Os estudos sobre as variedades do português falado por indígenas também abrangem outras etnias como o português falado pelos Parkatejê (FERREIRA, 2005), pelos Timbira (AMADO, 2015) e pelos Kaxinaúá (CHRISTINO; LIMA E SILVA, 2017; CHRISTINO, 2018). E há ainda estudos que se dedicaram à análise do português escrito de indígenas, que têm o PB como L2, como os de Ferreira Netto (1996), Maia (2005), Lima e Silva (2011) e Christino e Lima e Silva (2012).

A pesquisa de Calazans (2018), desenvolvida com base na abordagem sociolinguística da aquisição de segunda língua, vem se somar a esse conjunto de estudos, ao analisar a variedade do português dos Guarani do Espírito Santo. Foram observados condicionamentos linguísticos, cognitivos e sociais na aquisição de padrões sociolinguísticos do PB na realização variável de formas verbais marcadas de 3ª pessoa do plural com sujeito de 3ª do plural, também referida na literatura como concordância verbal de 3ª pessoa do plural.

A comunidade dos Guarani possui falantes bilíngues em diferentes estágios de aquisição do PB como L2 e tem a língua Guarani como principal característica identitária. Os dados para a análise foram obtidos de uma amostra de fala espontânea, através de entrevistas realizadas com falantes de três aldeias localizadas na cidade de Aracruz. As entrevistas foram conduzidas considerando a metodologia da Sociolinguística (LABOV, 1972). Os conteúdos abordados versaram principalmente sobre as tradições históricas do grupo e o meio ambiente. Também foi organizada uma amostra de fala de falantes do PB como L1, moradores de Aracruz, no entorno da aldeia Guarani, para controle das características da variedade local com a qual os Guarani estabelecem contato mais diretamente. Os resultados relativos às variáveis linguísticas foram publicados em Calazans e Gomes (2022) e serão retomados na análise dos dados para situar os resultados obtidos para as variáveis sociais analisadas: sexo, faixa etária, escolaridade e grau de contato com o PB.

As próximas seções deste artigo tratam dos pressupostos da Sociolinguística, em que se baseia a análise, seguidos de uma breve descrição da comunidade Guarani pesquisada, e das seções com a metodologia de pesquisa, análise dos resultados e conclusão.

2 AQUISIÇÃO DE L2 E A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

As possibilidades linguísticas resultantes do contato linguístico entre duas ou mais línguas dependem de um conjunto de variáveis, tais como a importância política e econômica dos grupos de indivíduos que falam as diferentes línguas, se há deslocamento territorial (migração) e em que escala, o grau de integração à comunidade da língua-alvo, idade de aquisição (THOMASON; KAUFFMAN, 1988; SANKOFF, 2002), aspectos relacionados a princípios cognitivos gerais de aprendizado ou aquisição e os relacionados à experiência do falante com a língua (ELLIS, 2008; ELLIS; COLLINS, 2009; TAMMINGA *et al.*, 2016). Portanto, o estudo da aquisição de L2 pode abranger a observação da sociedade e/ou do indivíduo.

A aquisição de uma segunda língua envolve o domínio de aspectos estruturais, que podem ser categóricos ou variáveis na língua-alvo, assim como também envolve o desenvolvimento de habilidades comunicativas ancoradas nos significados sociais instanciados nas interações entre falantes em diferentes contextos sociais. Dessa forma, a Sociolinguística Variacionista, desde seu início, tratou de questões relacionadas à aquisição de L2 (WEINREICH, 1953; GUMPERZ, 1964; PRESTON, 1989; BAYLEY; PRESTON, 1996; MAJOR, 1998), de indivíduos em comunidades de fala bi- ou multilíngues, em uma abordagem que considera os falantes como parte de uma determinada organização social ou comunidade, e não apenas o indivíduo, como na abordagem exclusivamente da Psicolinguística (SANKOFF, 2002).

Do ponto de vista metodológico, o estudo da aquisição de L2, na abordagem da Sociolinguística, faz uso dos mesmos procedimentos de coleta de dados utilizados no estudo de comunidades monolíngues: amostras de fala obtidas através da entrevista sociolinguística e análise multivariada de fatores linguísticos, sociais e cognitivos. Dessa forma, diversos estudos têm mostrado que a variação sociolinguística encontrada nos dados de L2 não é aleatória, ao contrário, é altamente sistemática e tem relação com a

sistematicidade observada para as mesmas variáveis sociolinguísticas na língua-alvo (WOLFRAM; CHRISTIAN, 1975; WOLFRAM; CARTER; MORIELLO, 2004; MAJOR, 2004; HOWARD, 2006; SCHLEEF; MEYERHOFF; CLARK, 2011, entre outros).

Há que se considerar duas possibilidades de variabilidade presentes em dados de falantes de L2 (HOWARD *et al.*, 2013). Uma possibilidade (Tipo I) é a variabilidade relativa ao uso de uma forma não existente na língua-alvo, que pode passar a alternar com a forma da língua-alvo com o mesmo valor funcional /ou semântico. A outra (Tipo II) diz respeito à variação sociolinguística que faz parte do conhecimento linguístico dos nativos da variedade que está sendo adquirida. Para Howard *et al.* (2013, p. 340), a variação do Tipo I, por exemplo, o uso de “no go” e “don’t go” por falantes do inglês como L2, é uma característica marcante do desenvolvimento de L2, sendo observada nos estágios iniciais da aquisição. Nesse caso, o desafio para o falante é superar a variabilidade, ampliando o uso apropriado das relações de forma e função presentes na língua-alvo. A variação do Tipo II, para os autores, é parte da aquisição da língua/variedade-alvo, e diz respeito à habilidade do falante de L2 em dominar a variação sociolinguística e socio-pragmática presente na língua alvo. Segundo Howard *et al.* (2013, p. 341), a variação de Tipo II é uma característica da fala de L2 somente em um estágio avançado de aquisição. A afirmação não menciona em que condições de aquisição essa situação se observa. De fato, falantes adquirindo uma língua estrangeira em ambiente escolar podem demorar a incorporar variantes consideradas não-padrão, mesmo com baixo grau de estigma, persistindo nas de uso considerado padrão, normalmente as que são transmitidas em ambiente acadêmico.

No entanto, a literatura tem trazido evidências de um quadro mais complexo na aquisição dos padrões de variação sociolinguística da língua-alvo em situação de exposição direta à variedade nativa. O estudo de Calazans (2018), por exemplo, mostrou que mesmo falantes com baixo grau de fluência, de alguma maneira, refletem a variação sociolinguística da variedade alvo. A questão é em que medida os falantes de L2 replicam os condicionamentos observados nos falantes nativos, se estabelecem outros condicionamentos ou mesmo se alternam variantes de variáveis sociolinguísticas com formas não nativas. Gomes (1996, 1999, 2009) observou a variabilidade do Tipo I e do Tipo II, no português de contato do Parque Nacional do Xingu, no que diz respeito a contextos categóricos e variáveis de uso de preposição de argumentos internos de verbos e de adjuntos adverbiais no PB. Os dados foram coletados de uma subamostra com 7 falantes do Kamaiurá, extraída da amostra de Emmerich (1984). Nos dois tipos de variabilidade, foi observada a alternância entre presença e ausência da preposição. Nos contextos categóricos do PB (exemplos 1a., b., c., d.), a variabilidade, no português de contato, é desenvolvimental (Tipo I), isto é, diz respeito ao estágio aquisitivo do falante. Por outro lado, há contextos em que a variabilidade em L2 reflete o observado no PB para os falantes nativos (exemplos 2a., b., c., d.).

- 1.a. eu fiquei Ø vergonha, viu? (Tak, 243)
- b. Aí fica **com** medo, tutu pessoal fica **com** medo (Su, 066)
- c. pode mandar pro Sukuri ficar aqui também Ø posto (Suk, 406)
- d. se ele tá aqui **no** posto, ele conversa (Suk, 499)

2. a. Kamaiurá não gosta Ø bicho (Kat, 631)
- b. quando ele gosta **de** txicão ele faz, né, moitará (Suk, 525)
- c. Ele ensina Ø eu língua de branco (Suk, 173)
- d. [...] perguntei **po** rapaz tamém: que que é travessero? (Kot, 44)

O português de contato do Xingu, falado por indivíduos de diferentes etnias, se configura como um contínuo linguístico que pode ser observado nos diversos estágios de fluência dos falantes (EMMERICH, op. cit., p. 6). Os 7 indivíduos do estudo de Gomes (1996) foram classificados nos níveis 5 (3 indivíduos), 6 (3 indivíduos) e 7 (1 indivíduo). Estes níveis se caracterizam, respectivamente, por acentuada simplicidade paradigmática e uso incipiente de marcas de concordância verbal e nominal; domínio do PB, mas em diálogos bastante ancorados na fala do interlocutor; e, finalmente, por apresentarem maior autonomia discursiva (EMMERICH, op. cit., p. 36). Nos níveis de 1 a 4, estão os indivíduos com uso bastante incipiente do português. Foi adotada a hipótese de que os níveis de fluência representam diferentes estágios de aquisição do português. Com relação aos resultados obtidos, a análise de regressão logística mostrou que tanto a variabilidade do Tipo I quanto a do Tipo II são condicionadas pelo grau de coesão entre o

verbo e o sintagma preposicionado, a animacidade do núcleo do SN que faz parte do sintagma preposicionado, e a transparência semântica da preposição. O tipo de realização da preposição no PB, observada por nível de fluência, revelou que os falantes do nível 5 apresentam baixa tendência à realização de preposições tanto nos contextos de uso categórico quanto de uso variável; os do nível 6 ampliam o domínio dos contextos categóricos ao mesmo tempo que estão adquirindo os padrões de variação sociolinguística; e o do nível 7 domina completamente os contextos de uso categórico ao mesmo tempo que é sensível à distribuição das variantes nos contextos variáveis do PB (GOMES, 1996, p. 131). A observação do efeito da transparência semântica da preposição por nível de fluência também revelou que há um aumento da tendência à realização da preposição em função do conteúdo que codifica: +abstrata < orientação espacial < orientação para pessoa do discurso). Considerando que o nível de fluência reflete o estágio de aquisição, é possível afirmar, portanto, que a variabilidade desenvolvimental e a variabilidade sociolinguística fazem parte de um processo mais geral no qual os condicionamentos estruturais atuam da mesma forma. A distribuição dos tipos de ocorrências das preposições no *input* (de uso categórico ou variável) também tem papel fundamental, pois o falante com nível mais alto de fluência se caracteriza pelo preenchimento total dos contextos categóricos e adequação aos índices dos contextos variáveis, uma vez que, no PB, os contextos variáveis estudados não apontam predominância da ausência da preposição (GOMES, 1996, p. 136).

Schleef *et al.* (2011), em estudo sobre adolescentes poloneses migrantes, moradores de Edinburgo e Londres, observaram a aquisição da variável (ing), em itens como *everything* (tudo), com alternância na produção entre nasal velar e nasal alveolar, [iŋ] ~ [in], e constitui uma variação estável no inglês. O corpus é formado por alunos do ensino médio das duas cidades. Em Edinburgo, 16 adolescentes poloneses migrantes (8 homens e 8 mulheres) e 21 nativos do inglês britânico, e, em Londres, 21 adolescentes poloneses (8 homens, 13 mulheres) e 24 adolescentes, falantes nativos do inglês. Os dados dos adolescentes falantes nativos do inglês serviram de base para identificar os padrões de variação de (ing) a que os adolescentes migrantes estão expostos. O tempo de moradia na Inglaterra, portanto, de exposição ao inglês, varia entre 7 meses e 5 anos, com média de 2 anos e 5 meses nos dois grupos de migrantes. Foram observadas 420 produções de (ing) com uma consoante oclusiva velar final [iŋk] pelos adolescentes migrantes de Edinburgo.

Essas ocorrências nos dados dos poloneses foram interpretadas como efeito da transferência de L1, uma vez que, no polonês, somente há ocorrência de consoante velar nasal no contexto em que há uma consoante oclusiva velar seguinte. Embora com baixa frequência, esse tipo de ocorrência também foi verificado entre os adolescentes nativos de Londres: 31 dados em 1.188, produzidos por 6 dos 24 adolescentes da amostra. Estes dados de L1 foram considerados irrelevantes e descartados da análise. Os resultados revelaram que, entre os nativos, a variante apical é mais frequente entre os adolescentes de Edinburgo do que entre os adolescentes de Londres, indicando que os adolescentes poloneses são sensíveis à distribuição das taxas de variante apical nas duas localidades. Com relação aos condicionamentos nos dados de L2, em alguns casos replicam totalmente o padrão local (efeito de *priming*¹ nos dados de Edinburgo), ou replicam parcialmente os padrões encontrados para os adolescentes nativos do local (ranqueamento diferente dos fatores de categoria gramatical do item com *ing* entre os poloneses de Edinburgo), ou introduzem um novo condicionamento não atestado para os falantes nativos locais (efeito de categoria gramatical não atestada para os ingleses).

Quanto às variáveis sociais, o estilo de fala se mostrou significativo para os nativos, com a predominância da variante velar em contexto formal, mas não para os poloneses das duas cidades. Tomados em conjunto, os resultados do estudo de Schleef *et al.* (2011) apresentam evidências de que os adolescentes, falantes do inglês como L2, são sensíveis aos padrões de variação da língua-alvo, mesmo com pouco tempo de exposição, e que a variabilidade observada é sistemática, indicando a emergência de padrões tanto linguísticos quanto cognitivos, mas ainda sem efeito de condicionamento estilístico.

Em suma, porque a variação sociolinguística é parte do conhecimento linguístico internalizado, os estudos sobre a aquisição de padrões de variação da língua-alvo têm contribuído para o entendimento do desenvolvimento da competência sociolinguística do falante de L2, procurando dar conta de como os fatores que condicionam o uso na língua-alvo, quer de ordem linguística, social, ou

¹ Efeito de *priming* nos estudos de produção da variação diz respeito à tendência dos falantes em repetir determinada variante em uma sequência no discurso. O paralelismo discursivo e o paralelismo oracional de Scherre e Naro (1993), no estudo da concordância verbal, são consideradas variáveis cognitivas (TAMMINGA *et al.*, 2016).

cognitiva, atuam na L2. Os estudos na área também abordam aspectos identitários e aqueles relacionados a diferentes contextos de aquisição (sala de aula, tipo de contato com o falante nativo da língua-alvo, etc).

3 DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE GUARINI ESTUDADA

A Organização das Nações Unidas (ONU), em virtude do rápido e alarmante desaparecimento de línguas indígenas no mundo, instituiu o ano de 2019 como o “Ano Internacional das Línguas Indígenas”, que foi celebrado pela UNESCO². Nesse ano, dentre as políticas afirmativas advindas da celebração, foi publicado um atlas interativo que facilita o acesso a informações sobre línguas que correm perigo de extinção, o *Atlas of the World's Languages in Danger*³.

De acordo com esse mapeamento, há 190 línguas em risco no Brasil, divididas em *cinco* categorias, que vão de “vulneráveis” a “extintas”. O Guarani, língua nativa da comunidade de fala pesquisada no presente trabalho, apesar de contar com um número expressivo de falantes no Brasil e fora dele, encontra-se na categoria de línguas vulneráveis. Uma das razões desta situação está relacionada aos constantes conflitos fundiários que envolvem a invasão e/ou a perda de seus territórios.

Como consequência de conflitos dessa natureza, os Guarani chegaram ao Espírito Santo na década de 1960. As intensas ameaças sofridas de grileiros e fazendeiros, nos anos 40, motivaram os Guarani a se retirarem do sul do Brasil em direção a uma terra revelada à líder xamânica Tatantim Roa Eté. Nessa caminhada, que durou aproximadamente vinte anos, várias aldeias foram criadas ao longo do litoral brasileiro, na faixa que compreende o Rio Grande do Sul e o território capixaba.

Ainda que, inicialmente, eles tenham se estabelecido em Guarapari, atualmente os Guarani se concentram no litoral norte do estado, a cerca de 60 km da capital Vitória, em Santa Cruz, no município de Aracruz. São aproximadamente 300 índios Guarani Mbyá, divididos em cinco aldeias, a saber: *Tekoá Porã* (Boa Esperança), *Mboapy Pindo* (Três Palmeiras), *Piraquê-Açu*, *Ka Agui Porã* (Nova Esperança) e Olho d'Água (CARVALHO, 2013). Essas aldeias ainda são desconhecidas por grande parte da população espírito-santense.

Os Guarani residentes no Espírito Santo se mostram politicamente ativos e conscientes de seus direitos enquanto povo autóctone. Nos bairros circunvizinhos, são conhecidos pelas lutas constantes contra empresas de celulose existentes na região, pela venda de artesanato aos turistas, pelos eventos que organizam para divulgar sua cultura nativa e pelos constantes protestos contra o governo brasileiro. Uma visita às aldeias, contudo, reflete uma realidade um pouco diferente: pode-se dizer que há aqueles envolvidos no ativismo – o cacique e seus familiares – e aqueles que preferem o recolhimento e o distanciamento do não índio. Desse modo, é comum o sentimento de orgulho e de resistência frente às ameaças a sua língua nativa, que se configuram por meio da mídia, de casamentos exogâmicos e da escola – bilíngue apenas na primeira fase do ensino fundamental⁴. Existe, contudo, a preocupação dos mais velhos com os mais jovens – geralmente, menos conservadores e apegados a algumas tradições (cf. CALAZANS, 2018, p. 25-31).

4 METODOLOGIA

A amostra do português de contato é formada de 16 entrevistas, realizadas entre 2012 e 2016, nas aldeias Guarani *Tekoá Porã* (Boa Esperança), *Mboapy Pindo* (Três Palmeiras) e *Piraquê-Açu*, localizadas no litoral norte do Espírito Santo, conforme mencionado anteriormente. Essa coleta se deu por meio de um roteiro constituído por 75 perguntas abertas sobre a história, o dia a dia e o modo

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³ *Atlas of the World's Languages in Danger*. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>.

⁴ Na segunda fase do ensino fundamental, as aulas ocorrem em Língua Portuguesa e o Guarani é uma das disciplinas que compõem a grade curricular. O ensino médio, no momento da nossa coleta de dados, era realizado todo fora das aldeias, em escolas não indígenas.

de vida dos indígenas pesquisados, seguindo os princípios da Sociolinguística Variacionista. No total, encontramos 1.070 ocorrências de verbos com sujeito na terceira pessoa do plural que, posteriormente, foram submetidas ao programa estatístico Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para a análise da variável presença/ausência da marca explícita de concordância número-pessoal conforme exemplificam, respectivamente, os excertos a seguir, retirados do banco de dados:

3.a. Inf. M2/PB-L2: (...) os mais velhos **FALAM** que os Guarani surgiram na Amazônia

b Inf. M2/PB-L2: (...) os padres **FALAVA** que era pecado andar nu

Para observar em que medida os condicionamentos observados nos diversos estudos sobre o PB-L1 atuam no PB-L2 dos Guarani, os dados foram analisados em função de variáveis linguísticas (saliência fônica, distância e posição do sujeito em relação ao verbo, tempo verbal, animacidade do sujeito), cognitivas (paralelismo oracional, paralelismo discursivo) e variáveis sociais (idade, sexo e escolaridade). A variável linguística contável/não-contável, para o núcleo do sujeito, foi introduzida, dado que, em Guarani, de acordo com Dooley (2013), a marcação de plural no verbo ocorre somente com sujeitos contáveis. O objetivo foi verificar a possibilidade de alguma transferência de L1 para L2. Esses resultados estão publicados em Calazans e Gomes (2022) e serão brevemente comentados na seção sobre os resultados obtidos. Ainda, foi incluída a variável grau de contato com o PB-L1, sendo esta última uma variável não estratificadora da amostra.

Cabe ressaltar que, devido à dificuldade encontrada na busca por falantes do português de contato, a estratificação da amostra ocorreu apenas após a coleta de dados. Isso implicou a distribuição desigual de indivíduos por célula, além da existência de células vazias, como mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Distribuição dos falantes da amostra Guarani por sexo, grupo etário e escolaridade

	Até a 5ª série		+6ª série e fund. Completo		Ensino médio em diante		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	
20 – 40	-	-	1	1	3	3	8
41 – 59	2	2	1	-	1	-	6
+60 anos	-	2	-	-	-	-	2
TOTAL	6		3		7		16

Fonte: Calazans (2018, p. 74)

Observa-se, de acordo com o quadro, que a estratificação por sexo é a única com uma distribuição equilibrada de indivíduos, oito indivíduos do sexo masculino e oito do sexo feminino. A estratificação etária, por sua vez, foi dividida em três faixas, com os indivíduos distribuídos da seguinte maneira: oito jovens (20 – 40); seis informantes na faixa intermediária (41-59 anos) e apenas dois na terceira faixa, que compreende os mais velhos (+60 anos). Com relação à escolaridade, os Guarani entrevistados foram divididos em três níveis: no primeiro nível, há 6 indivíduos que cursaram até o 5º ano; no segundo, 3 indivíduos que cursaram do 6º ano até o fundamental completo; no terceiro nível, que compreende o ensino médio e ensino universitário, há 7 indivíduos, sendo 2 com ensino universitário (um completo e outro em andamento).

A distribuição dos indivíduos por célula reflete a dificuldade, por várias razões, de organização de uma amostra desse tipo. Uma boa parte dos habitantes das aldeias tem baixa fluência no português e, por isso, não se voluntariou para a realização da entrevista. Também houve aqueles que se recusaram, por timidez, a falar diante de desconhecidos. O fato de não terem sido autorizadas

entrevistas noturnas, momento do dia em que os Guarani estavam envolvidos em questões internas das aldeias, também se configurou como um limitador, já que, durante o dia, muitos deles estavam trabalhando ou estudando. Assim, o total de falantes da amostra, com sua consequente distribuição a posteriori nas categorias sociais do estudo, foi possível a partir dos indivíduos que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Tendo em vista os resultados obtidos em outras comunidades de fala indígenas, sabe-se que a exposição dos falantes ao PB tem relação direta com os estágios aquisitivos em que estes se encontram (EMMERICH, 1984; PAIVA, 1997; LOUREIRO, 2005; VEIGA, 2014). Desse modo, a variável grau de contato com o PB foi organizada em função de alguns parâmetros, como localidade de moradia (aldeia ou não, incluindo tempo de moradia fora da aldeia), mobilidade para fora da aldeia (viagem, trabalho, estudo), relação com outros grupos não indígenas (casamento endogâmico ou não, amizades etc.), distribuídos em 6 categorias, com base em Calazans (2014), pontuadas em uma escala de 0 a 3 (CALAZANS, 2018, p. 76). Assim, foram estabelecidos três níveis: grau baixo (de 0 a 3 pontos), com 4 indivíduos; grau moderado (de 4 a 6 pontos), com 5 indivíduos, grau alto (7 ou mais pontos), com 7 indivíduos distribuídos conforme demonstrado no Quadro 2 a seguir, considerando também o sexo dos falantes:

Quadro 2: Informantes por sexo e grau de contato

	Baixo	Moderado	Alto
M	-	2	6
F	4	3	1

Fonte: Calazans (2018, p. 75).

No grau baixo, duas mulheres, estão os Guarani com pouca ou nenhuma escolaridade, que passam a maior parte do tempo nas aldeias e que evitam a interação com falantes de PB-L1. No grau moderado, por sua vez, estão os indivíduos que, apesar de trabalharem e morarem dentro das aldeias, cursaram/cursam o ensino médio ou parte dele em escolas não indígenas. Já, no grau alto, estão os Guarani que, independentemente de sua escolaridade, envolvem-se diretamente com o ativismo indigenista frente às comunidades não índias. Também se encontram, nesse nível, os indivíduos casados com falantes nativos do português brasileiro.

Como, nas aldeias Guarani do Espírito Santo, as principais atividades de subsistência são a agricultura, basicamente milho, mandioca, banana, entre outros, e comercialização de artesanato, há contato constante com a comunidade do entorno, das localidades de Santa Cruz e Coqueiral de Aracruz. Registre-se que os indivíduos da amostra, e os Guarani em geral, só usam o português nas interações com não indígenas. Dessa forma, foi constituída uma amostra com 8 informantes do PB-L1, moradores das localidades anteriormente mencionadas, entre 20 e 45 anos: 4 homens e 4 mulheres distribuídos em dois níveis de escolaridade – ensino fundamental e ensino médio.

Os estudos sobre o português de contato atestam que, a depender do estágio aquisitivo ou grau de fluência, os falantes do PB-L2 tendem a produzir formas verbais não marcadas de 3ª pessoa, como no exemplo 3.b (EMMERICH, 1984; DUARTE, 1998; AMADO, 2015). Em vista disso, foram levantadas as seguintes hipóteses: 1) a probabilidade de realização de formas verbais de 3ª pessoa do plural com sujeito de 3ª p. pl. aumenta proporcionalmente ao aumento do grau de contato; 2) maior nível de escolaridade, como ocorre em estudos sobre a concordância verbal em comunidades nativas de PB-L1, favorece a ocorrência de verbos na 3ª. do plural; 3) e, diferentemente dos valores sociais que circulam nas variedades urbanas do PB-L1, uma vez que as mulheres Guarani, majoritariamente, se circunscrevem ao serviço doméstico dentro das aldeias, são os homens os que realizam mais a variante marcada de 3ª do plural com sujeito de terceira pessoa do plural.

5 RESULTADOS

A comunidade de falantes do PB-L1, no entorno das aldeias, se caracteriza por apresentar um percentual de realização de formas verbais de 3ª pessoa do plural compatível com o registrado para centros urbanos de médio porte (573/926 – 61,9%)⁵. Com relação às variáveis linguísticas e cognitivas, foi observado efeito da saliência fônica, paralelismo oracional e discursivo, na mesma direção do observado para comunidades de PB-L1 de outros estudos. Da mesma maneira, as variáveis escolaridade e sexo refletem os mesmos valores sociais atribuídos às duas variantes em grandes centros urbanos: mulheres e falantes com maior escolaridade tendem a usar mais a variante de 3ª p. plural. Quanto às variáveis linguísticas não significativas do ponto estatístico, é possível que a quantidade de dados não tenha possibilitado emergir as generalizações esperadas para estas variáveis, já que foram observados percentuais como os encontrados nos estudos sobre o PB.

Na amostra de PB-L2 dos Guarani do Espírito Santo, 48% dos 1.070 dados correspondem a formas verbais com desinência de 3ª pessoal do plural, o que acarretou um *input* de .47 de realização de verbos marcados. Esse valor corresponde à probabilidade de ocorrência da forma verbal de 3ª do plural, desconsiderando o efeito de quaisquer variáveis analisadas nesta pesquisa, uma probabilidade menor do que aquelas encontradas em outras análises da concordância verbal realizadas em comunidades de PB-L1 capixabas (cf. BENFICA, 2016; CALAZANS, 2018). Os resultados relativos às variáveis linguísticas presentes nos estudos sobre o PB-L1 indicaram os mesmos padrões de condicionamento da variação no PB-L2 dos Guarani. Já a variável relativa ao traço [+/- contável] do núcleo do sujeito⁶ se mostrou significativa estatisticamente, com efeito favorecedor de nomes contáveis (492/1015 – 48,5%, peso relativo=.51), e desfavorecedor de nomes não-contáveis (17/38 – 30,9%, peso relativo=.22), o que foi interpretado como uma transferência do sistema de marcação do Guarani para o PB-L2 (CALAZANS, 2018; CALAZAN; GOMES, 2021).

Das quatro variáveis sociais submetidas à análise estatística, três foram selecionadas – escolaridade, sexo e grau de contato – e uma foi descartada: a variável faixa etária. Ainda que não tenha sido estatisticamente relevante nos dados de PB-L2 da amostra Guarani, essa variável apresentou percentuais que seguem na mesma direção de condicionamentos encontrados em outros estudos sobre a concordância verbal tanto de PB-L1 quanto de PB-L2: os falantes mais jovens tendem a seguir as normas de prestígio (SCHERRE; NARO, 1997, 2010; VIEIRA, 1997; SILVA, 2005; LUCCHESI; BAXTER; SILVA, 2009). Foi observado o percentual de 57% de formas verbais marcadas entre os indivíduos de 20 a 40 anos, e de 40% entre os de 41 a 59 anos.

A seguir serão apresentados os resultados das três variáveis sociais selecionadas pelo Goldvarb X, isto é, as que se mostraram relevantes do ponto de vista estatístico.

A variável social *escolaridade* foi estatisticamente mais relevante que as demais variáveis extralinguísticas analisadas, tendo em vista que foi a primeira dentre as três a ser selecionada pelo Goldvarb. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos para os três fatores desta variável reorganizados em dois níveis⁷, conforme pode ser observado a seguir.

⁵ Ver Gomes, Melo e Barcelos (2016, p. 188).

⁶ **Traço [contável]:**

- Inf. M2/PB-L2: (...) quando os peixe TÃO botando os ovinhos (variante explícita)
- Inf. M2/PB-L2: (...) como TAVA correndo muito os carros os índios resolveram... fazer uns quebra-molinha (variante zero)

d) Traço [não-contável]:

- Inf. M2/PB-L2: (...) as coisas MUDAM e aí às vezes é pra renovar né que são males que vêm pro bem (variante explícita)
- Inf. M2/PB-L2: (...) as coisas se MATERIALIZA na mão deles (variante zero)

⁷ Nas tabelas, os valores de peso relativo são interpretados da seguinte maneira: valores próximos a 0 indicam baixa probabilidade de ocorrência da variante com marca de 3ª pessoa do plural, valores próximos a 1 indicam alta probabilidade de ocorrência. A interpretação também se baseia na distância entre os valores obtidos para dois ou mais fatores de uma mesma variável.

Tabela 1: Distribuição de formas verbais de 3ª pessoa do plural por escolaridade

ESCOLARIDADE			
FATORES	APL/TOTAL	PORCENTAGEM	PESO RELATIVO
Até 8 anos de escolaridade.	151/491	30,8%	.25
Mais de 8 anos de escolaridade.	358/579	61,8%	.71
TOTAL	509/1070	47,6%	<i>Input</i> .44

Fonte: Calazans (2018, p. 129)

Os três níveis de escolarização (nível 1 – até a 5ª série; nível 2 – da 6ª série até o fundamental completo e, nível 3, ensino médio em diante) foram redistribuídos em apenas dois níveis: até 8 anos de escolaridade e mais de oito anos de escolaridade. Isso se deu porque, em uma primeira rodada, os dois primeiros níveis apresentaram os mesmos pesos relativos – ambos indicaram uma baixa probabilidade de ocorrência da forma verbal marcada, de .25. Assim, os fatores foram reorganizados em dois níveis. Os resultados encontrados, conforme mostra a tabela, replicaram, assim, os condicionamentos esperados para essa variável nos estudos com falantes de PB-L1: a tendência à maior realização de formas verbais marcadas é diretamente relacionada a uma maior escolaridade do falante.

Observa-se um efeito mais acentuado da escolaridade nos dados dos Guarani em comparação aos dados de Santa Cruz, encontrados em Calazans (2018), conforme a comparação do *range* da rodada dos dados do PB-L1 (29) e a do PB-L2 (46)⁸. Essa diferença está provavelmente relacionada ao fato de que há, na amostra do português de contato, desde analfabetos até indivíduos com ensino superior, o que não ocorre na amostra de falantes de PB-L1. Outro fator relevante diz respeito à própria configuração do ensino indígena ofertado a esses indivíduos. De acordo com o RCNei – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), que orienta a educação indígena no Brasil, a língua de instrução deve ser a língua materna indígena e o português brasileiro deve ser ofertado como língua estrangeira. No entanto, na escola indígena localizada dentro da aldeia, as matérias são ministradas em Guarani e o português brasileiro é ensinado como segunda língua, como determina o Referencial, apenas até o 5º ano do ensino fundamental. Nessa fase, as turmas contam com um professor Guarani para todas as disciplinas. No segundo ciclo, do 6º ao 9º ano, os alunos Guarani são ensinados por professores Tupinikim que, como sabemos, são falantes de PB-L1. Nesse contexto, a língua Guarani passa a ser ofertada somente como disciplina. Além disso, até o momento da organização da amostra, os Guarani que chegavam ao ensino médio necessariamente estudavam em escolas não indígenas, fora do território das aldeias. Dessa forma, os resultados encontrados são mais acentuados, no sentido da maior diferença entre os dois níveis de escolarização, porque os índios mais escolarizados têm mais oportunidades de socialização com falantes nativos do PB-L1 que os índios menos escolarizados.

Considerando que, na amostra do português de contato, há dois indivíduos com nível superior e duas informantes analfabetas no primeiro nível de escolaridade, foram realizadas duas novas rodadas no Goldvarb para verificar o efeito dessa variável: uma sem os informantes mais escolarizados da amostra e outra sem as informantes com nenhuma escolaridade. Foi observado que, em cada rodada, o efeito da variável escolaridade se mantém exatamente o mesmo da rodada com os 16 indivíduos da amostra. Na rodada sem os falantes mais escolarizados (com formação universitária), o *input* da rodada caiu para .30, em relação à rodada com estes falantes. Também foi observada uma reorganização dos pesos relativos dos fatores da variável saliência fônica, de maneira que os fatores do nível um (menos salientes) não se apresentam mais como uma escala crescente com o último nível (1c) favorecendo a

⁸ O *range* é obtido subtraindo o menor do maior valor de peso relativo. Essa medida possibilita a comparação de resultados obtidos em rodadas diferentes e é indicativa da força dos fatores da variável analisada (TAGLIAMONTE, 2012).

aplicação (Nível 1a, peso relativo = .02, peso relativo = .13, peso relativo = .19)⁹ como no PB. Na rodada sem as mulheres sem escolarização, o *input* foi de .40., e o efeito dos condicionamentos linguísticos se mantiveram iguais à rodada completa.

O efeito da variável *escolaridade*, neste grupo de falantes do PB-L2, está relacionado ao estigma social causado pelo preconceito linguístico, que é amplificado quando se trata de indivíduos socialmente marginalizados como os indígenas e isso se reflete na relação deles com as instituições de ensino. Não foi raro encontrar relatos, em nossa amostra de PB-L2, de preconceito sofrido na escola e relatos da importância das instituições de ensino para a comunidade indígena, ainda que elas configurem um risco à manutenção da identidade étnica, caso o domínio progressivo do PB-L2 venha a ameaçar a predominância do Guarani como L1 dos indígenas da localidade estudada.

A variável *sexo* foi a segunda variável extralinguística selecionada pelo Goldvarb, o que evidencia a relevância do efeito dessa variável no condicionamento da variação. De acordo com as pesquisas sociolinguísticas, há uma regularidade no fato de as mulheres tenderem a usar mais as formas prestigiadas da língua que os homens (LABOV, 2008). No entanto, Paiva (2010), por sua vez, salienta que esse padrão feminino é característico de comunidades de fala ocidentais, de centros urbanos com economia capitalista, e que esse padrão pode se reverter em comunidades em que a organização social e os valores culturais são distintos. Essa inversão de comportamentos de homens e mulheres já foi registrada no estudo de Lucchesi, Baxter e Silva (2009), que encontrou uma maior tendência de uso, pelos homens, de formas verbais de 3ª pessoa do plural, na concordância verbal, em comunidades rurais do interior da Bahia. Nessas comunidades, os homens têm maior mobilidade e por isso mantêm mais contato com o exterior, isto é, com falantes de núcleos urbanos, enquanto as mulheres ficam restritas ao ambiente doméstico e ao trabalho na roça, tendo, portanto, menos contato com padrões linguísticos mais urbanos. A Tabela 2 a seguir apresenta os resultados obtidos para homens e mulheres Guarani.

Tabela 2: Distribuição de formas verbais de 3ª pessoa do plural por sexo

SEXO			
FATORES	APL/TOTAL	PORCENTAGEM	PESO RELATIVO
Masculino	464/900	51,6%	.60
Feminino	45/170	26,5%	.09
TOTAL	509/1070	47,6%	<i>Input .44</i>

Fonte: Calazans (2018, p. 133)

Os resultados obtidos, alta tendência de homens produzirem formas verbais marcadas de 3ª p. do plural (peso relativo de .60) e baixíssima probabilidade para as mulheres (peso relativo de .09), confirmam a expectativa para este grupo de fatores, uma vez que a realidade das mulheres indígenas se aproxima do observado nas comunidades rurais afro-brasileiras. Essa distância acentuada nos resultados de homens e mulheres da comunidade Guarani reflete a diferença de estágio aquisitivo do PB-L2 em que ambos os grupos de falantes se encontram. A distância de fluência ou de estágio aquisitivo do PB também se reflete no total de dados obtidos, 900 dados de informantes masculinos, contra 170 de informantes femininos, entrevistados e gravados em circunstâncias iguais.

⁹ A escala da saliência fônica, organizada por Naro (1981), é dividida em dois níveis com três subníveis cada um. No primeiro nível, que indica a oposição não-acentuada, temos: a) não ocorre mudança na qualidade da vogal na forma plural (conhece/conhecem); b) ocorre mudança na qualidade da vogal na forma plural (ganha/ganham); e c) há acréscimo de segmentos no plural (diz/dizem). No segundo nível, por sua vez, que indica a oposição acentuada, temos: a) a mudança ocorre somente na qualidade da vogal na forma plural (está/estão); b) há o acréscimo de segmentos, mas não há mudança vocálica na forma plural (bateu/bateram); e c) envolve mudanças e acréscimos de segmentos na forma plural (veio/vieram) (SCHERRE; NARO, 1997). De acordo com essa hierarquia, o primeiro grupo, que corresponde aos níveis mais baixos de saliência, desfavorecem a concordância; e o segundo grupo, de níveis mais altos e, portanto, mais salientes, a favorecem.

Durante a realização das entrevistas nas aldeias Guarani do Espírito Santo, foi observada uma diferença nos papéis sociais exercidos por homens e mulheres, diferença que foi confirmada mais de uma vez pelos próprios falantes entrevistados. Emmerich (1984, p. 98-99) também identificou, no português de contato do Xingu, o mesmo efeito da variável sexo, devido ao fato de que os códigos socioculturais da Reserva também restringiam o desempenho linguístico das mulheres, uma vez que o contato com falantes não indígenas é mais restrito.

Assim, os diferentes papéis sociais de homens e mulheres, como ocorre nas comunidades xinguanas, têm como consequência diferentes formas de contato com o português brasileiro, que geram consequências na aquisição da segunda língua – o que nos leva a nossa última variável, grau de contato com o PB-L1. A variável *sexo* é, portanto, a única selecionada que apresenta comportamentos diferentes entre os falantes do PB-L1 e do PB-L2, devido, portanto, aos diferentes papéis sociais de homens e mulheres nas suas respectivas comunidades.

Quanto à variável extralinguística *grau de contato*, esta se revelou a quinta variável mais relevante da rodada dos dados de PB-L2. A hipótese para o efeito dessa variável na realização/não realização da concordância verbal é de que quanto maior o contato com a comunidade de falantes nativos do PB-L1, maior a probabilidade dos Guarani realizarem formas verbais marcadas de 3ª pessoa do plural. Os resultados obtidos se encontram na tabela a seguir:

Tabela 3: Distribuição de formas verbais marcadas por grau de contato

GRAU DE CONTATO			
FATORES	APL/TOTAL	PORCENTAGEM	PESO RELATIVO
Baixo	24/95	25,3%	.73
Moderado	56/127	44,1%	.82
Alto	429/848	50,6%	.41
TOTAL	509/1070	47,6%	<i>Input</i> .44

Fonte: Calazans (2018, p. 136)

De acordo com a Tabela 3, embora os resultados percentuais indiquem um aumento progressivo de formas verbais marcadas em função do maior grau de contato, os resultados de peso relativo se mostram invertidos, apontando tendência maior de uso para os níveis de menor contato e com frequências menores de formas verbais de 3ª pessoa do plural. Essa inversão normalmente está relacionada à distribuição de dados.

No nível 1 dessa rodada¹⁰, quando os grupos de fatores são avaliados individualmente do ponto de vista estatístico, os pesos relativos para os graus baixo, moderado e alto de contato foram de .27, .46 e .53 respectivamente, refletindo, portanto, os percentuais encontrados para cada um dos fatores. A inversão de pesos relativos ocorreu no nível 5, momento em que a variável *sexo* foi selecionada. Como não há, na amostra, uma boa distribuição de homens e mulheres de acordo com o grau de contato, conforme já observado nos comentários do Quadro 21, então, a distribuição com concentração de mulheres e homens em graus de contato diferentes e superposição, mesmo que parcial, das duas variáveis, leva à inversão dos pesos relativos.

¹⁰ O pacote Goldvarb avalia a relevância estatística dos grupos de fatores ou variáveis independentes em níveis de seleção (*step up*) dos grupos relevantes e de descarte (*step down*) dos não relevantes estatisticamente. No nível 1, as variáveis são avaliadas uma a uma, e a com melhor significância é selecionada. No nível 2, as variáveis remanescentes serão avaliadas a partir da primeira selecionada. E assim, sucessivamente, até não haver mais variáveis consideradas relevantes do ponto de vista estatístico.

Considerando que há uma forte relação entre grau de contato e sexo no grupo estudado, uma vez que o sexo é determinante das possibilidades de contato com o PB-L1, foram realizadas duas novas rodadas, uma somente com dados de mulheres e outra somente com dados de homens. Na primeira rodada, foram selecionadas as seguintes variáveis: saliência fônica, escolaridade, animacidade e paralelismo oracional, e descartadas as variáveis traço semântico contável/não-contável, tempo verbal, paralelismo oracional e posição, distância e realização do sujeito. Nessa rodada, o *input* foi de .17. O efeito para a variável escolaridade, controlada em três níveis como previsto na metodologia, indicou tendência à produção de formas verbais marcadas de 3ª do plural em função de nível mais alto de escolaridade. Já as variáveis faixa etária e grau de contato não foram selecionadas nem descartadas pelo programa. Seus comportamentos, contudo, foram os mesmos encontrados nas rodadas anteriores. Provavelmente, o total muito baixo de 170 dados tenha sido um fator impeditivo para emergir generalizações dos grupos de fatores observados.

Na rodada apenas com dados de falantes do sexo masculino, o programa estatístico selecionou as seguintes variáveis, nesta ordem: saliência fônica, escolaridade, paralelismo oracional, grau de contato, paralelismo discursivo, posição, distância e realização do sujeito e animacidade, tendo sido descartadas as variáveis tempo verbal, idade e traço semântico contáveis/não-contáveis. Nessa rodada, o *input* foi de .51 e, assim como ocorreu nas demais rodadas, os condicionamentos se mantiveram, inclusive a inversão encontrada nos resultados para grau de contato. Essa inversão ocorre logo no início quando a saliência fônica é adicionada e se acentua no momento que o programa adiciona a variável escolaridade.

É interessante observar que o grupo de fatores que mapeia o traço contável/não-contável do núcleo do sujeito, selecionado na rodada com todos os falantes, e com resultado que indica um condicionamento da variação relacionado com a transferência do sistema de marcação do Guarani para o PB, não foi selecionado na rodada somente com os dados dos homens. A comparação entre essa rodada e a com todos os falantes permite afirmar que esse efeito está relacionado aos dados das mulheres. No entanto, esse efeito não pôde ser capturado na rodada somente com os dados das mulheres devido ao número reduzido de dados obtidos. A diferença entre homens e mulheres, nesse caso, não é só relativa ao percentual de produção de formas verbais de 3ª do plural, mas também da possibilidade de transferência de L1 na marcação de relação entre verbo e sujeito em L2, o que reflete a diferença de estágio aquisitivo do PB-L2 em que ambos os grupos de falantes se encontram.

Ainda com o objetivo de verificar a dinâmica do português de contato em relação aos fatores sociais, e dado a importância do comportamento de homens e mulheres, duas novas rodadas, com todos os falantes, foram realizadas, já que a retirada dos indivíduos nos extremos de escolaridade (analfabetos e universitários) não afeta os resultados para as variáveis linguísticas. Em uma rodada foi estabelecido o cruzamento dos grupos de fatores sexo e grau de contato e, na outra, o cruzamento entre sexo e escolaridade, conforme pode ser observado respectivamente nas Tabelas 4 e 5 a seguir.

Tabela 4: Cruzamento das variáveis sociais sexo e grau de contato com todos os indivíduos

CRUZAMENTO SEXO E GRAU DE CONTATO				
FATORES	Masculino		Feminino	
	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Baixo	-	-	24/95 = 25,3%	.21
Moderado	39/76 = 51,3%	.89	17/51 = 33,3%	.32
Alto	425/824 = 51,6%	.51	4/24 = 16,7%	.07
TOTAL			509/1070 = 47,6%	<i>Input</i> .44

Fonte: Calazans (2018, p. 139)

Conforme pode ser observado, não há diferença no comportamento de homens e mulheres em função do grau de contato. Os pesos relativos indicam desfavorecimento de formas verbais marcadas de 3ª pessoa do plural entre as mulheres e favorecimento entre os homens. A inversão de valores de peso relativo com percentuais praticamente idênticos entre os homens se deve provavelmente à célula vazia, no cruzamento entre sexo masculino e grau baixo de contato e ao fato de haver apenas uma mulher no grau alto de contato. A diferença principal na tabela é entre homens e mulheres, independentemente do grau de contato com o PB-L1.

Tabela 5: Cruzamento das variáveis sociais sexo e escolaridade com todos os indivíduos

CRUZAMENTO SEXO E ESCOLARIDADE				
FATORES	Masculino		Feminino	
	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Até 8 anos.	138/402 = 34,3%	.33	13/89 = 14,6%	.04
Mais de 8 anos.	326/498 = 65,5%	.79	32/81 = 39,5%	.19
TOTAL			321/782 = 41%	Input .31

Fonte: Calazans (2018, p. 143)

De acordo com a Tabela 5, novamente se observa não haver diferença no comportamento de mulheres com diferentes níveis de escolaridade. O efeito da escolaridade só se observa para os homens.

Os resultados das Tabelas 4 e 5, tomados em conjunto, indicam que os papéis de homens e mulheres na organização social dos Guarani são determinantes do contato com o PB-L1, com consequências em relação à aquisição dos condicionamentos da concordância verbal de 3ª pessoa do plural, no que diz respeito à transferência de L1 para o PB-L2, e também em relação ao valor social das variantes, expresso na ausência de diferença nos pesos relativos dos fatores da variável escolaridade para as mulheres. Mesmo na situação em que há um maior grau de contato, como é o caso da única falante com grau alto, assim classificada por ser casada com um falante nativo de PB-L1 e por ter residido fora da aldeia, o resultado encontrado indica que também entram em questão as características do indivíduo (ELLIS; COLLINS, 2009) ou mesmo os tipos de interação com falantes nativos do PB a que estão expostos ou têm acesso¹¹.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo sobre o uso variável de formas verbais marcadas ou não marcadas com sujeitos de 3ª pessoa do plural, com dados do português de contato dos Guarani do Espírito Santo, mostrou que a dinâmica da variação no PB-L2 é fortemente relacionada com aspectos sociais, especificamente no que diz respeito aos papéis de homens e mulheres na organização social dos Guarani e suas consequências no contato com o PB. Os resultados mostraram que as mulheres apresentam tendência mais acentuada à transferência de padrão de marcação da relação verbo-sujeito do Guarani (traço contável/não-contável), assim como também o comportamento observado de mulheres não reflete os valores sociais das duas variantes detectados nos estudos sobre o PB-L1. Também foi observado que o efeito dos fatores da saliência fônica apresenta uma organização interna dos pesos relativos diferente da observada nos diversos estudos sobre o PB, quando excluídos os dados dos falantes com nível universitário, de maneira que não há diferença entre os fatores do nível 1 de saliência fônica. Ainda, as diferenças observadas entre o português de contato dos Guarani

¹¹ Utilizando a Plataforma R, foi realizada uma análise de efeitos mistos, incluindo os falantes como variável aleatória, além das variáveis independentes submetidas à regressão logística no Goldvarb. O resultado confirmou a relevância estatística de fatores das variáveis sociais sexo e escolaridade, das variáveis cognitivas, paralelismo formal e discursivo, e das variáveis linguísticas, posição do sujeito, saliência fônica, traço contável e traço animado. Esses resultados corroboram os verificados na análise de Calazans (2018), utilizando o Goldvarb X.

e o PB podem refletir diferentes estágios de aquisição, que podem, a depender de um conjunto de aspectos, incluindo os comentados aqui relacionados ao tipo de interação com os falantes do PB-L1, indicar cristalização ou avanço em direção aos padrões de variação observados para o PB (ELLIS, 2008). Portanto, a ampliação da amostra com falantes homens com menor grau de contato com o PB e de mulheres com diferentes graus de contato e escolaridade possibilitará um aprofundamento dos resultados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. de S. O português étnico dos povos Timbira. *Papia*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 103-119, jan./jun., 2015.
- ATLAS OF THE WORLD'S LANGUAGES IN DANGER, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- BAYLEY, R.; PRESTON, D. R. (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- BENFICA, S. de A. *A concordância verbal na fala de Vitória*. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- CALAZANS, P. C. *Para uma sócio-história da língua guarani no Espírito Santo: uma análise sob a perspectiva sociolinguística*. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- CALAZANS, P. C. *A marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural no português de contato dos Guarani do Espírito Santo*. 2018. 148f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CALAZANS, P. C.; GOMES, C. A. A concordância verbal de 3ª pessoa no Português de Contato dos Guarani do Espírito Santo. In: LIMA, Shelton; PESSOA, Ligiane; CALAZANS, Poliana; RIBEIRO, Celeste. *Bilinguismos em cena, línguas em interação*. Rio Branco: Nepan., 2022. p. 85-109.
- CARVALHO, M. L. *Tempo, aspecto e modalidade na língua Guarani Mbyá (Tambeopé)*. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CASTRO, M. G.; SPAZIANI, L.; LIMA-HERNANDES, M. C. O português de contato falado pelos índios Kamaiurá. *Dialogia*, v. 0, p. 18-24, 2001.
- CHRISTINO, B. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na nossa língua”: o português Kaxinawá em interações transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 3, p. 1486-1511, 2018.
- CHRISTINO, B.; LIMA E SILVA, M. de. Concordância verbal e nominal na escrita em Português Kaingang. *Papia*, v. 22, n. 2, p. 415-428, 2012.
- CHRISTINO, B.; LIMA E SILVA, M. de. A expressão de plural em Português Huni Kuin: um exame dos sintagmas nominais. *Letrônica*, v. 10, n. 1, p. 30-45, 2017.

- DOOLEY, R. A. *Léxico Guarani, dialeto Mbyá*: com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística. Versão de 26 de agosto de 2013. Porto Velho: Associação Linguística Internacional – SIL BRASIL, 2013.
- DUARTE, A. M. M. *A expressão da categoria modo-temporal no português de contato*. 1998. 97f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Filologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “evite pronome” no Português Brasileiro*. 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, M. E. L. Aquisição do sujeito pronominal em L2. In: RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília de M. (org.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 43-64.
- ELLIS, N. C. The Dynamics of Second Language Acquisition: Cycles of language use, language change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92, ii, p. 232-249, 2008.
- ELLIS, N. C.; COLLINS, L. Input and second language acquisition: the roles of frequency, form, and function introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, v. 93, n. 3, p. 329-335, 2009.
- EMMERICH, C. *A língua de contato no Alto Xingu: origem, forma e função*. 1984. 278f. Tese (Doutorado em Linguística e Filologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.
- EMMERICH, C.; PAIVA, M. da C. Português xinguano: origem e trajetória. In: CARVALHO, Ana Maria de. *Português em contato*. Madrid: Vervuert Verlag, 2009. p. 153-163.
- FERREIRA, M. Descrição de aspectos da variante étnica usada pelos Parkatêjê. *D.E.L.T.A.* v. 21, n. 1, p. 1-21, 2005.
- FERREIRA NETTO, Waldemar. A concordância verbal em alguns textos escritos por Waiãpi. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 1996, Salvador, Atas do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística. Salvador: Abralín/Finepe/UFBA, 1996. p. 216-219.
- FRANÇA, A. I. Comparação de aquisição do inglês e do português como L2. *PAPIA: Revista de Estudos do Contato Linguístico*, v. 9, p. 43-51, 1997.
- GOMES, C. A. *Aquisição e Perda de Preposição no Português do Brasil*. 1996. 156f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.
- GOMES, C. A. Directionality of language change and acquisition. *Language Variation and Change*, v. 11, n. 2, p.213-230, 1999.
- GOMES, C. A. Aquisição do subsistema de preposições no português de contato do Xingu. In: CARVALHO, A. M. de (org.). *Português em Contato*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervueert, 2009. p. 165-176.
- GUMPERZ, J. J. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p.137-153, 1964.
- HOWARD, M. Variation in advanced French interlanguage: A comparison of three (socio)linguistic variables. *Canadian Modern Language Review*. v. 62, p. 379-400, 2006.

- HOWARD, M.; MOUGEAN, R.; DEWAELE, J.-M. Sociolinguistics and Second Language Acquisition. In: BAILEY, R.; CAMERON, R.; LUCAS, C. (ed.). *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2013. p. 340-359.
- LABOV, W. Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, v. 1, n. 1, p. 97 – 120, 1972.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. BAGNO, M.; SCHERRE, M. M. P.; CARDOSO, C. R. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LIMA E SILVA, M. de. 2011. 138f. *Português Indígena Kaingang: Uma questão de concordância*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- LOUREIRO, F. C. *Aspectos da pluralização no português de contato do Alto Xingu*. 2005. 166f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. da. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 331-371.
- LUCCHESI, D.; MACEDO, A. A variação na concordância de gênero no português de contato do Alto Xingu. *Papia*, v. 9, p. 20-36, 1997.
- MACEDO, A. Discourse markers in the Portuguese of the Upper Xingu. In: MOLLIKA, M. C.; MARTELOTTA, M. E. T. (org.). *Análises linguísticas: a contribuição de Alzira Macedo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 84-92.
- MAIA, M. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, p. 52-65, 2005.
- MAJOR, R. Interlanguage Phonetics and Phonology: An Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*. v. 20, p. 131-137, 1998.
- MAJOR, R. Gender and stylistic variation in second language phonology. *Language Variation and Change*, v. 16, p. 169-188, 2004.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Sete estudos sobre o português Kamayurá*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1988.
- MOLLIKA, M. C. de M. Padrões fonológicos variáveis em aquisição. In: RONCARATI, C.; MOLLIKA, M. C. de M. (org.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 33-42.
- NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, v. 57, n. 1, p. 63-98, 1981.
- PAIVA, M. da C. de. Variação e aquisição do traço de sonoridade. In: RONCARATI, C.; MOLLIKA, M. C. de M. (org.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 15-32.
- PAIVA, M. da C. de. A variável gênero/sexo. In: MOLLIKA, M. C. de M.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 33-42.
- PRESTON, Ds. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1989.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1998. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso em: 12 fev. 2015.

ROJAS-BERSCIA, L. M.; PEREIRA, D. W.; KUIKURO, M. M. O português dos jovens da aldeia Afukuri: notas sobre o contato linguístico no Alto Xingu. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 12, p. 21-39, 2020.

RONCARATI, C. In: RONCARATI, C.; MOLLIKA, M. C. de M. (ors.). *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p. 65-102.

SANKOFF, G. Linguistic Outcomes of Language Contact. CHAMBERS, J. K; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (ed.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Blackwell, 2002. p. 638-668.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. *Goldvarb X: variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: University of Toronto, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-14, 1993.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. (org.). *Diversidade Linguística no Brasil*, João Pessoa: Ideia, 1997. p. 93-114.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Perceptual vs. Grammatical Constraints and Social Factors in Subject-Verb Agreement in Brazilian Portuguese, *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*: v.16, n. 2, 2010. Disponível em: <http://repository.upenn.edu/pwpl/vol16/iss2/20>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SCHLEEF, E.; MEYERHOF, M.; CLARK, L. Teenagers' acquisition of variation: A comparison of locally-born and migrant teens' realisation of English (ing) in Edinburgh and London. *English World-Wide*. v. 32, n. 2, p. 206-236, 2011.

SILVA, J. A. A. da. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia*. 2005. 323f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TAGLIAMONTE, S. *Variationist sociolinguistics: change, observation, interpretation*. Cambridge: Wiley-Blackwell, 2012.

TAMMINGA, M.; MACKENZIE, L.; EMBICK, D. The dynamics of variation in individuals. *Language Variation and Change* v. 28, p. 335-356, 2016.

THOMASON, S.; KAUFFMAN, T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.

VEIGA, P. R. V. Uma breve reflexão da aquisição da língua ancestral como segunda língua: entre as falas em Português e Guarani. In: FERREIRA, R. V.; AMADO, R. de S.; CHRISTINO, B. (org.). *Português indígena: novas reflexões*. Studies in Romance Linguistics, Munique: LINCOM, 2014. p. 130-141.

VIEIRA, S. R. A não concordância em dialetos populares: uma regra variável. *Graphos*, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 115-134, 1997.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1953.

WOLFRAM, W.; CHRISTIAN, D. *Sociolinguistic Variables in Appalachian Dialects. Final Report*. Center for Applied Linguistics: Arlington, 1975.

WOLFRAM, W.; CARTER, P.; MORIELLO, B. Emerging Spanish English: New Dialect formation in the American South. *Journal of Sociolinguistics*, v. 8, n. 3, p. 339-358, 2004.



Recebido em 11/12/2020. Aceito em 07/02/2021.

NOVOS CONDICIONAMENTOS ESTRUTURAIS DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO

NUEVOS CONDICIONAMIENTOS ESTRUCTURALES DE LA VARIACIÓN EN LA
CONCORDANCIA NOMINAL DE NÚMERO

NEW STRUCTURAL CONDITIONS OF VARIATION IN THE NOMINAL NUMBER
AGREEMENT

Dante Lucchesi*

Universidade Federal Fluminense | CNPq

Jaqueline Dália**

Instituto Federal Fluminense | Universidade Federal Fluminense

RESUMO: A variação na concordância nominal de número é um dos fenômenos do português brasileiro mais estudados pelo paradigma variacionista. A maioria dos estudos focaliza a marcação do plural em cada constituinte do SN e destaca a posição do constituinte, a diferença morfofonológica entre o singular e o plural e a presença ou ausência de marca no constituinte precedente como principais condicionamentos do fenômeno (SCHERRE, 1988; FERNANDES, 1996; LOPES, 2001; BRANDÃO, 2013; OUSHIRO, 2015; entre outros). Contrapondo-se à tradição, esta análise assume que focalizar a aplicação da regra de concordância no SN como um todo é a melhor perspectiva para retratar tal variação. Conjugando as duas abordagens, este estudo revelou novos aspectos do condicionamento da variação na concordância nominal de número, articulando a posição do constituinte com a

* Doutor em Linguística (UFRJ, 2000), Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível 1-B (Proc.: 305053/2019-1). E-mail: dante.lucchesi@gmail.com.

** Doutora em Estudos da Língua (UERJ, 2017); Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal Fluminense (IFF); Líder do NuPERF - Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre as Ruralidades Fluminenses - IFF. E-mail: jaquelinethurlerdalia@gmail.com / jaqueline.dalia@iff.edu.br.

configuração estrutural e o número de constituintes do SN. A análise foi feita a partir de uma amostra de fala vernácula do português rural da Região Serrana do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Concordância nominal. Condicionamentos estruturais. Análise variacionista. Português rural brasileiro. Sintagma nominal.

RESUMEN: La variación en la concordancia nominal de número es uno de los fenómenos del portugués brasileño más estudiados por el paradigma variacionista. La mayoría de los estudios investigan la marcación del plural en cada componente del SN y resaltan la posición de este constituyente, la diferencia morfofonológica entre la forma singular y plural y la presencia o ausencia de marca de número en el constituyente precedente como los principales condicionamientos del fenómeno (FERNANDES, 1996; LOPES; 2001; BRANDÃO, 2013; OUSHIRO, 2015; MARTINS; COELHO, 2019; entre otros). Contrariamente a la tradición, este análisis asume que enfocar la aplicación de la regla de concordancia en SN en su conjunto es la mejor perspectiva para representar tal variación. Combinando los dos enfoques, este estudio reveló nuevos aspectos del condicionamiento de la variación en la concordancia nominal de número, articulando la posición del constituyente con la configuración estructural y el número de elementos del SN. El análisis se realizó a partir de una muestra de habla vernácula del portugués rural en la Región Serrana del Estado de Río de Janeiro.

PALABRAS CLAVE: Concordancia nominal. Condicionamiento estructural. Análisis variacionista. Português rural brasileiro. Sintagma nominal.

ABSTRACT: The variation in nominal number agreement is one of the Brazilian Portuguese phenomena most researched by the variationist paradigm. Most studies focus on the plural marking in each noun phrase constituent and highlight its position, the morphological difference between the singular and the plural, and the presence or absence of such marking in the preceding constituent as the main conditioning of the phenomenon (FERNANDES, 1996; LOPES; 2001; BRANDÃO, 2013; OUSHIRO, 2015; MARTINS; COELHO, 2019; entre outros). This analysis counteracts the tradition focusing the application of the agreement rule on noun phrases as the best perspective to depict such variation. Through two combined approaches this research revealed new conditioning aspects of variation in nominal number agreement, associating the constituent position, the language structure and the amount of noun phrase constituents. The analysis was carried out from a vernacular speech sample of rural Brazilian Portuguese in the highlands Serrana region in the Brazilian State of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Nominal agreement. Structural conditioning. Variationist Analysis. Rural Brazilian Portuguese. Nominal Phrase.

1 INTRODUÇÃO

A variação na concordância nominal de número é um dos aspectos da morfossintaxe do português mais estudados pela Sociolinguística Variacionista no Brasil, e a tese de Marta Scherre (1988), intitulada *Reanálise da Concordância Nominal em Português*, constituiu um marco no desenvolvimento das análises variacionistas do fenômeno. Scherre destaca como principais condicionamentos estruturais da variação na concordância nominal de número a posição do constituinte e sua natureza (nuclear ou não), a diferença entre a forma do singular e do plural do constituinte, com base no princípio da *saliência fônica*, e a presença ou ausência de marca de plural no constituinte precedente, no que se denominou *paralelismo formal*. Desde então, praticamente todas as análises do fenômeno seguem esse enquadramento (FERNANDES, 1996; LOPES; 2001; BRANDÃO, 2013; OUSHIRO, 2015; MARTINS; COELHO, 2019; entre outros). Como a maioria desses estudos se contentou em comprovar os achados de Scherre (1988), poucos avanços foram alcançados na compreensão de como o mecanismo da concordância nominal de número é condicionado na estrutura da língua. Assim, algumas lacunas e incompreensões se mantêm, sobretudo na forma de abordar o fenômeno.

Apesar de ter sistematizado as duas formas de abordar a variação na concordância de número no SN, denominadas abordagens *atomística* e *não atomística*, Scherre avançou muito mais na atomística do que na não atomística, tanto que os três grandes condicionamentos estruturais que ela destacou são focalizados a partir dessa perspectiva. Em face da sua influência, a maioria das análises referidas no parágrafo anterior prioriza ou se restringe a essa abordagem do fenômeno, no que seria uma das principais distorções das investigações variacionistas. Em primeiro lugar, porque só a abordagem não atomística, que focaliza a concordância de número no SN como um todo, pode fornecer um retrato apropriado e exato do fenômeno. Além disso, essa análise permite

identificar outros condicionamentos estruturais, bem como mensurar o impacto no SN como um todo dos efeitos identificados na abordagem atomística, que focaliza apenas a marcação do plural em um constituinte do SN.

Este artigo apresenta uma análise variacionista da concordância de número no SN a partir da articulação entre as abordagens atomística e não atomística, buscando contribuir para uma compreensão mais ampla e adequada desse fenômeno que se destaca no panorama sociolinguístico do Brasil. A base de dados desta análise foi extraída de uma amostra de fala informal coletada por um dos autores deste artigo, entre moradores da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2017. Foram entrevistados 35 moradores (19 mulheres e 16 homens) das áreas rurais do 3º Distrito do município de Nova Friburgo, que foram divididos em dois grupos geracionais: um de agricultores, com idade entre 35 e 55 anos, que, em sua maioria, cursaram, apenas, o 1º Segmento do Ensino Fundamental; e outro de jovens, filhos desses agricultores, com idade entre 14 e 19 anos, estudantes do Ensino Médio. Foi realizado um levantamento exaustivo dos SNs no plural nessa amostra de fala, e esse conjunto de ocorrências foi preparado para o processamento quantitativo, com a utilização do GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). A partir dessa análise variacionista de base quantitativa (LABOV, 2008 [1972], 1994, 2001), buscou-se explorar condicionamentos estruturais que normalmente não são considerados no estudo do fenômeno, bem como rever a interpretação anterior dos tradicionalmente observados.

Para cumprir seus objetivos, o artigo se estrutura da seguinte maneira. Na seção 2, é feita uma breve explanação sobre as duas abordagens do fenômeno da concordância nominal de número. A seção 3 apresenta e discute os resultados da análise quantitativa de duas variáveis observadas na abordagem não atomística: a configuração estrutural e o número de constituintes do SN. Na seção 4, são analisados os resultados de duas das variáveis mais observadas no condicionamento da concordância nominal de número: a posição do constituinte e a saliência fônica. Na conclusão, os resultados das duas abordagens são conjugados, procurando lançar novas luzes sobre os condicionamentos estruturais da variação na concordância nominal de número no português brasileiro.

2 AS DUAS ABORDAGENS DA VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO NO SINTAGMA NOMINAL

A divisão da análise variacionista da concordância no SN em duas abordagens, proposta por Scherre (1988), foi retomada por Lucchesi (2000) que propôs as denominações *sintagmática*, para a que Scherre chamara *não atomística*, e *mórfica*, para a que Scherre chamara *atomística*. Essa nova denominação é adotada aqui por ser mais informativa do que a primeira. A *abordagem sintagmática* focaliza a aplicação da regra de concordância de número no SN como um todo. Assim, cada SN no plural constitui uma ocorrência, e a variável dependente tem os seguintes valores: (i) SN com concordância de número, quando todos os constituintes flexionáveis do SN exibem a marca de plural, como no exemplo (1); (ii) SN sem concordância de número, quando ao menos um constituinte flexionável do SN deixa de apresentar a marca de plural, como nos exemplos (2) e (3):

- (1) Eu moro com *os meus pais*.¹
- (2) Que já tem *vários emprego*, entendeu?
- (3) Ela fala *umas palavras meio estranha*.

A *abordagem mórfica* focaliza a marcação do plural em cada constituinte do SN. Assim, cada constituinte de todos os SNs no plural constitui *per se* uma ocorrência, e a variável dependente assume os seguintes valores: valor positivo (+), constituinte com marca de plural; (ii) valor negativo (-), constituinte sem marca de plural, como assinalado nos exemplos (4) e (5):

- (4) ...a água lá é nascente *da (-) nossas (+) terra (-)*...
- (5) [É rural] também por causa *dos (+) produtores (+) rurais (+)*.

¹ Todos os exemplos serão retirados da base de dados desta análise.

É indiscutível que é a *abordagem sintagmática* que retrata propriamente o fenômeno da concordância nominal de número. A análise atomística apenas dá uma visão de detalhe de como as marcas de plural se distribuem nos constituintes do SN. Sem os resultados da abordagem sintagmática, não se pode apresentar um retrato efetivo do fenômeno, tanto no que concerne à frequência de aplicação da regra de concordância de número no SN, quanto, obviamente, no que diz respeito aos condicionamentos sociais e estruturais do emprego dessa regra – o que será ilustrado na seção 4.

Embora as análises variacionistas da concordância de número no SN priorizem a abordagem mórfica para identificar os condicionamentos estruturais do fenômeno, a sintagmática pode fornecer valiosas evidências empíricas sobre outros condicionamentos estruturais, bem como sobre como os efeitos identificados na abordagem atomística se refletem no SN como um todo. Nesta análise, serão focalizados dois fatores que só a abordagem sintagmática permite observar: o *número de constituintes* e a *configuração sintagmática* do SN.

3 A VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA DE NÚMERO EM FUNÇÃO DA CONFIGURAÇÃO E DO NÚMERO DE CONSTITUINTES NO SN

Na amostra de fala informal aqui analisada, foram elicitadas 1.668 ocorrências de SNs no plural, com a regra de concordância nominal sendo aplicada plenamente em 802 dessas ocorrências, o que corresponde a uma frequência geral de aplicação da regra de 48% nessa comunidade de fala, como se observa na Tabela 1.

Tabela 1: Frequência da concordância de número no SN, no português rural da Serra Fluminense

Aplicação da regra de concordância	Nº de ocorrências/Total	Frequência
Sim	802/1.668	48,1%
Não	866/1.668	51,9%

Fonte: elaborado pelos autores

O programa de cálculo multivariado VARBRUL, em sua versão GoldVarb X, utilizado nesta análise, seleciona as variáveis independentes estatisticamente relevantes e mensura a interferência de cada fator sobre o fenômeno variável em foco, ponderando a ação simultânea de todos os demais fatores relevantes. Para as variáveis independentes (ou grupo de fatores) com valor estatístico, o GoldVarb X fornece, para cada fator do grupo, as frequências brutas de ocorrência do fenômeno em termos percentuais, bem como o *Peso Relativo* (PR), índice resultante do cálculo multivariado que computa a influência simultânea de todos os fatores conjuntamente. Na maioria dos casos, o PR apresentado é tomado como índice mais confiável que os valores percentuais, pois, em cada ocorrência, todos os fatores atuam simultaneamente. De qualquer maneira, os valores dos PRs devem, em princípio, corresponder aos valores percentuais. As eventuais divergências encontradas foram explicadas com base na análise dos cruzamentos das variáveis independentes, no processamento quantitativo dos dados.

Na abordagem sintagmática, foram consideradas as seguintes variáveis linguísticas independentes ou explanatórias: (i) configuração sintagmática do SN; (ii) realização ou não do núcleo do SN; (iii) número absoluto de constituintes do SN; (iv) número de constituintes flexionáveis no SN; e (v) saliência fônica dos vocábulos. O GoldVarb X selecionou como tendo valor estatístico três dessas cinco variáveis estruturais: *configuração sintagmática do SN*, *número de constituintes flexionáveis* e *saliência fônica*. Nesta seção são analisados os resultados das duas primeiras variáveis. Os resultados da saliência fônica serão analisados na subseção 4.3.

3.1 A CONFIGURAÇÃO SINTAGMÁTICA DO SN

A variável configuração sintagmática do SN foi formalizada de modo a permitir a correlação entre a estruturação do conjunto de constituintes do SN e a aplicação ou não da regra de concordância de número. Como as possibilidades de combinação de constituintes na formação do SN são inúmeras, foram feitas algumas generalizações, destacando as seguintes configurações do SN:

A. SN formado apenas pelo determinante e um nome núcleo [Det + N]:

(6) mas será que eu vô sabê respondê **as coisa**?

B. SN formado pelo determinante, um nome núcleo e um constituinte (SX) que não participa da concordância de número [Det + N + SX]²:

(7) acha que **as pessoa da roça** geralmente fala errado

C. SN com um numeral antes do nome núcleo [Num + N]³:

(8) Eu acordo **sete horas**.

D. SN com um numeral antes do nome núcleo e um constituinte (SX) que não participa da concordância de número [Num + N + SX]:

(9) Lá em cima tem apenas **três casas que têm internet**.

E. SN com possessivo antes do nome núcleo [...Poss...N...]:

(10) *Meus pais*, eles assistem.

F. SN com um pronome indefinido antes do nome núcleo [...Indef...N...]:

(11) Lá num tem **tantos agricultores** como pra cá.

G. SN com o quantificador *tudo/todo* antes do nome núcleo [...Q...N...]:

(12) **Todos os dia**, a rotina é essa.

H. SN com um adjetivo antes do nome núcleo [...Adj...N...]:

(13) Essas foram **as principais mudanças**.

I. SN com um adjetivo depois do nome núcleo [...N...Adj...]:

(14) ...pra adquirir **os bem materiais deles**.

J. SN com qualquer modificador depois do nome núcleo [...N...Mod...]:

(15) ...tem **as coisa tudo direitinho**.

No caso de presença simultânea dos constituintes controlados nos fatores C a J, só a presença de um foi codificada, seguindo a seguinte hierarquia de prioridade: o quantificador *todos/todas/tudo* é o mais relevante; o adjetivo vem em seguida; depois os indefinidos; e, por fim, os possessivos. Todos esses se sobrepõem aos numerais. A organização dos fatores obedeceu às hipóteses que guiaram a análise.

A primeira hipótese formulada foi que a regra de concordância seria mais empregada em estruturas mais simples. A segunda foi: a presença de constituintes que reforçam a ideia de plural favoreceria a aplicação da regra de concordância de número. A terceira foi: a presença de um constituinte flexionável após o nome núcleo desfavoreceria a concordância. Os resultados quantitativos confirmaram, no geral, essas hipóteses, mas trouxeram novas revelações, como se pode ver na Tabela 2:

Tabela 2: Aplicação da regra de concordância de número no SN em função da configuração sintagmática do SN

² Nesse caso, SX pode ser: um adjetivo que não se flexiona em número (como *simples*), um sintagma preposicionado ou uma oração relativa.

³ A presença ou ausência de um determinante é desprezada nesse caso.

Configuração do SN	Nº de ocorrências/Total	Frequência	Peso relativo
A. Det + N	302/600	50,3%	.467
B. Det + N + SX	76/201	37,8%	.364
C. Num + N	150/318	47,2%	.596
D. Num + N + SX	15/35	42,9%	.516
E. [...Poss...N...]	43/79	54,4%	.567
F. [...Indef...N...]	130/228	57,0%	.578
G. [...Q...N...]	15/27	55,6%	.703
H. [...Adj...N...]	13/18	72,2%	.794
I. [...N...Adj...]	55/146	37,7%	.385
J. [...N...Mod...]	03/16	18,8%	.397
TOTAL	802/1.668	48,1%	

Nível de significância: .031.

Fonte: elaborado pelos autores

Os resultados obtidos indicam, primeiramente, que estruturas mais complexas, em que existe também um constituinte à direita do nome, inibem a aplicação da regra de concordância, mesmo que esse constituinte não seja pluralizável. Isso pode ser comprovado cotejando os pesos relativos dos fatores A e C, com B e D, respectivamente⁴. Se o nome é precedido apenas por um determinante [Det + N], o PR cai de .467 para .364, quando um constituinte não flexionável ocorre depois do nome [Det + N + SX]. Se é um numeral, o PR cai de .596 para .546.

Os resultados também confirmaram a segunda hipótese de que os constituintes que reforçam a ideia de plural favorecem a aplicação da regra de concordância no SN como um todo. Quando, ao invés de um artigo, ou um demonstrativo, o nome é precedido por um numeral, o PR sobe de .467 para .596; e cai para .567, quando um possessivo vem antes do nome; mas sobe para .578, se antes do nome vem um pronome indefinido, já que muitos destes pronomes têm carga semântica de plural, como *vários*, *muitos* etc.. O quantificador *todos/todas*, que reforça bastante a ideia de plural, faz o PR se elevar a .703. A novidade ficou por conta do resultado do fator *adjetivo antes do nome*, que apresentou o maior PR (.794), revelando-se a configuração estrutural que mais favoreceu a aplicação da regra de concordância. A explicação foi encontrada na análise qualitativa das ocorrências. A maioria era constituída por expressões mais formais, como em:

⁴A leitura dos resultados dos pesos relativos deve ser feita na comparação entre eles, porém os valores próximos a .500 devem ser lidos como de fatores cuja influência sobre o fenômeno analisado deve ser neutra. Valores acima desse patamar indicam um fator que favorece a aplicação da regra, enquanto valores abaixo de .500 desfavorecem-na.

(16) ...em busca de *melhores oportunidades* no Centro.

(17) ...em busca de *novas oportunidades, novos mercados de trabalho*.

O emprego de uma construção mais erudita indica que o falante está monitorando mais sua fala e, por conseguinte, empregando mais a regra de concordância.

Por fim, a hipótese de que os constituintes flexionáveis à direita do nome desfavorecem a concordância no SN se confirmou, já que, entre os PRs mais baixos, figuraram os fatores adjetivo ou qualquer outro modificador flexionável em número após o nome núcleo, com .385 e .397, respectivamente. Deve-se destacar aí o emprego da forma neutra *tudo* como um pluralizador pós-nominal, que é corrente nas variedades do português popular brasileiro, e também foi encontrado na amostra de fala aqui analisada, como se vê no seguinte exemplo:

(18) Faltá, a gente compra *esses negócio tudo*.

Tal resultado indica que há uma coesão maior entre o nome núcleo e os elementos à esquerda, do que com os elementos à direita, sendo que estes últimos estariam em adjunção à estrutura do SN, não integrando sua estrutura nuclear, que seria estritamente composta pelos elementos à esquerda e o núcleo nominal. Esse resultado também se coaduna com o que tem sido observado na abordagem mórfica do fenômeno, com a constatação de que os modificadores pós-nominais recebem menos a marca de plural (cf. subseção 4.1.). Porém, somente a abordagem sintagmática permite aferir o impacto desse fator diretamente no nível de aplicação da regra no SN como um todo. De qualquer forma, a articulação entre os resultados das duas abordagens na observação desse condicionamento estrutural será apresentada na conclusão do artigo.

3.2 O NÚMERO DE CONSTITUINTES FLEXIONÁVEIS NO SN

Tanto o número absoluto de constituintes⁵, quanto o número de constituintes flexionáveis em número foram controlados, porém o GoldVarb X selecionou apenas o segundo grupo como estatisticamente relevante⁶. O SN pode ter apenas um constituinte flexionável, cf. exemplo (19), mas este tipo constituiu apenas 16% do total de ocorrências e, em praticamente todos, o item não flexionável foi um numeral. Os SNs com dois constituintes flexionáveis – cf. exemplo (20) – foram a grande maioria, correspondendo a cerca de 3/4 dos casos. Já os SNs com três constituintes flexionáveis – cf. exemplo (21) – corresponderam a somente 8,4% do total, e só houve duas ocorrências de SNs com quatro constituintes flexionáveis – cf. exemplo (22):

SNs com um constituinte flexionável:

(19) Aí ele almoça *dez horas*.

SNs com dois constituintes flexionáveis:

(20) Que já tem *vários emprego*, entendeu?

SNs com três constituintes flexionáveis:

(21) Eu acho que é da... *das otras igreja*.

SNs com quatro constituintes flexionáveis:

(22) *todos os “esses” possível*.

⁵ Nesse caso as orações relativas e SPreds contavam, como um conjunto, ou seja, apenas como um constituinte.

⁶ Como há uma certa superposição entre esses dois grupos de fatores, foi feita uma rodada, retirando o grupo *número de constituintes flexionáveis*. Mesmo assim, o número absoluto de constituinte não foi selecionado pelo programa como estatisticamente significativo.

Em função do baixo número de ocorrências, os fatores SNs com três e quatro constituintes flexionáveis foram amalgamados. A hipótese geral seria a de que quanto menor o número de constituintes flexionáveis, maior seria a probabilidade de aplicação da regra de concordância. Seguem os resultados quantitativos encontrados:

Tabela 3: Aplicação da regra de concordância de número no SN em função número de constituintes flexionáveis em SN

Nº de constituintes flexionáveis no SN	Nº de ocorrências/Total	Frequência	Peso relativo
Um	120/267	44,9%	. 523
Dois	631/1.259	50,1%	. 520
Três ou mais	51/142	35,9%	. 291
TOTAL	802/1.668	48,1%	

Nível de significância: .031.

Fonte: elaborado pelos autores

O resultado dos pesos relativos indica que a probabilidade de aplicação da regra de concordância de número não se altera se o SN tiver um ou dois constituintes flexionáveis, pois os PRs são praticamente idênticos: .523 e .520. A presença de três ou mais constituintes é que sobrecarregaria a estrutura do SN, dificultando a aplicação da regra de concordância, já que o PR cai, nesse caso, para .291 – uma queda expressiva. Dessa forma, os resultados indicam que, a partir de três constituintes flexionáveis, o processamento de mecanismos sintáticos de marcação morfológica, como a regra de concordância número, é dificultado na fala comum.

Por outro lado, os resultados dessa variável e principalmente da variável *número absoluto de constituintes do SN* fornecem informações significativas sobre a estruturação geral dos SNs na fala coloquial. De acordo com os dados da amostra, predominam largamente, na linguagem cotidiana, os SNs com dois constituintes, podendo ser os dois flexionáveis em número, como no exemplo (20), ou apenas um ser flexionável, como no exemplo (19). Esses SNs com dois constituintes correspondem a 62% do total de ocorrências e são também os que apresentaram a maior frequência de aplicação da regra de concordância de número (51,4%). Já os SNs com três constituintes correspondem 33,3% do total, apresentando concordância em 43,2% dos casos; enquanto os SNs com quatro ou mais constituintes correspondem a 4,7% do total, com uma frequência de aplicação da regra de concordância em apenas de 38,5% dos casos.

Portanto, os resultados informam que, na fala espontânea, os SNs com uma estrutura mais simples, compostos geralmente por um nome e um determinante pré-nominal, são amplamente majoritários e nos quais a aplicação da regra de concordância é mais frequente. A frequência de SNs mais complexos, com um número maior de constituintes, seriam próprios da fala formal e sobretudo da escrita; sendo, obviamente, uma possibilidade contida na competência linguística do falante, cuja potencialidade pode ser ampliada em condições especiais de uso da língua. Todavia, na fala vernacular, esses SNs desfavorecem a aplicação da regra de concordância, seja porque sobrecarregam o processamento da fala com um grande número de constituintes a serem marcados, seja porque envolvem estruturas menos coesas com adjunção à direita do núcleo nominal. Nesse sentido, a articulação dessa variável com a variável posição qualificada do constituinte no SN, analisada na seção 4.1, pode lançar novas luzes sobre como ocorre o encaixamento estrutural na variação na concordância de número no SN, como se poderá ver na conclusão deste artigo.

4 CONDICIONAMENTOS ESTRUTURAIS DA VARIAÇÃO NA MARCAÇÃO DO PLURAL EM CADA CONSTITUINTE DO SN: A POSIÇÃO E A SALIÊNCIA FÔNICA

Como enfatizado ao longo deste artigo, a abordagem mórfica é a mais adotada na análise da variação na concordância de número no SN, embora não permita observar diretamente o fenômeno da concordância propriamente dita, mas sim os constituintes que mais se flexionam em número no interior do SN, seja em função da posição que ocupam, seja por suas características intrínsecas, ou ainda pela marcação ou não do plural no item precedente. Na amostra de fala aqui analisada, foram depreendidas 3.206 ocorrências de constituintes flexionáveis em número em SNs no plural, dos quais 2.289 exibiam efetivamente a flexão de número, como se pode ver na Tabela 4:

Tabela 4: Frequência da marcação de plural em cada item do SN no português rural da Serra Fluminense

Realização de plural	Nº de ocorrências/Total	Frequência
Com marcação	2.289 / 3.206	71,4%
Sem marcação	917 / 3.206	28,6%

Fonte: elaborado pelos autores

A marcação formal do plural ocorreu em 71,4% dos constituintes. Contrastando esse percentual com o obtido na análise sintagmática, que foi de 48,1% de aplicação da regra de concordância de número nos SNs, percebe-se o enviesamento que se produz quando se tomam os resultados da análise mórfica para se referir ao fenômeno da concordância de número no SN como um todo e aos seus condicionamentos sociais. A abordagem sintagmática (ou não atomística) é aquela que permite aferir a frequência de aplicação da regra de concordância de número no SN, enquanto a abordagem mórfica (ou atomística) informa o percentual de constituintes marcados em relação ao total de constituintes de todos os SNs.

Tomando o caso aqui analisado por exemplo, se é utilizada a frequência da análise mórfica, a ideia que se passa é a de que a regra de concordância de número no SN é aplicada em quase $\frac{3}{4}$ dos casos, o que é uma imagem falsa, pois a regra é aplicada em um pouco menos da metade dos SNs no plural na amostra de fala analisada, como informa o percentual da análise sintagmática de 48,1%. Portanto, as análises que dão uma visão geral do fenômeno a partir da frequência geral obtida na análise mórfica apresentam uma imagem imprecisa do fenômeno da concordância de número no SN.

No processamento quantitativo dos dados na abordagem mórfica, o GoldVarb X selecionou, como significativamente relevantes, apenas duas variáveis estruturais: a *posição do constituinte em relação ao núcleo do SN* e a *saliência fônica associada à tonicidade*. Vale ressaltar que essas foram as duas primeiras variáveis selecionadas pelo programa, nessa ordem⁷, e o nível de significância da rodada foi o ideal: .000⁸. Foi feita então uma outra rodada, retirando a *posição do constituinte com referência ao núcleo*, já que há uma sobreposição entre essa variável e as variáveis *posição linear* e *classe gramatical do constituinte*. Nessa segunda rodada, que também teve nível de significância de .000, as variáveis estruturais selecionadas foram: *posição linear*, *saliência fônica associada à tonicidade* e *classe gramatical* do constituinte, nessa ordem de seleção. A variável *paralelismo formal* foi a única variável estrutural que não foi selecionada nas duas rodadas. Em função disso e do espaço disponível, são analisados, neste artigo, apenas os resultados das variáveis *posição do constituinte com referência ao núcleo* e *saliência fônica associada à tonicidade*.

⁷ O programa de cálculo multivariado seleciona as variáveis independentes (também denominadas *grupos de fatores*) em função da distribuição dos dados, ou seja, o programa seleciona primeiro a variável cujos dados apresentam a melhor distribuição estatística.

⁸ O nível de significância mede a confiabilidade estatística dos resultados. São considerados com valor estatísticos os resultados que ficam entre .000 e .050, sendo .000 o índice máximo de confiabilidade. A partir de .051 até 1.000, os resultados são considerados sem valor estatístico, sendo 1.000 o índice que indica que a probabilidade entre as variantes é absolutamente aleatória, ou seja, que os fatores considerados não têm qualquer influência na escolha dos falantes.

4.1 A MARCAÇÃO DO PLURAL EM FUNÇÃO DA POSIÇÃO DO CONSTITUINTE

A percepção de que a marcação do plural era condicionada pela posição do constituinte no SN sempre esteve presente nas análises variacionistas da concordância nominal de número. Assim, Guy (1981, p. 168) concluiu que “[...] a marcação do plural quase sempre ocorre na primeira palavra do SN, mas é relativamente rara nas palavras subsequentes”⁹. Embora essa generalização capture, em linhas gerais, o modo de operar da regra de concordância nominal no SN, ela foi questionada por Scherre (1988, 1996), que propôs que os elementos fossem distinguidos entre nucleares e não-nucleares e que esses últimos tivessem sua posição tomada em relação ao núcleo do SN. Com base nisso, estruturou esse grupo de fatores com os seguintes valores: núcleo na 1ª posição, núcleo na 2ª posição, núcleo na 3ª posição, classe não nuclear anteposta e classe não nuclear posposta. Em Scherre e Naro (1997), as posições dos elementos não nucleares foram subdivididas, como se pode ver na Tabela 5, com resultados obtidos na amostra do PEUL, que reúne falantes dos dois sexos do Rio de Janeiro, com 1 a 11 anos de escolaridade:

Tabela 5: Marcação de plural em função da posição relativa do constituinte

Posição relativa do Constituinte	Nº/Total	%	PR
Elemento à esq. do núcleo na 1ª posição	4885/5005	98%	.88
Elemento à esq. do núcleo na 2ª posição	264/279	95%	.84
Elemento à dir. do núcleo na 2ª posição	102/147	69%	.28
Elem. à dir. do núcleo nas demais posições	170/479	35%	.15
Núcleo na 1ª posição	180/190	95%	.67
Núcleo na 2ª posição	3277/6375	51%	.20
Núcleo na 3ª posição	381/625	61%	.27
TOTAL	9259/13100	71%	

Fonte: Scherre e Naro (1997, p 105)

Esse esquema, que tem sido adotado, desde então, pelas análises variacionistas do fenômeno, com pequenas alterações (LOPES, 2001; BRANDÃO, 2013; OUSHIRO, 2015; MARTINS; COELHO, 2019; entre outros), possibilitou generalizações importantes, que podem ser sumarizadas da seguinte maneira:

Elementos nucleares à esquerda do núcleo favorecem marcas explícitas; elementos não nucleares à direita do núcleo desfavorecem-nas. Os núcleos, por sua vez, favorecem mais marcas explícitas se ocuparem a primeira posição na cadeia sintagmática, ou seja, se estiverem linearmente mais à esquerda na construção; caso contrário, desfavorecem-nas, indicando até uma leve tendência sistemática de mais favorecimento nos núcleos que se encontram a partir da segunda posição no sintagma nominal. (SCHERRE; NARO, 1997, p. 106)

Embora esse enquadramento tenha possibilitado importantes avanços, alguns condicionamentos relativos à posição e à natureza do constituinte ainda permanecem obscuros, tais como: qual é a diferença no padrão de marcação do plural quando se tem apenas um determinante e quando se tem mais de um determinante? Há alguma diferença na marcação do plural entre um modificador pós-nominal adjacente ao núcleo e um modificador pós-nominal separado do núcleo por outro constituinte?

Para tentar responder a essas questões, bem como testar as generalizações que são possíveis a partir do esquema formulado por Scherre (1988), a variável posição relativa do constituinte no SN foi configurada nesta análise com os seguintes valores:

⁹ Traduzido do original inglês.

1ª posição adjacente ao núcleo:

(23) eu trato *dos* cavalos.

1ª posição não adjacente ao núcleo:

(24) o que eu sei foi *o* meus pais que me ensinaram.

2ª posição adjacente ao núcleo:

(25) ... conversá com *as* **própria** pessoa.

2ª posição não adjacente ao núcleo:

(26) *os* **outros** dois filho do meu avô.

Núcleo em 1ª posição:

(27) ...trabalhava com *ervas* medicinais.

Núcleo em 2ª posição:

(28) Tem dois **tio** meus que trabalha de a meia um com outro.

Núcleo em 3ª posição:

(29) vai perdendo de todos os **lado**.

2ª posição imediatamente após o núcleo:

(30) São de ambientes **rurais**.

3ª e 4ª posições imediatamente após o núcleo:

(31) Vem das tradições **antigas**.

Após o núcleo não adjacente a ele:

(32) ... tem sempre umas palavras meio **díficeis**...

Com essa configuração, essa variável apresentou os resultados quantitativos exibidos na Tabela 6. Mas, como só houve quatro ocorrências de elementos em segunda posição não adjacentes ao núcleo, todos flexionados em número, essas ocorrências foram somadas às ocorrências de 2ª posição adjacentes ao núcleo, formando 2ª posição antes do núcleo, adjacente a este ou não.

Tabela 6: Frequência da marcação de plural em cada item do SN em função da posição do constituinte com referência ao núcleo

Posição relativa do constituinte	Nº de oc. / Total	Frequência	PR
1ª posição adjacente ao núcleo	1.154 / 1.171	98,5%	.950
1ª posição não adjacente ao núcleo	186 / 206	90,3%	.694
2ª posição antes do núcleo	90 / 113	79,6%	.490
Núcleo em 1ª posição	29 / 30	96,7%	.865
Núcleo em 2ª posição	670 / 1.359	49,3%	.099
Núcleo em 3ª posição	87 / 159	54,7%	.151

2ª posição imediatamente após o núcleo	21 / 38	55,3%	.167
3ª e 4ª posições imediatamente após o núcleo	21 / 48	43,8%	.085
Após o núcleo separado por um constituinte	31 / 82	37,8%	.066
TOTAL	2.293 / 3.211	71,4%	

Nível de significância: .000.

Fonte: elaborado pelos autores

Confirmando o que já se constatou em todos os estudos anteriores, os resultados do cálculo multivariado revelam, em primeiro lugar, que a marcação do plural na 1ª posição imediatamente antes do núcleo é quase categórica; com um percentual de 98,5% do total de ocorrências e peso relativo (PR) de .950. Já quando há dois determinantes antes do núcleo, a marcação do plural na 1ª posição cai mais de oito pontos percentuais em relação à marcação nessa posição imediatamente antes do núcleo (cai de 98,5% para 90,3%). Essa diferença entre os PRs confirma que a marcação do plural no determinante que ocupa a 1ª posição cai quando esse determinante está separado do núcleo nominal por um outro determinante (o PR cai de .950 para .694). No entanto, esse determinante que está na 2ª posição, e que normalmente vem imediatamente antes do núcleo, é ainda menos marcado que o primeiro determinante, que não está adjacente ao núcleo (79,6% contra 90,3% e PR de .490 contra .694). Esse último resultado contraria a conclusão de Lopes (2001, p. 260) de que a adjacência ao núcleo favoreceria a marcação do plural no determinante¹⁰. Assim, pode-se concluir que a marcação do plural entre os determinantes cai quando há mais de um determinante antes do núcleo e, nesses casos, o determinante na primeira posição é mais marcado do que na segunda; o que reafirma a grande prevalência da 1ª posição na marcação do plural no SN.

Essa imensa preponderância da 1ª posição na marcação do plural no SN também se confirma quando se observa o comportamento do núcleo nominal. Na primeira posição do SN, o núcleo se flexiona em número em uma frequência bem próxima a dos determinantes (96,7% vis-à-vis 98,5%; e PR de .865 frente a .950). Já na 2ª posição, que seria a prototípica, a marcação do plural no núcleo cai para 49,3% do total. A diferença entre os pesos relativos (.865 contra apenas .099) confirma o fato de que a marcação de plural no nome núcleo do SN cai drasticamente, quando este passa da 1ª para a 2ª posição. Esse resultado é geral – em Scherre (1996) cai de 95% para 53% (o PR cai de .69 para .24); em Lopes (2001) cai de 96% para 66% (o PR cai de .52 para .16) –, confirmando que a marcação do plural no SN no PB é feita quase sempre na 1ª posição, caindo em níveis variados nas demais posições, a depender do elemento que a ocupe. Considerando os resultados desta análise, a diferença na frequência de marcação do plural entre a 1ª e a 2ª posições é pequena, quando dois determinantes ocupam essas posições: pouco mais de 10% (90,3%, na 1ª posição, e 79,6%, na segunda posição; e PRs de .694 e .490, respectivamente). Essa diferença, porém, cai abruptamente quando se tem um determinante seguido de um nome: cai de 98,5%, na 1ª posição, para 49,3%, na segunda posição (são quase 50 pontos percentuais de diferença!); nos PRs, cai de .950 para somente .099! Se o núcleo nominal está na 1ª posição seguido imediatamente por um modificador, a diferença na marcação do plural entre a 1ª e a 2ª posição é um pouco menor (caindo de 96,7%, no nome em 1ª posição, para 55,3%, no modificador em 2ª posição), mas ainda assim é uma diferença grande, de mais de 40 pontos percentuais, o que se reflete nos pesos relativos: .865 e .167, respectivamente.

Retornando às posições do núcleo do SN, uma constante que ainda carece de uma boa explicação é o ligeiro aumento da frequência de marcação do plural, quando se passa da 2ª para a 3ª posição. Nesta amostra de fala, o núcleo se flexiona em 49,3% dos casos em 2ª posição, e em 54,7% dos casos em 3ª posição. Essa ligeira elevação se reflete nos PRs: .099 na 2ª posição, e .151 na 3ª posição.¹¹ Uma explicação para esse fato seria a provável presença de dois determinantes antes do nome, com uma alta frequência de marcação do plural, essa cadeia com dois constituintes flexionados poderia favorecer a marcação do núcleo em 3ª posição.

¹⁰ O problema na análise de Lopes (2001) é que ela não separa os fatores *determinante adjacente ao núcleo em 1ª posição* e *determinante adjacente ao núcleo em 2ª posição*.

¹¹ As ocorrências de núcleo em quarta posição são muito pouco significativas em termos numéricos e foram agrupadas com as ocorrências de núcleo em 3ª posição.

Por fim, os modificadores pós-nucleares exibiram sempre uma frequência de marcação do plural inferior ao do núcleo a que se seguem. A diferença é muito grande quando o núcleo está em 1ª posição, caindo de 96,7% para 55,3%, como se viu anteriormente (o PR cai de .865 para .167). Já quando o núcleo está na 2ª ou 3ª posição do SN, a diferença é bem menor, caindo de 49,3% ou 54,7% para 43,8% (PR cai de .099 ou .151 para .085). A frequência de marcação do plural cai ainda mais quando o modificador pós-nominal está separado do núcleo por algum constituinte. Nesses casos, a frequência de marcação do plural é de apenas 37,8%, com PR de somente .066. Portanto, os modificadores pós-nominais são os constituintes que menos se flexionam em número no SN, o que vai impactar na aplicação da regra de concordância no SN como um todo, o que é retomado na conclusão deste artigo.

Contudo, outra variável que também se tem mostrado relevante na abordagem mórfica do fenômeno da concordância nominal de número é o grau de diferença entre a forma flexionada do plural e a forma do singular do constituinte.

4.2 A SALIÊNCIA FÔNICA ASSOCIADA À TONICIDADE

O princípio da saliência fônica, segundo o qual o falante tenderia a marcar mais o plural nos constituintes em que a flexão fosse mais saliente, foi proposto por Naro e Lemle (1976) para a concordância verbal e foi aplicado na análise da concordância nominal por Braga e Scherre (1976), Braga (1977) e Scherre (1978), que consideraram apenas a diferença no material fônico, não considerando o efeito associado à tonicidade. Guy (1981) procurou conjugar o efeito tonicidade com a diferença no material fônico. Em uma ampla análise desse condicionamento estrutural, considerando todos os estudos anteriores, particularmente o de Guy, Scherre (1988) decidiu considerar a tonicidade apenas para os itens regulares, não considerando a incidência do acento nos itens lexicais que já tinham um plural mais saliente. Com a variável assim estruturada, Scherre (1988, p. 139) chegou aos seguintes resultados:

Tabela 7: Frequência da marcação de plural em cada item do SN em função da saliência fônica, com dados do PEUL/RJ

SALIÊNCIA FÔNICA	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Plural duplo (<i>novo/novos</i>)	93%	.80
Item em <i>-l</i> (<i>casal/casais</i>)	86%	.69
Item em <i>-r</i> (<i>cor/cores</i>)	88%	.65
Item em <i>-ão</i> (<i>dentão/dentões</i>)	86%	.59
Item em <i>-s</i> (<i>país/países</i>)	83%	.56
Palavra oxítônica com plural regular e monossílabo tônico	72%	.38
Palavra paroxítônica com plural regular	52%	.21
Palavra proparoxítônica com plural regular	50%	.17

Fonte: Scherre (1988, p. 139)

Os pesos relativos revelam que o fator que mais favorece a marcação do plural são itens lexicais com plural duplo (PR .80), seguido dos itens lexicais terminados em *-l* e *-r* (PR de .69 e .65, respectivamente). Em um nível intermediário estariam os itens terminados em *-s* e *-ão*, com PRs de .59 e .56, respectivamente. E desfavorecendo a marcação do plural estariam as palavras com o plural regular,

sendo que para essas a tonicidade faria efeito, de modo que o plural seria mais frequente nas palavras oxítonas (PR .38), decaindo na medida em que o acento se afastasse da sílaba em que se marca o plural, com PR de .21 para as palavras paroxítonas e PR de .17, para as proparoxítonas. Scherre já havia observado uma certa disparidade de dados entre os resultados das análises que haviam considerado esse condicionamento, porém a diferença nas taxonomias empregadas não permitia uma conclusão mais segura.

Porém, desde então, os estudos que se seguiram passaram a adotar o esquema de Scherre (1988). Com base nos resultados de alguns desses estudos (FERNANDES, 1996; LOPES, 2001; MARTINS; COELHO, 2019), pode-se fazer as seguintes generalizações. As palavras proparoxítonas e as paroxítonas que fazem o plural apenas com o acréscimo do morfema *-s* desfavorecem a marcação de número no constituinte, principalmente as primeiras. As palavras oxítonas, bem como as que fazem o plural em *-s* favorecem a marcação do plural num nível mais baixo. Como fatores que favorecem a marcação de plural em um nível intermediário estariam as palavras terminadas em *-r* e *-ão*, com plural saliente (em *-ões* e *-ães*). Por fim, as palavras de plural duplo e terminadas em *-l* seriam aquelas que mais se flexionaram em número. A generalização concernente aos fatores que desfavorecem a marcação do plural é mais fundamentada empiricamente do que a hierarquia entre os fatores que favorecem a flexão de número, em função da flutuação na ordem desses fatores nas diversas análises aqui referidas. Isso se confirma nos resultados desta análise.

Mantendo a taxonomia utilizada nas análises anteriores, os resultados encontrados na amostra do português rural da serra fluminense foram os seguintes:

Tabela 8: Frequência da marcação de plural em cada item do SN em função da saliência fônica associada à tonicidade

Fatores	Nº de oc./Total	Freq.	PR
Palavras terminadas em <i>-s</i>	168/188	89,4%	.942
Palavras terminadas em <i>-l</i>	12/19	63,2%	.701
Palavras com plural duplo	23/40	57,5%	.665
Palavras oxítonas e monossílabos tônicos	203/242	83,9%	.652
Palavras terminadas em <i>-r</i>	61/104	58,7%	.624
Palavras com plural em <i>-ões</i>	17/37	45,9%	.502
Proparoxítonas com plural regular	17/25	68%	.459
Paroxítonas e monossílabos átonos	1.788/2.551	71,4%	.425
TOTAL	2.289 / 3.206		

Nível de significância: .000.

Fonte: elaborado pelos autores

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que as discrepâncias entre os percentuais e os pesos relativos se deve à ponderação da ação simultânea de todas as variáveis independentes que é feita pelo GoldVarb X no cálculo multivariado (NARO, 2003). A posição qualificada do constituinte que foi o primeiro grupo de fatores a ser selecionado pelo programa interfere significativamente sobre este grupo. Assim, no cruzamento dessas duas variáveis, o PR das palavras paroxítonas e monossílabos átonos caiu de .476 para .434, porque a maioria dos monossílabos átonos figura na 1ª posição do SN, fator que favorece sobremaneira a marcação do plural. Por outro lado, foram bem elevados os PRs dos seguintes fatores: plural duplo (de .344 para .609), palavras terminadas em *-l* (de .399 para .630), em *-r* (de .355 para .596) e em *-s* (de .765 para .906), porque essas palavras figuram, em sua grande maioria, da segunda posição em diante, quer como núcleo, quer como modificador pós-nominal, posições que desfavorecem demasiadamente a marcação do plural. Essa tendência se manteve no cruzamento das demais variáveis até chegar aos PRs da rodada que sopesa a ação

simultânea de todas as variáveis independentes no cruzamento máximo, com valor estatístico, que estão apresentadas na Tabela 8, com nível significância ideal de .000.

Aqui, o resultado das palavras terminadas em *-s* destaca-se como uma grande discrepância em relação aos resultados dos estudos anteriores, alcançando o PR de .942 e sendo o fator que mais favorece a flexão de número do constituinte. E novamente se coloca o problema metodológico. Nesta análise, manteve-se, na base de dados, as ocorrências de *às vez / às vezes* – considerando formas como *às veze* ou *os mese* (ao invés de *às vezes* e *os meses*) como ocorrências de plural marcado, como fazem Scherre (1988) e Martins e Coelho (2019), pois a variação, em casos assim, é mais fônica (apagamento do [s] final) do que mórfica; entendendo-se que o acréscimo do *-e* indicaria o plural. Isso acaba por elevar a frequência da marcação do plural nesses constituintes. Não fica claro se os demais estudos adotaram tal procedimento – Braga (1977), por exemplo, classifica *mese* e *veze* como itens sem flexão de número. Portanto, a disparidade dos valores associados ao fator itens terminados em *-s* pode decorrer de desacordos metodológicos.

Considerando os demais fatores, há um certo acordo, com as palavras terminadas em *-l* e os plurais duplos como sendo os que mais favoreceram a flexão de número; seguidos das palavras oxítonas e monossílabos tônicos e das palavras terminadas em *-r*. Outra divergência dos resultados desta análise foram as palavras terminadas em *-ão* com plural saliente, que aqui ficaram próximos à neutralidade (PR de .502). Por fim, os resultados referentes aos fatores que desfavorecem a marcação do plural confirmaram o que já pode ser considerado uma unanimidade: as palavras paroxítonas e proparoxítonas, que fazem o plural apenas com o acréscimo do *-s*, englobando aí os monossílabos átonos, são os itens que realmente desfavorecem a marcação do plural.

Diante de tais resultados, o princípio da saliência fônica se confirma principalmente pela negativa, com as palavras que fazem o plural apenas com o acréscimo do *-s* na sílaba átona desfavorecendo de forma consistente a flexão de número desses constituintes. Positivamente o princípio também se confirma com todos os itens que exibem alguma saliência na flexão de plural (o que inclui o mero fato de o morfema *-s* ser acrescido na sílaba tônica), os quais mais marcados em número, com destaque para os itens lexicais terminados em *-l* e aqueles que têm o chamado plural duplo. Ocorre, contudo, uma flutuação na mensuração da influência de todos esses fatores, não se podendo estabelecer uma hierarquia muito segura entre os fatores da saliência fônica que favorecem a marcação do plural. De qualquer forma, a mera presença de um desses constituintes impacta na frequência de aplicação da regra de concordância no SN como um todo, como se verá a seguir.

4.3 O EFEITO DA SALIÊNCIA FÔNICA NO SN COMO UM TODO

Tradicionalmente, a saliência fônica é analisada somente na abordagem mórfica. No entanto, ela também pode ser observada na abordagem sintagmática, opondo os SNs que contenham ao menos um constituinte com plural saliente, como exemplificado em (33), aos SNs em que todos os constituintes faziam o plural apenas com o acréscimo do *-s*, como em (34):

(33) ... era mais *essas coisas duráve*.

(34) num tem *grandes coisa*.

A observação dessa variável na abordagem sintagmática permite mensurar o efeito da saliência fônica na frequência de aplicação da regra de concordância no SN como um todo, como se pode ver na Tabela 9:

Tabela 9: Aplicação da regra de concordância de número no SN, em função da saliência fônica

Presença de constituinte com plural saliente no SN	Nº de ocorrências /Total	Frequência	Peso relativo
Sim	275/380	72,4%	.811
Não	527/1.288	40,9%	.394
TOTAL	802/1.668	48,1%	

Nível de significância: .031.

Fonte: elaborado pelos autores

O resultado da variável é tão significativo que esse grupo de fatores foi o primeiro selecionado pelo GoldVarb X em todas as rodadas. Verifica-se que a concordância nominal de número é plenamente aplicada em 72,4% dos SNs em que pelo menos 1 item apresenta plural mais saliente, o que é totalmente confirmado pelo PR de .811. Em SNs em que não há qualquer item saliente, a frequência de emprego da regra é desfavorecida, caindo para 40,9% e diminuindo ainda mais sua probabilidade de uso, com um PR de .394. Esses resultados revelam, portanto, que a saliência fônica repercute na plena aplicação da regra de concordância no SN, e não apenas na marcação do plural em cada constituinte isoladamente.

5 CONCLUSÃO

Este artigo coloca em questão os condicionamentos estruturais da variação na concordância de número no SN, tendo como base empírica os resultados quantitativos de uma análise variacionista do fenômeno, em uma amostra de fala vernácula do português rural da Região Serrana do estado do Rio de Janeiro. Contrapondo-se à tradição dos estudos variacionistas, que prioriza ou dá exclusividade à observação de marcação do plural em cada constituinte do SN (a *abordagem mórfica*), assume-se aqui que a observação da aplicação da regra de concordância no SN como um todo (a *abordagem sintagmática*) é que possibilita a visão mais adequada e ampla do fenômeno. Além disso, buscou-se demonstrar que a conjugação das duas abordagens é o melhor caminho para deslindar os condicionamentos estruturais da variação na concordância nominal de número, articulando a observação do detalhe com a visão do fenômeno como um todo.

Nessa perspectiva, a variável posição do constituinte deve combinar com a variável composição do SN. Primeiramente, resultados quantitativos da variável posição do constituinte, na abordagem mórfica, revelam que:

- (i) A marcação do plural ocorre em um nível praticamente categórico na 1ª posição, que é normalmente ocupada por um determinante (um especificador do núcleo nominal), e cai sensivelmente na 2ª posição, que é normalmente ocupada pelo núcleo nominal.
- (ii) Se o SN possui dois determinantes, a marcação do plural cai ligeiramente nessas duas posições (embora ainda seja superior na 1ª posição), e se eleva ligeiramente no núcleo nominal, que ocupa a 3ª posição, em relação à sua marcação na 2ª posição.
- (iii) No caso dos chamados *nomes nus* (SNs sem determinante), o nome que ocupa a 1ª posição recebe a marcação de plural em uma frequência bem próxima à do determinante (quando este ocupa essa posição), e cai sensivelmente no adjetivo que eventualmente se coloque após esse nome – o que fortalece a generalização de que o plural é quase categoricamente marcado na 1ª posição do SN.
- (iv) Os modificadores pós-nominais são os constituintes que menos recebem a marca de plural, sempre em um nível um pouco inferior ao do nome núcleo, quando este ocupa a 2ª posição em diante.

A abordagem sintagmática, que permite observar a aplicação da regra de concordância em função da configuração estrutural do SN, revela que o que se observa em (iv) impacta diretamente na aplicação da regra de concordância no SN como um todo, pois a presença

de um modificador pós-nominal na composição do SN é fator que mais reduz a frequência de aplicação da regra. Além da presença de um modificador pós-nominal, a presença de mais de um determinante na composição do SN também reduz a frequência de aplicação da regra, já que a concordância de número no SN como um todo cai bastante, quando se passa dos SNs com um ou dois constituintes flexionáveis para SNs com três ou mais constituintes flexionáveis – mas é claro que a presença de um modificador pós-nominal faz a frequência cair muito mais do que a presença de dois determinantes. A análise da estrutura sintagmática do SN revela ainda que:

- (i) A aplicação da regra de concordância se eleva quando o determinante reforça a ideia de plural, como no caso dos numerais e quantificadores (e.g., *todos, muitos, vários* etc.).
- (ii) Já a presença de um constituinte à direita do núcleo faz a frequência de aplicação da regra cair, mesmo que esse constituinte não participe do mecanismo da concordância de número, como é o caso dos adjetivos que não se flexionam em número (e.g., *as coisas simples*), dos sintagmas preposicionados (e.g., *os filhos do vizinho*) e das orações relativas (*os amigos que tive*).

Além desses novos condicionamentos estruturais, a variável número de constituintes do SN, que se observa na abordagem sintagmática, revela que, na linguagem cotidiana, os SNs com apenas dois constituintes são amplamente majoritários. Na amostra de fala aqui analisada, correspondem a 62% do total; e 16% dos SNs só tem um constituinte que se flexiona em número. Assim, na medida em que se aumenta o número de constituintes do SN, a frequência de aplicação da regra de concordância decai, quer se considere o número total de constituintes, quer se considere apenas os constituintes flexionáveis em número.

Prototipicamente, predominam na fala vernácula os SNs com apenas dois constituintes, nos quais a marcação é quase categórica no determinante e cai sensivelmente no núcleo nominal (e.g., *os menino*). A frequência de aplicação da regra de concordância nesses casos é ligeiramente superior à média geral e ainda pode se elevar um pouco quando o determinante é um numeral (e.g., *duas veze*) ou um constituinte que reforça a ideia de plural (e.g., *muitos irmãos*). Já a presença de dois determinantes ou de um constituinte à direita do nome que não se flexiona em número faz a frequência de aplicação da regra cair um pouco. A presença de um modificador pós-nominal que se flexiona em número é o contexto em que a frequência de aplicação da regra é a menor. Assim, no SN prototípico de três constituintes (Det + Nome + Adj) a frequência de aplicação da regra de concordância nominal cai bastante, sobretudo em função do modificador pós-nominal.

Esta análise também revelou que a maior diferença morfofonológica entre a forma do singular e do plural, no que ficou conhecido como *princípio da saliência fônica*, impacta, tanto na marcação do plural em cada constituinte do SN, quanto na aplicação da regra no SN como um todo, pois, não apenas os constituintes com uma forma plural mais saliente recebem mais a marca de plural, como também a mera presença de um desses constituintes no SN faz a frequência de aplicação da regra de concordância no SN se elevar. No que concerne à hierarquia do efeito da saliência, o que se tem comprovado de forma mais consistente é que as palavras que fazem o plural apenas com o acréscimo do morfema *-s* na sílaba átona são as que menos se flexionam em número, fazendo a frequência de aplicação da regra no SN decair. Os fatores que mais se têm destacado como favorecedores da marcação do plural são as palavras com plural duplo (e.g., *ovos, novos*) e as palavras terminadas em *-l* que fazem o plural em *-is* (e.g., *sinais, animais*).

Com esses resultados, esta análise identificou novos aspectos do condicionamento da variação na concordância de número no SN, sobretudo em função da articulação entre a abordagem mórfica e a sintagmática, além de ter avançado na taxonomia da posição qualificada do constituinte no SN. Portanto, entende-se que se deva mudar a tradicional orientação das análises variacionistas, que priorizam ou até se restringem à abordagem mórfica do fenômeno. Além disso, um princípio epistemológico importante a se ter em conta é que a observação dos detalhes do processo não pode entrar em contradição com generalizações cruciais, como o equívoco de negar a marcação prioritária do número na 1ª posição, em função de nuances que se observam em SNs com estrutura mais complexas.

Por outro lado, apesar dos avanços aqui alcançados, é preciso aprofundar e ampliar a compreensão dos efeitos da configuração do SN sobre a variação na concordância nominal de número, buscando articular esse conhecimento com um melhor mapeamento da composição estrutural do SN e com a forma como uma potencial mudança se implementaria. Nesse sentido, o que é mais

importante destacar aqui é que o conhecimento científico empiricamente fundamentado deve sempre almejar progredir para além das verdades estabelecidas, pois muitas vezes elas ocultam aspectos decisivos do real.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, M. L. *A Concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), PUC, Rio de Janeiro, 1977.
- BRAGA, M. L.; SCHERRE, Maria Marta Pereira. A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA*, 1o, 1976. *Anais...* Rio de Janeiro, PUC, 1976. p. 464-77.
- BRANDÃO, S. F. Patterns of plural agreement within the Noun Phrase. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 51-100, 2013.
- FERNANDES, M. *Concordância nominal na região sul*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- GUY, G. *Linguistic variation in Brazilian portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. 1981. Dissertation (PHD in Linguistics) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.
- GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LABOV, W. *Principles of linguistic change*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.
- LOPES, N. da S. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- LUCCHESI, D. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- MARTINS, F. S.; COELHO, I. Uma abordagem Sociolinguística da Concordância Nominal de Número no Falar dos Moradores do Município de Fonte Boa (Amazonas). *Fórum Linguístico*, v. 16, n. 4, p. 4097-4117, 2019.
- NARO, A. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. *In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (org.). Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003. p.43-50
- NARO, A.; LEMLE, M. Syntactic diffusion. *In: STEEVER, S. B. et al. (eds). Papers from the parasession on diachronic syntax*. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1976. p. 221-41.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X*: a variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: OLIVEIRA, G. M. de; SCHERRE, M. (org.). *Padrões sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.85-118.

SCHERRE, M. *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, M. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. 1978. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1978.

SCHERRE, M.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: um caso de variação inerente. In: HORA, D. da (org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 93-114.

Recebido em 01/12/2020. Aceito em 05/11/21.



“HÁ VARIAÇÃO OU TEM MUDANÇA?”: UMA ANÁLISE DO FENÔMENO EXISTENCIAL NA MODALIDADE ESCRITA

“¿HAY VARIACIÓN O HAY CAMBIO?”: UN ANÁLISIS DEL FENÓMENO EXISTENCIAL EN
MODO ESCRITO

“IS THERE VARIATION OR HAS CHANGE?”: AN ANALYSIS OF THE EXISTENTIAL
PHENOMENON IN WRITTEN MODE

Amanda Henriques Machado*
Universidade de Insubria

Leila Maria Tesch**
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo investigar a variação dos verbos existenciais *ter* e *haver* para verificar se a variante *ter* está sendo utilizada na modalidade escrita e, mais especificamente, em quais gêneros textuais-discursivos seu uso é mais recorrente. Foram utilizados nesta investigação os fundamentos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, de Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]). Este estudo analisou um *corpus* do jornal *A Gazeta*, com textos retirados dos gêneros textuais-discursivos editorial, crônica, notícia de segurança, carta do leitor e coluna social. As análises ocorreram por meio de um tratamento quantitativo, utilizando o programa estatístico GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Os resultados demonstram que o uso de *ter* existencial, já consagrado na língua falada, ocorre em contextos bem específicos e condicionado por alguns fatores linguísticos relacionados ao gênero textual-discursivo, ao tempo verbal e à especificidade semântica do argumento interno.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Modalidade escrita. *Ter*. *Haver*.

* Mestranda pelo programa de FFLCH-DLM - O italiano falado e escrito sob a perspectiva brasileira - na Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras Português e Italiano pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: amandahenriquesmachado@yahoo.com.br.

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora do Departamento de Línguas e Letras na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Vitória/Espírito Santo. E-mail: leilatesch@gmail.com.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo investigar la variación de los verbos existenciales *ter* y *haver* para verificar si la variante *ter* se está utilizando en la modalidad escrita y, más específicamente, en qué géneros textual-discursivos su uso es más frecuente. En esta investigación se utilizaron los fundamentos de la teoría de la variación y el cambio lingüístico de Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1968]) y Labov (2008 [1972]). Este estudio analizó un corpus del diario A Gazeta, con textos tomados de los géneros textual-discursivo editorial, crónica, noticias de seguridad, carta del lector y columna social. Los análisis se realizaron mediante un tratamiento cuantitativo, utilizando el programa estadístico GoldVarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005). Los resultados demuestran que el uso del *ter* existencial, ya establecido en la lengua hablada, se da en contextos muy específicos y está condicionado por algunos factores lingüísticos relacionados con el género textual-discursivo, el tiempo verbal y la especificidad semántica del argumento interno.

PALABRAS CLAVE: Variación lingüística. Modalidad escrita. *Ter. Haver*.

ABSTRACT: This research aims to investigate the variation of the existential verbs *ter* and *haver* to verify if the variant *ter* is being used in the written modality and, more specifically, in which textual-discursive genres its use is more frequent. The foundations of Weinreich's Theory of Variation and Linguistic Change were used in this investigation; Labov; Herzog (2006 [1968]) and Labov (2008 [1972]). This study analyzed a corpus of the newspaper A Gazeta, with texts taken from the textual-discursive genres of editorial, chronicle, security news, letter from the reader and social column. The analyzes took place through a quantitative treatment, using the GoldVarb X statistical program (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005). The results demonstrate that the use of existential *ter*, already established in the spoken language, occurs in very specific contexts and is conditioned by some linguistic factors related to the textual-discursive genre, verbal time and semantic specificity of the internal argument.

KEYWORDS: Linguistic Variation. Written modality. *Ter. Haver*.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a variação dos verbos existenciais *ter* e *haver*. A categoria verbal existencial assume o uso de diversos verbos que indicam semanticamente existência, como *existir*, *haver* e *ter*. Para esta pesquisa, selecionamos como fenômeno em variação os verbos *ter* e *haver*, que são as formas individuais que disputam pela expressão existencial.

Amaral (2020 [1920], p. 70)¹, em 1920, ou seja, há 100 anos, em seu livro *O dialeto caipira*, registrou a variação entre esses dois verbos, afirmando que “[...] o verbo *ter* usa-se impessoalmente em vez de *haver*, quando o complemento não encerra noção de tempo”, apresentando os seguintes exemplos: “*TINHA* munta gente na eigreja – *TEM* home que não gosta de caçada – Naquele barranco *TEM* pedra de fogo”.

Este fenômeno variável foi amplamente estudado no Português Brasileiro – doravante PB – (cf. AVELAR, 2006; CALLOU; AVELAR, 2000, 2012; COSTA *et al.*, 2011; DUARTE, 2003; DUTRA, 2000; OLIVEIRA, 2014; VIOTTI, 1998; VITORIO, 2008, 2010, 2013), porém este estudo se destaca por analisar um *corpus* na modalidade escrita de um jornal capixaba – *A Gazeta* – considerado referência para obtenção de informações no estado do Espírito Santo.

Sobre a alternância entre os verbos *ter* e *haver*, com valor existencial, no jornal *A Gazeta*, observamos os excertos 01 e 02 retirados da amostra desta pesquisa:

(01) No Estado, **há** agências com esse dispositivo. (*A Gazeta*, 06 de dezembro de 2012)

(02) A Itapemirim também frisou que não **tem** registro de assaltos anteriores nessa região. (*A Gazeta*, 21 de dezembro de 2012)

¹ Essa edição foi publicada pela Editora Parábola em comemoração dos 100 anos de publicação desta obra. *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral é uma referência importante na história da dialetologia brasileira, tendo em vista as inovações que introduziu nos estudos dialetológicos e para o conhecimento do Português Brasileiro.

As variações nas categorias verbais do PB, tanto na fala como na escrita, interessam aos pesquisadores, em uma tentativa de descobrir os fatores influenciadores dessas variações e de verificar possíveis processos de mudança. Assumimos, portanto, o fato de que a variação dos fenômenos linguísticos não é aleatória. Assim como a variação, a mudança linguística não é resultado de um processo aleatório. Cabe ao pesquisador, portanto, encontrar a sistematicidade desse processo, para que apresente as regularidades encontradas na variação.

De acordo com os *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, de W.L.H. (2006 [1968]), ainda que não consigamos perceber claramente, a língua está em constante mudança e seu atual estado é resultado de um longo e contínuo processo histórico. A língua continua estruturada, mesmo com todas as transformações, devido ao fato de que as variações e as mudanças não afetam seu caráter sistemático, ou seja, não há problemas de comunicação nesse processo. A variação pode ser estável e duas formas podem conviver em variação sem que haja substituição de uma pela outra, ou seja, ela não precisa, necessariamente, sofrer mudança. Entretanto, a mudança, necessariamente, pressupõe a variação, já que esta é um gatilho para uma possível mudança. Dessa forma, os fenômenos da variação e da mudança estão intimamente relacionados.

A Sociolinguística Variacionista tem defendido princípios teóricos relacionados a esse campo de conhecimento e entende que a variação e a mudança linguística são processos motivados por fatores linguísticos e extralinguísticos. Por isso, seguiremos a visão da Sociolinguística Variacionista para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é verificar se a variante *ter* está sendo utilizada na modalidade escrita e, mais especificamente, em quais gêneros textuais-discursivos seu uso é mais recorrente. Procura-se, também, analisar quais os fatores que influenciam e favorecem na escolha de uma dessas variantes e quais podem desfavorecer o uso de alguma delas. A principal hipótese é que estamos diante de um processo de mudança, em que ocorre a substituição de *haver* por *ter*, na modalidade escrita, assim como já ocorreu na fala.

Pode-se questionar, até que ponto, atualmente, a variante *haver* seja a forma de prestígio e a variante *ter* esteja afastada das variedades cultas, principalmente em modalidades menos formais. Analisar um banco de dados na modalidade escrita, no domínio jornalístico, contribuirá para o entendimento de como está essa relação e, principalmente, verificar se o verbo *ter* está substituindo as formas do verbo *haver*.

Além desta introdução, este artigo é constituído por mais quatro seções. Assim, na próxima seção, apresentamos, ainda que brevemente, alguns dos principais resultados de pesquisas linguísticas acerca do fenômeno em tela. Em sequência, abordamos a visão de algumas gramáticas normativas e descritivas. Na seção 3, os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa e, em seguida, a seção 4 é dedicada à análise e discussão dos resultados. E fechamos este artigo com as considerações finais.

2 ESTUDOS LINGÜÍSTICOS SOBRE A CATEGORIA VERBAL EXISTENCIAL NO PB

O fenômeno da categoria verbal existencial já foi analisado por diversos pesquisadores da área de Sociolinguística Variacionista em perspectivas variadas (AVELAR, 2006; CALLOU; AVELAR, 2000, 2012; COSTA *et al*, 2011; DUARTE, 2003; DUTRA, 2000; OLIVEIRA, 2014; VIOTTI, 1998; VITORIO, 2008, 2010, 2013). Propomos aqui apresentar algumas delas a partir das diferentes áreas de pesquisa linguística. Organizamos os estudos a partir das divisões sugeridas no livro *Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução* (MOLLICA; FERRAREZI JUNIOR, 2016) e iniciaremos com os estudos de caráter diacrônico até chegar às investigações variacionistas em tempo aparente.

Callou e Avelar são alguns dos pesquisadores que mais têm contribuído para os estudos da variação entre as formas *ter* e *haver*. No trabalho intitulado *Preservação e mudança na história do português: de possessivo a existencial*, Callou e Avelar (2012) analisaram os aspectos sintático-semânticos das variantes em uma perspectiva histórica e mostraram que as variantes *ter* e *haver*, enquanto categoria verbal existencial, ainda herdaram os aspectos de suas versões possessivas.

Os autores mostraram que uma variante pode emergir em um novo contexto sem mudar suas propriedades essenciais de seleção. Para isso, fizeram um estudo histórico que remonta desde o período medieval os usos desses verbos. Com isso, mostraram que o *haver* possuía um status possessivo e só perdeu esse status no português medieval, quando se tornou um verbo existencial.

Outro importante estudo, baseado na gramaticalização da categoria verbal existencial, é o de Viotti (1998). Em sua pesquisa, o linguista analisa a gramaticalização dos verbos *ter* e *haver* e as consequências das mudanças por eles sofridas na derivação e representação de estruturas construídas a partir desses verbos. Esse estudo se relaciona, ainda, com a gramática gerativa e utiliza como ferramenta de análise dos dados o Programa Minimalista de Chomsky.

Viotti (1998) investiga como a perda semântica combinada a princípios gerais da gramática explicam a mudança sintática que se verifica nos processos de gramaticalização. Para isso, o autor traça um percurso diacrônico dos verbos *ter* e *haver* desde o latim clássico, no uso do verbo *habere* enquanto verbo estativo, que tinha vários empregos. Demonstra-se, assim, como é o processo pelo qual um elemento lexical com um conteúdo semântico se transforma em um elemento gramatical.

Os resultados de Viotti (1998) mostram que a mudança de categoria é consequência direta da perda semântica sofrida por esses verbos. Ao se esvaziarem semanticamente, *haver* e *ter* perderam a capacidade de estabelecer relações temáticas. Além disso, princípios gerais de economia fazem com que sejam preferíveis derivações menos custosas, ou seja, aquelas em que tenha ocorrido um menor número de movimentos. O verbo *haver* se transformou em uma categoria funcional, e o verbo *ter* está também em processo de reanálise diacrônica.

Já em Vitório (2010), *Aquisição e variação dos verbos ter e haver existenciais no PB*, o objetivo foi analisar a frequência de uso dos verbos *ter* e *haver* na fala de crianças alagoanas entre 7 e 12 anos. Para tal análise, Vitório (2010, 2013) utiliza não só a metodologia da sociolinguística quantitativa, mas também alguns pressupostos da teoria gerativa que a auxiliaram na investigação do processo de aquisição.

A autora mostra que, diferentemente do que ocorre com *ter* existencial – em que seu uso se dá em qualquer contexto linguístico, sem qualquer motivação do *input* –, o verbo *haver* existencial só ocorre a partir de falas anteriormente ditas pelo adulto. A partir dos dados levantados, a pesquisadora demonstra que a variação *ter* e *haver* existenciais é quase nula na gramática nuclear das crianças analisadas.

Vitório (2010) apresenta que o verbo *ter* existencial é o mais selecionado durante o processo natural de aquisição da linguagem. Assim, o *haver* existencial só deve ser adquirido quando a criança entra em contato com a língua escrita. A pesquisa conclui ainda que não há variação entre *ter* e *haver* na gramática nuclear dos falantes do português brasileiros, somente na periférica. Isso porque há um alto percentual de *ter* existencial, seu uso chega a 96%, quase que categórico.

A comparação entre os dados da fala e os dados da escrita permite perceber que a criança entra na escola selecionando *ter* existencial, continua por um período utilizando esse verbo e aos poucos vai adequando sua gramática às normas prescritas pela gramática normativa. A escola vai tentando reverter esse uso, mas só começa a obter algum sucesso no final do Ensino Médio, sucesso este que não é total, tendo em vista que o uso de *ter* existencial é tão significativo que a escola não consegue barrá-lo (VITÓRIO, 2010).

Os estudos feitos por Avelar (2006) estão relacionados com o *corpus* desta pesquisa: o pesquisador observou a variação dessa categoria verbal na modalidade escrita formal. Avelar (2006) apresentou que o uso de *ter* e *haver* são opostos se comparados na modalidade oral e escrita e explica que o uso predominante de *haver* na linguagem formal escrita se justifica pelo fato de ainda existir uma pressão normativa sobre o uso desta variante.

Avelar (2006) explica as diferenças nas utilizações do *ter* existencial no lugar do *haver* na fala e na escrita, seu *corpus* são os textos jornalísticos e gravações. Ele aponta um maior uso do verbo *haver* e afirma que tal uso reflete o conservadorismo da língua na escrita.

Entretanto, para reforçar um possível processo de mudança, na modalidade escrita, apresenta os dados do crescimento desse uso: 8% entre os séculos XVI-XVIII e 30% no século XX.

Os estudos mencionados nesta seção são parte das leituras e do quadro da variação linguística dos verbos *ter* e *haver* no PB. No *quadro 1*, propomos uma revisão mais completa e sistemática das pesquisas sociolinguísticas já realizadas. De forma geral buscamos mostrar as diferentes perspectivas de análise sobre o mesmo fenômeno em variação, *ter* e *haver*, e como cada uma delas contribuiu significativamente para sua compreensão.

3 VISÃO DAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS E DESCRITIVAS SOBRE OS VERBOS IMPESSOAIS *TER* E *HAVER*

A categoria verbal existencial, principalmente o verbo *haver* no sentido de existir, é geralmente registrada nas gramáticas normativas no seguinte tópico: verbos < verbos impessoais. É notável a diversidade no registro do uso dos verbos existenciais nas gramáticas do PB. Tais distinções estão relacionadas aos diferentes objetivos que cada gramático possui. Nesta seção, buscamos apresentar a análise de quatro gramáticas que possam comprovar essas diferenciações.

Alguns gramáticos consideram o uso de *ter* com acepção de existir como incorreto. Por exemplo, Almeida (1999, p. 242) afirma que “[...] constitui erro grave, e todo possível devemos fazer para evitá-lo, empregar o verbo *ter* com a significação de existir”.

Analizando a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, verificamos que Cunha e Cintra (2001) já iniciam pontuando a falta de sujeito nos verbos impessoais e afirmam que a própria ideia expressa pelo verbo não se aplica a determinadas pessoas. Cunha e Cintra (2001, p. 444) enumeram os verbos impessoais relacionando-os com as ideias que são expressas. A segunda classificação apresentada se refere ao verbo *haver* na condição “existir”, com o seguinte exemplo: “**Houve** momento de pânico” e nem sequer mencionam a possibilidade de uso do verbo *ter* com essa acepção.

Na *Gramática do Português Brasileiro*, no capítulo 4, Mario A. Perini (2013) propõe uma nova visão para compreender os verbos impessoais. Instaurando, de certa maneira, uma inovação se comparada à gramática de Cunha e Cintra, acima descrita. Para Perini (2013) o uso do verbo *ter*, na concepção de existir, já passa a ser considerado legítimo.

A fim de introduzir os verbos impessoais, Perini (2013) afirma que a maioria dos verbos impessoais pode ser usada com ou sem sujeito, mas alguns “preferem” ocorrer sem sujeito, embora possam ocorrer também com o sujeito. O autor divide os verbos impessoais nos seguintes grupos: os verbos existenciais (*ter* e *haver*), verbos meteorológicos, ser e estar com alguns complementos, ir quando utilizado com para e fazer na construção: fazer + expressão de tempo + que + oração.

Em seguida, ele disserta e explica sobre cada tópico citado. Os verbos existenciais elencados por Perini (2013) são: *Ter*, *Haver* e *Existir*. O autor afirma que *ter* e *haver* aparecem tipicamente na construção de existência, acompanhado de um objeto posposto. Analisando a proposta de Perini (2013), seu grande destaque está na inovação pela inclusão do verbo *ter* como um verbo impessoal/existencial. O *ter* e *haver* são considerados, sobretudo, como sinônimos. Além disso, aponta que *haver* ocorre raramente e quando ocorre é apenas em um contexto de linguagem monitorada e que o *ter* é a forma mais utilizada.

Já na *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, Marcos Bagno (2012) apresenta uma proposta de gramática inovadora para o PB. Bagno não apresenta uma categoria explícita que trata dos verbos impessoais, entretanto discute a questão ao abordar os verbos apresentacionais, que são os existenciais.

Bagno (2012) aponta que o verbo *haver* foi deixando ao longo do tempo de ser um verbo pleno, perdeu seu sentido de posse e se tornou, assim, mero apresentacional, existencial. Dessa forma, relaciona-o com o verbo *ter*, mais utilizado. Para marcar o *ter* como um verbo impessoal/existencial, cita-o como o primeiro exemplo. Diferente das outras propostas, Bagno traz um estudo de como são utilizados tais verbos e aponta a necessidade de serem colocados prepostos ao sintagma nominal.

Com base nessas discussões, constatamos a diversidade de tratamento, nas gramáticas aqui apresentadas, dos verbos impessoais e, mais especificamente, dos existenciais *ter* e *haver*, sendo o verbo *ter* por alguns ignorado, como Almeida (1999) e Cunha e Cintra (2001), e por outros abordado e discutido, como Perini (2013) e Bagno (2012).

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como base metodológica os pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística de Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1968]) e de William Labov (2008 [1972]). Levando em consideração essa base teórica, poderemos traçar quais são os condicionadores linguísticos que estão envolvidos na variação dos verbos existenciais *haver* e *ter*.

A variação linguística é entendida aqui como a alternância entre dois ou mais elementos linguísticos com o mesmo valor de verdade. Dessa forma, as variantes *ter* e *haver* foram selecionadas somente quando possuíam a acepção de existência. Não incluímos, portanto, o verbo *ter* quando havia traços semânticos de posse, nem como *haver* enquanto auxiliar para formação de passado composto, por exemplo. Selecionamos apenas a variação da categoria existencial de tais variantes, *ter* e *haver*. Por isso, neste artigo, o fenômeno investigado é a variação na categoria verbal existencial, mais especificamente, no uso dos verbos *ter* e *haver* com sentido de existência.

Levando em consideração os trabalhos já desenvolvidos sobre o fenômeno aqui investigado (AVELAR, 2006; CALLOU; AVELAR, 2000, 2012; COSTA *et al.*, 2011; DUARTE, 2003; DUTRA, 2000; OLIVEIRA, 2014; VIOTTI, 1998; VITORIO, 2008, 2010, 2013), optamos por analisar a variação dos verbos existenciais *ter* e *haver* na modalidade escrita, com o objetivo de verificar como se dá a variação na categoria existencial nessa modalidade. Para isso, analisamos um banco de dados do domínio jornalístico, especificamente, o jornal *A Gazeta*, considerado referência para a obtenção de informação no estado do Espírito Santo.

Pertencente à Rede Gazeta e afiliada da Rede Globo, o jornal possui como público-alvo as classes média e alta, e apresenta maior valor de custo. Além de ser o único jornal capixaba que possui entre os seus gêneros o *Editorial*, conta com o trabalho de consagrados escritores em suas colunas diárias. Atualmente, só é possível ter acesso à versão digital do jornal.

Para a seleção dos dados, recorremos ao banco de dados desse jornal organizado pelo grupo do PortVix (Português falado na cidade de Vitória)², com edições do jornal *A Gazeta* nos meses de setembro a dezembro de 2012. Nesta pesquisa, analisamos os seguintes gêneros textuais-discursivos: *editorial*, *notícias de segurança*, *coluna social*, *crônicas* e *carta do leitor*. A escolha desses gêneros textuais-discursivos tem como objetivo verificar como tais condicionadores agem na utilização de cada categoria verbal existencial.

Os demais condicionadores linguísticos foram selecionados a partir de um levantamento feito das pesquisas já realizadas sobre o fenômeno. No quadro 1, apresentamos quais as variáveis linguísticas e sociais mais selecionadas no processo de variação do fenômeno *ter* e *haver* em diversos estudos já realizados no PB.

Quadro 1: Levantamento dos estudos que investigaram a variação da categoria existencial entre os verbos *ter* e *haver* no PB, das modalidades analisadas e variáveis linguísticas e sociais selecionadas como significantes na pesquisa³

PESQUISA	MODALIDADE	VARIÁVEIS LINGÜÍSTICAS	VARIÁVEIS SOCIAIS
----------	------------	------------------------	-------------------

² O PortVix (Português falado na cidade de Vitória), inicialmente era constituído de uma amostra de 46 entrevistas semi-dirigidas com falantes da comunidade de fala capixaba (cf. Yacovenko *et al.*, 2012). Nos últimos anos, o grupo do PortVix, coordenado pelas professoras Lilian Coutinho Yacovenko, Maria Marta Pereira Scherre e Leila Maria Tesch, tem se comprometido com a composição de outras amostras, como por exemplo, a aqui investigada, do jornal *A Gazeta*, dos meses de setembro a dezembro de 2012, com a digitalização dessas edições do jornal para o desenvolvimento de diversas pesquisas.

³ Para a seleção das variáveis, os sociolinguistas, em geral, utilizam o programa computacional GoldVarbX (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005) que foi desenvolvido para auxiliar as análises estatísticas dos dados coletados pelo pesquisador variacionista e é uma versão mais atualizada do Varbrul para o ambiente Windows. Em síntese, é um conjunto de programas computacionais para análise estatística de dados linguísticos. Para maiores informações sobre o GoldVarb X, visitar a página disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>.

Callou e Avelar (2000)	Escrita Oral	Tempo verbal Especificidade semântica do argumento interno	Faixa etária Gênero
Dutra (2000)	Oral	Animacidade do SN objeto Natureza concreta ou abstrata do objeto Modos e tempos verbais - Posição do objeto Tipos de oração Tipos de registro	Faixa etária Gênero
Duarte (2003)	Oral	Natureza do argumento interno	Faixa etária Nível de escolarização
Avelar (2006)	Escrita Oral	Tipo Textual	Faixa etária Nível de escolarização
Vitório (2008)	Escrita	Tempo verbal Tema do texto Animacidade do SN objeto Concordância entre o verbo e o SN objeto	Nível de escolarização Escolaridade
Costa <i>et al.</i> (2011)	Escrita	Formalidade do texto Tempo verbal Traço semântico do objeto direto Concordância verbal	
Vitorio (2013)	Escrita Oral	Tempo verbal Especificidade semântica do argumento interno	Faixa etária Sexo
Oliveira (2014)	Escrita Oral	Tempo verbal Especificidade semântica do argumento interno	Gênero Escolaridade

Fonte: Elaborado pelos autores

A Sociolinguística Variacionista procura explicar a heterogeneidade da língua por meio da análise de fatores internos e externos ao sistema linguístico, pois ela "[...] parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível" (MOLLICA, 2004, p. 10).

Para analisar estatisticamente um fenômeno variável, o estudo sociolinguístico busca calcular o peso ou a influência de cada fator na ocorrência de determinada variação, em um determinado momento, sincronismo, ou ao longo do tempo, diacronismo, numa tentativa de aproximação dos fenômenos sincrônicos e diacrônicos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006).

O GoldVarb X é um programa apropriado para análise de fenômenos variáveis de duas variantes, ou variáveis binárias, caso do estudo aqui descrito. Esse programa calcula o número de dados e percentuais para cada variante e para cada fator em cada grupo de fatores. Em seguida, permite ao pesquisador o cálculo dos pesos relativos que são valores projetados no intervalo entre 0 e 1, análogos a probabilidades. O peso relativo de efeito intermediário e/ou neutro é de 0,500 (ou 0,50), a depender da configuração dos dados, e pesos relativos mais altos favorecem a variante de referência e pesos relativos mais baixos a desfavorecem.

A Sociolinguística Variacionista possibilita ao pesquisador encontrar as possíveis regras variáveis para determinado fenômeno – no caso deste estudo, analisar quais grupos de fatores seriam determinantes na escolha de uma das variantes *ter* e *haver*. Esse tipo de análise, assim como aponta Guy e Zilles (2013), possibilita compreender a variação estruturada, não aleatória, que é governada por regras, mostrando como as taxas de determinada variante são influenciadas em determinados ambientes, contextos linguísticos e em modalidades textuais diferentes.

Com base no quadro 1 e nas características da amostra aqui investigada – jornal *A Gazeta* – selecionamos como variáveis a serem analisadas o gênero textual-discursivo, o tempo verbal e a especificidade do argumento interno.

A seguir, apresentamos os resultados encontrados e as discussões relacionadas a cada um desses resultados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA VARIAÇÃO *TER* E *HVER* EXISTENCIAIS

Nesta seção, apresentamos os resultados referentes aos grupos de fatores relevantes para o uso das variantes *ter* e *haver*, no *corpus* do jornal *A Gazeta* de 2012, assim como sua interpretação. São apresentados em primeiro lugar os grupos de fatores selecionados pelo programa GoldVarb X, seguindo a ordem de relevância estatística.

No processo de coleta e codificação dos dados, selecionamos as variáveis dependentes *ter* e *haver* como fenômeno influenciado pelos grupos de fatores (variáveis independentes): gêneros textuais-discursivos, tempo verbal e especificidade semântica do argumento interno.

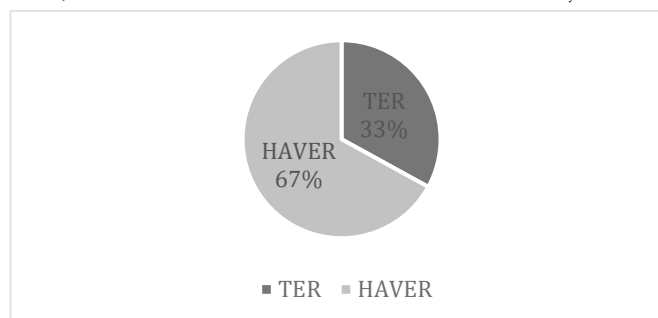
Entretanto, antes da apresentação dos grupos de fatores e dos seus respectivos resultados, são apresentados os resultados gerais do *corpus A Gazeta* e algumas questões que consideramos interessantes. Ressaltamos também que, como o objetivo da pesquisa é observar a permanência e o conservadorismo da linguagem escrita com os padrões normativos, selecionamos o verbo *haver* para analisar os pesos relativos e a frequência em que esse verbo aparece nos textos jornalísticos. Ao todo, foram coletadas setecentos e oitenta e oito (788) ocorrências das variantes de *ter* e *haver* no sentido de existir, no jornal *A Gazeta*.

Tabela 1: Distribuição geral das variantes *haver* e *ter* no sentido de existir no jornal *A Gazeta*

	Haver	Ter	Total
Nº de dados	526	262	788
%	66.8	33.2	100

Fonte: Elaborado pelos autores

Gráfico 1: Distribuição das ocorrências de *haver* e *ter* no sentido de existir no jornal *A Gazeta*



Fonte: Elaborado pelos autores

Como dito, foram analisadas 788 ocorrências com as variantes *ter* e *haver* expressando semanticamente existência. Desse total, 526 são ocorrências de *haver*, que representa quase 67% dos dados. Por outro lado, *ter* apareceu somente 262 vezes, num total de 33,2%.

Os resultados confirmam, portanto, a preferência, na modalidade escrita, pelo verbo *haver* ao invés do verbo *ter*. Isso demonstra que ainda há essa preservação do verbo canônico das gramáticas mais tradicionais em gêneros escritos mais formais.

Assim como neste trabalho, Costa *et al.* (2011) também apresentaram resultados semelhantes de preservação. A partir da comparação entre gêneros escritos formais, como artigos científicos, teses e dissertações, e textos menos formais, como blogs, os autores comprovaram a discrepância entre a preferência de *haver* por *ter*. Nos primeiros, na coleta de 22 dados, não foi encontrada nenhuma ocorrência do verbo *ter* no sentido de existir. Já nos textos informais, com 33 ocorrências, observou-se o favorecimento do verbo existencial *ter* com 56%, ou seja, 19 ocorrências.

A afirmação que fazemos aqui, em relação à pressão normativa das gramáticas mais tradicionais, está relacionada ao que Vitório (2013) aponta. Em seu trabalho, o autor apresenta uma hipótese para explicar o uso predominante de *haver* na linguagem formal escrita: a existência de uma pressão normativa sobre o uso dessa variante. Logo, o uso majoritário de *haver* nas ocorrências retiradas do jornal *A Gazeta* se dá a partir da influência das gramáticas mais tradicionais.

A partir da análise geral dos dados coletados, concluímos, portanto, que embora o uso do *ter* já tenha se concretizado na fala, como aponta Callou e Avelar (2000) e Duarte (2003), o *haver* ainda se mostra predominante na escrita formal, com um número bem maior de ocorrências. Além disso, os resultados corroboram os estudos feitos até o momento sobre o fenômeno aqui investigado, como discutido anteriormente.

Com o objetivo de analisar a influência dos grupos de fatores na escolha de uma das variantes, conforme mencionado anteriormente, utilizamos o programa GoldVarb X para observar os seguintes condicionadores linguísticos: gênero textual-discursivo, tempo verbal e especificidade semântica do argumento interno. Fizemos a rodada observando a influência em relação ao uso do verbo *haver* com o objetivo de verificar em quais contextos essa variante é favorecida. Comprovamos a preferência pelo uso de *haver* nos escritos jornalísticos e, a partir desse resultado, optamos por analisar qual a influência dos condicionadores na escolha dessa variante.

O programa estatístico GoldVarb X selecionou os grupos de fatores considerados mais relevantes no processo de variação, nessa ordem: gênero textual-discursivo e tempo verbal. O grupo de fatores especificidade semântica do argumento interno não foi selecionado, porém apresentaremos a frequência de uso e discutiremos esses resultados, visto que outros pesquisadores já mostraram também a correlação entre a natureza semântica do objeto e a variação de *ter* e *haver*.

Tabela 2: Influência do grupo de fatores Gênero textual-discursivo na escolha do verbo *haver* em relação a *ter* no jornal *A Gazeta*

	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Editorial	65/80	81.2	0,653
Notícia de Segurança	226/282	80.1	0,620
Carta do Leitor	72/100	72.0	0,579
Crônica	147/263	55.9	0,396
Coluna Social	16/63	25.4	0,150

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados encontrados para o grupo de fatores gênero textual-discursivo comprovaram a hipótese formulada de que o editorial, considerado o gênero mais formal, seria o que favoreceria o uso do verbo *haver*. A variante *haver* foi, na verdade, favorecida em três dos cinco gêneros selecionados. O editorial e a notícia de segurança são os gêneros que mais favorecem o uso de *haver*, com peso relativo de 0,653 e 0,620, respectivamente, além da carta do leitor (0,579). Por outro lado, a coluna social é gênero textual-discursivo que mais inibe a variante *haver*, 0,150.

Os resultados desse grupo de fatores são significativos à medida que comprovaram as hipóteses de formalidade. No *corpus* deste estudo, os cinco gêneros jornalísticos selecionados puderam ser dispostos, portanto, em um *continuum* de formalidade: o editorial, a notícia de segurança, carta do leitor, crônica e coluna social.

Mais uma vez, ressaltamos que esse grupo de fatores confirma nossa hipótese, uma vez que o gênero mais formal, o editorial, favorece significativamente o uso do verbo existencial considerado padrão, o *haver*. Por outro lado, o gênero mais informal, a coluna social, foi o que mais desfavoreceu essa variante.

Na coleta de dados do gênero discursivo *coluna social*, obtivemos 63 ocorrências de *ter* e *haver*. Desse número 47 eram de uso de *ter*, ou seja, *haver* apareceu somente 16 vezes, com um baixo percentual de 25,4% de ocorrências. Argumenta-se, portanto, que, por apresentar características menos formais, a coluna social inibe o uso da variante *haver* e favorece a variante inovadora, o verbo *ter*.

A coluna social, segundo Souza (2009), é caracterizada por ter uma linguagem leve e concisa para apresentar as mais diversas notícias em formato descontraído, algumas vezes com comentários irônicos feitos em primeira pessoa. Esse gênero textual-discursivo favorece, portanto, a variante não padrão, já que sua intenção é aproximar a escrita à linguagem do dia a dia do leitor. Dessa forma, palavras conhecidas como jargões, gírias e regionalismo ganham espaço nas colunas e fazem, muitas vezes, com que o leitor se identifique com o que é dito.

Durante o processo de coleta e codificação dos dados, percebeu-se que o traço semântico do objeto na coluna social estava quase sempre relacionado a “evento”. Ou seja, os jornalistas estavam mais preocupados em relatar um determinado fato no passado, ou adiantar as expectativas para um acontecimento no futuro. Dependendo do tempo, passado ou futuro, esse “evento” possuiria uma semântica mais concreta, o que favorece, ainda mais, a variante *ter*. A questão da natureza concreta ou abstrata do argumento interno, será discutida adiante.

(03) Ainda bem que **teve** a Corrida das Cores para salvar o feriadão nublado em Vitória. (*A Gazeta*, 16 de outubro de 2012)

Ainda em relação à natureza concreta dos complementos do verbo *ter*, podemos destacar que muitos eram de origem animada, como um argumento interno que se refere a pessoas e seres vivos. Além disso, podemos observar que o colunista destina um espaço para introduzir a fala do público em geral com o objetivo de fazer uma exemplificação, uma confirmação ou reiterar algo dito por ele. O uso do discurso direto nas colunas sociais também favorece o verbo *ter*. A próxima frase é um exemplo retirado da coluna social com esses dois traços comuns da variante *ter*, a natureza concreta do complemento e o discurso direto.

(04) “**Tem** gente que tem casa na Aldeia ou na Pedra Azul; eu tenho um apartamento em São Paulo e outro em Berlim” (*A Gazeta*, 28 de outubro de 2012)

A crônica é um gênero discursivo que costuma apresentar relatos de acontecimentos e fatos do cotidiano. Por conta deste objetivo temático, sua linguagem nem sempre é muito formal e não há muita preocupação em desenvolver uma escrita rebuscada nas escolhas nominais e nas construções sintáticas. O estilo da crônica está muito relacionado com quem a escreve, já que sua estrutura é marcada por uma sequência de narrativas, marcadas subjetivamente pelas visões do autor do texto.

Por conta de sua linguagem mais simples, esse foi o gênero que mais sofreu variação, levando em consideração o tema, o estilo e o objetivo da crônica. A depender do cronista, só ocorriam usos de *haver*, enquanto em outras, apenas o uso de *ter*. De 263 ocorrências de *ter* e *haver*, obtivemos 147 de *haver* e 116 de *ter*, ou seja 55, 9% de *haver*.

Em relação à carta do leitor, os resultados apresentados não eram esperados, visto que se pressupunha que esse seria um gênero discursivo mais informal, ou seja, *haver* não apareceria tanto como foi. Em 100 ocorrências do fenômeno, 72 são de *haver*, o que demonstra que a carta do leitor não é um gênero tão informal. Nossa hipótese é de que esses números estão relacionados às revisões feitas no processo de edição antes de publicação. O uso majoritário da variante de prestígio reforçaria também a afirmação de que o jornal *A Gazeta* é destinado a um público social mais específico, de classe média e alta, e a linguagem mais formal auxiliaria essa manutenção de prestígio da língua.

O emprego da variedade padrão da língua garante a formalidade do texto. Nas cartas analisadas, os autores escreviam para fazer comentários positivos ou negativos sobre uma determinada matéria veiculada pelo jornal, para apresentar seu ponto de vista a respeito do assunto tratado e até mesmo para responder a outras cartas do leitor, enfim, para inserir-se em um diálogo ou debate público. Mas antes de ser publicada, a carta do leitor passa por uma equipe de revisão e, dessa forma, pode ser que essas cartas tenham sofrido alterações e, por isso, a variante *ter* apresente o baixo número de ocorrências.

O editorial e a notícia de segurança apresentaram frequências muito semelhantes do verbo *haver*, quase o mesmo percentual e peso relativo, o primeiro apareceu em 81,2 % das vezes (0,653) e o outro em 80,1% (0,620).

Esses números comprovam que a formalidade e a objetividade na linguagem estão mais relacionadas com a utilização das prescrições das gramáticas mais tradicionais, no sentido de normatizar o discurso. Isso se encaixa quando há um gênero que tem como foco principal narrar acontecimentos pontuais, ou seja, fatos corriqueiros das principais cidades da Grande Vitória, a Notícia de Segurança.

O Editorial, por tratar-se de um gênero textual-discursivo no qual o autor exprime a opinião do jornal, reitera o aspecto formal do jornal aqui analisado na manutenção do *haver*, como variante com maior recorrência. Além disso, foi possível observar como as sentenças estavam sempre relacionadas a argumentos de natureza abstrata no passado e, por isso, o *haver* foi a variante escolhida.

O segundo grupo de fatores a ser analisado, o tempo verbal, também foi selecionado pelo programa estatístico como relevante no processo de variação linguística entre os verbos *ter* e *haver*. A depender do contexto e do sentido expresso pelo tempo verbal na frase, uma das variantes pode ser favorecida. Algumas características relacionadas ao tempo estão correlacionadas à natureza semântica do complemento. Assim, em contextos com aspectos mais abstratos ou acontecimentos no passado, em uma acepção de narração, a variante *haver* foi favorecida. Já em frases relacionadas ao futuro, a variante foi inibida.

Tabela 3: Influência do grupo de fatores Tempo verbal na escolha do verbo *haver* em relação a *ter* no jornal *A Gazeta*

	Aplicação/Total	%	Peso relativo
Futuro do Pretérito	11/12	91.7%	0,823
Pretérito Perfeito	84/97	86,6%	0,711
Pretérito Imperfeito	130/162	80,2%	0,614
Presente	281/457	61,5%	0,443
Futuro Simples	10/23	43,5%	0,377
Infinitivo	10/37	27%	0,149

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dos resultados obtidos, observamos como o tempo verbal está diretamente relacionado a uma das variantes. Tratando-se dos verbos encontrados no passado, como imperfeito, pretérito perfeito, e até mesmo os traços semânticos do futuro do pretérito, encontra-se o verbo *haver* como muito favorecido. Das ocorrências de *ter* e *haver* no futuro do pretérito, 91,7 % eram de *haver* (0,823). Em relação ao pretérito perfeito, a frequência ainda permanece alta, em 86,6% (0,711). Foram encontradas 162 ocorrências de *ter* e *haver* no pretérito imperfeito, e dessas, 130 eram com a variante *haver*, uma porcentagem de 80,2% de frequência de uso e peso relativo de 0,614.

(05) Ele contou parte de tudo o que sabe na entrevista para *Veja* – mas **teria** muito mais para falar. (*A Gazeta*, 27 de outubro de 2012)

Já nas construções no presente, o *haver* encontra-se em maior concorrência com o *ter*, em 61,5% das ocorrências, porém, ao analisar o peso relativo, observamos que o presente inibe a variante *haver* (0,443). Já os verbos no futuro simples e na forma nominal no infinitivo, o *haver* é inibido, (0,377) e (0,149), respectivamente. Com base nesses resultados, podemos verificar que o *ter* carrega mais a noção de pontos factuais, que estão relacionados ao presente ou a ações que exprimem uma continuidade, frequência, algo que se estenderia ainda para o futuro, por exemplo.

(06) A noite **terá** projeto musical que vai homenagear o instrumentista Maurício de Oliveira (*A Gazeta*, 11 de setembro de 2012)

(07) É preciso **ter** mais patrulhamento aqui, principalmente das 10h às 17h. (*A Gazeta*, 26 de novembro de 2012)

(08) É ilusão pensar que se pode **ter** uma sociedade justa sem que tenhamos uma proposta que inclua os excluídos. (*A Gazeta*, 24 de outubro de 2012)

Os pesos relativos confirmam a influência do tempo verbal na escolha de uma das variantes para expressar semanticamente existência. Construções no passado favoreceram significativamente a utilização do verbo *haver* – nessa ordem de relevância: futuro do pretérito 0,823, pretérito perfeito 0,711 e pretérito imperfeito 0,614. Esse resultado corrobora, portanto, a afirmação de Callou e Avelar (2000, p. 91) de que o *haver* carrega a noção da narração de um fato. Nas narrativas, os tempos verbais predominantes são os tempos do passado ou tempos do pretérito, pois, ao narrar, falamos de fatos já acontecidos, e, portanto, anteriores ao momento da fala.

Quando as variantes apareciam na sua forma nominal, ou seja, no nosso caso, no infinitivo, a sentença era analisada dentro do grupo de fatores tempo verbal. Embora essa forma do verbo não seja nem tempo, nem modo, decidimos controlar dessa forma. A decisão metodológica diz respeito ao alto índice de frequência de verbos no formato *ter/haver* e o resultado demonstra a importância desse controle, tendo em vista que foi o fator que mais inibiu a variante *haver*.

Por fim, analisamos o grupo de fatores semântico – especificidade do argumento interno – investigado na variação da categoria verbal existencial. Embora esse condicionador linguístico não tenha sido selecionado pelo programa GoldVarb X, optamos por apresentá-lo como forma de investigar a natureza semântica das construções existenciais encontradas e como essa está relacionada à escolha de uma das variantes, *ter* ou *haver*.

Tabela 4: Influência do grupo de fatores Especificidade do argumento interno na escolha do verbo *haver* em relação a *ter* no jornal *A Gazeta*

	Aplicação/Total	%
Abstrato	340/480	70,8%
Evento	25/39	64,1%
Inanimado material	74/119	62,2%

Animado	85/145	58,6%
Espaço	2/5	40%

Fonte: Elaborado pelos autores

A depender da especificidade semântica do argumento interno, o verbo *haver* aparece com mais frequência de uso do que o *ter*. Em contextos em que o complemento é de natureza abstrata, relacionados a sentimentos, conceitos, qualidades, noções, estados, ações, o *haver* apareceu 340 vezes em um total de 480 ocorrências. Tavares e Freitag (2010) explicam melhor a caracterização dessa variável de natureza semântica, o traço abstrato:

A medida que vai descendo os degraus da escala de atividade, mais o verbo expressa nuances abstratas/genéricas, perdendo pouco a pouco os elos com o mundo concreto e com a ação física intencional sobre esse mundo, chegando à expressão de operações cognitivas que não codificam ação física, mas sim mental. (TAVARES; FREITAG, 2010, p. 118)

É importante ressaltar que os resultados estão de acordo com os da pesquisa de Callou e Avelar (2000) dado que o verbo *haver* também foi favorecido quando o objeto apresentava um caráter abstrato. O exemplo (09) demonstra esse caráter abstrato do complemento:

(09) Ao mesmo tempo, essa globalização valoriza cada vez mais os veículos regionais. Lógico, pode e deve **haver** interesse dos leitores em noticiários de alcance mais amplo. (*A Gazeta*, 18 de outubro de 2012)

Por outro lado, o verbo *ter* foi favorecido quando se tratava de espaços, corroborando a noção de que essa variante está mais relacionada a traços semânticos factuais e concretos, inibindo nesses casos a variante de prestígio, *haver*.

(10) O trânsito parece que fica pior, porque **tem** estacionamento duplo no centro e praia. (*A Gazeta*, 25 de outubro de 2012)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das concepções sociolinguísticas apresentadas até aqui, podemos concluir que o fenômeno *ter* e *haver*, na modalidade escrita, está ainda em processo de variação. Essa consideração está relacionada ao uso majoritário da variante de prestígio *haver* em relação à variante inovadora, *ter*. O uso de *ter* existencial, embora já tenha sido consagrado na língua falada, ainda concorre com a variante de prestígio na linguagem escrita.

Diversos fatores se mostraram relevantes para o condicionamento de uma das variantes em um determinado contexto de uso, a saber: gênero textual-discursivo, tempo verbal e especificidade semântica do argumento interno. Dentre essas variáveis controladas, há ainda outros condicionadores que já foram investigados e se mostram bastante influentes, como nível de escolarização (AVELAR, 2006) e faixa etária (DUTRA 2000).

Tendo em vista o recorte deste artigo, em que a investigação se dá em modalidade escrita, os fatores analisados como possíveis condicionadores estão atrelados às variáveis somente linguísticas. É interessante, entretanto, pontuar que os estudos citados ao longo do artigo comprovam como a variante de prestígio está relacionada ao nível de escolarização do falante. Isso ocorre a partir do contato do falante com as regras e prescrições gramaticais que vão sendo apresentadas na escola. Em contrapartida, no processo de aquisição da linguagem, a variante inovadora, no caso *ter*, é a mais utilizada, já que o contato do indivíduo está mais atrelado à fala, e não à escrita, conforme citamos algumas pesquisas que já mostraram essa questão.

Portanto, a escrita apresenta-se ainda como uma forte representação das normas gramaticais, já que seu uso está atrelado à monitoração da linguagem. Além disso, o banco de dados deste projeto apresenta-se relevante para a consideração de formalidade. A língua escrita apresenta uma tendência maior de organização e formalidade e essas características podem ser observadas nos textos de natureza jornalística, ofícios e textos científicos acadêmicos.

Dessa forma, os resultados aqui encontrados corroboram os apresentados por Vitorio (2013), uma vez que as frequências de *ter* e *haver* são diametralmente opostas na fala e na escrita. Enquanto *ter* é realizado com 88% na fala, na escrita não passa de 7%. A explicação dada pela autora é fundamentada na pesquisa de Avelar (2006) em que se justifica essa predominância através do reflexo dos procedimentos da gramática nuclear, a partir do processo de escolarização.

Tendo em vista os objetivos do ensino de língua portuguesa na escola, como a aprendizagem das normas escritas mais padronizadas e a recuperação das variantes de prestígio, o *haver* é o verbo canônico na expressão semântica de existência. Assim, há restrições na escolha do verbo *ter*, sua produção está mais relacionada aos contextos que procuram representar a língua falada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo, Saraiva, 1999.
- AVELAR, J. Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver de/em* no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, n. 4, p. 99-144, 2006.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CALLOU, D.; AVELAR, J. Sobre *ter* e *haver* em construções existenciais: variação e mudança no português do Brasil. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 85-100, 2000.
- CALLOU, D.; AVELAR, J. Preservação e mudança na história do português: de possessivo à existencial. *Matraga*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 224-235, jan./jun. 2012.
- COSTA, A. A.; PINTO, D. S.; SOUZA, G. E.; REIS, J. A.; BIZERRA, P. R. B. Verbos existenciais: *ter/haver*. *ReVEL*, v. 9, n. 17, 2011.
- DUARTE, E. O sujeito expletivo e as construções existenciais. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. São Paulo: 7 Letras, 2003. p.123-131.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUTRA, C. *Ter e haver na norma culta de Salvador*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2000.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola, 2008 [1972].
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2013.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X - A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SOUZA, R. M. de. *Dos canapés à política: a reinvenção permanente do colonismo como gênero jornalístico*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009

VIOTTI, E. C. Uma história para ter e HAVER. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas, São Paulo, v. 34, p. 41-50, 1998.

VITÓRIO, E. G. S. L. A. *Ter/haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

VITÓRIO, E. G. S. L. A. Aquisição e variação dos verbos ter e haver existenciais no PB. *Veredas online*, Juiz de Fora, Atemática, n.1, p. 53-63, 2010.

VITÓRIO, E. G. S. L. A. As construções existenciais com ter e haver: o que tem na fala e o que há na escrita. *Veredas online*, Juiz de Fora, Atemática, v. 7, n. 2, 2013.

TAVARES, M. A.; FREITAG, R. M. G. Do concreto ao abstrato: influência do traço semântico-pragmático do verbo na gramaticalização em domínios funcionais complexos. *Revista Lingüísticas*, v. 6, n. 1, p. 103-119, jun. 2010.

WEINREICH, W.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for Theory of Language Change. In: LEHMANN, P.; MALKIEL, Y. (ed.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 95-188. [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.



Recebido em 04/09/2020. Aceito em 17/12/2020.

*EU JÁ FUI
LÁ FORA
BALOAR
MAIS ELE:*
**UM ESTUDO DA
CRIAÇÃO LEXICAL
À LUZ DE
UM CORPUS
DE FALA
ESPONTÂNEA**

YO YA HE SALIDO A PESCAR EN GLOBO CON ÉL:
**UN ESTUDIO DE LA CREACIÓN LÉXICA A LA LUZ DE UN CORPUS DE HABLA
ESPONTÁNEA**

I ALREADY WENT OUTSIDE TO SHOOT HIM MORE:
A STUDY OF LEXICAL CREATION IN THE LIGHT OF A CORPUS OF SPONTANEOUS SPEECH

Cryсна Bomjardim da Silva Carmo*

Élica Mota Rodrigues**

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este estudo busca investigar as palavras que fazem parte do trabalho de pesca de mariscos cujas formas ou novos sentidos – conferidos a termos já existentes, não estão dicionarizadas formalmente. Nesse contexto, identifica os itens lexicais

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG]. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia [UNEB]. Integra o quadro docente permanente do Programa de Mestrado em Letras do Departamento de Educação – Campus X da UNEB. Vincula-se ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens [GEICEL]. E-mail: crysnabonjardimsc@gmail.com.

** Graduada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: ellicamota@gmail.com.

desse campo de trabalho, descreve os processos de formação que os envolvem e, por fim, discute os aspectos sociocognitivos envolvidos na formação de tais itens. Teoricamente, elege pressupostos da *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000), da Sociolinguística (TARALLO, 1986) e da Linguística Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1987]). Metodologicamente, correlaciona orientações metodológicas, tanto da *Linguística de Corpus* (SARDINHA, 2004) quanto da Sociolinguística (TARALLO, 1986). Para a manipulação do *corpus*, utiliza o concordanciador *AntConc* (ANTHONY, 2020). Considerando o item lexical destacado no *Corpus* de Trabalho, *balão de pesca*, os resultados demonstram que: (1) trata-se de um neologismo; (2) resulta de processos cognitivos que envolvem extensão metafórica e polissemia; e, cuja criação lexical, (3) opera dentro do MCI TRABALHO[Pesca].

PALAVRAS-CHAVE: Balão. Fala espontânea. Linguística de *corpus*; Sociolinguística; Linguística cognitiva.

RESUMEN: Este estudio busca investigar las palabras que forman parte del trabajo de la pesca de mariscos cuyas formas o nuevos sentidos, dados a términos existentes, no están diccionarizados formalmente. En este contexto, se identifican los ítems léxicos de este campo de trabajo, se describen los procesos de formación que los involucran y, finalmente, se discuten los aspectos sociocognitivos involucrados en la formación de dichos ítems. Teóricamente, se eligen supuestos del *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000), de la Sociolingüística (TARALLO, 1986) y de la Lingüística Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1987]). Metodológicamente, se correlacionan orientaciones metodológicas, tanto de la Lingüística de Corpus (SARDINHA, 2004) como de la Sociolingüística (TARALLO, 1986). Para manipular el *corpus*, se utilizó el programa de concordancias *AntConc* (ANTHONY, 2020). Considerando el ítem léxico destacado en el *corpus* de trabajo, globo de pesca, los resultados demuestran que: (1) se trata de un neologismo; (2) resulta de procesos cognitivos que involucran extensión metafórica y polisemia; y, cuya creación léxica, (3) opera dentro del MCI TRABAJO [Pesca].

PALABRAS CLAVE: Globo. Habla espontánea. Lingüística de *corpus*. Sociolingüística. Lingüística cognitiva.

ABSTRACT: This study seeks to investigate the words that are part of the work of fishing for shellfish whose forms or new meanings - given to existing terms, are not formally in the dictionary. In this context, it identifies the lexical items of this field of work, describes the training processes that involve them, and, finally, discusses the socio-cognitive aspects involved in the formation of such items. Theoretically, it chooses assumptions from *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000), Sociolinguistics (TARALLO, 1986), and Cognitive Linguistics (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1987]). Methodologically, it correlates methodological orientations, both from Corpus Linguistics (SARDINHA, 2004) and Sociolinguistics (TARALLO, 1986). For manipulating the corpus, it uses the concordant *AntConc* (ANTHONY, 2020). Considering the lexical item highlighted in the *Corpus* de Trabalho, a fishing balloon, the results show that: (1) it is a neologism; (2) it results from cognitive processes that (1) involve metaphorical extension and polysemy; and, whose lexical creation, (3) operates within the MCI TRABALHO [To Fish].

KEYWORDS: Balloon; Spontaneous speech. Corpus linguistics. Sociolinguistics. Cognitive linguistics.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre criação lexical cujas ocorrências foram extraídas de um *corpus* de fala espontânea, compilado a partir de dados oriundos de uma entrevista realizada junto a uma *marisqueira*. Nesse contexto, investiga as palavras que fazem parte do trabalho de pesca de mariscos cujas formas ou novos sentidos – conferidos a termos já existentes, não estão dicionarizadas formalmente; descreve os processos de formação que envolvem os itens lexicais encontrados; e, por fim, discute os aspectos sociocognitivos envolvidos na formação desses itens. Para realizar este estudo, o arcabouço teórico conjuga pressupostos da *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000; RASO; MELLO, 2012) e da Linguística Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980]; SILVA, 1997; CHIAVEGATTO, 2009; CARMO, 2005), bem como assume o Léxico como um componente com regras diversas, no qual a criação de neologismos tem lugar. No que concerne à metodologia, concilia princípios da Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004) e da Sociolinguística (TARALLO, 1986; GUY, 2000). O *AntConc* (ANTHONY, 2020) é a ferramenta computacional selecionada para manipulação do *corpus*. Finalmente, este estudo explora os resultados extraídos do *corpus* de estudo, intitulado: *Corpus* de Trabalho. Antes de prosseguirmos, cabe destacar que esta pesquisa se encontra dentro de um projeto guarda-chuva denominado *Mapa Linguístico da Fala Espontânea do Extremo Sul da Bahia*, cujo objetivo primordial é identificar os traços que configuram a identidade linguística do *Território de Identidade Extremo Sul da Bahia* (CARMO, 2020).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para responder a demanda imposta por seus objetivos, esta pesquisa parte dos seguintes pressupostos teóricos: (1) a fala espontânea é executada ao mesmo tempo em que é planejada (NENCIONI, 1983; CRESTI, 2000; RASO, 2012) – tal perspectiva afeta diretamente o resultado das formas linguísticas produzidas no interior dos contextos naturais de interação; (2) a língua é um sistema probabilístico, cujas formas resultam da correlação entre traços linguísticos e traços contextuais. Embora, muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, estes não ocorrem com a mesma frequência. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; SARDINHA, 2000); e (3) a língua é uma forma de conhecimento conectado à experiência humana no mundo. Sendo assim, as unidades linguísticas, a exemplo das palavras que, armazenadas no Léxico (CARMO, 2005; JACKENDOFF, 2002), são manifestações de como categorizamos o mundo (LAKOFF, 2002 [1980]; SILVA, 1997). Nesse quadro, este estudo elege um corpo de teorias que se conectam, uma vez que partem da observação da língua em uso.

2.1 LANGUAGE INTO ACT THEORY

A *Language into Act Theory* (L-AcT – CRESTI, 2000; RASO, 2012) é uma teoria *corpus driven* cujos dados e descrições resultam de evidências oriundas de um *corpus*, compreendido não como um repositório de exemplos que funcionam apenas para corroborar teorias existentes, mas como um campo para a observação de padrões linguísticos de diversas naturezas (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico-pragmáticos e discursivos) existentes na língua em uso. Assim sendo, esta vertente teórica é guiada pela perspectiva indutiva de pesquisa: primeiro, observa-se os dados, após, teoriza-se sobre eles. Nesse contexto, a L-AcT origina-se de pesquisas experimentais baseadas em *corpora* de fala espontânea, realizadas no *Laboratorio di Linguistica da Universidade de Florença* (LABLITA) por Emanuela Cresti, auxiliada por Massimo Moneglia, durante os anos oitenta e segue evoluindo. É a partir da compilação de *corpora* de fala espontânea que a L-AcT estabelece seus princípios, os quais estão explicitados no C-ORAL-ROM: um *corpus* multilíngue composto por quatro línguas românicas (Italiano, Português Europeu, Francês e Espanhol) e que é constituído em parceria com outras universidades europeias. No Brasil, a parceria é com o Laboratório de Estudos Experimentais da Linguagem (LEEL), da Universidade Federal de Minas Gerais: o C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012).

Segundo Raso (2012), a L-AcT pode ser resumida nos seguintes termos: (1) é uma teoria pragmática, herdeira da Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962), portanto compreende a fala humana como uma forma de ação; (2) dedica-se ao estudo da fala espontânea, ou seja, aquela que é executada ao mesmo tempo em que é planejada (NENCIONI, 1983); e (3) compreende a prosódia¹ como o “signo” responsável não só por estruturar as ações de fala (pedido, ordem, declaração), como também pela delimitação de sua unidade de referência: o *enunciado*. Conforme a L-AcT, o enunciado possui autonomia pragmática e interpretabilidade em isolamento (CRESTI, 2000), cujos limites são dados pelo comportamento da prosódia e suas quebras. Para explicar o que isso significa, destaca-se uma ocorrência retirada do *corpus* de estudo:

(1) MAR[11]: ai uma saiu fora da bacia e a outra ficou embaixo.

Para interpretar a sequência em (1), é preciso fazer algumas escolhas prosódicas. Porém, antes de discutir tais possibilidades de segmentação, dois aspectos precisam ser observados sobre a formação de um enunciado: (1) o *contéudo locutivo*, que pode ser uma interjeição, uma palavra, um sentença ou diversas sentenças; e (2) a *delimitação*, cuja extensão é marcada no fim do enunciado pela quebra prosódica que apresenta valor conclusivo (na transcrição, usa-se uma barra dupla para identificar a quebra terminal = //); já em seu interior, o enunciado pode apresentar quebras prosódicas internas, percebidas como não conclusivas (na transcrição, usa-se uma barra simples para identificar a quebra não terminal = /). Dessa forma, um enunciado que apresenta mais de uma quebra prosódica (/) é definido como *enunciado complexo*, ao passo que aquele que só apresenta uma quebra prosódica,

¹A prosódia é a camada suprasegmental da fala e engloba tudo o que se encontra acima do nível segmental desta, tais como fones, palavras, sentenças, envolvendo parâmetros acústicos como frequência fundamental (f₀), intensidade e duração, cujos correlatos físicos são frequência, amplitude e tempo (KENT; READ, 1992). Popularmente, seria aquela “espécie de música” que envolve tudo o que é falado e que carrega informação, a exemplo da identidade dos falantes (gênero, faixa etária, estado de saúde, naturalidade etc.), de sentimentos (surpresa, medo, tristeza, asserção) e de ações linguísticas (pedido, ordem, declaração).

obrigatoriamente a quebrar terminal (/), é chamado de *enunciado simples*. Diante do exposto, e considerando algumas intuições ou vícios da língua escrita, a ocorrência (1) poderia ser segmentada da seguinte forma:

(1a) MAR[11]: ai / uma saiu fora da bacia e a outra ficou embaixo //

(1b) MAR[11]: ai / uma saiu / fora da bacia / e a outra ficou embaixo //

(1c) MAR[11]: ai uma saiu / fora da bacia / e a outra ficou embaixo //

Em (1a), tem-se uma quebra terminal que indica o fim do enunciado, ou seja, uma ação linguística finalizada e uma quebra não terminal que separa a interjeição [ai] do resto do enunciado, formado por um período composto por coordenação, já que tem-se a conjunção “e”, a qual estabelece uma relação de adição entre a primeira oração [uma saiu fora da bacia] e a segunda oração [a outra ficou embaixo]. Já em (1b), tem-se a quebra não terminal que separa a interjeição [ai] do resto do enunciado. Assim como em (1a), a interjeição funciona como um marcador discursivo, também separado do resto do enunciado. Contudo, (1b) expressa uma complexidade maior: não só apresenta um período composto por coordenação aditiva, mas também um aposto [fora da bacia]. Entretanto, ao ouvir o áudio que deu origem à transcrição, a segmentação original, exposta em (1c), é diferente daquelas propostas em (1a) e (1b):

(1a) MAR[11]: ai / uma saiu fora da bacia e a outra ficou embaixo //

(1b) MAR[11]: ai / uma saiu / fora da bacia / e a outra ficou embaixo //

(1c) MAR[11]: ai uma saiu / fora da bacia / e a outra ficou embaixo //

Se as quebras prosódicas com valor conclusivo indicam os limites do enunciado, permitindo identificar uma ação linguística, as quebras sem valor conclusivo estruturam internamente o enunciado, nos termos de sua *estrutura informacional*. Ou seja, assim como os outros níveis da língua apresentam uma “gramática”, a fala espontânea também. Todavia, a gramática da fala ordena-se a partir das *unidades informacionais* (UI) que, criadas pelas quebras internas dentro do enunciado, apresentam ordem e funções próprias. Como o objeto desta pesquisa não é um fenômeno prosódico, essa discussão não será aqui detalhada. Quanto ao conteúdo linguístico dentro do enunciado, dividido entre as UIs, destacamos ainda um último princípio da L-AcT explicitado por Carmo (2017, p.46):

Nesse arranjo, a natureza do enunciado é pragmático-discursiva, e não semântico-sintática, ou seja, um enunciado não precisa apresentar obrigatoriamente um verbo e seus argumentos para ser delimitado como unidade linguística. Esse postulado da L-AcT vai de encontro a maior parte dos quadros teóricos que tem, na *sentença* (HARRIS, 1962; CHOMSKY, 1970) ou na *cláusula* (BIBER *et al.*, 1999; MILLER; WEINERT, 1998), a sua unidade de análise, a exemplo dos quadros formalista e funcionalista, respectivamente.

Sendo assim, para L-AcT, a primeira coisa a ser verificada no estudo da fala espontânea é o comportamento da prosódia, só posteriormente é que os outros níveis linguísticos poderão ser observados, uma vez que é o componente prosódico que define a ação linguística (ordem, pedido, asserção). Como esta pesquisa parte da compilação de um *corpus* de fala espontânea, assume-se que são as quebras prosódicas que estruturam o enunciado. Dessa forma, é dentro dos enunciados que se extraem os dados desta pesquisa, qual seja: o léxico que estrutura o campo de trabalho da pesca de mariscos.

2.2 LINGUÍSTICA COGNITIVA

A Linguística Cognitiva (LC) é uma corrente da Linguística que parte do pressuposto de que a linguagem é uma forma de conhecimento conectado diretamente com a experiência humana no mundo. Sendo assim, as unidades e as estruturas linguísticas não seriam entendidas como entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, tais como: organização conceptual, princípios de categorização, mecanismos de processamento e experiência cultural, social e individual. (SILVA, 1997). Nesse enquadre, assume-se que *a gramática não pode ser mais vista como um conjunto de regras que opera sobre categorias de palavras ou de sentenças, mas sim como um conjunto de princípios gerais e processuais, que opera sobre bases de conhecimentos*. (CHIAVEGATTO, 2009, p.81).

Dentro dessa corrente teórica, a língua seria uma forma de interagir com os outros falantes e com o mundo. Inclusive, constituindo esse último em termos de delimitação, ou seja, as categorias não estão dadas previamente, mas criadas pela intervenção da linguagem, mais especificamente pelas palavras ao separar o mundo, em reinos mineral, vegetal e animal, por exemplo. Dentro do reino animal, classificam-se vertebrados e invertebrados. Dentro do primeiro, tem-se a divisão entre mamíferos, répteis, anfíbios, aves e peixes etc. Contudo, nem todas as culturas humanas segmentam o mundo do mesmo modo. Por isso, temos línguas diferentes que, por sua vez, nem sempre fazem os mesmos recortes no mundo, haja vista as necessidades e as características geográficas e sociais de cada espaço – logo o *choque entre culturas*. Em português, *mar* é uma palavra do gênero masculino: *O mar é Deus e o barco sou eu*. Ao passo que em francês *mar* é uma palavra do gênero feminino: *La mer est Dieu et le bateau c'est moi*.

Entre os principais constructos teóricos, a LC investiga: a relação entre categorias e protótipos, polissemia, metáfora e metonímia conceituais, esquemas imagéticos, modelos cognitivos e culturais, a gramática como sistema de organização conceptual (LAKOFF, 2002 [1980]; SILVA, 1997). Todavia, todos esses constructos devem ser observados a partir das estratégias comunicativas e dos sentidos atribuídos pelos falantes às formas linguísticas, sempre ancorados da cultura. Dado os limites e os objetivos desta pesquisa, a seguir, apresenta-se os conceitos de *metáfora e metonímia conceituais* e de *modelos cognitivos e culturais*, nela utilizados.

2.2.1 METÁFORA E METONÍMIA CONCEITUAIS

Para a Linguística Cognitiva, a metáfora e a metonímia não são apenas figuras de linguagem que servem à criação linguística, como a linguagem literária ou os mecanismos retóricos dentro de um dado discurso (CUNHA, 1970). Conforme Lakoff & Johnson (2002[1980]), a linguagem corrente está repleta de metáforas e metonímias que, na realidade, são instrumentos cognitivos que atuam no nível lexical, via extensão semântica dos itens lexicais. Ainda conforme os autores, metáforas e metonímias são fenômenos *conceptuais* e se constituem como importantes *modelos cognitivos*. A diferença de ambas reside no fato de que a metáfora envolve *domínios cognitivos diferentes*, ou seja, domínios distintos da experiência humana. Nessa relação, um domínio-origem se projeta sobre um domínio-alvo, estruturando este último, ao passo que, na metonímia, realiza-se apenas a ativação e o realce de uma categoria ou um *sub-domínio* dentro de um mesmo *domínio cognitivo*. Para efeito de explicitação, observa-se a Figura 1, abaixo, em que há uma representação desses dois instrumentos cognitivos:

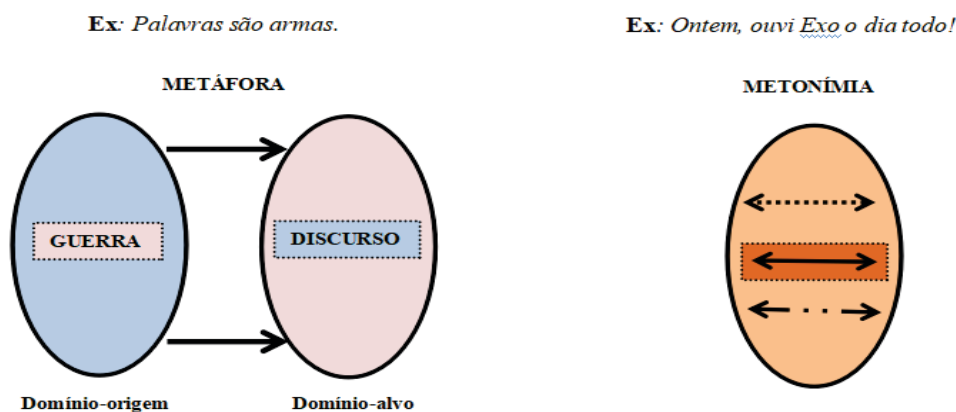


Figura 1: Metáfora e Metonímia

Fonte: Rodrigues (2020, p. 20)

Para explicitar, os conceitos da Figura 1, tomam-se as seguintes ocorrências: (1) *Palavras são armas* e (2) *Ontem, ouvi Exo o dia todo!* Em (1), as palavras, que são elementos do discurso, são interpretadas como se fossem armas, termo pertencente ao contexto da guerra. Desse modo, as palavras são interpretadas metaforicamente como se fossem armas, as quais podem, metaforicamente, *ferir* ou *matar*. Em termos cognitivos, tem-se uma metáfora na qual o domínio do discurso (domínio-alvo) é estruturado pelo domínio da guerra (domínio-origem/fonte). Já em (2), tem-se *Exo* (EXO, 2022) o nome de um grupo musical masculino coreano que, como domínio de cognitivo, comporta todos os “traços” sobre esse grupo musical: fazem parte do gênero K-pop, cantam músicas em coreano, japonês e mandarim, é composto por nove membros (Xiumin, Suho, Lay, Baekhyun, Chen, Chanyeol, D.O., Kai e Sehun), etc. Assim, tem-se em (2) uma metonímia na qual uma parte, o nome da banda, é usada para se referir à música do grupo.

2.2.2 MODELOS COGNITIVOS E CULTURAIS

Segundo a Linguística Cognitiva, as experiências vivenciadas pelos usuários da língua, junto às suas comunidades, desde o nascimento, são armazenadas na memória na forma de *domínios cognitivos*. Tais construtos são relativamente permanentes, apresentam uma estrutura parcial e uma hierarquização quanto ao conjunto dos elementos que o integram. Dessa forma, esses domínios possuem estabilidade, mas não são rígidos, logo são passíveis de modificação, tendo em vista a reorganização das novas experiências vivenciadas pelos falantes no interior das comunidades. Um exemplo disso é o conceito de *família*. Como domínio, no início do século XX, era entendido a partir da união de um homem e de uma mulher. Com as mudanças comportamentais causadas por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, do final do mesmo século, o domínio mudou. Hoje, uma família pode ser formada por pessoas do mesmo sexo (ABREU, 2015). Assim, as formas linguísticas acionam esses domínios cognitivos que, como domínios de conhecimento, arquivam essas experiências. Ou seja, os significados das formas linguísticas são alimentados a partir desses arquivos da memória do falante. De acordo com Lakoff (2002 [1980]), esses domínios cognitivos podem ser representados como:

- Esquemas imagéticos: abrangem os conhecimentos mais básicos, resultantes de experiências corpóreas com o mundo, logo estão disponíveis para serem aplicados a diferentes domínios. Como surgem a partir da relação dos corpos com o mundo, não são rígidos. São estruturas passíveis de serem compreendidas por quase todos, permitindo a construção e a interpretação das formas linguísticas. Por exemplo: container (recipiente), caminho (origem-percurso-destino), elo (*link*), força, equilíbrio (balança), bloqueio, remoção, contraforça, compulsão, parte-todo, centro-periferia, em cima-embaixo, frente-trás, dentro-fora, perto-longe, contacto, ordem linear;
- Modelos cognitivos idealizados (MCIs): abrangem os conhecimentos individualmente idealizados, mas que são interindividualmente partilhados pelos membros de uma comunidade. Dessa forma, organizam-se como *modelos culturais*. Por isso, são estruturas estáveis que organizam o mundo, portanto passíveis de serem modificadas com o tempo, haja vista a vivência dos usuários das línguas.

Para a LC, é no contexto dos respectivos modelos cognitivos e culturais que as categorias linguísticas podem ser devidamente caracterizadas (SILVA, 1997). Por exemplo: MCI SAÚDE, MCI ECONOMIA e MCI ENERGIA:

MCI SAÚDE . vitalidade . disposição . boa aparência . bom funcionamento . FALTA DE SAÚDE . doença . indisposição . palidez . médicos . hospital . dor (etc)	MCI ECONOMIA . finanças . dinheiro . riqueza . fatura . licros . trabalho . PROBLEMAS . desemprego . falência . crise . pobreza . depressão	MCI ENERGIA . combustível . força . necessidades . produção . produtos . meios . alternativas . petróleo . carvão . ventos . águas . abastecimento
--	--	---

Figura 2: Exemplos de Modelos Cognitivos Idealizados

Fonte: Chiavegatto (2009, p. 88)

Na Figura 2, temos três domínios de conhecimento (Saúde, Economia e Energia) que reúnem traços que os falantes de uma dada comunidade reconhecem como constitutivos de cada domínio, por isso individualmente idealizados e interindividualmente partilhados. Assim, quando os falantes usam as formas linguísticas que circunscrevem cada um desses traços, importam as informações armazenadas em cada um e as projetam como conhecimentos sobre os novos domínios aos quais foram ligados. Dessa forma, os falantes correlacionam, dentro de uma dada situação comunicativa, as informações entre os domínios em foco. Dessa forma, novos significados como *falência de órgãos*, *fatura de energia* ou *indisposição do mercado* emergem como *mesclas*,

que herdam parcialmente os significados de partida, mas ganham novos sentidos com as relações que são processadas na nova situação em que são empregadas. (CHIAVEGATTO, 2009).

2.3. LÉXICO, CRIAÇÃO LEXICAL E NEOLOGISMO

Enquanto componente do sistema linguístico, o léxico é mais do que um simples repositório de palavras de uma dada língua – ou comunidade linguística em particular. Na realidade, a despeito de suas idiossincrasias, esse componente da língua é um espaço de conhecimento dinâmico, cujas regras internas permitem a criação de novos itens lexicais, não só em termos de formas novas, mas também a partir de padrões já existentes. Para além de suas regras internas (produtivas ou parcialmente produtivas), o léxico absorve informações advindas do contexto extralinguístico no processo de criação lexical ((CARMO, 2005; JACKENDOFF, 2002). Diante disso, podemos afirmar que o léxico se relaciona tanto com o processo de nomeação quanto com a cognição da própria realidade (BIDERMAN, 1998). É por meio de seu acervo que constatamos a história da evolução das línguas humanas, bem como as mudanças sócio-linguísticas-culturais que ocorrem no interior das comunidades humanas – verbais por natureza. Sendo assim, o léxico possui um caráter marcadamente social.

Dentro dos processos que envolvem a criação de palavras no Léxico, destaca-se a **neologia**. De acordo com Alves (1996), esse processo pressupõe a criação de novos itens lexicais, ou seja, novas palavras, denominadas de **neologismos**. Estes podem envolver o surgimento de uma nova palavra, a atribuição de um novo significado ou a mudança de categoria gramatical de formas já existentes. Uma palavra perde tal *status* quando incorporada aos documentos oficiais de uma dada comunidade linguística. A autora identifica pelo menos 04 tipos de neologismos: (i) **fonológico**: refere-se à criação de um item cujo significante é inédito, ou seja, criado sem base em nenhuma outra palavra, costuma envolver onomatopeias (*Aquela poc teve a audácia de tocar no meu cabelo*)²; (ii) **sintático**: refere-se a palavras formadas a partir da combinação de palavras já existentes na língua. Os itens envolvidos podem circunscrever tanto o nível lexical quanto o nível sintagmático. No primeiro caso, temos a junção de um afixo à uma base: *A uberização é uma tendência para o futuro* – [*uber*_{Base} [*ização*_{Sufixo}]]; no último, temos a composição sintagmática (*Governo confirmou que o Bolsa Família em 2021 terá aumento de valor*); (iii) **semântico**: refere-se a palavra que ganha um novo significado, não afetando outros existentes. Normalmente, resultam de processos metafóricos e metonímicos (*Ana militou pelo direito das mulheres*); e (iv) **por empréstimo**: refere-se às formações que possuem em sua estrutura palavras ou elementos morfológicos estrangeiros (*Smartphone em promoção tem no Magalu!*).

3 METODOLOGIA

Este estudo tem como objetivos: identificar os itens lexicais que estabelecem o campo de trabalho da pesca de mariscos; descrever os processos de formação envolvidos nos itens lexicais encontrados; e, por fim, discutir os aspectos sociocognitivos envolvidos na formação desses itens lexicais. Para tanto, correlaciona princípios metodológicos da Linguística de *Corpus* e da Teoria Sociolinguística. Vale salientar que a escolha por essa correlação sustenta-se no fato de que ambas partem da observação de dados da língua em uso. Além disso, enquanto a Sociolinguística capta as particularidades linguísticas resultantes da pressão oriunda dos contextos sociais, a Linguística de *Corpus* permite captá-las em termos de tipos e frequências, haja vista a sua realização dentro *corpus* recortado.

3.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

A Linguística de *Corpus*, conforme Tony Berber Sardinha (2000), é uma metodologia de pesquisa que tem por objetivo coletar e explorar a linguagem em uso, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada, por meio de evidências empíricas, usando as potencialidades do computador. Sendo assim, coleta criteriosamente e explora *corpora* de dados linguísticos para fins de

²Dentro da comunidade LGBTQIA+, o termo “poc” é utilizado pejorativamente para se referir aos gays mais afeminados (*bicha poc*). O termo teria derivado da onomatopeia “poc poc”, a qual representa o som que resulta do contato do salto alto com uma dada superfície. (MILLER, 2018; DICIONÁRIO INFORMAL, 2021a)

investigação de uma língua ou variedade linguística. Porém, há um outro grupo de pesquisadores que compreendem a LC como um campo disciplinar, assim como é, entre outras, a Análise do Discurso, Antropologia Linguística, Análise da Conversa, a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística – as últimas, bases deste estudo. O fato é que, em ambas, prevalecem os princípios que orientam a pesquisa empírica e a visão de que as línguas humanas são sistemas probabilísticos. Antes destes princípios serem explicitados, salienta-se que esta pesquisa entende a LC como uma metodologia, haja vista o fato de que ela não possui um *objeto* em si. Diferente, de outros campos, por exemplo: a Sociolinguística ocupa-se da relação entre língua e sociedade, por outro lado, a Linguística Cognitiva ocupa-se da relação entre a língua e a conceitualização humana do mundo. Isso posto, é preciso compreender o conceito de *corpus* para a LC – ou para qualquer estudo no qual esse campo tenha lugar.

A primeira coisa a ser dita é que a palavra *corpus* ou *corpora* é usada em sentido amplo e restrito. Em sentido amplo, refere-se a: (1) *arquivo* – depósito de textos sem organização prévia; (2) *biblioteca eletrônica* – coleção que segue alguns critérios de seleção; (3) *corpus* – uma parte da biblioteca eletrônica, construído a partir de um desenho explícito, com objetivos específicos; (4) *sub-corpus* – uma parte de um *corpus*, pode ser fixa ou mutável (SARDINHA, 2004, p. 335-336). Em sentido estrito, *corpus* se refere, conforme Sardinha (2000, p.338), a:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise' (SANCHEZ, 1995, p. 8-9 apud SARDINHA, 2004, p.338)

Em outras palavras, a definição ampla de *corpus* envolve apenas o sentido de um conjunto de dados. Mesmo que esse conjunto de dados seja organizado, ele não passa pelo pressuposto fundamental da LC, o qual envolve uma coletânea de dados linguísticos naturais, legíveis por computador. Por isso, a LC adota o sentido estrito. Todavia, Sardinha (2000) observa que, a partir desse conceito estrito, há vários tipos de *corpora*, os quais são constituídos observando os seguintes critérios: (a) Modo [falado ou escrito]; (b) Tempo [sincrônico, contemporâneo e histórico]; (c) Seleção [de amostragem, monitor, dinâmico, orgânico, estático e equilibrado]; (d) Conteúdo [especializado, regional ou dialetal e multilíngue]; (e) Finalidade [de estudo, de referência, de treinamento ou teste]; (f) Disposição interna [paralelo ou alinhado]. Entretanto, em todos esses tipos é obrigatório que: (i) os textos sejam autênticos, produzidos por humanos em linguagem natural (falado ou escrito); (ii) a seleção dos dados precisa obedecer a característica do *corpus* a ser compilado; (iii) o *corpus* precisa ser representativo, ou seja, registrar a linguagem natural utilizada por falantes e escritores da língua em situações reais de uso, tendo em vista a análise de suas particularidades. Diante desse quadro, para a compilação do *corpus* de estudo, ao qual intitulou-se de *Corpus de Trabalho*, obedece-se aos seguintes critérios descritos na Tabela 1:

Tabela 1: Critérios de compilação do *corpus* de estudo

Critérios definidores do Corpus de Trabalho		
Modo	Falado	porções de fala transcritas
Tempo	Contemporâneo	período de tempo corrente
Seleção	De amostragem [<i>sample corpus</i>]	composto por porções de textos ou de variedades textuais, planejado para ser uma amostra finita da linguagem como um todo
Conteúdo	Regional ou dialetal	textos provenientes de uma ou mais variedades sociolinguísticas específicas
Finalidade	De estudo	o <i>corpus</i> que se pretende descrever

Fonte: Elaborada pela autora. 2020.

Na próxima seção, apresenta-se a ferramenta computacional utilizada para manipular o *corpus* de estudo.

3.1.1 O Concordanciador *Antconc*

O *AntConc* é uma ferramenta computacional desenvolvida por Lawrence Anthony. Esse *software* possui 04 *megabytes* e encontra-se disponível gratuitamente na *internet*. Por ser leve, o *AntConc* pode ser armazenado como arquivo de computador ou mesmo em um *pen drive*. Além disso, pode ser operado em programas como *Windows*, *Mac* e *Linux*. Conforme Anthony (2020), o *AntConc* apresenta as seguintes funções: (1) *Word List*: fornece uma lista de palavras do *corpus* em ordem alfabética, por tipo e frequência; (2) *Concordance*: fornece as linhas de concordância na qual um determinado termo se encontra no *corpus*; (3) *Concordance Plot*: fornece um gráfico, semelhante a um *código de barras*, que mostra a distribuição do termo em destaque no *corpus* ou em um dos arquivos deste; (4) *File View*: fornece a localização das diferentes ocorrências de um termo destacado no *corpus* ou em um dos arquivos deste; (5) *Clusters*: fornece uma lista do termo destacado em ordem: alfabética, de frequência, de terminações e de probabilidade; (6) *Collocates*: fornece uma lista das outras palavras próximas ao termo destacado; e (6) *Keyword List*: fornece uma lista de palavras-chave com vistas à comparação entre a frequência das palavras do *corpus* de estudo com a frequência das palavras do *corpus* de referência. Na Figura 3, explicita-se uma das funções do *AntConc*, o *Concordance*. Aqui, tem-se as linhas de concordância nas quais o termo *mangue* é destacado em azul no *Corpus* de Trabalho:

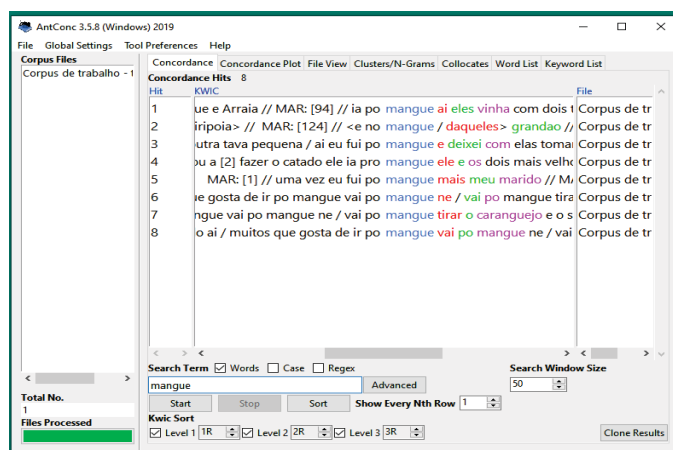


Figura 3: *AntConc* em uso: aba *Concordance*.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Essa função permite, inclusive, ver o contexto sintático no qual o termo em observação ocorre, permitindo assim a investigação de padrões sintáticos.

3.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Para selecionar os dados que servem de insumo para a compilação do *corpus*, este estudo usa alguns dos princípios da Sociolinguística, uma vez que este campo compreende a língua como um fato social forjado no interior das comunidades linguísticas. É no conjunto das semelhanças e diferenças produzidas por seus membros que o comportamento linguístico de cada comunidade de fala é estruturado (GUY, 2000), marcando a sua oposição diante das demais. Uma vez selecionada a comunidade de pesquisa, este estudo cumpre as seguintes etapas: (1ª) seleção do informante, considerando o universo da amostra e o tamanho e estratificação da amostra. Vale salientar que não é o falante que interessa à pesquisa sociolinguística, mas o grupo social no qual este pertence e interage. Não há como coletar dados de todos os indivíduos pertencentes a esse grupo social, assim seleciona-se um informante que seja representativo do grupo social delimitado (TARALLO, 1986); (2ª) realização de entrevista sociolinguística para a coleta de dados³. Conforme Tarallo (1986), estimular a produção de uma narrativa pessoal costuma suscitar emoções significativas, sendo uma boa estratégia para deixar o informante mais à vontade. É evidente que o roteiro da entrevista não se restringe apenas às narrativas pessoais. Isso dependerá do tipo de fenômeno linguístico que se quer observar e das necessidades comunicativas que surgem no momento da entrevista; (3ª) descrição do envelope de variação, na qual consta a discriminação da variável (termos morfológicos) e a identificação dos contextos de ocorrência dessa variável (campo do trabalho); (4ª) considerando

³ Para proceder a gravação, utilizou-se um gravador *Sony Digital Voice Recorder 4GB - ICD-PX240* (gravador e reproduzidor de voz).

os dados coletados, levantamento de questões e hipóteses relativas ao problema; e (5ª) codificação e análise dos dados. Dada a natureza qualitativa deste estudo, algumas destas etapas foram adaptadas.

De outro modo: a partir da definição do problema, objetivos da pesquisa, seleção do arcabouço teórico, definição do metodologia, cumpriram-se as seguintes etapas na realização desse estudo: (1) entrevista com o informante para a gravação dos dados; (2) transcrição dos dados oriundos da entrevista em arquivo *word*, obedecendo o critério semiortográfico estabelecidos pela *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000; RASO, 2012) para o tratamento da fala espontânea; (3) conversão do arquivo em *word* do *corpus* para extensão *txt*; (4) compilação do *corpus* propriamente dito; (5) uso do concordanciador *AntConc* para manipulação do *corpus*, com vistas à geração de lista de palavras e linhas de concordância para observação do fenômeno recortado; e (6) produção de relatório de pesquisa.

4 A QUESTÃO DA CRIAÇÃO LEXICAL NO CORPUS DE TRABALHO: RESULTADOS

Este estudo parte do pressuposto de que o léxico, assim como os outros níveis que estruturam as línguas humanas, também reflete diferenças sociais dentro da comunidade de fala (BIDERMAN, 2001). Tais diferenças abrangem tanto a complexidade da dinâmica social em termos de valores de classe (por exemplo), quanto palavras que ordenam o contexto do trabalho, haja vista a especificidade dos objetos que o compõe. É neste último nicho que este estudo está alocado. No caso do trabalho com a pesca de mariscos, o agente identificado é a *marisqueira*, ou seja, *aquela mulher que cata ou vende mariscos*. Como se pode atestar, esse termo resulta de derivação morfológica, na qual uma *forma livre* (marisco) conecta-se a uma *forma presa* (-eiro/a). Entretanto, considerando o contexto da pesca de mariscos em uma comunidade particular, especificamente o trabalho da marisqueira, este estudo investiga formas novas ou sentidos novos dados a formas já existentes, as quais não se encontram formalmente dicionarizados, bem como os processos morfológicos envolvidos na formação desses termos. Diante desse quadro, explicita o MCI TRABALHO[Pesca], que funciona como *background* para o uso e a criação de novos itens e/ou sentidos, e descreve o item lexical que, dentro do *corpus*, apresenta maior complexidade cognitiva em seu processo de formação: *balão de pesca*. Todavia, antes destaca a comunidade de fala, o perfil sociolinguístico do sujeito selecionado para pesquisa e caracteriza o *corpus* de estudo: o *Corpus* de Trabalho.

4.1 A COMUNIDADE DE FALA DO SUJEITO DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa nasceu, cresceu, trabalha e vive na comunidade de pescadores de Ponta de Areia, onde aprendeu o ofício de marisqueira ainda na adolescência. Esta é uma pequena comunidade que, como distrito pertence a Caravelas/BA, cidade localizada no *Território de Identidade Extremo Sul* que, delimitado com um círculo em azul na Figura 4, compõe o *Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia* (BAHIA TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES, 2022):



Figura 4: Mapa dos Territórios de Identidade da Bahia.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

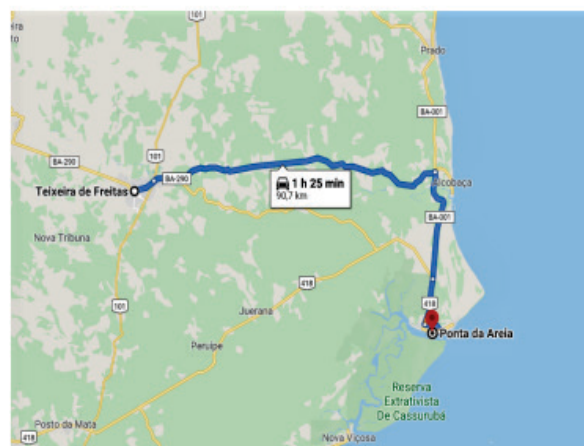


Figura 5: Distância em quilômetros (km) entre Ponta de Areia, distrito de Caravelas e Teixeira de Freitas, municípios da Bahia.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

Na Figura 5, o distrito de Ponta de Areia está identificado no mapa com um ponto em vermelho. Esse distrito fica a 90,7 km, ou seja, a 1h25m (via BA-290 e BA-001) de Teixeira de Freitas, centro econômico do referido território (TEIXEIRA DE FREITAS, 2022; IBGE, 2017). Vale destacar que essa pequena comunidade se desenvolveu em torno da construção da estrada de ferro, que ligava o estado da Bahia ao de Minas Gerais, em 1881. Esta estrada não só movimentou economicamente o distrito de Ponta de Areia como também o município de Caravelas/BA. Contudo, a Estrada de Ferro Bahia – Minas (E.F.B.M) foi desativada em 1966. O desmatamento da região, a falta de manutenção das locomotivas, o custo alto do transporte de madeira e o preço abusivo dos fretes foram os argumentos usados para isso. O fechamento da E.F.B.M impactou fortemente os moradores da região, trazendo enormes prejuízos, sobretudo para Ponta de Areia, que assistiu muitos dos seus migrarem para outras regiões em busca de trabalho. A pesca tornou-se a única fonte de renda para os moradores que permaneceram. Ao se fixarem às margens dos rios, esses moradores iniciaram o que, posteriormente, seria conhecida como a comunidade de pescadores de Ponta de Areia.

4.2 PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DO SUJEITO DA PESQUISA

Para realizar este estudo, considerando a comunidade de fala, o grupo social selecionado foi o das *marisqueiras* de Ponta de Areia. O sujeito da pesquisa é uma mulher, cujos dados sociolinguísticos estão discriminados na Tabela 2 abaixo, na forma de metadados:

Tabela 2: Metadados do Participante

Metadados do participante	
Origem	Ponta de Areia – BA
Idade	72 anos
Escolaridade	2ª série do fundamental I
Ocupação	Marisqueira
Outras informações relevantes	- casada há 50 anos com um morador também nascido em Ponta de Areia - BA - mãe de 13 filhos - mora em Ponta de Areia – BA desde o nascimento - começou a trabalhar aos 12 anos de idade - participa da Associação de Marisqueiras de Ponta de Areia – BA

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Considera-se essas informações importantes, tanto da comunidade de fala quanto o perfil sociolinguístico do sujeito da pesquisa, para compreender em que contexto os hábitos linguísticos desse sujeito foram forjados.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE TRABALHO

O *Corpus* de Trabalho é do tipo *amostragem*, pois é constituído por uma porção de linguagem falada, que apresenta tamanho finito e circunscreve-se ao ano de 2019. Quanto ao conteúdo, é de natureza dialetal, já que busca captar fenômenos da diatopia linguística, ou seja, mostrar traços de identidade do falante e de sua comunidade de fala, enviesados por fatores sociais como sexo/gênero, faixa etária, escolaridade e nível socioeconômico. Quanto aos números brutos, o *Corpus* de Trabalho resulta de uma entrevista informal de 57m32s (cinquenta e sete minutos e trinta e dois segundos) e o recorte para a sua compilação é de 15m39s (quinze minutos e trinta e nove segundos), haja vista a natureza do fenômeno investigado, delimitado no nível morfológico. Na Tabela 3, tem-se a distribuição das categorias do *Corpus* de Trabalho:

Tabela 3: Números do Corpus de Trabalho

Total	
204	Enunciados
2908	Número de palavras (<i>tokens</i>)
671	Tipos de palavras (<i>types</i>)

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

O *Corpus* de Trabalho possui 204 enunciados, 2.908 palavras e 565 tipos de palavras. Em outros termos, as 2.908 palavras que se distribuem em 565 tipos formam o arranjo dos 204 enunciados. No entanto, essa distribuição ocorre segundo as necessidades comunicativas do falante, por exemplo: a preposição *e* ocorre 102 vezes no *corpus*, ao passo que o substantivo *balão* ocorre 06 vezes. Por outro lado, o substantivo próprio *Abrolhos* ocorre apenas uma vez no *corpus*, ou seja, é uma *hapax legomena*. Os números de frequência estabelecem um *rank* de ocorrência. Nos exemplos em questão, têm-se o seguinte ranqueamento: a preposição *e* ocupa a 2ª posição, dado os seus traços funcionais; já *balão* e *Abrolhos* ocupam, respectivamente, as posições 77ª e 332ª, dado os seus traços lexicais. Vale lembrar que o *Corpus* de Trabalho foi transcrito respeitando o comportamento da prosódia tal como advoga a *Language into Act Theory* (Cf. seção 2.1), por isso se organiza a partir de enunciados que, segmentados pela prosódia, são entendidos como unidades de referência da fala espontânea. Nesse quadro, diverge dos estudos tradicionais que delimitam a sentença como sua unidade mínima, já que esta apresenta um núcleo verbal e os seus limites são definidos por sinais de pontuação, os quais representam as quebras na diamesia falada. Uma vez assinalados os princípios que definiram a compilação do *corpus*, nas próximas subseções, este estudo explicita o MCI TRABALHO[Pesca], bem como descreve o processo de formação do termo *balão de pesca*.

4.4 DESENHO DO MCI TRABALHO[Pesca]: OS DADOS DO CORPUS DE ESTUDO

Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), como posto anteriormente, envolvem os conhecimentos interindividualmente partilhados pelos membros de uma comunidade. Assim, funcionam como modelos culturais que organizam o mundo. Entretanto, esses modelos mudam com o tempo e são adaptados conforme as novas necessidades que surgem dentro desse mesmo mundo. Um dos MCIs mais importantes das sociedades humanas é o MCI TRABALHO, o qual se apresenta nos dados do *Corpus* de Trabalho, conforme atesta-se no Excerto 1:

Excerto 1

VAN:[151] // porque na / no trabalho do / da pesca / eles dependem muito da natureza <ne> / e da <mare> //

A aceção sobre o entendimento de *trabalho*, evidenciada no Excerto 1, converge com o pensamento de Karl Marx (1985a, p.153): *o trabalho é uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas*. Ou seja, o trabalho resulta da interação entre os humanos e a natureza. Desta interação, cria-se os meios objetivos para a sobrevivência da espécie. Nesse contexto, considerando o conceito de MCI e da atividade do trabalho, pode-se postular o conceito de MCI TRABALHO nos seguintes termos:

É um conjunto de atividades em que se aplicam as forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim; como atividade coordenada de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento; é uma atividade produtiva por isso remunerada ou assalariada. (FERREIRA, 2000, p.679 *apud* CARMO, 2005, p.110)

Como se pode observar, esse MCI envolve desde atividades braçais até atividades intelectuais, assim como categorias intermediárias entre esses dois polos e as relações entre entidades, lugares e instrumentos envolvidos em cada uma delas. Dessa forma, pode-se afirmar que o MCI TRABALHO funciona como uma grande categoria, na qual encaixa-se todas as atividades humanas que se relacionam com os traços de *produção*, *sobrevivência* e *remuneração*. Assim, é possível prever um MCI TRABALHO[Pesca], dentro da grande categoria MCI TRABALHO, evocado a partir de palavras do campo que ativam e reativam relações, entidades, lugares e instrumentos usados para a execução dessa atividade em particular. Para efeito de demonstração, extraiu-se os termos que evocam e estabelecem o MCI TRABALHO[Pesca] do *corpus* de estudo, bem como a frequência de ocorrência de cada item:

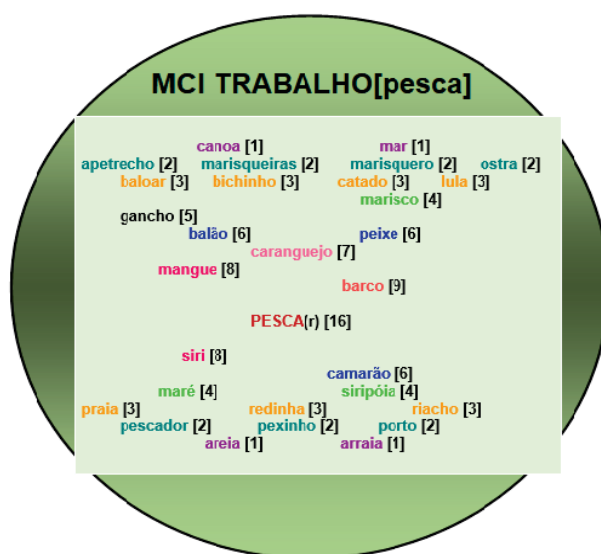


Figura 6: Modelo Cognitivo Idealizado Trabalho[Pesca]

Fonte: Elaborada pela autora, 2020

No contexto do MCI TRABALHO[Pesca], como se pode ver, o termo *pesca* ocorre 16 vezes, considerando o lema e suas ocorrências. A partir desse termo, seguem-se as palavras que ativam e reativam elementos do MCI, as quais envolvem: (a)

instrumentos usados para a execução da atividade: *barco* (9), *balão* (6) *gancho* (5), *siripóia*⁴(4), *redinha* (3), *apetrecho* (2), *canoa* (1); (b) espaço da realização da atividade: *mangue* (8), *riacho* (3), *praia* (3), *maré* (4), *mar* (1), *areia* (1); (c) produto resultante da atividade: *siri* (8), *caranguejo* (7), *camarão* (6), *peixe* (6), *peixinho* (2), *bichinho* (3), *lula* (3), *ostra* (2), *arraia* (1); agente da atividade: *pescador* (2), *marisqueiras* (2), *marisqueiro* (2). Contudo, observa-se que alguns desses termos pertencem a outros MCIs. Um exemplo é o termo *lula*, que ocorre 03 vezes no *corpus*. Contudo, observa-se no Excerto 2, pelo menos, 02 acepções bem distintas do termo: uma apresenta um traço [+humano] e outra [- humano]:

Excerto 2

MAR:[47] // ai / quando eu [2] *Lula* teve aqui / *Lula* nao teve aqui / ce sabe / na / na porta da igreja por aqui / eu fui pa la com ele / me botaram la em cima com ele / rapaz / e depois / me vieram aqui chamar [2] eu meu marido meu filho tudo que era / tudo pescador / tudo pa ir, ninguem quis ir / ai eu criei coragem / sunta so //

MAR: [134] // e o peixe la fora e com camarao / com a *lula* //

Em [47], o termo é um substantivo próprio masculino e se refere ao Ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (35º presidente do Brasil, que exerceu o cargo de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011). Inclusive, esta é a primeira referência que aparece no buscador de pesquisa da Plataforma Google (GOOGLE, 2022). Já em [147], *lula* é classificado como *substantivo feminino* que se refere a um *molusco cefalópode marinho semelhante à siba, da família dos loliginídeos, de nadadeiras laterais triangulares e concha interna reduzida a uma "pluma" córnea* – segundo o *Dicionário Online do Português* (2020). Por outro lado, há palavras dentro do *Corpus* de Trabalho que, apesar de serem formas conhecidas, apresentam um sentido não comum, isto é, não dicionarizado. É o caso do termo *balão de pesca* – o qual descrevemos a seguir. A hipótese é de que se trata de uma particularidade dos hábitos linguísticos da comunidade de fala destacada, pois não foi encontrado via pesquisa *Google*.

4.5 BALÃO DE PESCA: UM CASO DE NEOLOGISMO

Para começar, considera-se os seguintes enunciados extraídos do *Corpus* de Trabalho:

Excerto 3

MAR [132] eles fica no riacho / Ai eles vao tirar no riacho //

VAN[133] uhum //

MAR [134] e o peixe la fora e com camarao / com a *lula* //

MAR [135] que eles pesca //

VAN [136] de rede ne? //

MAR [137] e / nao / eles nao / <eles> //

VAN [138] <de linha> //

MAR [139] bota / la fora de linha e de linha ne //

VAN [140] uhum //

MAR[141]: e ai eles bota a rede / tem a rede/ eles vè a rede / e tira / meu genro mesmo trabalha com / de rede //

CAR [142]: o camarão é [/2] *balão* ne? //

MAR[143]: camarão é *balão* / é / de *balão* / leva o *balão* / sai daqui duas hora uma hora da madrugada / quando vem / de onze hora em diante eles vem chegando //

Como se pode observar no Excerto 3, o termo *balão* em [142-143] não está sendo empregado com os seus sentidos mais comuns. Se uma breve consulta for realizada no dicionário *Mini-Aurélio Século XXI* (FERREIRA, 2000), o sentido que está sendo posto nos dados do *corpus* acima não será encontrado:

Ba-lão: sm. 1. Aeróstado. 2. Artefato de papel que se lança ao ar pelas festas juninas e sobe por força de ar quente produzido em seu interior. 3. Brinquedo infantil que é uma esfera de borracha

⁴Em algumas comunidades é conhecido como *puçá*.

ou de plástico, de paredes muito finas, cheia de ar. 4. Globo, bola. 5. Mentira, balela. 6. *Quim.* Recipiente esférico de vidro, dotado de garganta, onde se realizam operações químicas. [PL.:lões.]

Em outros termos, o termo *balão* está sendo usado com o sentido de instrumento de pesca no Excerto 3, ou seja, *como uma espécie de instrumento para pescar camarão*. Interessante é que este sentido não é encontrado nem mesmo nos dicionários online, cujas inovações são incorporadas mais rapidamente. Aqui, destaca-se os dicionários *Dicionário Online Do Português* (2020) e o *Michaelis* (2020):

Dicio [Dicionário Online de Português]

Significado de balão

Invólucro de borracha, de papel ou de plástico, relativamente grosso que, cheio de gás ou ar quente, se eleva na atmosfera; aeróstato.

[Química] Globo de vidro com um ou mais gargalos, para operações e experiências.

[Figurado] Notícia falsa; balela, mentira; notícia exagerada.

[Popular] Curva fechada para retorno de veículos. Elemento gráfico em forma de balão que, nas histórias em quadrinhos, emana das personagens com as palavras que elas pronunciam ou têm em mente. Artefato esférico feito em papel que, durante as festas juninas, é inflado pelo ar quente e lançado aos céus.

[Por Extensão] Qualquer objeto ou produto que se assemelhe a um globo ou bola. Forno simples usado para produzir carvão, feito no mesmo lugar em que se corta a madeira; carvoeira, caieira.

[Esporte] Jogada que, no futebol, consiste em lançar a bola acima do corpo do jogador para a pegar novamente do outro lado.

Etimologia (origem da palavra *balão*). Do francês *ballon*.

Sinônimos de Balão

Balão é sinônimo de: aeróstato, dirigível, carvoeira, balela, mentira

Definição de Balão

Classe gramatical: **substantivo masculino**

Separação silábica: **ba-lão**

Plural: balões.

Michaelis

ba-lão

sm

1 Invólucro esférico feito de tecido ou de outro tipo de material resistente que, cheio de ar quente ou de um gás mais leve do que o ar, se eleva na atmosfera sem necessidade de motor a propulsão; aeróstato.

2 Artefato, feito geralmente de papel de seda, em vários formatos, que, inflado pelo ar quente da queima de sua tocha, sobe aos ares: Nas festas juninas, na minha cidade, os pequenos balões coloridos enfeitavam o céu.

3 Esfera feita de uma película muito fina de borracha ou de plástico, cheia de ar ou de gás; bexiga:

4 POR EXT Qualquer tipo de objeto esférico; bola, globo.

5 Aumentativo de bala.

6 QUÍM Globo de vidro com um ou mais gargalos, usado em diversas experiências e manipulações; matraz.

7 Forno rústico para se fabricar carvão, formado por camadas de lenha ou madeira entremeadas de terra, com um buraco no vértice, por onde se lança o fogo.

8 COLOQ Notícia sem fundamento; balela.

9 ESP Certo golpe, no judô, em que o lutador, caindo sobre o dorso, aplica um pé no côncavo do corpo do adversário, atirando-o por cima da cabeça.

10 Bola de futebol.

11 Local em via ou rodovia em que os veículos fazem volta para retornar; retorno.

12 Nas histórias em quadrinhos e em fotonovelas, espaço arredondado limitado por uma linha no qual são registrados os pensamentos e as falas dos personagens.

Em ambas as referências, não há nenhum sentido que se aproxime daquele utilizado no *Corpus* de Trabalho. Diante disso, como explicar o uso do termo *balão* nos dados do *corpus*? Para responder a esta questão, a primeira coisa a explicitar é o processo de formação de palavra que envolve o uso do termo identificado no *Corpus* de Trabalho.

Nesse contexto, pode-se presumir que a palavra *balão* é um item lexical conhecido, armazenado na memória individual do sujeito da pesquisa, como também na memória coletiva de sua comunidade de fala. Na Figura 7, a seguir, reuniu-se em imagens as principais acepções do termo *balão*:



Figura 7: Imagens das várias acepções de *balão* extraídas da internet

Fonte: Rodrigues (2020, p.39)

Na primeira coluna, *balão* é mostrado com os seus sentidos mais centrais, uma vez que não há variantes conhecidas de *balão para voo humano* e *balão de festa junina*. Por outro lado, na coluna do meio e na última, tem-se objetos cujos nomes apresentam alguma variação: *balão de festa* poder ser chamado de *bexiga* ou de *bisnaga*; *balão de ensaio* pode ser chamado de *tubo de ensaio*; *aeróstato* pode ser chamado de *zeppelin* ou *dirigível* e, por fim, *balão de trânsito* pode ser chamado de *rotatória*. Contudo, é preciso pontuar que *balão de ensaio* e *aeróstato* são objetos que talvez não tenha um alcance como os outros termos, dado o contexto de maior complexidade científica e/ou tecnológica. Desse modo, constata-se facilmente que *balão* é uma palavra que apresenta diversos sentidos. Contudo, a despeito desses diversos sentidos, percebe-se que em todos há um tipo de similaridade: *uma forma delimitada, não necessariamente circular, cujo conteúdo é preenchido por algo*: (i) *balão para voo humano*, *balão de festa junina*, *balão de festa* e *aeróstato* são preenchidos com gás ou ar quente; (ii) *balão de ensaio* é preenchido com líquidos de modo geral; e (iii) *balão de trânsito* delimita um espaço por recortado, no qual pode-se, inclusive, plantar algo ou colocar um monumento. Essa similaridade parece orientar também a noção de *balão de pesca*, cuja imagem foi desenhada por um pescador da comunidade de Ponta de Areia:

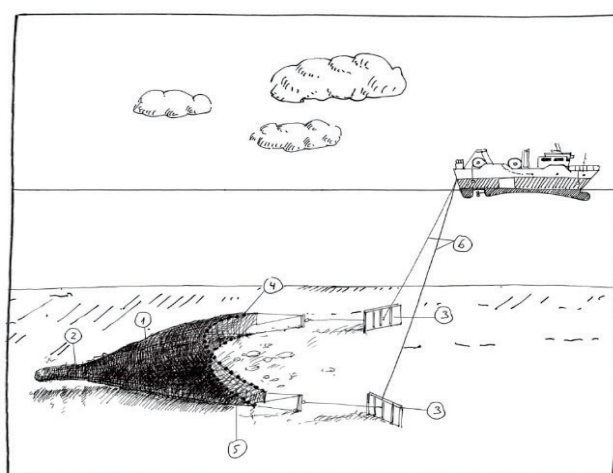


Figura 8: Balão de pesca

Fonte: Desenho elaborado por um pescador de Ponta de Areia/BA

Como se pode observar, o *balão de pesca* apresenta uma forma que é delimitada pelas linhas entrelaçadas da rede cujo interior deve ser preenchido com camarão e outros tipos de pequenos animais marinhos. Além disso, é um objeto grande, como fica evidenciado na figura acima. Diante desse dado, pode-se afirmar que o sentido de *balão* no *Corpus* de Trabalho é resultado de *extensão metafórica*, isto é, processo de formação de palavras que envolve recursos semânticos como extensões metonímicas e

metafóricas. (LAROCA (2011[1994])). Aqui, explora-se a última. O processo de extensão metafórica, em um viés tradicional, compreende a identificação de similaridade entre paradigmas distintos, o qual é operado via processos de substituição. Nessa perspectiva, a relação percebida é de natureza interna, agindo em um domínio mental sobre campos semânticos distintos (GASSENFERTH, 1990). Nesse contexto, pode-se então compreender a relação de similaridade entre os diversos sentidos da palavra *balão*, os quais envolvem uma forma delimitada cujo conteúdo é preenchido por algo como visto acima. De outro modo, o *balão de pesca* é semelhante ao *balão do céu*, pois ambos apresentam grandes dimensões cujo volume é preenchido por alguma coisa: o do céu preenche-se com ar quente, o do mar com camarão e outros animais marinhos pequenos.

Por outro lado, dentro do viés cognitivista, o processo de extensão metafórica é compreendido como uma operação cognitiva que envolve a projeção entre domínios de conhecimento distintos no qual um *domínio-alvo* é estruturado nos termos de um *domínio-origem* (LAKOFF & JOHNSON, 2002 [1980]). Essa relação é expressa do seguinte modo: *balão de pesca* (domínio-alvo) é estruturado nos termos de *balão do ar* (domínio-origem), pois apresenta semelhanças com este último, isto é, possui um *continente* que pode ser compreendido como um envelope cuja dimensão é preenchida por camarões, em lugar de ser preenchida por gás propano. Além disso, tal como se pode ver na Figura 8 acima, em lugar de ser solto no céu, esse *balão* é solto no mar. Em outros termos, o conceito de *balão* envolve, pelo menos, três elementos básicos:

- (1) *um continente*: corresponde a um envelope, definindo as dimensões (tamanho, forma);
- (2) *um conteúdo*: diz respeito à substância que preencherá o continente; e, por fim,
- (3) *um ambiente*: refere-se ao espaço onde o *balão* pode movimentar-se.

Tais elementos, encontram-se nos dois objetos. Contudo, o conceito prototípico do termo é *balão do ar* que, inclusive, aparece como primeira acepção nos dicionários oficiais. Assim sendo, *balão de ar* funciona como o domínio-origem o qual enquadra *balão de pesca* que funciona como domínio-alvo. Entretanto, um funciona como transporte, o outro como instrumento para executar um tipo de trabalho. Essa relação é ilustrada na Figura 9, abaixo:

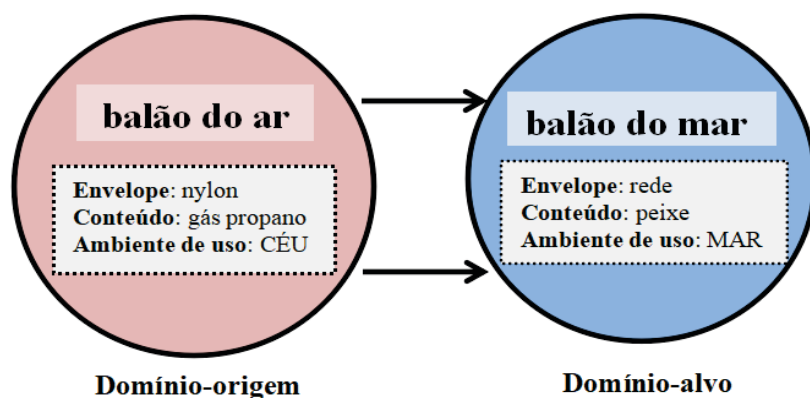


Figura 9: Projeção metafórica.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Todavia, reconhece-se uma metáfora básica nas ocorrências em questão, a qual envolve um tipo de orientação espacial que parte da experiência de nossos corpos com o mundo externo, que é projetada nos objetos: a *metáfora orientacional* CONTINENTE – CONTEÚDO. Conforme Lakoff e Johnson (2002[1980]), esse tipo de metáfora organiza todo um sistema de conceitos em relação a um outro. Diante dessa análise, constata-se a *natureza polissêmica* do termo *balão*, isto é, uma palavra que abarca vários sentidos relacionados. Estes sentidos são permeados pela *natureza de nossos corpos, que funcionam como medida que se projeta em todos os outros conceitos no mundo* (LAKOFF & JOHNSON, 2002 [1980] p. 59). Outro dado importante: o termo *balão de pesca* ainda se relaciona com outros paradigmas morfológicos. A seguir, toma-se o Excerto 4 extraído do *Corpus* de Trabalho:

Excerto 4

MAR [154]: agora [2] no verao aqui fica bom / fica calmo / como to dizendo a ela / fica calmo / ai eles vao num dia e pa voltar no outro ou levam dois dias la fora / dorme no barco e tudo / como e que pode ne / dormir / eu ja fui la fora *baloar* mais ele / ja fui pescar la fora / fica la sentada no barco com a linha //

[...]

MAR [160]; *baloar* / eles bota o *balao* atras do barco / ne //

MAR [161]; bota abre [2] o pau do *balao* em cima do barco //

MAR [162]; bota e vem *baloano* //

MAR [163]; vem caindo devagarzin //

MAR [164]; devagarin //

MAR [165]; e quando tiver na hora de puxar eles puxa//

[...]

MAR [168]; tem vez que num pega ninum //

MAR [169]; vem siri //

MAR [170]; vem pexinho //

No enunciado [154], tem-se o verbo auxiliar *fui* compondo uma locução verbal com o infinitivo *baloar*, ou seja, uma forma nominal do verbo que nomeia a ação do verbo propriamente dita: /eu ja *fui* la fora *baloar* mais ele/. Já em [160], tem-se apenas o infinitivo do verbo, indicando uma ação que é explicada logo em seguida: *baloar* / eles bota o *balao* atrás do barco / ne //. Por fim, em [162], tem-se outra forma verbal que indica uma ação em processo, o gerúndio, combinada com um verbo auxiliar *vem*: *bota e vem baloano*//. Esses dados, mostram que o termo *balão* se relaciona com outros paradigmas via processos derivacionais (LAROCA (2011[1994])). Em outros termos, a partir da raiz tem-se uma cadeia paradigmática constituída: [bal_{Raiz} < balão_{Nome} < bal-oar_{Verbo} < bal-ano_{Gerúndio}]. Diante do exposto, pode-se afirmar que *balão*, com a acepção usada no *Corpus* de Trabalho, é um caso de *neologismo*, pois: (i) trata-se de extensão semântica de uma palavra existente com diversos sentidos armazenados, tanto na memória individual quanto coletiva; (ii) relaciona-se com outros paradigmas via processos derivacionais, e por fim, (iii) não se encontra dicionarizado (BASÍLIO, 1987).

Todavia, a criação do neologismo é possível graças à *natureza associativa da memória* humana que permite ao usuário da língua compor novos itens a partir de entidades já conhecidas, seja do ponto de vista da forma, quanto do sentido. No caso de *balão de pesca* tem-se ambos. Nas palavras de Saussure:

[...] as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Assim, a palavra francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espirito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner* etc. ou então *armement, changement*, ou ainda *éducation, apprentissage*); por um lado ou por outro, todas têm algo de comum entre si. Vê-se que essas coordenações são de uma espécie bem diferentes das primeiras. Elas não têm por base a extensão; sua sede está no cérebro; elas fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo. Chamá-las-emos **relações associativas**. (SAUSSURE, 2006 [1916], p.143, grifo nosso)

Dessa forma, pode-se afirmar que *balão de pesca*, do ponto de vista do processo de formação de palavra, é resultado de *analogia*, ou seja, é um termo lexical cuja derivação é motivada pela replicação de formas já existentes: *balão do ar*. Esse processo de formação, via relações de associação, é corroborado tanto pela visão de Bybee (1985), ao defender que o conhecimento lexical é armazenado na memória do usuário da língua de forma a possibilitar associações entre as várias unidades lexicais, quanto pela perspectiva de Goldberg (1985) ao postular que os itens lexicais que apresentam semelhanças (de forma e/ou de sentido) se organizam como conglomerados (*clusters*), dada a natureza associativa da memória, uma vez que o falante tenta categorizar o mundo a partir de instâncias já aprendidas. Sendo assim, *balão de pesca* é resultado de processos analógicos que envolvem tanto a forma (*balão do ar* < *balão de pesca*) quanto o sentido (uma forma delimitada cujo conteúdo é preenchido por algo). Para encerrar, cabe lembrar que em um estado de língua, tudo se baseia em relações (SAUSSURE, 2006 [1916]), as quais são estabelecidas tanto dentro da mente do sujeito de linguagem (sistema linguístico e cognitivo) quanto na comunidade onde esse sujeito está vitalmente

integrado. Nesse contexto, a criação de novas palavras, ou significados dentro das línguas humanas, passa pela necessidade e por convenções impostas pelas comunidades de fala. Algumas palavras ou significados surgem e desaparecem rapidamente, outras permanecem estruturando modos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O falante está dentro da comunidade e a comunidade está dentro do falante. É no interior da organização da comunidade que se encontram todas as ordens de valores: sociais, culturais e ideológicos. Essa “espécie de máxima” resume bem as conclusões deste trabalho. Afinal, este estudo demonstra que os processos de criação lexical respeitam tanto as regras internas do sistema linguístico - Léxico, quanto as regras externas a esse sistema, sustentados no contexto social no qual se movimenta o falante. Em outras palavras, o falante utiliza as regras disponíveis, depositadas em seu aparato cognitivo para criar palavras, haja vista as novas necessidades no mundo. Nesse contexto, este estudo ao identificar as palavras ligadas ao trabalho de pesca de mariscos, delineou o MCI TRABALHO[Pesca], nos termos dos itens lexicais do campo que ativam e reativam relações, entidades, lugares e instrumentos usados para a execução dessa atividade em particular, bem como encontrou um sentido da palavra *balão* que não se encontra dicionarizado: *balão* como instrumento de pesca do camarão. Todavia, *balão* de pesca, enquanto forma e sentido novos, guarda semelhanças com a forma e o sentido mais comum: *balão* do ar. Pode-se dizer que a última motiva cognitivamente o surgimento da primeira. Isso é possível graças à capacidade cognitiva da mente humana de estabelecer associações entre objetos semelhantes, não só do ponto de vista do sentido, mas também do processo de formação de palavras. No caso do sentido, tem-se uma metáfora orientacional CONTINENTE – CONTEÚDO estruturando o significado desses itens lexicais: forma delimitada, não necessariamente circular, cujo conteúdo é preenchido por algo. Esse sentido está em todas as acepções do termo *balão*: de festa, de ensaio, de trânsito, de voo (aeróstato). No que se refere ao processo de formação de palavras, tem-se a analogia que estabelece, inclusive, a mesma forma *homônima*. Entretanto, considerando o sentido de *balão* de pesca, *balão* de ar e todos os outros itens, pode-se afirmar que *balão* é um caso de *polissemia*.

Tais achados corroboram os pressupostos abraçados neste estudo: o léxico possui um papel fundamental, além de categorizar os objetos no mundo, as suas formas resultam da correlação entre traços linguísticos e traços contextuais. Por fim, este estudo corrobora a Linguística de *Corpus* como uma metodologia capaz de captar fenômenos da língua em contextos reais de uso, permitindo vislumbrar os processos de constituição das formas e dos sentidos linguísticos, bem como as avaliações, a organização e a visão de mundo dos sujeitos de linguagem, encarnados em suas comunidades linguísticas. Além disso, a LC permite o estudo da fala espontânea em sua natureza mais real. Modalidade que regula o movimento diário da comunidade das mulheres que sobrevivem da pesca de mariscos, cujo comportamento da natureza é decisivo para a execução de seu trabalho. Nesse contexto, este estudo destaca o protagonismo dessas marisqueiras que, ao compreenderem o seu domínio sobre a natureza – portanto sobre as suas condições materiais, criam formas de mundo via ações linguísticas. Sendo assim, o reconhecimento e a autovalorização de suas práticas de sobrevivência é um ganho significativo. Numa sociedade marcada pela estrutura de classes a desalienação dos sujeitos quanto a sua força criativa é o começo de tudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. A. S. de. Conceito de família – da legislação à prática - uma análise da 'essência' do Instituto. *JUS Brasil*, 2015. Disponível em: <https://karinasabreu.jusbrasil.com.br/artigos/151335962/conceito-de-familia>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANTHONY, L. *Lawrence Anthony Website (AntConc)*, 2020. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 05 set. 2020.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAHIA TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES. Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação Pesca e Agricultura. Salvador. BA. SEAGRI, 2022. Disponível em: http://www.seagri.ba.gov.br/bahia_identidades Acesso em: 02 mai.2022.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BYBEE, J. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Johns Benjamins, 1985.

CARMO, C.B.S. A configuração da rede polissêmica de construções agentivas denominais x-ista: Uma abordagem sociocognitiva. 2005. *Dissertação* (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

CARMO, C.B.S. A Complexidade Das Cláusulas Relativas na Fala Espontânea do Português do Brasil: Os dados do C - ORAL BRASIL, 2017. 217 f. *Tese* (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARMO, C. B. S.; LOPES, D. C.; GONÇALVES, M. F. A. Corpus de Migração: Um estudo da variação dos segmentos [t, d] e [s] na fala espontânea de Teixeira de Freitas/BA. *Linguagem em (Re)Vista*, v. 15, p. 71, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/index.htm>. Acesso em: 05 set.2020.

CHIAVEGATTO, V.C. Introdução à Linguística Cognitiva. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

CRESTI, E. *Corpus di Italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CUNHA, C. *Gramática do Português Contemporâneo*. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Alves, 1970.

DICIONÁRIO INFORMAL. *Poc*. 2021a. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/poc>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DICIONÁRIO ONLINE DO PORTUGUÊS. *Lula*. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lula/>. Acesso em: 03set.2020.

DICIONÁRIO ONLINE DO PORTUGUÊS. *Balão*. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/balao>. Acesso em: 03set. 2020.

EXO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022, Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Exo>. Acesso em: 05 abr.2022.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio século XX*. Rio de Janeiro Nova Fronteira, 2000.

GASSENFERTH, D. Produtividade Lexical: Compostos metafóricos e metonímicos.1990. *Dissertação* (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, 1990.

GOOGLE, INC. *Lula*. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=lula&oq=lula&aqs=chrome..69i57j46j0l2j46l2j69i60l2.2235j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 05 mai.2022.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

- GUY, G.R. A Identidade Linguística da Comunidade de Fala: paralelismo interdialetoal nos padrões de variação linguística. *Organon*, v. 14, n. 28-29, 2000. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/30194>. Acesso em: 03set.2020.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4rd edition, rev. ampl. London: Arnold. 2014.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias*. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- JACKENDOFF, R. *Foundations of Language*. New York: Oxford University Press, 2002.
- KENT, R. O.; READ, C. *The acoustic analysis of speech*. San Diego: Singular, 1992.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002 [1980].
- LAROCA, M. N, de C. *Manual de morfologia do português*. 3. ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011 [1994].
- MICHAELIS. *Balão*. 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bal%C3%A3o>. Acesso em: 03 set.2020.
- MILLER, V. *O que significa “poc”?* Definição e um pouco de história do termo. *Gay-blog.com*, 06/03/2018. Disponível em: <https://gay.blog.br/gay/o-que-significa-poc-definicao-e-um-pouco-da-historia-do-termo/>. Acesso em: 19 fev. 2021.
- NENCIONI, G. *Di scritto e di parlato: discorsi linguistici*. La Parola Letterana. Bologna: Zanichelli, 1983.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).
- RASO, T.; MELLO, H. (org.). *C-ORAL-BRASIL I: corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- RASO, T. O C-ORAL-BRASIL e a teoria da língua em ato. In: RASO, T.; MELLO, H. (org.). *C-ORAL-BRASIL I: corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 91–124.
- RODRIGUES, E. M. *Corpus de Trabalho: Um estudo da criação lexical presente na fala espontânea de uma marisqueira de Ponta de Areia/BA*. 2020. *Trabalho de Conclusão de Curso*. (Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade do Estado da Bahia, 2020.
- SARDINHA, T. B. Linguística de Corpus: Histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, v.16, n.2, p.323-367, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 dez de 2020.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].
- SILVA. A.S. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 1, n. 1-2, p.59-101, 1997. Disponível em: <http://www.facil.ucp.pt/lingcognit.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEIXEIRA DE FREITAS. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022, Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teixeira_de_Freitas. Acesso em: 05 abr.2022.



Recebido em 15/12/2020. Aceito em 22/02/21.

ELEMENTOS PARA O ESTUDO DA FAMÍLIA LÉXICA DE *FODER* À LUZ DA SEMÂNTICA COGNITIVA SÓCIO-HISTÓRICA

ELEMENTOS PARA EL ESTUDIO DE LA FAMÍLIA LÉXICA DE *JODER* A LA LUZ DE LA
SEMÁNTICA COGNITIVA SOCIOHISTÓRICA

ELEMENTS TO THE STUDY OF THE LEXICAL FAMILY OF *FODER* BASED ON
SOCIOHISTORICAL COGNITIVE SEMANTICS

A. Ariadne Domingues Almeida*

Universidade Federal da Bahia

Natival Almeida Simões Neto**

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO: Apresentam-se resultados de um estudo que objetivou compreender como dimensões da linguagem atuam na geração da família derivativa formada a partir da categoria *foder*. O estudo norteou-se por pressupostos da Linguística Cognitiva e da Linguística Histórica, realizou discussões interdisciplinares, a partir dos aportes da Semântica Cognitiva Sócio-histórica e, também, da Teoria da Complexidade, de modo que dialogou com autores como Booij (2017), Capra (1996) e Mattos e Silva (2008). No tocante à metodologia, o estudo foi desenvolvido através da abordagem qualitativa do corpus, formado por posts do Twitter, teve natureza exploratória, descritiva, interpretativa, histórica, comparativa e buscou compreender as ocorrências do corpus no contexto de uso, já que procurou descrever e entender seu uso e funcionamento. Concluído o trabalho, constatou-se que as novas categorias criadas com $[[FODER]_V X]_V$ podem ser polissêmicas e autoantonímicas e que a seleção metonímica atua na criação desse léxico.

PALAVRAS-CHAVE: Foder. Derivação. Interdisciplinaridade. Semântica cognitiva sócio-histórica.

* Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2007). É Professora Associada da Universidade Federal da Bahia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, dessa mesma instituição. E-mail: ada.domingues@gmail.com.

** Doutor em Língua e Cultura (Linguística Histórica) pela Universidade Federal da Bahia (2020). É Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, dessa mesma instituição. E-mail: nativallneto@gmail.com.

RESUMEN: Se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo actúan las dimensiones del lenguaje en la generación de la familia léxica formada a partir de la categoría *joder*. El estudio siguió fundamentos teóricos de la Lingüística Cognitiva y la Lingüística Histórica, realizó discusiones interdisciplinarias, basadas en las contribuciones de la Semántica Cognitiva sociohistórica y también la Teoría de la Complejidad, de modo que dialogó con autores como Booij (2017), Capra (1996) y Mattos y Silva (2008). Con relación a la metodología, el estudio se desarrolló a través del enfoque cualitativo del corpus, formado por publicaciones de Twitter, tuvo una naturaleza exploratoria, descriptiva, interpretativa, histórica, comparativa y buscó comprender las ocurrencias del corpus en el contexto de uso, ya que se buscó describir y comprender su uso y funcionamiento. Finalizada la investigación, se encontró que las nuevas categorías creadas con [[FODER]V X]Y pueden ser polisémicas y autoantonímicas y que la selección metonímica actúa en la creación de este léxico.

PALABRAS CLAVE: Joder. Derivación. Interdisciplinariedad. Semántica cognitiva socio histórica.

ABSTRACT: This work presents the results of a study that aimed to understand how dimensions of language act in the generation of the derivative family formed from the category *foder* [fuck], a polysemic and self-antonymic category. The study was guided by assumptions from both Cognitive Linguistics and Historical Linguistics, seeking to carry out interdisciplinary discussions based on the contributions of Sociohistorical Cognitive Semantics and Complexity Theory, in such a way that it dialogues with authors like Booij (2010, 2017), Capra (1996) and Silva (2008). Regarding its methodological design, the study was developed through a qualitative approach to the corpus, which is formed by Twitter posts; it has an exploratory, descriptive, interpretative, historical, and comparative nature, and sought to understand the occurrences of the derived constructions in its context of use, as it wanted to describe and understand its use and functioning. After completing the work, it was found that the new categories created with [[FODER]V Y] can also be polysemic and self-antonymic, and that the metonymic selection of the knowledge of the speaker-writer acts in this process of creating the lexicon. The results achieved collaborate to elucidate the guiding questions of the study.

KEYWORDS: Foder. Derivation. Interdisciplinarity. Sociohistorical cognitive semantics.

1 UM COMEÇO PARA CONSTRUIR UM FIM

Apresentam-se, neste texto, resultados de um estudo que primou por compreender como dimensões constituintes da linguagem atuam na geração de uma família fono¹-morfo-léxico-semântico-pragmático-discursiva, nomeadamente, da família formada a partir da categoria *foder* (*foda*, *fodelença*, *foderoso* etc.), de tal sorte que buscou entender inter-relações entre sistemas da linguagem em seu funcionamento no discurso cotidiano.

Para a realização do estudo empreendido, foram travados diálogos entre a Linguística Cognitiva (LC) e a Linguística Histórica (LH), de modo que sua natureza é interdisciplinar, norteando-se, particularmente, pelos aportes da Semântica Cognitiva-sócio-histórica (SCSH), que, por sua parte, é uma área do conhecimento que emergiu do entrelaçamento teórico-metodológico desses dois campos do saber e que deu seus primeiros frutos nos anos 1990, com a publicação pioneira de Geeraerts (1997); ainda no âmbito da LC, o estudo recorreu ao aporte teórico da Morfologia Construcional (MC), procurando pensar nas contribuições desse campo da morfologia para a SCSH.

Tendo por base essas perspectivas teóricas, a linguagem foi vista através da lente da LC, especificamente, da SCSH e da MC, e da LH, mas, indo além, o estudo buscou, também, amparo na Teoria da Complexidade (TC), considerando seus contributos epistemológicos, apontados em resultados apresentados por autores, como Paiva (2016), Paiva e Corrêa (2016) e Almeida (2018c); esses diálogos foram travados a fim de alcançar uma compreensão mais aproximada da geração do funcionamento da linguagem nos usos do dia a dia, buscando compreendê-la como um complexo de dimensões que compreendem a teia da vida humana.

Para chegar à definição do objeto de estudo, foi verificada uma lacuna existente no conhecimento acerca do comportamento da referida família derivativa, de suas respectivas redes de significação em relação a *foder* – de onde, em tese, foi gerada.

¹ Esta categoria compreende variações fonéticas, de modo que, no português do Brasil, [f]oder, [u]der são realizações possíveis nos diferentes discursos, porém, embora tenha implicações na construção do significado social e estilístico, a dimensão fonética não será abordada neste artigo.

Consideraram-se, inicialmente, estudos de natureza etimológica, assim como pesquisas que apontam para as inovações identificadas no comportamento de itens da categoria sexualidade (ALMEIDA, 2016) e, particularmente, de *foder* (SANTOS; LINS, 2016), pois alguns itens dessa categoria passam por reconceptualizações-recategorizações, sendo lançados pelos conceptualizadores-categorizadores em outras categorias diferentes dessa, a exemplo de *palavrão* e *qualificador*, ampliando, assim, suas respectivas redes semasiológicas, gerando polissemia, inclusive, autoantonímia (isto é, categorias léxicas polissêmicas em que se verifica oposição entre sentidos que lhes são atribuídos), bem como produzindo uma franca relação de sinonímia, estendendo, consideravelmente, sua rede onomasiológica.

Tendo conhecimento dessas mudanças e variações, procurou-se saber: quais são os derivados de *foder*? Quais são as extensões morfo-léxico-semântico-pragmático-discursivas geradoras dessas novas categorias? Quais projeções sócio-histórico-culturais-ideológicas acham-se envolvidas na criação dessas categorias? Essas são as questões que norteiam as reflexões apresentadas ao longo das seções deste texto, que busca trazer uma contribuição, em parte original, para elucidá-las, embora não tenha como respondê-las, aqui, na integridade.

Para expor os resultados alcançados com o trabalho empreendido, este artigo, além desta *Introdução*, acha-se dividido em três seções. Na primeira parte, tecem-se considerações a respeito do aparato teórico que alicerçou o estudo. Na segunda, apresenta-se a metodologia que perpassou toda sua constituição. A terceira subdivide-se em três partes: na primeira subseção, são dadas notas sobre o conhecimento etimológico acerca da categoria *foder* e, na segunda, são, também, dadas notas sobre a história desta categoria, mas, enfocando seus usos no tempo presente, enquanto, na terceira, estabelecem-se diálogos entre teoria e corpus, a fim de compreender como foram gerados os seguintes derivados: *foda*, *fodinha*, *fodão*, *fodona*, *foderoso*, *fedelança*, *fodião*, *fodástico* e *Fodêncio*. Somam-se às discussões, ainda, as *Considerações Finais*, além das *Referências* utilizadas para entrelaçar os fios da construção teórica-metodológica-analítica do estudo apresentado neste artigo.

2 ALICERCE TEÓRICO PARA A CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Por vezes, como observa Batoréo (2000), a LC é compreendida como Semântica Cognitiva (SC), isto porque a LC é semantocêntrica, de modo a tratar o fenômeno linguageiro a partir da significação. Então, fazer estudos sobre a linguagem é fazer, também, semântica, compreendendo que o sistema semântico é tecido conjuntamente com os outros sistemas da linguagem, assim como os demais sistemas da linguagem são tecidos em conjunto com o semântico. Conceber a linguagem como um sistema de sistemas sem níveis e hierarquias implica buscar compreender as inter-relações que se estabelecem entre esses sistemas nos diferentes jogos da comunicação humana, a fim de (re)tecer suas tramas e, por conseguinte, a urdidura do significado, dimensão que possibilita à espécie humana criar o mundo e agir nesse mesmo mundo, nos diferentes contextos e situações criados, discursivamente, em espaços, tempo, histórias e culturas distintas.

A LC é, então, entendida como SC, em diversos contextos, e, como demonstra Almeida (2020a), a SC fez-se SCSH quando encontrou a LH, que, por sua parte, possui natureza sócio-histórica², já que tem se debruçado sobre as diferentes dimensões sociais e temporalidades que se impõem à geração e ao funcionamento da linguagem.

A SCSH, sendo cognitiva, assumiu da LC-SC o entendimento de ser a cognição humana situada; assim sendo, esse novo campo do saber viabiliza um entendimento mais aproximado do que ocorre com a mente corporificada, em sua inter-relação com as dimensões geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológicas, em plena interconexão entre o físico e o psíquico, entre o mundo interior e o exterior, entre o indivíduo e a sociedade, na simbiose presente-passado-futuro, de modo que tem gerado producentes contributos para a compreensão do funcionamento da linguagem em uso.

Fazer SCSH é ver a linguagem como um fenômeno que emerge das experiências sensorio-motoras da humanidade, assim como das suas vivências geo-sócio-histórica-cultural-político-ideológicas, compreendendo-a como uma teia constituída por dimensões

² Observa-se que é possível fazer LH diacrônica em perspectiva associial, conforme destaca Mattos e Silva (2008), sem recorrer às dimensões sócio-históricas que se entrelaçam ao fenômeno linguageiro.

que se conectam para fazer emergir, em cada interação, a realidade da espécie em seus diversos mundos, em meio à unidade-diversidade que a humanidade, em sua existência, implica. Então, para a SCSH, o sistema linguageiro é parte integrada da cognição humana e se encontra em inter-relação com as demais capacidades cognitivas da espécie, achando-se, portanto, em constante equilíbrio instável, tendendo para a mudança, em estado de ordem-desordem, conforme o princípio dialógico da Teoria da Complexidade. E como observa Teixeira (2004, p. 192),

Nesta visão, uma língua poderá ser vista como tendendo a desestruturar-se em estruturas. Só que no processo de desestruturação se reorganiza constantemente, estabelecendo um equilíbrio entre instabilidade e estabilidade, tal como acontece (ao que parece, segundo a Teoria do Caos) em todo o universo.

O entendimento da SCSH de a linguagem se encontrar em permanente equilíbrio caótico advém, portanto, do paradigma da Complexidade. Com base nesse paradigma, a linguagem é entendida como um sistema complexo de sistemas, adaptativo, aberto, dinâmico, auto-organizável, não-linear, e, como aqui já assinalado, longe do equilíbrio (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2016; ALMEIDA, 2020b, 2018c; 2020). Por ser um tecido junto, isto é, um complexo, a linguagem é urdida pela interconexão dos sistemas antro-po-bio-psico-cognitivos e geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológicos; esses sistemas complexos encontram-se interação, influenciando-se mutuamente, de modo a interconectar os distintos sistemas constituintes da vida humana; então, na trama da linguagem, há sistemas formados por sistemas que se aninham em sistemas (CAPRA, 2006 [1996]).

A linguagem é adaptativa e essa adaptação ocorre a partir de usos resultantes das diferentes interações da espécie. Dos usos do passado, resultam os usos do presente e, também, os do futuro, não havendo fronteiras rígidas entre as distintas temporalidades. Além disso, é um sistema dinâmico, constituído de elementos variáveis e mutantes, encontrando-se, por isso, em constante mutação, porque é adaptável aos diferentes contextos de uso e aberto para interagir com os demais sistemas da vida humana. Assim sendo, a adaptação, sendo um processo de mudança, é possível pela abertura do sistema linguageiro e dos seus sistemas constituintes a outros sistemas da vida humana (LEFFA, 2016).

Então, como assinala Almeida (2018c), a linguagem é um sistema adaptativo e aberto, pois muda, por meio da troca de energia com outros sistemas que lhes são exógenos, mas que se acham em simbiose, entendendo que, sendo a mente corporificada, não há limites estanques entre o intra e o extralinguístico, pois ambientes humano – individual e social – e, inclusive, não-humano interagem, modificando-se mutuamente.

A linguagem pode sentir as influências dos sistemas geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológicos, de modo a transformar-se por interferências ditas externas, mas também pela sua própria disponibilidade para mudança, já que é um sistema auto-organizável, bem como não linear, visto que efeitos ou emergências não são necessariamente proporcionais às suas causas, como observa Paiva (2016).

Expressa a compreensão do que se entende por linguagem em SCSH, resta assinalar que o primo objeto desse campo do conhecimento é, em última instância, o significado, entendido como em LC, isto é, como conceptualização, portanto como resultado da compreensão humana gerada em seus espaços de interação com o mundo e com os seus mais diferentes agentes. Vale observar que a área traz, no bojo da sua compreensão acerca do significado, aspectos suscitados pelo historicismo da Linguística Oitocentista, isto é, o viés psicológico, dinâmico, criativo e ancorado no tempo da significação, perspectivas, inclusive, adotadas pela LC, como assinalam Almeida e Santos (2019).

No fenômeno de conceptualização³, enfim, acham-se a experiência perceptiva, a atividade motora e as sensações cinestésicas humanas (LANGACKER, 2007), de modo que esse fenômeno é considerado, na abordagem conceptualista, uma integração entre

³ Conceptualization is always the conceptualization of something, a facet of either the real world we inhabit or a constructed world ultimately grounded in real world experience. Conceptualization is precisely the act of *engaging* the world, the experiential aspect of our interaction with it. Broadly understood, conceptualization includes perceptual experience, as well as the central control motor activity and the kinesthetic sensations it induces. It further includes the interlocutors' apprehension of the discourse and the interactive context supporting it. (LANGACKER, 2007, p. 431). Em português, tradução nossa: "A

significado, mente e corpo, enfim, uma experiência antro-po-bio-psíquica-geo-sócio-histórica-cultural-política-ideológica da vida. A espécie humana, conforme Croft e Cruse (2008), conceptualiza experiências vivenciadas, a partir de uma dada perspectiva individual e coletiva que pode se pautar em crenças, em valores, em atitudes, em modos de sentir, de perceber, de se movimentar, gerando os significados em contextos, logo, acessando, para essa geração dos sentidos, os saberes linguístico-enciclopédicos dos conceptualizadores.

Ao conceptualizar, o ser humano, também, categoriza, quase sempre de modo inconsciente e automático, organizando suas experiências em categorias, de sorte que, nas mais diversas interações das quais participa, organiza e reorganiza on-line o mundo que cria, conforme semelhanças de família e, também, por meio de diferenças percebidas. Então, ao conceptualizar e também ao categorizar, o ser humano elabora seu mundo, a partir da sua percepção tanto do que lhe é próprio, quanto do que existe independente dele, criando, então, sua realidade, de modo a dar sentido a vida e a possibilitar sua ação no mundo, na e pela linguagem. Assim sendo, a linguagem é, também, o meio e o resultado desses fenômenos, é produto e efeito ao mesmo tempo em que é produtora e causadora do mundo que produz por meio da cognição, conforme o Princípio do Circuito Recursivo da Complexidade (MORIN, 2009).

As metáforas e as metonímias, por sua vez, são mecanismos cognitivos humanos que se acham nas ações de conceptualizar e de categorizar. De um lado, a metáfora é mecanismo cognitivo que permite experienciar uma coisa em termos de outra (LAKOFF; JONHSON, 1980). De outro, a metonímia é um mecanismo que possibilita conceptualizar uma coisa por meio de sua relação com outra (LAKOFF; TURNER, 1989). Esses mecanismos e ações são geradores de mudanças e de variações na linguagem. Metáforas e metonímias, em SCSH, são, portanto, concebidas como ferramentas da cognição e são responsáveis pelo desenvolvimento do sistema linguageiro, não se limitando ao texto literário, nem ao léxico da linguagem; são empregadas pelas pessoas-falantes(-escreventes), muitas vezes, de modo inconsciente e atuam na construção do conhecimento humano.

No tocante ao traçado teórico-metodológico, como já observado, os estudos da linguagem, em SCSH, ocorrem através de uma perspectiva pancrônica, procurando ultrapassar a oposição sincronia x diacronia, atentando para discussões já nascidas no seio da LH e, também, presentes na LC. E, considerando que textos datados e localizados são textos históricos, entende-se, então, que, independentemente da época em que foram escritos, podem servir como base para a realização de estudos da linguagem em perspectiva sócio-histórico-cultural, já que só olhando para passado-presente-futuro como uma rede de temporalidades e não como uma linha contínua no tempo será possível alcançar um conhecimento mais aproximado das relações que se estabelecem entre linguagens, sociedades, culturas e flecha do tempo (aciona-se, aqui, a metáfora de Ilya Prigogine (1996) para ratificar a importância do tempo na ciência).

E como postulam a LH e a LC, a SCSH concebe que os estudos atinentes à linguagem devem basear-se em usos reais, que circulem, cotidianamente, nos espaços das diferentes sociedades, culturas e que se estampem em variados textos de domínios discursivos distintos, não se restringindo, inclusive, ao que é falado e/ou é escrito, mas também voltando-se para os multimodais. Assim, os resultados das pesquisas, nessa área, são construídos a partir de usos cotidianos da linguagem, feitos por distintas pessoas em diversas situações de interação, não se limitando ao verbal, ainda que, aqui neste texto, sejam apresentados resultados de um estudo feito, exclusivamente, a partir de um corpus verbal escrito.

Além disso, no estudo do corpus, são levados em consideração os conhecimentos linguístico e enciclopédico das pessoas conceptualizadoras-categorizadoras para a construção do significado, bem como é observado o fato de ser o conhecimento elaborado a respeito desse fenômeno, tal como observaram Maturana (2001) e Morin (2009), uma tradução feita pelos pesquisadores dos usos linguageiros enfocados.

Apresentada a base teórica que alicerça o trabalho realizado, passa-se a expor o desenho metodológico que lhe deu sustentação.

conceptualização é sempre a conceptualização de algo, uma faceta do mundo real em que vivemos ou, em última análise, de um mundo construído e fundamentado a partir da experiência no mundo real. A conceptualização é precisamente o ato de engajar o mundo e o aspecto experiencial de nossa interação com ele. Abordada de forma ampla, a conceptualização inclui a experiência perceptual, bem como a atividade motora de controle central e as sensações sinestésicas a que ela induz. Além disso, inclui a apreensão que os interlocutores fazem do discurso e do contexto interativo que servem de suporte.”

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA CONSTRUIR OS RESULTADOS

Inicialmente, para o desenvolvimento do estudo, partiu-se do conhecimento prévio dos pesquisadores em relação às categorias, e, considerando a existência dos derivados, tendo acesso aos usos, o corpus foi sendo constituído por posts feitos no Twitter⁴ e, ao mesmo tempo em que as novas categorias derivativas foram sendo identificadas, foram estudadas, tendo sido utilizada a abordagem qualitativa para a realização do trabalho empreendido. A pesquisa feita buscou descrever, interpretar e compreender as ocorrências dessas categorias no contexto, a partir da comparação dos seus usos nesses textos datados e localizados. Assim sendo, a pesquisa foi exploratória, além de descritiva, bem como teve natureza histórica e comparativa.

Para a apresentação dos resultados, o material textual foi assim organizado: 1) numeraram-se os exemplos em ordem crescente e em algarismo arábico; 2) colocaram-se em *itálico* as construções estudadas; 3) entre parênteses, foram postas as referências das postagens constituintes do corpus. Além disso, a ortografia, a pontuação e a acentuação utilizadas nas postagens no Twitter foram conservadas, ainda que apresentassem equívocos atinentes ao uso da escrita mais monitorada do português.

Dito isto, expõem-se, a seguir, os resultados do estudo.

4 ELEMENTOS PARA CONSTRUIR A HISTÓRIA DE UMA FAMÍLIA DERIVATIVA: DE *FODER* A *FODÃO*, *FODINHA*, *FODÁSTICO*...

Na seção aqui principiada, buscam-se elementos para compreender a constituição histórica da família derivativa em pauta; essa seção subdivide-se em duas subseções; na primeira parte, apresentam-se reflexões a propósito da categoria *foder*, tecendo algumas breves considerações sobre sua história no latim peninsular ibérico e sobre sua dicionarização. Depois, na segunda, são feitas algumas considerações a respeito da sua utilização na rede mundial de computadores e, também, como na subseção anterior, é abordada a dicionarização dos seus usos, mas com enfoque na história do tempo presente. Essa discussão é feita, com a finalidade de abordar a sua polissemia que justifica a geração das novas categorias derivadas, conforme ficará demonstrado na sequência.

4.1 NOTAS ETIMOLÓGICAS PARA UMA RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA CATEGORIA *FODER*

A semântica da categoria *foder* expressa a elasticidade e a estabilidade do significado, isto é, o equilíbrio instável da linguagem, como postula a SCSH, baseando-se em pressupostos da TC; isto porque demonstra que um sentido etimológico pode manter-se, no decorrer de séculos, até mesmo, de milênios, de forma a evidenciar que uma linguagem pode originar outra e que significados, de uma para outra, podem se manter, apesar de profundas mutações geo-sócio-histórica-cultural-política-ideológicas vivenciadas pelas pessoas-conceitualizadoras-categorizadoras falantes dessa linguagem e da sua própria tendência à entropia.

Sobre a história dessa categoria, estudiosos da etimologia, da lexicologia e da semântica histórica divergem quanto ao seu étimo e, ainda que todos apostem em uma origem latina, são encontradas pelo menos três propostas etimológicas.

A primeira leitura, aqui exposta, é a de Ariza (2008), no livro *Insulte usted sabiendo lo que dice y otros estudios sobre el léxico*. O filólogo espanhol sugeriu que a etimologia do correspondente castelhano *joder* pertenceria à mesma família etimológica-derivativa de *foedus*, que significa *feio* em latim. Assim, a associação de *joder/foder* a *foedus/feio* incidirá na categorização do ato sexual como uma experiência moralmente suja e condenável. Ariza (2008) contextualiza essa associação, com a explicação de que ela teria se dado no período medieval hispânico em que a Igreja Católica exercia grande poder. Dessa maneira, a categorização negativa no emprego do verbo *foder* poderia ser explicada por essa associação morfo-semântico-pragmático-etimológica, além de geo-sócio-histórica-cultural-ideológica e bio-psíquico-cognitiva.

⁴ Trata-se de uma rede social e de um servidor para *microblogging* que possibilita aos seus usuários enviarem e receberem tweets que são textos de até 280 caracteres.

Uma segunda leitura, cuja autoria da proposta etimológica é desconhecida, foi vista no texto *A origem da foda*, de Ernani Terra (2018). Na compreensão desse autor, a origem do verbo português *foder* estaria ligada à do verbo latino *fodio*, *fodis*, *fodere*, *fodi*, *fossus* “cujo sentido é de cavar, escavar, ou seja, abrir uma cavidade, revolver algo com instrumento para produzir um buraco” (TERRA, 2018, p.1). É da forma do supino latino *fossus* que derivam as formas *fosso* e *fossa* do português. Nessa leitura, teria havido um mapeamento metafórico em que a experiência da ação sexual foi compreendida por meio da experiência da escavação.

A terceira leitura etimológica de *foder* foi vista no Corominas e Pascual (1984); na obra, é indicado que esse item do léxico vem do latim, *futuere*, com o significado de praticar o coito. Esse entendimento é ratificado pelo dicionário de Houaiss e Villar (2009), no qual, é dito que *foder* teria vindo do latim *fotuere/futuere*. Segundo Bueno (1968), *fotuere/futuere* significava, em latim, ‘copular’; ‘manter relações sexuais’. Faria (1994), por sua vez, sugere o significado ‘manter relações sexuais com uma mulher’. Sobre essas paráfrases definitórias, quaisquer que sejam as problematizações que possam suscitar, é notável que o sentido sexual da categoria já estivesse presente na língua latina.

No estudo realizado, acatou-se a terceira proposta etimológica, entendendo que esse sentido atrelado à ação da cópula, identificado no Império Romano, chegou, com o alvorecer do Império Português, à colônia americana, mantendo-se, com o adentrar dos anos até os dias hodiernos com vitalidade e produtividade. Assim sendo, embora categorizar um étimo como (im)provável, (im)possível ou (in)viável seja uma atividade que foge ao escopo deste trabalho, na necessidade de se fazer uma escolha, optou-se aqui pela terceira proposta, cujo significado já está associado à ideia de copular, propriedade semântica que se manteve nos desenvolvimentos em várias línguas românicas, incluindo o português. Não se deixa de reconhecer que os significados identificados, advindos das diferentes propostas etimológicas, possam ter se relacionado no fluxo histórico da língua. Porém, o fato de os significados na primeira e na segunda proposta não serem mais verificados na rede semasiológica de *foder* no português faz com que se opte pela terceira via. Além disso, essa última proposta foi acolhida pela maior parte dos estudos de natureza etimológica consultada, conforme aqui anteriormente demonstrado, o que coaduna com o posicionamento aqui adotado, ratificando a conclusão de ser essa origem a mais adequada.

Feito este breve apanhado sobre o surgimento histórico da categoria, na sequência, serão observados seus usos, bem como sua dicionarização na atualidade, conforme já assinalado.

4.2 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA CATEGORIA *FODER* NO TEMPO PRESENTE

Para exemplificar a vitalidade e a produtividade da categoria destacada, foi feita uma consulta ao *Google*, em 03.07.2016, que revelou, aproximadamente, 11.200.000 resultados, em 0,37 segundos, para a busca por *foder*. A consulta foi repetida, em 26.12.2019, e apresentou, aproximadamente, 32.200.000 resultados, em 0,41 segundos. E, em apenas quase cinco meses depois da procura feita no final do ano de 2019, em 16.05.2020, uma nova busca por esse item ao mesmo motor da internet trouxe 82.300.000 resultados (0,33 segundos). Embora esses números expressem, apenas, valores quantitativos, sem um tratamento qualitativo dos usos apontados, são instigantes, porque indicam uma ampla utilização, demonstrando um significativo emprego crescente que pode favorecer o surgimento de mutações e de variações, como as que são aqui abordadas.

E ainda que se trate, inicialmente, de uma categoria inter-relacionada à categoria *ação sexual* e que, por conseguinte, tenha sofrido e continue a sofrer preconceitos, tendo, não poucas vezes, seu uso cerceado ou restrito a situações de informalidade, de intimidade, lançada, inclusive, na categoria *tabuísmo*, manteve o chamando significado etimológico, embora tenham ocorrido significativas modificações na sua rede semasiológica, o que é possível, como já explicitado na discussão teórica antes exposta, pelo fato de a linguagem ser um sistema adaptativo complexo aberto, apresentando um equilíbrio instável, portanto possibilitando manter o sentido etimológico e, ao mesmo tempo, ampliar a rede de significação. Enfim, devido às mudanças em sua semasiologia, essa categoria léxico-morfológica não se limitou a usos de alcova ou de botequins, de sorte que, com o tempo, aumentou seus espaços de uso semântico-pragmático-discursivos.

As mudanças e variações ocasionadas em sua semasiologia estão no cerne da geração de novas categorias. Para conhecer essa rede semasiológica, os dicionários são uma opção, pois registram paráfrases dos sentidos identificados em corpora utilizados por uma

equipe lexicográfica. Os dicionários apresentam o lema *foder* como um verbo polissêmico, ou seja, como um elemento linguístico com dois ou mais significados. No verbete do Houaiss (2016), expõem-se três paráfrases definitórias:

foder

verbo (*sXIII*) tab.

- 1 (t.d.,t.i.int.) [prep.: com] m.q. copular ('ter relação')
- 2 (t.d.,t.i. e pron.) [prep.: com, em] fig. B causar mal a ou sair-se mal; arruinar(-se), desgraçar(-se)
 < f. (com) a reputação de alguém > < f.-se em uma prova >
- 3 (pron.) B não dar importância, não fazer caso [...] ⁵.

Já na microestrutura do Aulete (2016), oferecem-se duas acepções:

(fo.der)

v.

1. Tabu. Ter relação sexual com; COPULAR [tr. + com] [td.]
2. Bras. Fig. Provocar(-se) dano em ou dar-se mal; ARRUINAR(-SE) [td.] [tr. + com] [int.]
 [NOTA.: Foda(m)-se! / (Quero) que se foda(m)! Expressam irritação, desprezo, desistência ou desejo de que algo ou alguém não bem-sucedido.] ⁶.

O Michaëlis (2016), por sua parte, traz três acepções, em seu verbete, que são parelhas às aduzidas pelo Houaiss (2016) e pelo Aulete (2016), porém, oferece maior informação sinonímica:

foder

fo-der

VULG

vtd, vti e vint

1 Manter relações sexuais; copular, meter, pingolar, trepar: “O mais baixo não quis dançar. Quero foder você, rosnou: pra que essa frescura toda?” (CFA). “Aprendi que, se eu der detalhe, você vai sacar que tenho grana, e se eu tenho grana você vai querer foder comigo só porque eu tenho grana” (CFA). “O Mestre da Justiça era como teu pai: um rico patriarca, homem poderoso, mas devasso. Fodia adoidado, maltratava a gente de sua tribo” (MS).

vtd, vti e vpr

2 FIG Causar mal a ou sair-se mal; arruinar(-se), danar(-se), prejudicar(-se): Ele fodeu o colega, não colocando o nome dele no trabalho. Para salvar sua pele, ele fodeu com todos do grupo. Queria entregar o colega e se fodeu.

vti e vpr.

3 Não se importar com; não dar atenção a, não ligar: Estou fodendo para o que eles pensam. O rapaz diz que se fode para as regras do condomínio. [...] ⁷

Sobre esses verbetes, a ausência de uma acepção deve ser posta em destaque, especificamente, aquela atinente a uma conceptualização positiva e criadora de novas categorizações⁸. Os dicionários omitem, assim, sentidos, talvez, mais recentes, isto atentando-se para o fato de a polissemia constituída pelos sentidos ‘ação sexual’ e ‘causar-dar-se mal’ já ocorrer em textos satírico-poéticos galego-portugueses (ALMEIDA, 2018a); assim sendo, os dicionários consultados não expressam novos usos que

⁵ Em consulta feita em 26 de dez. de 2019, verificou-se que, ainda, são as mesmas as paráfrases definitórias apresentadas no Houaiss (2019).

⁶ Em consulta feita em 26 de dez. de 2019, constatou-se que são as mesmas definições expostas no Aulete (2019).

⁷ Também, o dicionário Michaelis (2019) conserva as acepções e abonações e exemplos de 2016.

⁸ Sobre esses usos semânticos positivos, Santos e Lins (2016, p. 68) destacam que “[...] o item léxico *foder* é utilizado “não só com o valor semântico negativo, mas também com um sentido apreciativo, amelhorativo”. Conforme as referidas autoras, esse item léxico é empregado com o sentido periférico ‘gerar benefício’ (SANTOS; LINS, 2016).

circulam, socialmente, hoje, na variedade do português brasileiro, nem revelam, de modo mais amplo, outra característica do significado, sua elasticidade, constituída na dinâmica do tempo.

Esse comportamento não é exclusivo dessas obras lexicográficas, como revelou o estudo de Santos e Lins (2016), de sorte que, ao apresentarem as definições constantes dos dicionários organizados por Bueno (1968), por Ferreira (2009) e por Bechara (2011), essas autoras relatam a ausência, também, nessas obras, desse sentido que pode ter sido criado recentemente ou, talvez até mesmo, pode pertencer a um passado não tão próximo.

Sobre os sentidos atribuídos à categoria em pauta, essas pesquisadoras assinalam que, ademais de uma compreensão físico-espacial e material, há outros entendimentos não físico-espaciais para essa categoria. Além disso, elas ponderam que as acepções desses dicionários podem expressar comportamentos e crenças atrelados a dogmas da religião ou interligados à existência de estereótipos, elaborados, socialmente, em tempos pretéritos, e, mantidos, atualmente, em simbiose com a conceptualização-categorização do *sexo* e de tudo que pode ser entendido por meio do domínio da sua experiência.

Para além desses sentidos "*negativos*", Santos e Lins (2016) localizaram usos com sentido "*apreciativo*", "*melhorativo*", o mesmo que, ainda, não encontrou chancela dicionarística, como aqui já pontuado, embora sejam os dicionários consultados publicados por renomadas editoras e que tenham sido organizados por equipes lexicográficas qualificadas e que o Aulete (2016) possa contar, inclusive, com a participação de usuários para sua atualização.

As autoras identificaram, também, no corpus estudado, a locução *botar pra foder*, como forma elogiosa e como um tipo de construção com certa fixidez que, na atualidade, ocorre, especialmente, entre as pessoas mais jovens. Sobre tal locução, salienta-se, ainda, que um novo sentido surge da união dessas palavras, não sendo assim a mera soma de suas partes, portanto, *botar pra foder* não se refere a nada relacionado à ação da cópula, mas sim a alguém que fez alguma coisa extraordinária, fora do comum, especialíssima ("ela botou pra foder na prova!"), ou alguém que ameaça outro alguém ("não se abra não que eu vou botar pra foder em você!"), ou alguém que faz mal a outrem ("ele botou pra foder em cima da coitada da namorada"), constituindo-se como uma emergência da linguagem que é mais e menos do que a mera soma de suas partes, como preleciona a SCSH, com base na TC.

Santos e Lins (2016) consideram que esse item léxico seria um antônimo de si próprio, compreensão a que, também, chegou Teixeira (2011), ao estudar o verbo *levantar* e seus usos, na variedade lusitana do português. Almeida (2016), por sua parte, em estudo relativo à categoria *foda* (2016), em concordância com Abid (2013) e com Silva (2006), considerou que essa categoria é autoantonímica, o que, da mesma maneira, especifica a categoria verbal *foder*, como demonstraram as citadas autoras (SANTOS; LINS, 2016).

As categorias autoantonímicas caracterizam-se por sua polissemia e por sua, simultânea, oposição. Esse fenômeno não se restringe aos itens *foder* e *foda*, de modo que outros, como *barril*⁹, na variedade do português do Brasil, especificamente, em usos feitos na cidade de Salvador, Bahia, demonstram que, em sua ontogenia, um elemento da linguagem pode participar de uma profunda oposição de sentidos¹⁰; isto, talvez, se associe a uma filogenia que, ainda, precisa ser, plenamente, estudada, para que se possa compreender o comportamento categorial dessas categorias autoantonímicas do léxico em interação com as dimensões antopo-

⁹ No Dicionário Informal (2008-), *barril* é definido como: "Gíria baiana que pode significar algo perigoso, por exemplo. 1. Algo perigoso ou arriscado. 'Tr àquele lugar é barril!' 2. Algo muito difícil. 'A prova de matemática de hoje estava barril!' 4. Algo muito legal. 'A coreografia de tal música é o barril dobrado!' 3. Algo não deu/ não vai dar certo. 'A festa barriou porque não arranjamos o salão.' [...]". Usos e uma reflexão acerca desse regionalismo pode ser verificado no texto intitulado *Léo Santana traduz gíria baiana; você sabe o que é barril?*. (2018). Disponível em: Léo Santana traduz gíria baiana; você sabe o que é barril? | Altas Horas | Gshow (globo.com). Acesso em: 08 de dez. de 2020.

¹⁰ A consulta ao verbete *autoantônimo* do Houaiss (2020) remete o consulente ao verbete *contrônimo*. Nesse, além da sua definição, acham-se vários exemplos de itens léxicos e locuções compreendidas como membros dessa categoria: "palavra ou locução que engloba, em sua polissemia, sentidos antagônicos, segundo o contexto em que se encontra empr., seja dentro de uma mesma área geográfica [*alugar* 'ceder em locação (*aluguei-lhe o meu apartamento*) e 'tomar em locação' (*aluguei a sua casa em Itaipava*)], seja em áreas diversas [*dar sopa*, no Brasil 'ensejar a aproximação do sexo oposto', em Portugal 'mulher não aceitar ser cortejada'], seja em níveis de uso diferentes [*chocante* 'que choca, abala, ofende, escandaliza' (*comportamento chocante*) e *infr.* 'palavra-ônibus us. para referir boas qualidades' (*uma sogra chocante*)] etc.; antagônimo, autoantônimo".

bio-psíquico-cognitiva e geo-sócio-histórica-cultural-ideológica que, em simbiose, justificam a existência do fenômeno da autoantonímia na linguagem.

Tendo problematizado a questão da rede semasiológica da categoria *foder*, restou questionar como se formam morfo-léxico-semanticamente os seus chamados derivados e como funcionam nos contextos de uso pragmático-discursivo; isto porque não são essas categorias derivativas oriundas de um bloco homogêneo constituído pela forma *foder*, mas antes relações morfo-léxico-semântico-pragmático-discursivas que acionam metonimicamente vertentes da polissemia de *foder*, para criar as novas categorias derivadas.

Na próxima seção, tecem-se algumas considerações sobre a MC que se junta a SCSH, para que essa rede derivacional possa ser melhor compreendida, e, depois, apresenta-se o estudo do corpus.

4.3 DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E CORPUS PARA CONSTRUIR OS RESULTADOS

A MC é um modelo desenvolvido pelo linguista holandês Booij (2010, 2017), em que, partindo da noção de construção defendida no modelo de Goldberg (1995, 2006), se apresentam as construções morfológicas como pareamentos de forma e função/significado. A fundamental expressão do aspecto semântico nesse modelo aproxima as formulações de Booij aos pressupostos teóricos da LC e, em consequência, da SCHC. As construções morfológicas, no âmbito da MC, são representadas por meio de esquemas construcionais, que não só dão conta de categorizar as palavras existentes às quais o falante e/ou o escrevente já foram expostos, mas também de fornecer subsídios para a interpretação e recepção de novos itens lexicais.

A MC não descarta a ideia de léxico como conhecimento mental, como já se via na hipótese gerativista. No entanto, diferencia-se desse modelo em dois aspectos. O primeiro é o enfoque maior às palavras derivadas (outputs), e não nas operações que acontecem nos inputs (palavras primitivas), como se via em Aronoff (1976). O segundo aspecto distintivo é o destaque dado às questões relacionadas com o significado. Ao propor categorizações semânticas das construções morfológicas, a MC se volta mais contundentemente para o significado do output, não investindo em uma obrigatória interpretação composicional, em que se concebia o significado da palavra-produto, a partir da soma do significado da palavra base com o significado do elemento formativo. Seja vista a seguir a representação de um esquema de construção sufixal nos termos do modelo de Booij (2010). Destaque-se a explicitação da contraparte semântica nessa formulação.

$$\langle [X_i Y]_k \leftrightarrow [\text{significado de } Y \text{ em uma relação } R \text{ com SEM } X_i]_k \rangle$$

Com base nesse padrão de esquema morfológico, uma palavra instanciada por ele deve herdar desse três propriedades consideradas essenciais por Booij: (i) o corpo fônico; (ii) a categoria lexical do produto (output); e (iii) as propriedades semânticas. Com o intuito de explicar o funcionamento desse esquema construcional boojiano, seja feita uma aplicação com as construções X-eir-, estudadas por Simões Neto (2016).

$$\langle [[X_i] \text{-eir-}]_j \leftrightarrow [\text{Agente profissional relacionado a SEM}_i]_j \rangle$$

A partir do esquema relacionado às construções X-eir-, são formados substantivos que contenham o segmento fônico *-eir-* e cujo significado aponte para um agente profissional. Assim, *carteiro*, *padeiro*, *açougueiro*, *pedreiro* e *leiteiro* são construções instanciadas por esse esquema e, a partir dele, é possível formar e categorizar novos agentes profissionais, como *blogueiro* e *vlogueiro*.

Como já dito, essa representação diz respeito a um elemento formativo sufixal (*-eir-*) que se mostra recorrente no grupo de palavras. Isso não é dizer, no entanto, que a MC só se interesse por esse tipo de construção morfológica. Assim, esse formativo poderia ser, também, de natureza prefixal, como o *re*, em *refazer*, *recuar* e *retornar* (LOPES, 2016) ou, ainda, composicional, como *bolsa* em *bolsa-família*, *bolsa-escola*, *bolsa-xerox* (FARIA, 2011).

Nota-se, até aqui, que a MC não dá uma importância substancial ao significado da palavra-base (input) nessas construções. Booij (2017) considera que a palavra derivada deve herdar suas propriedades, incluindo o significado do esquema abstrato. A esse processo, em que palavras complexas derivam as informações básicas do esquema que as instancia, o autor chama de *herança padrão*. Porém, reconhece que há casos em que as palavras complexas herdam das palavras-base parte do seu significado. Esses casos seriam contemplados nos processos de *múltipla herança*.

Somente por meio da múltipla herança, o modelo da MC permite reflexões sobre uma família derivativa de palavras, como aquela que se forma a partir do verbo *foder*, estudada por Santos e Lins (2016). A partir desse verbo, forma-se *foda*, item léxico estudado por Almeida (2016). Os dois trabalhos, como já assinalado, discorrem sobre a polissemia e apontam para conceptualizações polarizadas - autoantonímias - que fazem com que o significado possa tanto ser positivo/apreciativo (“*Foda* é meu pai, que mesmo com um filho desse, consegue ser feliz”¹¹; “Ele bota, bota pra *foder* véi!. E tipo o cara é show de bola”¹²) quanto negativo/depreciativo (O *foda* de andar pelado, é que não dá pra colocar a mão no bolso”¹³; “Mas estou tentando organizar tudo pra não ser prejudicada e não me perder, não me lenhar (risadas), não me *foder*”¹⁴).

A partir da comparação entre os significados de *foder* e *foda*, pode-se admitir que a polarização semântica vista em *foda*, em tese, já estava prevista em *foder*. Mas, o mesmo pode ser dito de construções como *fodinha*, *fodão*, *foderoso*, *fodião*, *fodelança*, *fodástico* e *Fodêncio*? Vejam-se os casos coletados no Twitter:

- (01) “E não podia faltar a voz mais *foda* que esse mundo já produziu.” (E NÃO, 2016);
- (02) “a não-reciprocidade é *foda* as vezes” (A NÃO-RECIPROCIDADE, 2016);
- (03) “scracho é bem *fodinha* né, pena que eu to curtindo só agora...” (SCRACHO, 2016);
- (04) “pensando nas *fodinha* q nois ainda nao teve” (PENSANDO, 2016);
- (05) “nossa n da pra gostar de homem q quer pagar de *fodão* o tempo todo” (NOSSA, 2020);
- (06) “e outra eu nao pago de *fodona* nao filha, eu vim fazer a Paz e voce vem paga de abusadinha. Mais fazer oque ne” (E OUTRA, 2016);
- (07) “E depois (ou foi antes?), vi o clipe na MTV, extremamente *foderoso*” (E DEPOIS, 2020);
- (08) “passa um trabalho *foderoso* valendo décimos e ainda tira décimo do décimo vá se lascar viu” (PASSA, 2019);
- (09) “Nem o mínimo de empatia, que seja, o cara se esforça pra transmitir ... só faz contribuir pra *fodelança* da saúde mental, mais nada” (NEM, 2020);
- (10) “Esse tempo ta pedindo uma *fodelança* daquelas” (ESSE, 2016);
- (11) “Não era ele o *fodião* da roça e ‘comia’ todas as cabritas?! Talvez comeu um cabrito tb, não dá pra saber. O que tem de mau um adolescente se masturbar?” (NÃO ERA, 2020);
- (12) “olha a teoria daquela mulher ‘*fodiona*’ daqui do Twitter, que dizia que pra fuder bem e gostoso vc precisaria ter vários parceiros TA ERRADA” (OLHA, 2020);
- (13) “O DVD está tão *fodastico*! Vcs vão babar muito por ele. Eu tô nas nuvens” (O DVD, 2016);
- (14) “bateu uma vontade de assistir o desenho do *Fudêncio*” (BATEU, 2015);

Os exemplos (01) e (02) apresentam a polarização autoantonímica sinalizada por Almeida (2016). Em (01), *foda* é conceptualizado positivamente, ao passo que, em (02), é conceptualizado negativamente. A categoria *fodinha*, em (03) e (04), apresenta, também, significados distintos. Em (03), há uma valoração positiva, com significado similar ao de *foda*, em (01). No contexto (04), por outro lado, acessa-se à noção do ato sexual, o primeiro significado que se atesta na língua portuguesa. Em ambos os casos, nota-se que,

¹¹ Exemplo coletado por Almeida (2016).

¹² Exemplo coletado por Santana e Lins (2016).

¹³ Exemplo coletado por Almeida (2016).

¹⁴ Exemplo coletado por Santana e Lins (2016).

embora ocorra o uso do formativo *-inha*, típico formador de diminutivo, não é esse o significado que se percebe na construção *fodinha*, destacando-se um significado mais afetivo/avaliativo.

O mesmo pode ser dito de *fodão* e *fodona*, em (05) e (06), respectivamente. Em nenhum dos casos, o significado é aumentativo, mas sim de caráter avaliativo/afetivo. Nota-se que esse significado tanto é herdado da base *foder* quanto do esquema construcional que o instancia *X-ão*, em que a concatenação desse sufixo, muitas vezes, conduz para um significado apreciativo, abstratizando o significado aumentativo, que é mais concreto. Assim, em uma frase como “Mário comprou um *carrão*”, não, necessariamente, se trata de um carro grande, sendo muito mais provável que se trate de um carro bastante apreciado e isso decorre da conceptualização metafórica MAIOR É MELHOR. Daí, no caso de *fodão*, parece haver uma tendência ao significado apreciativo, previsto em *foder* e *foda*, mas também previsto no esquema construcional que o instancia. Tudo isso mostra que há muitos mecanismos de conceptualização na formação de palavras que acabam sendo não explorados na MC e que podem ser discutidos em SCSH.

Outro ponto ao qual o estudo da formação de palavras na MC deve estar atento é o contexto em que a palavra se realiza, mas não é o contexto frasal somente, e sim o contexto sociocognitivo que leve em consideração a perspectiva de quem produz a construção, como pode ser visto no par (07) e (08), com *foderoso*. Em (07), percebe-se um contexto de apreciação de um videoclipe de uma banda em que o uso de *foderoso* é feito para enfatizar a impressão positiva do conceptualizador, ao passo que, em (08), vê-se uma experiência negativa. Trata-se do ambiente escolar em que trabalhos cansativos podem ter valor (em termos de nota) aquém da expectativa dos alunos. Assim, o significado de *foderoso* está relacionado à abstratização do ato de *foder* como o ato de causar danos e prejuízos, o que pode ser visto no trabalho de Santana e Lins (2016).

Esse mesmo mecanismo de abstratização pode ser visto, em (09), com *fodelança*. Em (10), esse mesmo item lexical apresenta um significado relacionado à experiência mais sensorial e concreta do ato sexual, que prevalece em *fodião* e *fodiona* em (11) e (12).

Por último, *fodástico*, em (13), e *Fudêncio*, em (14), apontam para processos de formação de palavras bastante particulares e que não são comumente tratados no âmbito da MC, mas que são explorados em SCSH. Em *fodástico*, há um blend lexical entre *foda* e *fantástico* e, talvez, por isso, o significado seja, sempre, apreciativo nesse caso. Em *Fudêncio*, há a formação de um antropônimo. Embora a teoria tradicional dos estudos antroponímicos considere que o nome próprio não tem significado, no contexto em (14), há uma relação entre um sujeito homem que se fode (se dá mal) e o nome e esse significado que atenta para o gênero (nome de homem) deve aparecer na formulação do esquema¹⁵ que instancia nomes X-êncio (Hortêncio, Florêncio etc.).

Esse levantamento e análise de palavras a partir do verbo *foder* mostra que há a necessidade de que o modelo da MC considere as relações que se estabelecem entre as categorias derivadas de um mesmo input. Por ora, para o modelo, seria mais interessante considerar duas vias: (i) as relações individuais do item léxico *foder* com os seus derivados; e/ou (ii) as relações dos derivados com outros derivados com um mesmo elemento formativo; isto é, *fodião* estaria ligado a *chorão*, *comilão*, *falastrão*; *fodelança* a *matança*, *festança*, *andança*; *foderoso* a *cavernoso*, *pantansoso*, *monstruoso*, entre outras relações. Uma possibilidade de representação que talvez dê conta da família derivativa de *foder* está a seguir:

$$\langle [[\text{FODER}]_V \text{ X}]_V \leftrightarrow [\text{SEM X relacionado a foder}]_V \rangle$$

Essa representação é incomum no modelo da MC, uma vez que o que se explicita de maneira fixa não é o formativo sobre o qual se buscará uma generalização semântica de nível básico, e sim a base das construções. Também, são estranhos à MC a não explicitação da categoria lexical do produto e a imprecisão no significado da construção, o que, em parte, dificulta os processos de categorização.

Em linhas gerais, do ponto de vista morfológico, o estudo das construções mostra que a MC, em se tratando de descrição e interpretação do léxico, dá um passo importante, no que toca à aceitação da centralidade e dinamicidade do significado. No

¹⁵ Essa ideia foi explorada por Rodrigues (2016), que trabalhou com a formação de antropônimos neológicos no português brasileiro contemporâneo.

entanto, ainda, há carências de reflexões acerca de relações mais estreitas com outras teorias da LC, como a relação que está sendo explorada neste artigo, no âmbito MC com a SCSH. Isto posto, na próxima subseção, a fim de pensar nessas relações, enfoca-se a conexão intrínseca entre o significado da base e geração das novas categorias da família derivativa posta em destaque.

4.3.1 A construção semântica de novas categorias da família derivativa a partir da polissemia

Considerando que, em alguns casos, o significado da base é herdado na formação de novas categorias do léxico, como demonstrado na subseção antecedente, aqui, apresentam-se algumas reflexões sobre o papel do significado da base nessa herança. A categoria *foder* é polissêmica, mas não é toda a rede semasiológica desta categoria que é projetada para que a família derivativa seja formada. Essas inovações são possíveis, na geração de novos itens do léxico, porque se aciona apenas uma parte dessa polissemia. Assim sendo, entende-se que *fodão* não é a simples soma de *foder* mais *-ão*, mas é uma emergência da linguagem, gerada, porque, por um lado, propriedades da polissemia de *foder* suprimidas e porque, por outro, apareceram novas propriedades antes não existentes, o que viabiliza o surgimento das novas categorias. O novo elemento categorial é, então, mais e menos do que a soma das suas partes, conforme preleciona o Princípio Sistêmico ou Organizacional da Teoria da Complexidade (MORIN, 2009) e como exposto por Almeida (2018b).

Com a finalidade de demonstrar com mais detalhes como o referido princípio funciona no âmbito da formação da família derivativa aqui posta em destaque, recorre-se ao item léxico *foda*. Para que sua formação tenha sido possível, foi necessário suprimir parte do corpo fônico da forma *foder* (-er) e do seu significado ('ação de copular'), além das questões atreladas ao sufixo nominalizador, por agora não abordadas. Isto é menos do que a soma das suas partes e é também mais do que a soma das suas partes, porque *foda* passa a ter um corpo fônico e semântico novo diferente do que existia em *foder*, e ambos são usados pragmática e discursivamente de modos diferentes, com compreensões sócio-históricas, da mesma maneira, diversas.

Além disso, vale destacar que, assim que geradas, essas inovações do sistema léxico linguageiro, no uso feito pelos falantes e escreventes nos variados atos comunicativos, já começam a participar da entropia caracterizadora da linguagem e, em alguns casos, começam gerar nova polissemia, a exemplo do que acontece como *foderoso* e *fodelança*, no corpus estudado.

Em algum momento da história do tempo presente – que não é possível indicar neste estudo, porque, para que um fenômeno se documente na escrita, ele já deve se fazer presente na fala por algum tempo e, também, porque se faz necessário pesquisar uma amostra maior da linguagem em uso – a ampliação da rede semasiológica da categoria *foder* possibilitou a geração de outras categorias do léxico, como vimos ao longo das linhas constituintes deste texto.

Para que essas inovações do léxico possam ter sido criadas e documentadas em cada interação discursiva coletada para formar o corpus do estudo empreendido, a cognição atua e seus mecanismos trabalham para que parte do conhecimento da categoria *foder* possa ser acionado para a atualização *on-line* dos sentidos e para que novas categorias possam ser elaboradas, de tal modo que ações e qualificações possam se efetivar em variados jogos da linguagem executados no dia a dia dos falantes e escreventes do português do Brasil, a partir de novas perspectivas morfo-léxico-semântica-pragmática-discursivas, antes desconhecidas. Então, alterações – mudanças e variações semânticas – no sentido da base, atuam, na criação morfológica, possibilitando a formação de novas categorias do léxico, que passarão a ser usadas em contextos específicos, com particularidades geo-sócio-históricas e pragmático-discursivas. Afinal, os membros da família derivativa *foder* não são usados em qualquer contexto, situação ou gênero textual e, naqueles que são usados, conhecem atualizações, típicas do uso *on-line* da linguagem.

Em síntese, a função da polissemia na formação dessa família derivativa pode ser vista no seguinte quadro que apresenta as partes acionadas do todo *foder*¹⁶ para a geração dos novos itens léxicos:

¹⁶ Estamos trabalhando com a hipótese de a metonímia atuar como elemento basilar para a formação de novos itens do léxico, a partir do acionamento de parte dos sentidos da base e também de parte dos sentidos do morfema, possibilitando o surgimento de novos itens, a partir de elementos da linguagem já existentes. Enfim, compreendemos a linguagem como um fractal que possui as propriedades de autossimilaridade e iteração, conforme postula Almeida (2020b) e Almeida e Santana (2019).

Quadro 1: interação da metonímia na criação das categorias derivadas de *foder*

Categoria	Ato sexual	Positivo/apreciativo	Negativo/depreciativo	Contexto de uso
Sentido				
Foda		X		(01)
			X	(02)
Fodinha		X		(03)
	X			(04)
Fodão		X		(05)
Fodona		X		(06)
		X		(07)
Foderoso			X	(08)
			X	(09)
Fodelença	X			(10)
Fodião	X			(11)
Fodiona	X			(12)
Fodástico		X		(13)
Fudêncio			X	(14)

Fonte: próprios autores

O quadro antes apresentado demonstra os sentidos da categoria *foder* que foram acionados para geração das novas categorias do léxico aqui destacadas e deixa explícito que, no corpus: 1) *foda*, *fodinha*, *fodão*, *foderoso* e *fodelença* são polissêmicos; 2) *foda* e *foderoso* são autoantonímicos; 3) *fodião*, *fodiona*, *fodástico* e *Fudêncio*, ao menos no corpus estudado, atuam como monossêmicos; 4) em *fodinha*, *fodelença*, *fodião* e *fodiona*, é projetado, metonimicamente, o sentido etimológico; 5) em *foda*, *fodinha*, *fodão*, *fodona*, *foderoso* e *fodástico*, é, metonimicamente, projetado o sentido avaliativo positivo/apreciativo e 6) em *foda*; *foderoso*; *fodelença* e *Fudêncio*, é projetado, metonimicamente, o sentido avaliativo negativo/depreciativo.

Concluídas as discussões acerca da presença da polissemia na criação dessas novas categorias do léxico, a seguir, serão aduzidas as últimas considerações, visando ao fechamento do artigo.

5 UM FIM PARA CONSTRUIR RECOMEÇOS

Constatou-se que a polissemia da base *foder* possibilita a formação da nova família derivativa, pois novas categorias dessa família herdam da base parte do seu significado. Averiguou-se que as novas categorias geradas com $[[FODER]_V [X]]_V$ podem ser, também, polissêmicas e autoantonímicas. Embora o sentido *positivo-melhorativo* ainda não encontre respaldo dicionarístico, esse sentido é usado pela comunidade linguística da variedade do português do Brasil, sendo produtor e se encontrando em plena vitalidade,

gerando novas categorias do léxico, como ficou demonstrado; também, o sentido *negativo-depreciativo* é comum e, da mesma forma, aparece em novas categorias desse léxico. Além disso, o estudo permitiu pensar que o sentido etimológico, se comparado ao *positivo-melhorativo*, talvez, esteja começando a conhecer menor uso. Mas tão somente a realização de outra pesquisa poderá melhor revelar seu comportamento em uso, já que esta averiguação não foi contemplada no estudo que ora se finda. Enfim, novas pesquisas, em particular, sobre a ação da metonímia nesse acionamento de sentidos polissêmicos para a geração de novos itens léxicos derivados, poderão revelar outros comportamentos do léxico não identificados, até o momento.

REFERÊNCIAS

- A NÃO-RECIPROCIDADE é foda as vezes. [Brasil], 8 jul. 2016. Twitter: @Baximmc Disponível em: <https://twitter.com/Baximmc/status/751280697667530753>. Acesso em: 15 maio 2020.
- ABID, A. H. *La (autoantonimia) al-dad en las lenguas, según la teoría “el esquema básico de la referencia”*. 2013. Disponível em: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/36626/1/ELUA_27_06.pdf. Acesso em: 16 abr. 2015.
- ALMEIDA, A. A. D. A semântica sócio-histórico-cognitiva: antecedentes, estado da arte e propostas para o futuro. In: SANTANA, N.; ALMEIDA, A. A. D. *Semântica cognitiva-sócio-histórica: estudos sobre o significado*. Salvador: EDUNEB, 2020a. p. 23-61.
- ALMEIDA, A. A. D. A tessitura do conhecimento: o corpus na construção de estudos semânticos sócio-histórico-cognitivos. In: SOUZA, R.; BORGES, R.; ALMEIDA, I.; SOUZA, D. *Filologia me diálogo: descentramentos culturais e epistemológicos*. Salvador-BA: ArteMemória, 2020b. p. 148-184.
- ALMEIDA, A. A. D. Conceptualizações da ação sexual na Idade Média: revelações das cantigas de escárnio e maldizer. In: RODRÍGUEZ, D.; LOPES, M. (org.). *Galícia doutro lado do Atlântico: estudos galegos na Bahia*. Salvador: Ponte Atlântica, 2018a. p. 61-86.
- ALMEIDA, A. A. D. Emergências do léxico, emoção e construção de sentidos: um estudo sobre xerecua. In: SANTOS, E. S. dos; ALMEIDA, A. A. D.; SIMÕES NETO, N. A. *Olhares sobre o léxico: perspectivas de estudos*. Salvador: EDUNEB, 2018b. p. 27-48.
- ALMEIDA, A. A. D.. Para além de palavras, construção de sentidos no ato de ler: complexidade e cognição. In: SILVA, S. B. B. da; PEREIRA, J. N. *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas-SP: Pontes, 2018c. p. 106-123.
- ALMEIDA, A. A. D. Histórias sobre as redes de significação do item léxico foda à luz do sociocognitivismo. In: ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. dos. *Linguagens e cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 13-46..
- ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado léxico em semântica sócio-histórico-cognitiva. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 136-157, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/download/1932/1411>. Acesso em: 02 set. 2020.
- ALMEIDA, A. A. D.; SANTANA, N. M. O. A semântica cognitiva sócio-histórico-cultural: questões epistemológicas. In: LOPES, N.; SANTOS, E.; CARVALHO, C. *Língua e sociedade: diferentes perspectivas, fim comum*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 113-132. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580394016-434/list#undefined>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ARIZA, M. *Insulte usted sabiendo lo que dice y otros estudios sobre el léxico*. Madrid: Arco Libros, 2008.
- ARONOFF, M. *Word formation in generative grammar*. Cambridge: Mit Press, 1976.

- AULETE, C. *Aulete digital*. 2013. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/foda#ixzz2O1jhHwuQ> Acesso em outubro de 2015.
- BATEU uma vontade de assistir o desenho do Fudêncio. [Brasil], 1 jun. 2015. Twitter: @LuizV_Araujo. Disponível em: https://twitter.com/LuizV_Araujo/status/605537651026984960. Acesso em: 15 maio 2020.
- BATORÉO, H. J. Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição. Lisboa: Caloust Gulbeikian, 2000.
- BECHARA, E. C. (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BOOIJ, G. *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BOOIJ, G. Inheritance and motivation in Construction Morphology. In: GISBORNE, N.; HIPPISEY, A. (ed.). *Defaults in morphological theory*. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 18-39.
- BUENO, F. da S. *Grande Dicionário Etimológico – Prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Linguística cognitiva*. Madrid: Akal, 2008.
- DICIONÁRIO INFORMAL. Verbete ‘barril’. 2008-. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/barril/>. Acesso em: 06 maio 2022.
- E DEPOIS (ou foi antes?), vi o clipe na MTV, extremamente foderoso. [Brasil], 15 maio. 2020. Twitter: @tuitdosantinha. Disponível em: <https://twitter.com/tuitdosantinha/status/1261370439122644993>. Acesso em: 15 maio 2020.
- E NÃO podia faltar a voz mais foda que esse mundo já produziu. [Brasil], 8 jul. 2016. Twitter: @lucasfresno. Disponível em: <https://twitter.com/lucasfresno/status/751261246960304128>. Acesso em: 15 maio 2020.
- E OUTRA eu nao pago de fodona nao filha, eu vim fazer a Paz e voce vem paga de abusadinha. Mais fazer oque ne. 31 ago. 2016. Twitter: @sabrinentura. Disponível em: <https://twitter.com/sabrinentura/status/771060019609600000>. Acesso em: 15 maio 2020.
- ESSE tempo ta pedindo uma fodelança daquelas. [Brasil], 24 jun. 2016. Twitter: @MoraeMoraes. Disponível em: <https://twitter.com/MoraeMoraes/status/746178453561540608>. Acesso em: 15 maio 2020.
- FARIA, A. L. *Motivações morfossemânticas das construções compostas N-N do português brasileiro*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. 6. ed. 6. tir. Revisão de Ruth Junqueira de Faria. Rio de Janeiro: FAE, 1994.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss Beta da Língua portuguesa*. 2013. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=foda>. Acesso em: 15 out. 2015.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press., 1980.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. USA, The University of Chicago, 1989.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Theoretical Prerequisites, Stanford/California: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. W. Cognitive Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2007. p. 421-462.

LÉO SANTANA traduz giria baiana; você sabe o que é barril?, Gshow, 11 maio 2018. Disponível em: <https://gshow.globo.com/programas/altas-horas/noticia/leo-santana-traduz-giria-baiana-voce-sabe-o-que-e-barril.ghtml>. Acesso em: 08 dez. 2020.

LOPES, M. dos S. Um olhar semanticocêntrico sobre a prefixação em um documento português do século XIV. In: ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. dos. (org.). *Linguagens e cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 229-259.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica: "ouvir o inaudível"*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICAHĒLIS, *Dicionário de português online*. 2013. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/foda%20_967393.html. Acesso em: 10 out. 2015.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

NÃO ERA ele o *fodião* da roça e 'comia' todas as cabritas?! Talvez comeu um cabrito tb, não dá pra saber. O que tem de mau um adolescente se masturbar?. [Brasil], 29 abril. 2020. Twitter: @MelniboneElricc. Disponível em: <https://twitter.com/MelniboneElricc/status/1255681111910428673>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NEM o mínimo de empatia, que seja, o cara se esforça pra transmitir ... só faz contribuir pra fodelança da saúde mental, mais nada. [Brasil], 8 maio. 2020. Twitter: @inacioet. Disponível em: <https://twitter.com/inacioet/status/1258616366309027843>. Acesso em: 15 maio 2020.

NOSSA n da pra gostar de homem q quer pagar de fodão o tempo todo. [Brasil], 15 maio. 2020. Twitter: @eloisagntt. Disponível em: <https://twitter.com/eloisagntt/status/1261473458535510017>. Acesso em: 15 maio 2020.

O DVD está tão fodastico ! Vcs vão babar muito por ele. Eu tô nas nuvens. [Brasil], 6 jul. 2016. Twitter: @ivetesangalo. Disponível em: <https://twitter.com/ivetesangalo/status/750796671592886272>. Acesso em: 15 mai. 2020.

OLHA a teoria daquela mulher '*fodiona*' daqui do Twitter, que dizia que pra fuder bem e gostoso vc precisaria ter vários parceiros TA ERRADA. [Brasil], 24 setembro. 2020. Twitter: @Itmov. Disponível em: <https://twitter.com/Itmov/status/1309138212829499392>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Lingua(gem) como sistema complexo e multimodalidade*. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. e; CORRÊA, I. Sistema adaptativos complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

PASSA um trabalho foderoso valendo décimos e ainda tira décimo do décimo vá se lascar viu. [Brasil], 18 setembro. 2019. Twitter: @brunafsouza_. Disponível em: https://twitter.com/brunafsouza_/status/1174272726170853379. Acesso em: 15 maio 2020.

PENSANDO nas fodinha q nois ainda nao teve. [Brasil], 7 jul. 2016. Twitter: @mandellivaleria Disponível em: <https://twitter.com/mandellivaleria/status/751224192817913857>. Acesso em: 15 maio 2020.

PINTO, L. M, da S. *Diccionario da Lingua Brasileira* por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz. Na Typographia de Silva. 1832. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/> Acesso em: 05 ago. 2015.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1996.

RODRIGUES, L. S. *Neologismos antroponímicos com base na utilização de formativos germânicos no Brasil*. 2016. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Vernáculas) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, E. S. dos; LINS, H. A. 'O verbo foder sob um olhar cognitivista'. In: ALMEIDA, A. A. D. A.; SANTOS, E. S. dos. *Linguagens e Cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 47-73.

SCRACHO é bem fodinha né, pena que eu to curtindo só agora. [Brasil], 8 jul. 2016. Twitter: @saberbpc Disponível em: <https://twitter.com/saberbpc/status/751261005812867074>. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, A. S. da. *Mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra, Almedina, 2006.

SIMÕES NETO, N. A. *Um enfoque construcional sobre as formas X-eir-: da origem latina ao português arcaico*. 2016. 655 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras Vernáculas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 2 tomos.

TALMY, L. Figure and ground in complex sentences. In: GREENBERG, J. (ed.). *Universals of Human Language*, vol. 4. Stanford: Stanford University Press, 1978. p. 625-649.

TALMY, L. How language structures space. In: PICK, H. ; ACREDOLO, L. (ed). *Spatial Orientation: theory, research, and application*. New York: Plenum Press, 1983. p. 225-282.

TEIXEIRA, J. de S. Quando um verbo é antônimo de si mesmo: cognição e estrutura lexical de *levantar*. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/18612>. Acesso em: junho de 2015.

TERRA, E. *A origem da foda*. 2020. Disponível em: <https://www.ernaniterr.com.br/a-origem-da-foda/>. Acesso em: 10 maio 2020.



Recebido em 28/07/2020. Aceito em 2/01/2020.

THE INTERPLAY BETWEEN LANGUAGE PROFICIENCY AND PHONOLOGICAL DEVELOPMENT: A STUDY ON ENGLISH CODAS PRODUCED BY BRAZILIAN LEARNERS

**A RELAÇÃO ENTRE PROFICIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO: UM ESTUDO
SOBRE A PRODUÇÃO DE CODAS DO INGLÊS POR APRENDIZES BRASILEIROS**

**LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIA Y DESARROLLO FONOLÓGICO: UN ESTUDIO SOBRE
LA PRODUCCIÓN DE CODAS EN INGLÉS POR ESTUDIANTES BRASILEÑOS**

Rosane Silveira*

Universidade Federal de Santa Catarina

Cesar Teló**

Universidade Federal de Santa Catarina

Alison Roberto Gonçalves***

Universidade Federal do Paraná

* Associate professor at Universidade Federal de Santa Catarina. Faculty member of the English Graduate Program and the Department of Foreign Language and Literature. CNPq research fellow. Coordinator of the Núcleo de Fonética e Fonologia Aplicadas à Língua Estrangeira research group. E-mail: rosanesilveira@hotmail.com.

** BA in English Language and Linguistics from Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil. MA student at the University of Calgary, Canada. His research interests concern psycho- and sociolinguistic aspects of L2 speech. E-mail: cesaratelo@gmail.com.

*** Adjunct professor at Universidade Federal do Paraná. Faculty member of the Department of Modern Foreign Languages. Editor-in-chief of Revista X. His research interests include second language acquisition, bilingualism and bilingual education and English language teaching. E-mail: arg@ufpr.br.

RESUMO: O presente estudo investigou a relação entre a proficiência e o desenvolvimento fonético-fonológico da língua estrangeira (L2) sob uma perspectiva longitudinal. Cinco aprendizes brasileiros de inglês participaram de duas coletas de dados com um intervalo de sete meses entre elas. Os participantes leram um parágrafo com ocorrências de duas consoantes nasais e um rótico em posição de coda final, /m n ɹ/. Proficiência oral foi medida através de uma tarefa de descrição de imagem avaliada por professores experientes de inglês. Os resultados revelam transferências linguísticas na produção das codas sendo /ɹ/ o segmento em que mais se observou ganhos de pronúncia entre as coletas. Análises estatísticas revelaram uma correlação forte e significativa entre proficiência e acurácia na produção dos fonemas na coleta inicial. Contudo, esta correlação não foi significativa na última coleta, indicando que o desenvolvimento das categorias fonológicas se deu independentemente do desenvolvimento da proficiência oral.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento fonológico. Codas. Proficiência em L2. Produção

RESUMEN: Este estudio investigó la relación entre la competencia y el desarrollo fonético-fonológico de la lengua extranjera (L2) desde una perspectiva longitudinal. Cinco estudiantes brasileños de inglés participaron en dos recolecciones de datos con un intervalo de siete meses entre ellos. Los informantes leyeron un párrafo con apariciones de dos consonantes nasales y una rótica en la posición de coda final, /m n ɹ/. La competencia oral se midió mediante una tarea de descripción de imágenes. Los resultados revelan transferencias lingüísticas en la producción de codas, siendo /ɹ/ el segmento en el que se observaron las ganancias de pronunciación más pronunciadas entre las recolecciones. Los análisis estadísticos revelaron una correlación fuerte y significativa entre el nivel de inglés y la precisión en la producción de fonemas en la recolección inicial. Esta correlación no fue significativa en la última colección, lo que indica que el desarrollo de categorías fonológicas ocurrió independientemente del desarrollo de la competencia oral.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo fonológico. Codas. Competencia en L2. Producción.

ABSTRACT: The present study investigated the correlation between second-language (L2) proficiency and phonological development within a longitudinal frame. Five Brazilian learners of English participated in two data collection sessions with a seven-month interval. Participants completed a paragraph reading task containing several instances of two nasals and a rhotic coda in word-final position, namely, /m n ɹ/. Proficiency was measured via experienced English teachers' ratings of an image description task. Results revealed cross-linguistic influences on coda production with vowel nasalization and deletion of the nasal codas, as well as frication and deletion of the rhotic coda. /ɹ/ was the segment that displayed considerable improvement over time. Statistical analyses unveiled a strong, significant relationship between proficiency and accuracy scores, but this relationship was not significant in the final data collection. The development of the phonological categories at issue seems to have occurred independently of participants' oral proficiency.

KEYWORDS: Phonological development. Consonant codas. L2 proficiency. Production.

1 INTRODUCTION

Second language (L2) speech development has a limited number of studies to date that adopt a longitudinal perspective, which is necessary to better understand how pronunciation develops as L2 proficiency progresses. This study adopts a theoretical perspective that sees language development as a “complex, dynamic, non-linear, self-organizing, open, emergent, sometimes chaotic, and adaptive” phenomenon (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 4). Consequently, it is expected that the sound systems of the first language (L1) and the L2 are constantly subject to changes based on cognitive resources and diverse linguistic and social experiences obtained throughout life (LARSEN-FREEMAN, 2014). This information allows each individual to build a unique L2 development pattern, which explains why individual differences are constant in the developing system since each learner has their own repertoire of resources and experiences and traces a distinctive learning path (BARBOZA, 2013).

Examining proficiency is also paramount to better understand L2 development in the framework adopted, as language experience is believed to reflect in the development of language proficiency. In this paper, language proficiency is operationalized according to Hulstijn's (2015) understanding. The author submits that proficiency can be understood, just like language cognition and ability, as knowledge of the language and as the ability to access, retrieve and use that knowledge in listening, speaking, reading, or writing (HULSTIJN, 2015, p. 21). Accordingly, the author states that knowledge of linguistic elements and the ability to use them form the

heart of language proficiency. It is relevant to point out that proficiency explicitly regards language use, thus acknowledging the underlying role that empirical experience plays in language development. This is directly connected to the longitudinal endeavor of the present investigation.

Experience with language is, therefore, at the core of learning a new sound inventory, which will entail learning new contrasts (including both acoustic and articulatory information and their mappings), new restrictions on where these sounds occur, and a new prosodic system (BROSELOW; KANG, 2013; VAN LEUSSEN; ESCUDERO, 2015). At least initially, L2 development is shaped in resemblance to the L1 environment. Van Leussen and Escudero (2015) postulate that the initial state of L2 learning mirrors the result of L1 acquisition when L2 sounds will be perceived in the same fashion that these categories are produced in their L1. The development will be shaped by the acoustical differences and similarities between the phonemes of two languages in contact (VAN LEUSSEN; ESCUDERO, 2015). Framing this process into a dynamic agenda, the L1 sound system will act as an attractor that can make the learner process L2 sound information as being equivalent to L1 data, which ends up leading the learner to perceive and/or produce L2 sounds based on L1 sounds (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LIMA JR, 2013; ZIMMER; ALVES, 2012).

Several studies have highlighted the fact that both the perception and the production of L2 sounds and syllable patterns improve as L2 proficiency progresses (examples for the case of Brazilian English learners in Zimmer (2004) and Silveira (2011)). However, these studies have adopted a cross-sectional design, which generally implies a single data collection session from a group of learners with different L2 proficiency levels. Cross-sectional data is insufficient to understand how proficiency influences the development of the L2 sound system, or the role played by other factors in the construction of the phonological grammar (e.g., formal learning experiences; L2 use; age; L1 variety).

The importance of adopting a longitudinal perspective lies in the fact that, in the development of an L2 system, progress and regression coexist since the learning of new structures can temporarily affect structures that were already present in the learners' system. Therefore, learners will have to find a space for both structures in their systems. This is a necessary path in the L2 development process (DE BOT; LARSEN-FREEMAN, 2011) and, as already discussed, is part of the set of predictions and implications of adopting a dynamic view of language development.

The central objective of this paper is to investigate how a group of Brazilian learners produces, at different learning stages, three types of consonants in word-final position. The English consonant codas selected for analysis are [m n ɹ]. These codas were selected due to results of previous studies reporting that they are subject to the transfer of L1 phenomena by Brazilian learners (KLUGE, 2004; OSBORNE, 2010; SCHADECH, 2013; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017; ZIMMER, 2004). Moreover, these three types of syllable coda have at least orthographic representation in Brazilian Portuguese (BP), as illustrated by the examples *cem*, “hundred”; *hífen*, “hyphen”; *mar*, “sea”. Furthermore, previous studies have shown that these codas continue to trigger the transfer of L1 phenomena even in data from informants with advanced proficiency level (CRISTÓFARO SILVA; CAMARGOS, 2016; SILVEIRA, 2012; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017; ZIMMER, 2004).

Word-final nasals have different realizations in English and BP. In English, the nasal consonants are produced “by blocking the sound from coming out of the mouth, while allowing it to come out through the nose” (LADEFOGED, 2001, p. 53). English has three nasal codas, /m n ŋ/, and they are phonetically and phonologically distinct in word-final position, as demonstrated by the examples “clam” [klæm], “clan” [klæn], and “clang” [klæŋ].

Brazilian Portuguese has two nasal consonants, namely /m n¹/, both realized with the consonant gesture (*mala*; *novo*) in onset position only (CRISTÓFARO SILVA, 2002; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015). It is important to emphasize, however, that word-final nasal consonants are not produced with blockage of the air in BP. Instead, the preceding vowel assimilates

¹ BP also has another consonant nasal /ɲ/, which is restricted to onset and appears in mid-word position only (e.g., *unha* [ũɲa], “nail”), but this consonant will not be discussed here given that our focus is on nasals in word-final position.

the nasal quality and the consonant loses its consonantal gesture² (KLUGE, 2009; MONAHAN, 2001), as demonstrated by the examples *som* “sound” [sõ] and *pólen* “pollen” [ˈpõlẽj]. Consequently, in BP, differently from English, there is no contrast between nasal consonants in syllable-final position.

Turning to the rhotic sound, the most common realization of <r> in North-American varieties of English is the retroflex approximant [ɹ]. This phone “is produced with the tip of the tongue curled back toward the hard palate” (YAVAŞ, 2011, p. 69). The retroflex pronunciation of the orthographic <r> in General American English is found in all positions within a word: “road” [ɹowd], “car” [kɑɹ]. Conversely, in the so-called non-rhotic varieties of English (e.g., British English) there is the deletion of the postvocalic <r> (e.g., “car” [kɑ:]) (COLLINS; MEES, 2013).

In Brazilian Portuguese, rhotics are often classified as “strong R” and “weak r” (CRISTÓFARO SILVA, 2010). The latter refers to the tap, which is represented by the phoneme /ɾ/, and appears in onset position. The former appears in onset in all word positions (e.g., *rua*, “street”). The production of the “strong R” is subject to dialectal variation and is conditioned by the phonological context; nevertheless, in word-final position, it is mostly realized as a velar fricative [x], a glottal fricative [h], or as a trill [r]. Moreover, in word-final position, rhotics may also be deleted (CRISTÓFARO SILVA, 2002). Thus, a word such as *mar* (“sea”) may be pronounced in different ways (e.g., [mah, max, mar, maɾ, ma]).

Previous studies have pointed out that the English nasal and rhotic codas may pose difficulty to Brazilian learners (e.g., CRISTÓFARO SILVA; CAMARGOS, 2016; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017). Yet, the literature lacks studies adopting a longitudinal design to investigate how the production of these word-final consonants develop as learners’ proficiency level increases. Therefore, the present study aims at answering two research questions:

1) How do Brazilians produce English nasal and rhotic codas across time?

Hypothesis 1: Given that experience with language promotes L2 development, participants will display new categories for all types of codas across time.

2) What is the relationship between participants’ proficiency level and how accurately they produce nasal and rhotic codas?

Hypothesis 2: The more proficient the participant is, the more accurately they produce the target codas.

In the section below, studies that investigate how Brazilians produce English nasal and rhotic consonants in word-final position are reviewed. Next, the method of the present study is presented, followed by a discussion of the results. Finally, some concluding remarks are presented.

2 LITERATURE REVIEW

In this section, we begin with studies that focus on the nasal codas and then review studies on the rhotic coda. Baptista and Silva Filho (2006) recorded six Brazilian learners at different proficiency levels reading a set of sentences containing CVC monosyllabic words ending in different types of English codas, including the three nasal consonants. The authors found that when the nasal consonants were not produced in a target-like fashion, they were vocalized 7.6% of the time, while 4.3% of the time the nasal consonants were fully produced, but followed by a paragodic vowel (e.g., *name* [ˈnejmi]).

Kluge (2004) also investigated the production of English word-final /m/ and /n/ by twenty Brazilians who were pre-intermediate learners of English. The results of her sentence-reading test showed a strong tendency of learners to nasalize the preceding vowel

² There is still an ongoing debate among researchers about the status of the nasal coda in Brazilian Portuguese. Some researchers follow Câmara’s (1977) proposal of using the archiphoneme /N/ to transcribe these codas, based on the assumption that BP has seven oral vowels, and that nasal vowels are actually biphonemic and should be represented by the nasal vowel followed by /N/ (e.g., BISOL, 2001; CRISTÓFARO SILVA, 2002; MEDEIROS, 2012). We side with the second position, which defends that BP has 12 vowels, seven oral vowels and five nasal vowels (PONTES, 1972), as demonstrated by minimal pairs such as *lã* ‘wool’ [lẽ] and *lá* ‘there’ [la]. In this view, we dispense with the use of the nasal archiphoneme.

and delete the final nasal. The number of inaccurate productions reached 38.66%; 91.96% of them were the result of the deletion of the nasal consonant with vowel nasalization, 8.75% showed deletion of the nasal consonant, with no nasalization, and less than 1% resulted from producing the nasal coda followed by a paragodic vowel. The author points out that the alveolar nasal (73.25% of accurate responses) was more often produced in a target-like manner than the bilabial nasal (48.44% of accurate responses), possibly because the participants are more likely to transfer the L1 process to words ending in the most common spelling pattern for the nasal coda in BP, which is the <m> grapheme. In this study, the rate of vocalization is considerably high among pre-intermediate learners of English.

Zimmer (2004) investigated the production of a number of word-final consonants by 156 Brazilian learners of English at four different proficiency levels. Her focus was on the occurrence of phonological processes transferred from the participants' L1 into the L2. Concerning the English nasal codas, Zimmer (2004) reports that nasal vocalization was among the least frequent processes (12%), and clearly more recurrent in the data of the less proficient informants (levels 1 and 2).

The three studies reviewed in the previous paragraphs report on data from Brazilian learners of English residing in Brazil and whose language learning experiences are mostly classroom-based. Silveira and Gonçalves (2017) examined data from 24 Brazilians residing in the United States (mean time of residence: 9.19 years, mean age: 38.1, mean years of formal education: 12.9). Participants recorded a set of meaningful sentences (e.g., 'There is no room here.' / 'Let's play a game.'). The target words were all monosyllabic and C(C)VC. Each of the two target consonants was tested with words ending with a consonant grapheme (e.g., 'sun', 'room'), and with a consonant followed by a silent -e grapheme (e.g., 'pine', 'time'). Results showed 16% of vocalization of the consonants ending with the consonant grapheme and 5.6% of vowel paragoge for the target words spelled with a silent -e grapheme. The authors correlated the vocalization and paragoge rates with the participants' English proficiency measure and obtained weak-to-moderate, significant negative correlations. In other words, the more proficient the participants were, the more accurately the participants produced the nasal codas.

Turning to previous studies on the production of English rhotics, Osborne (2010) investigated the production of English rhotics by three Brazilians, all residing in the United States (length of residence: 45 days to 6 years). Two participants were originally from the state of Minas Gerais and one was from the state of Bahia. The author collected extemporaneous speech data and examined the rhotic production in onset and coda positions. The results showed that in word-final position, the English rhotic was deleted by the participants 52.5% of the time. When the rhotic was not deleted, it was produced as a retroflex (27.5%) or a fricative (20%).

Cristófaró Silva and Camargos (2016) investigated the production of the English rhotic by two groups of speakers from the state of Minas Gerais (from the cities of Belo Horizonte and Lavras), Brazil. These speakers represent varieties of Brazilian Portuguese that differ in the way the rhotic is produced in word-final position: In Lavras, the rhotic is produced as a retroflex, and in Belo Horizonte, as a fricative. Sixteen participants had basic English proficiency level, and sixteen were advanced users. Results showed that the students from the retroflex variety obtained nearly 100% of productions with the retroflex in the English words, while the participants from the fricative variety reached 87% of productions with the retroflex. The authors also present the results splitting the participants from the non-rhotic variety according to their proficiency level. In summary, English retroflex posed more difficulties to beginners (74.3% of target productions) than to advanced learners (98.7% of target production).

Overall, the studies reviewed in this section provide evidence that the production of nasal consonants by Brazilians vary according to proficiency level, being relatively challenging for low-proficiency learners. The production of nasal codas is often influenced by experience with the learners' L1 (VAN LEUSSEN; ESCUDERO, 2015). Among the phonological processes that influence nasal coda production, studies have documented vocalization (BAPTISTA; SILVA FILHO, 2006; KLUGE, 2004; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017; ZIMMER, 2004), deletion (KLUGE, 2004), and insertion of a paragodic vowel (BAPTISTA; SILVA FILHO, 2006; KLUGE, 2004; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017). Kluge (2004) and Zimmer (2004) also acknowledge that the difficulty in producing these segments might have been related to participants' low proficiency level in the L2.

Concerning the rhotic category, deletion (OSBORNE, 2010) and the substitution of the target sound with a fricative (CRISTÓFARO SILVA; CAMARGOS, 2016; OSBORNE, 2010) are the two processes that influenced production in the L2. Again, difficulties in

production are linked to participants' proficiency in the L2, and also with the L1 variety spoken by the participant (CRISTÓFARO SILVA; CAMARGOS, 2016). Having discussed how these L2 codas are generally learned by Brazilians, we move on to the method of this study.

3 METHOD

The data presented here is part of a research project that was approved by the Ethics in Research Board at the Federal University of Santa Catarina. We begin this section by describing the speakers who provided data for the study. Then, we explain the research instruments used to collect data from the speakers and to assess their proficiency level and experiences as English learners. Next, we provide information about the procedures used for data collection and analysis.

3.1 PARTICIPANTS

Five Brazilians attending English classes provided data for the study. These participants were recruited from two undergraduate programs at a university located in the State of Santa Catarina. Initially, eleven participants volunteered to be part of the study, but only five of them were present in two data collection sessions. As shown in Table 1, four of the five participants were enrolled in the Executive Secretariat (ES) program (3 females and 1 male), and one of them was a student at the English Language and Literature (ELL) program (female). Their ages ranged from 18 to 32 (mean = 22.8). Four participants were from cities located in the South (Florianópolis and Ampére) and one was from a city in the North of Brazil (Santarém). Participants' rhotic variety in BP is displayed in Table 1.

Table 1: Speakers' background

Participant	Major	Age	Sex	Rhotic variety
P1	ES	18	F	Fricative in onset and coda
P2	ELL	18	F	Fricative in onset and retroflex in coda
P3	ES	21	M	Fricative in onset and coda
P4	ES	25	F	Fricative in onset and coda
P5	ES	32	F	Fricative in onset and retroflex in coda

Source: Authors

Considering the variation of rhotics in Brazilian Portuguese, it is important to highlight that we examined speech samples produced by the participants when reading sentences in BP. Three of the participants (P1, P3, and P4) produced /r/ as fricatives in all syllable positions, and two of them (P2 and P5) produced /r/ as a fricative in onset position, but as a retroflex in syllable coda or word-final position.

3.2 INSTRUMENTS AND PROCEDURES TO COLLECT SPEECH SAMPLES

Speech data were obtained with the help of a Paragraph Reading Test (Appendix 1). The test contained 47 target words: Thirteen words ending in a bilabial nasal consonant (e.g., "some", "seem"), 12 words ending in an alveolar nasal consonant (e.g., "known", "one"), and 22 words ending in a rhotic consonant (e.g., "member"). Each participant was recorded reading the text twice, first in Time 1 and then in Time 2, thus yielding 470 tokens to be analyzed (47 words; two data collection sessions; 5 participants).

To assess participants' oral proficiency level, an Image Description Test, adapted from Silveira (2011, 2012) was used. The test consisted of five slides with unrelated images, which participants were asked to describe orally. Their descriptions were recorded and rated by experienced English teachers (details in SILVEIRA; MARTINS, 2020).

Participants also answered a questionnaire where they provided details about their experiences as English language learners. The questionnaire gathered information about participants' age, gender, city of origin, educational level, foreign language knowledge, learning experiences, and L2 use.

Participants were tested individually. The recording sessions took place at the Applied Phonetics Laboratory (FONAPLI), which is equipped with an acoustic booth, a C 520 L professional head-worn condenser microphone connected to a hybrid audio interface *MOTU Ultra Lite mk3*, and an audio editor software (*Ocean Audio*) mono connected to an iMac computer to record the speech data. The first data collection session started with participants signing the consent form and completing the background questionnaire. The next step was to have the participants record the Image Description Test. Finally, participants recorded four production tests (two in Portuguese and two in English). In the present paper, we report on data from one of these tests, the second test to be recorded, that is, the Paragraph Reading Test. Participants were instructed to read the paragraphs silently and, when feeling ready, inform the research assistant who initiated the recording. Participants took about 60 minutes to complete the first data collection session.

About 7 to 8 months later, participants were tested again. This data collection session comprised the Image Description Test (for proficiency measure purposes) and the production tests. Participants followed the same instructions as in Time 1. Participants took about 40 minutes to complete this data collection session.

3.3 DATA ANALYSIS

The word containing the target sound together with the following phonetic context were segmented using Praat (BOERSMA; WEENINK, 2019) and phonetically transcribed by one of the authors and a research assistant. The transcriptions were checked by another author. Complete agreement was obtained. The transcription relied greatly on auditory perception, but acoustic information provided by Praat (BOERSMA; WEENINK, 2019) also assisted in the transcriptions. Based on the transcriptions, the number of accurate productions for each type of coda was calculated and the types of non-target productions were identified.

The proficiency level of the five Brazilian students was estimated by three experienced teachers (mean language teaching experience: 16.6 years), two Brazilians pursuing a Doctoral degree in English Applied Linguistics, and an Australian holding a BA in English Teaching. The initial 30-second speech sample of each informant performing the Image Description Test was selected to be rated. The audio files were edited using the Audacity® to remove low-frequency noise and to normalize the samples to the same peak level. Samples from the two data collection sessions and speech samples from other speakers (English native speakers and Brazilians with high English proficiency levels) were presented to the raters in a randomized order.

The raters were instructed to use a Proficiency Assessment Form to rate the speech samples using an adapted version of the Overall Speech Production Scale provided by the CEFR (2001, p. 58), and four rating scales to assess the speakers' pronunciation, vocabulary, grammar and fluency (SILVEIRA; MARTINS, 2020). This paper will focus on the holistic scores based on the CEFR scale with the objective of minimizing possible influences of participants' segmental pronunciation on the overall oral proficiency score. The Overall Speech Production Scale included seven descriptors that placed participants in one of the CEFR levels: C2, C1, B2, B1, A2, A1, and a descriptor that indicates lack of proficiency. Each descriptor was converted into numbers to allow statistical analysis, using a scale that ranged from 1 (lack of proficiency) to 7 (C2 level). The average proficiency rate for each participant was calculated for Time 1 and Time 2 using the ratings assigned by the raters. Cronbach alfa was calculated to check for interrater reliability, which showed a high-reliability rate for both data collection times (Time 1: Cronbach α = .92; Time 2: Cronbach α = .89), exceeding the benchmark value of .70–.80 (LARSON-HALL, 2010).

The questionnaire data were tabulated to understand the kinds of experiences participants have had as language learners. Later on, these results will be examined in order to discuss the findings of the coda production and proficiency development.

In order to answer the first research question and test its accompanying hypothesis, we calculated the vowel production accuracy scores for each data collection session (Time 1 and Time 2), combining the scores for the three consonants tested. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum and maximum scores) and gain scores were calculated. Then, the mean scores for Time 1 and Time 2 were compared using a non-parametric t-test (Wilcoxon signed-ranks test). Next, we repeated the same procedures, but this time we obtained separate accuracy scores for each of the three codas and we ran three Wilcoxon tests to compare the means from Time 1 and Time 2 for each type of coda.

To answer the second research question, the coda accuracy scores with all codas combined were correlated with the proficiency rates obtained by the participant. Two-by-two non-parametric correlations (Spearman) were run with the data from Time 1 and from Time 2. The software SPSS 20.0 was used for all statistical procedures and alpha was set at .05.

4 RESULTS AND DISCUSSION

This study aimed at investigating the development of English nasal and rhotic codas by Brazilian learners at different proficiency levels. In order to answer the first research question (“How do Brazilians produce English nasal and rhotic codas across time?”), we tested the hypothesis that the participants would display new categories for all types of codas across time. Table 2 shows the number of accurate productions for the three codas combined, for Time 1 and Time 2, in addition to the gain score (Time 2 minus Time 1) for each participant.

Table 2: Total accuracy production for Time 1, Time 2, and gain score (all codas)

Participant	Accuracy Scores—Time 1	Accuracy Scores—Time 2	Gain
P1	42 (89.36%)	45 (95.74%)	3
P2	42 (89.36%)	44 (93.61%)	2
P3	40 (85.10%)	43 (91.48%)	3
P4	36 (76.59%)	38 (80.85)	2
P5	39 (82.97%)	44 (93.61%)	5
Mean	39,8	42,8	
SD	2,48	2,77	

Maximum score possible = 47

Source: Authors

As can be seen in Table 2, all codas combined show high rates of accurate productions in both Time 1 and Time 2, with slightly higher percentages and a higher mean for Time 2 (42,8) when compared to Time 1 (39,8). The gain scores confirm that in a period of 7-8 months after the first data collection, participants displayed improvement in the way they produced the nasal and rhotic codas. P5 was the participant who displayed the most improvement (gain score = 5).

In order to check whether the change in performance across time was significant, a Wilcoxon test was run to compare Time 1 and Time 2 results. The test confirmed that the change in performance across time was not due to chance, but because something else (possibly gains in proficiency) triggered this change ($Z = -2.04, p = .04$).

Figure 1 allows us to look into the results per participant more clearly across time. P1 and P2 obtained the highest accuracy scores in Time 1, and P2 and P3 obtained very similar scores in Time 1, in contrast with P4, who obtained the lowest score. In Time 2, P1 and P3 improved their performance slightly and obtained similar scores, while P2 displayed little improvement in Time 2. However, P4 still remained with the lowest score, displaying little change across time, contrary to P5, who managed to improve performance

and obtained the highest score for Time 2. Such results interestingly shed light on the understanding that learning paths are non-linear and vary as participants trace distinctive trajectories with the language (BARBOZA, 2013).

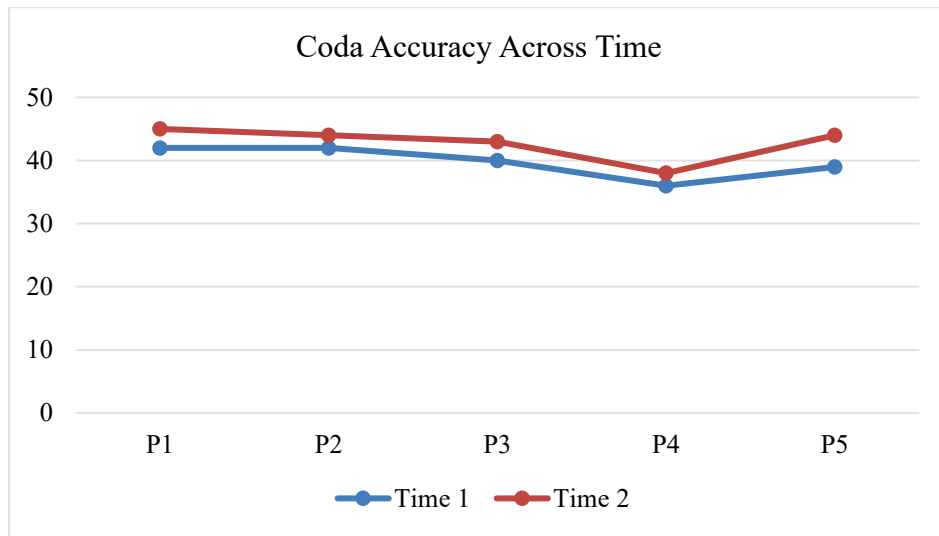


Figure 1: Participants' accuracy scores across time

Source: Authors

Considering the overall results, it is interesting to examine whether the participants improved with all types of codas. Table 3 shows the descriptive statistics for each nasal coda and for the rhotic coda across time, while Table 4 shows the gain scores for each participant. The non-target productions of the codas occurred when the participants nasalized the vowels and deleted the consonants for the nasal codas, or when they produced the rhotic as a fricative or deleted it, thus echoing previous research (BAPTISTA; SILVA FILHO, 2006; KLUGE, 2004; OSBORNE, 2010; SILVEIRA; GONÇALVES, 2017; ZIMMER, 2004).

Table 3: Accuracy scores for each type of coda in Time 1 and Time 2

	/m/ Time 1	/m/ Time 2	/n/ Time 1	/n/ Time 2	/ɹ/ Time 1	/ɹ/ Time 2
Mean	12.60	12.40	8.0	9.2	18.40	20.20
SD	0.54	0.89	0.70	1.48	1.94	1.30
Min-max	12-13	11-13	7-9	7-11	15-20	19-22
N	13	13	12	12	22	22

Source: Authors

Table 4: Gain scores for each type of coda

Participant	/m/	/n/	/ɹ/
P1	0	1	2
P2	-1	1	2
P3	0	1	1
P4	-1	-1	4
P5	1	4	0

Source: Authors

The results show that the bilabial coda is the one that poses less difficulty, with participants displaying means over 12 points out of 13. There was little room for improvement for the bilabial nasal coda, as all participants obtained very high accuracy scores in Time 1, and yet Time 2 results show slightly worse performance due to P2 and P5 decreasing one score point in Time 2 (Table 4). The alveolar nasal coda posed more difficulty to the participants, with the means ranging from 8 (Time 1) to 9.2 (Time 2), out of a maximum of 12 points possible. There is a considerable increase in the mean for Time 2, triggered by the improved performance of four participants—but notably of P5, who managed to improve performance in four points. Finally, participants produced 22 tokens of the rhotic coda, which posed some difficulty to all the participants in Time 1 (mean = 18.40). Nevertheless, there was an improvement in Time 2 (mean = 20.20). As shown in Table 4, four participants improved their performance with the rhotic coda in Time 2, but P4 was the one who improved the most (four score points).

As the number of tokens for each type of coda was different, conducting statistical tests to compare them was not deemed appropriate. Hence, participants' performance for each coda across time was compared to investigate possible changes in segmental pronunciation. Wilcoxon tests were used to compare Time 1 and Time 2 scores for each type of coda. Results showed no significant improvement for the bilabial nasal coda ($Z = -.57, p = .56$), nor for the alveolar nasal coda ($Z = -1.41, p = .15$). However, for the rhotic coda, the test approached significance ($Z = -1.84, p = .06$), thus suggesting that this type of coda displayed considerable improvement across time.

To investigate pronunciation development, Figure 2 displays participants' performance across time for all consonants combined (Figure 2a) and for each consonant separately (Figure 2b-d). As noted, each type of consonant shows different performance patterns, which demonstrates different learning paths for each participant in consonance with the theoretical framework adopted, depending on the type of coda being analyzed.

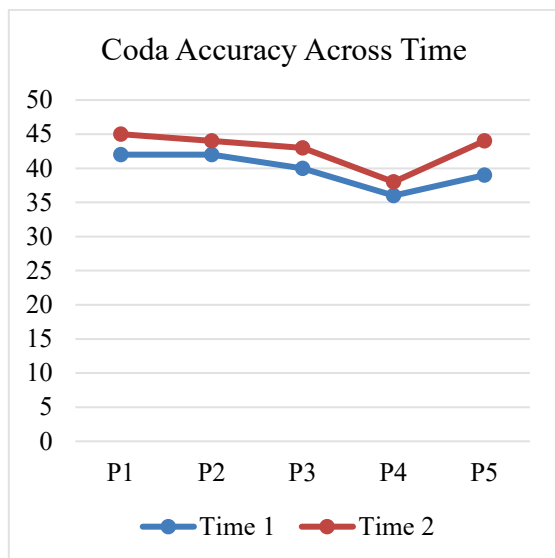


Figure 2a: Participants' accuracy scores across time for all consonants
Source: Authors

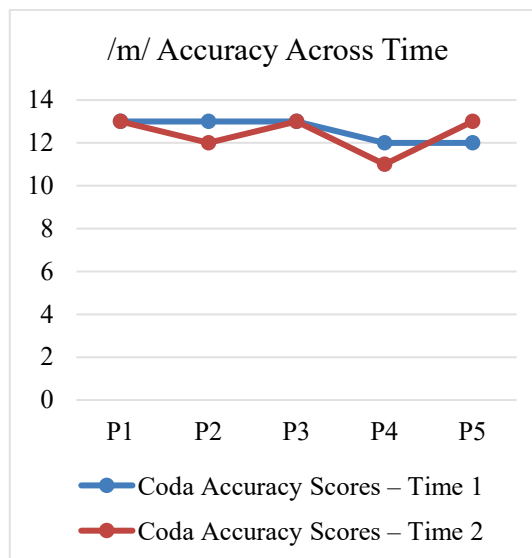


Figure 2b: Participants' accuracy scores across time for /m/
Source: Authors

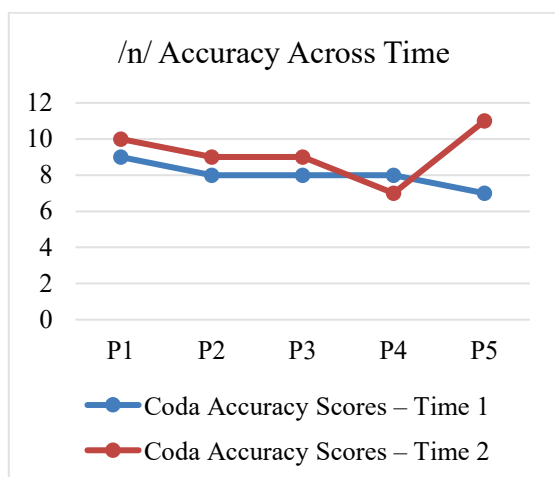


Figure 2c: Participants' accuracy scores across time for /n/
Source: Authors

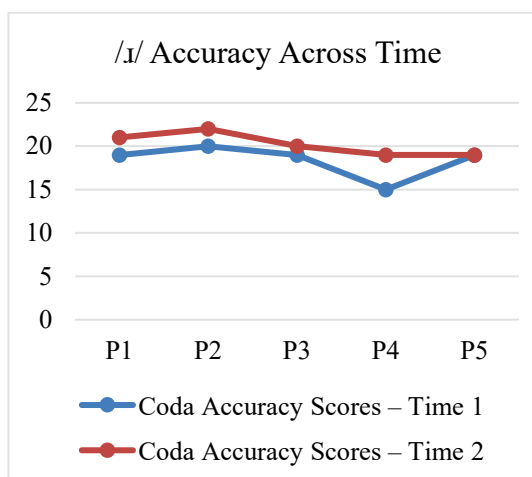


Figure 2d: Participants' accuracy scores across time for /ɹ/
Source: Authors

For the bilabial nasal (Figure 2b), each participant produced 13 tokens and very high accuracy scores were achieved (range = 11-13). Although Time 1 data tends to mirror the results of all codas combined (Figure 2a), with P1, P2, and P3 displaying the highest scores, and P4 and P5 with the lowest scores, Time 2 data shows a very different scenario. While P1 and P3 continued to perform equally well, P2 and P4 worsened their performance, and P5 improved performance.

Figure 2c shows the results for the alveolar nasal. Twelve tokens of /n/ were produced by each participant, and this nasal coda yielded lower accuracy scores than the bilabial nasal (range = 7-11). P1 continued to be the participant with the best performance in Time 1, but P2, P3, and P4 displayed the same performance, and P5 was the participant with the lowest scores. For Time 2, all participants except P4 showed improvement, but P5's performance was strikingly better, reaching an increase of four score points.

Figure 2d shows the results for the 22 tokens of rhotic codas produced by each participant. Here we can see that the rhotic coda yielded high accuracy for all participants (range: 15-22), except for P4 in Time 1. P1 and P2 displayed the best performances in Time 1 and Time 2, while P3 and P5 displayed little or no change in scores. P4, however, managed to improve performance the most in Time 2, with a gain score of four points.

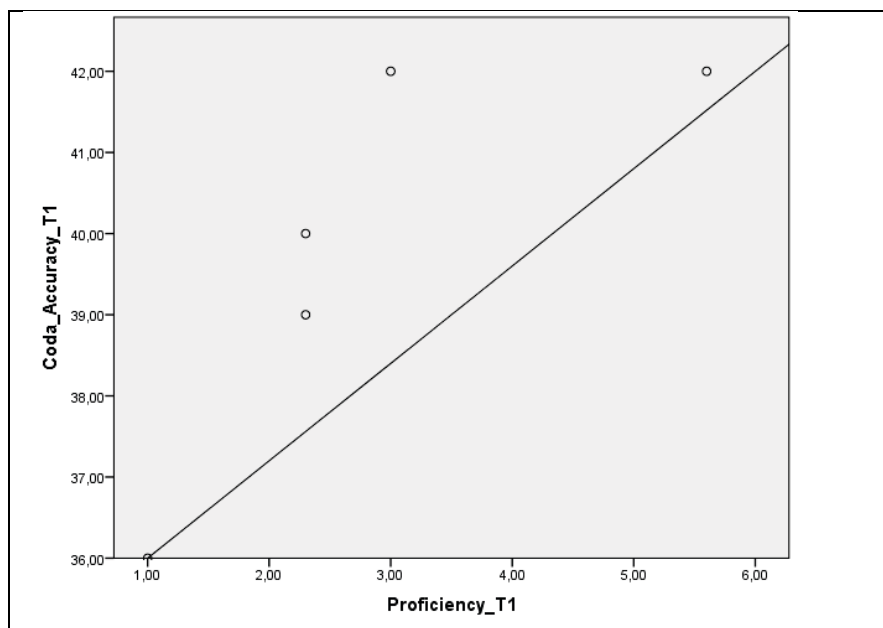
Turning to the second research question, we correlated participants' coda accuracy with their proficiency ratings across time. Table 5 displays the results for proficiency and coda accuracy scores across time, as well as means and standard deviations. As discussed before, participants showed significant improvement for the coda accuracy scores across time, as demonstrated by a Wilcoxon test. In Table 5, we observe that participants' proficiency level also improved across time. A Wilcoxon test confirmed that the difference was significant ($Z = -2.03, p = .04$).

Table 5: Participants' proficiency rates and coda accuracy scores across time

Participant	Proficiency T1	Proficiency T2	Accuracy T1	Accuracy T2
P1	3.0	4.0	42	45
P2	5.6	6.0	42	44
P3	2.3	3.3	40	43
P4	1.0	1.3	36	38
P5	2.3	2.6	39	44
Max. score possible	7	7	47	47
Mean	5.0	6.0	39.8	42.8
SD	2.8	3.4	2.4	2.7

Source: Authors

In order to answer the second research question, the performance patterns of each participant in both the proficiency measure and in the coda accuracy measure had to be analyzed. P2 starts with the highest proficiency rates and P4 displays the lowest rates, while P1, P2, and P3 had similar rates. The accuracy scores present slightly different performances, with P1 holding the highest scores and P4 the lowest ones. The scatterplots in Figure 3 illustrate the positive relationship found between proficiency development and accuracy scores across time.



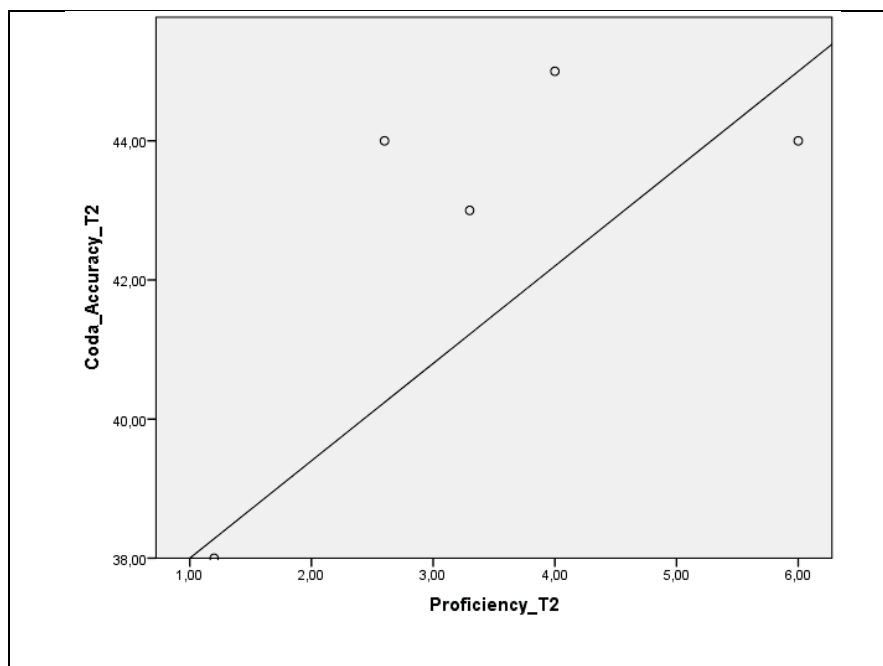


Figure 3: Scatterplots displaying the relation between proficiency and coda accuracy scores for Time 1 and Time 2

Source: Authors

Spearman correlation tests were conducted to check the relationship between proficiency and segmental accuracy. Results for Time 1 yielded a strong, positive, significant correlation ($\rho = .94, p = .01$) according to field-specific guidelines (PLONSKY; OSWALD, 2014). For Time 2, the correlation coefficient was positive, strong, but reached no significance ($\rho = .66, p = .21$). Thus, hypothesis 2 is partially confirmed, since even though we can observe a strong, significant relationship between proficiency rates and accuracy scores, it is no longer significant in the posttest. This result in Time 2 is probably due to the fact that P5 presents a striking improvement for the coda accuracy score (second-highest score), but not for the proficiency variable (second-lowest score) in Time 2, which may have an important impact on the coefficient considering the small sample size.

In summary, the codas selected for the present study presented little-to-medium difficulty to the Brazilian learners of English tested. Furthermore, as proficiency advanced, participants' production of the target codas tended to improve. One participant, in particular, P5, exhibited great improvement (5 score points) compared to the others, who increased two or three points in their accuracy scores for Time 2. All these participants were university students attending formal English classes four or five times a week and their experiences as English learners and users were very similar, as reported by them in the biographical questionnaire. P5 reported fewer years studying English (2 years in elementary school) than the others, who reported having studied English in elementary school, high school, and in private English courses. This might suggest that P5's pronunciation is being boosted by the intense contact with the L2 in formal classes, yet his proficiency level is developing slowly. Turning to the results for each type of coda, P4, who is the participant with the lowest proficiency level, also managed to improve considerably the production of the rhotic coda, but her proficiency level showed little improvement. Further studies need to have a closer look at the participants' experience in order to understand how it relates to the development of L2 codas.

5 FINAL CONSIDERATIONS

The present study investigated the production of English nasal and rhotic codas by Brazilian learners within a seven or eight-month interval. Results indicated that these phonetic categories present little-to-medium difficulty to the learners as participants demonstrated high levels of segmental accuracy at both Time 1 and Time 2. Moreover, results demonstrate that as participants' proficiency advanced, accuracy in the production of the codas tended to improve. The bilabial coda was the one that posed less

difficulty overall when compared to the alveolar nasal coda and the rhotic coda. The latter posed some difficulty to all the participants in the beginning, and it was the category in which four (out of five) participants improved their performance. Considering participants' individual trajectories, P5 exhibited great improvement (5 score points) if compared to others, who increased two or three points in their coda accuracy scores for Time 2. This finding suggests that P5's pronunciation was boosted by the contact with the language in formal classes, yet his proficiency level was developing slowly.

Further studies in this agenda need to include a larger sample of participants in order to obtain more robust and generalizable results. Furthermore, statistical models might factor in participants' L1 dialect, considering the influence that regional variation of the rhotic coda in Brazilian Portuguese may pose to learning English phonological inventory. Additionally, other testing sessions might be included to gather insights on the role of experience in phonological categories development.

As a final word, this paper showed that phonological knowledge and overall gains in oral proficiency tend to develop in tandem, but are independent and do not always display correlated results. This calls for the need of pedagogically-driven efforts that lead learners' attentional resources to focus on specific categories of the L2 phonological inventory. Techniques such as perception training and explicit pronunciation instruction (addressing, for example, sound-spelling correspondence in the L2) might be beneficial in shaping learners' experience with the target language, especially when included along with communicative practices that are meaningful to learners in the classroom.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank the CNPq funding agency for the research grants provided to the first and second author. We are also thankful to the participants and the raters who contributed with the study, and to Laura Viana and Crystoffer Zanchet, the research assistants who helped with data collection and transcription.

REFERENCES

- BAPTISTA, B. O.; SILVA FILHO, J. L. A. The influence of voicing and sonority relationships on the production of English final consonants. In: BAPTISTA, B. O.; WATKINS, M. A. (org.). *English with a Latin beat: Studies in Portuguese/Spanish-English interphonology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 73-89.
- BARBOZA, C. L. F. *Efeitos da palatização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8225>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: Doing phonetics by computer*. Versão 6.0.46. [S. l.], 2019.
- BROSELOW, E.; KANG, Y.. Second language phonology and speech. In: HERSCHENSOHN, J.; YOUNG-SCHOLTEN, M. (org.). *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 529–554.
- CÂMARA, J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- COLLINS, B. S.; MEES, I. M.. *Practical phonetics and phonology*. 3. ed. Londres: Routledge, 2013.
- CRISTÓFARO SILVA, T.. Branching onsets in Brazilian Portuguese. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 91-107,

2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.10.1.91-107>. Acesso em: 20 set. 2020.

CRISTÓFARO SILVA, T.. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CRISTÓFARO SILVA, T.; CAMARGOS, M. A.. Conhecimento fonológico e apropriação de róticos em inglês L2 por falantes nativos de português brasileiro. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 049, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p49>. Acesso em: 20 set. 2020.

DE BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D.. *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011.

BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M.. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, [S.l.], v. 10, n. 01, p. 7, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s1366728906002732>. Acesso em: 20 set. 2020.

HULSTIJN, J. H. *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

KLUGE, D. C.. *Perception and production of English syllable-final nasals by Brazilian learners*. 2004. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

KLUGE, D. C.. *Brazilian EFL learners' identification of word-final /m-n/: native/nonnative realizations and effect of visual cues*. 2009. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente) - Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. 4. ed. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. Saying what we mean: Making a case for "language acquisition" to become "language development". *Language Teaching*, [S.l.], v. 48, n. 4, p. 491-505, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/s0261444814000019>. Acesso em: 20 set. 2020.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSON-HALL, J. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

LIMA JR, R. M. Complexity in second language phonology acquisition. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 549-576, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-63982013005000006>. Acesso em: 20 set. 2020.

MEDEIROS, B. R. Uma proposta sobre a coda do português brasileiro a partir da fonologia gestual, com foco especial na nasal. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2012.

MONAHAN, P. J. *Evidence of transference and emergence in the interlanguage* (DOC 444-0701). Rutgers Center of Cognitive Science, 2001.

OSBORNE, D. M. The production of rhotic sounds by Brazilian speakers of English. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, [S. l.], v. 17, p. 1-25, 2010.

PLONSKY, L.; OSWALD, F. L. How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, [S.l.], v. 64, n. 4, p. 878-912, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12079>. Acesso em: 20 set. 2020.

PONTES, E. *Estrutura do verbo no português coloquial*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

SCHADECH, T. S. *The production of word-initial /ɹ/ by Brazilian learners of English and the issues of comprehensibility and intelligibility*. 2013. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Inglês e Literatura Correspondente, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVEIRA, R. Pronunciation instruction and syllabic-pattern discrimination. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 21-36, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502011000100002>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVEIRA, R. PL2 production of english word-final consonants: The role of orthography and learner profile variables. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 51, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-18132012000100002>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. English sonorant codas in a Brazilian Portuguese-English bilingual context. In: YAVAS, M.; KEHOE, M.; CARDOSO, W. (org.). *Romance-Germanic bilingual phonology*. Sheffield: Equinox, 2017. p. 244-262.

SILVEIRA, R.; MARTINS, T. S. Assessing second language oral proficiency development with holistic and analytic scales. *Ilha do Desterro*, [S.l.], v. 73, n. 3, p. 227-250, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n3p227>. Acesso em: 20 set. 2020.

VAN LEUSSEN, J.-W.; ESCUDERO, P. Learning to perceive and recognize a second language: The L2LP model revised. *Frontiers in Psychology*, [S.l.], v. 1000, n. 6, p. 1-12, 4 ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01000>. Acesso em: 20 set. 2020.

YAVAŞ, M. *Applied English phonology*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

ZIMMER, M. C. *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Potifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 221-272, 2012.

APPENDIX A – PARAGRAPH READING TEST

Some friends come into our lives for just a short time. Others come and stay forever. Think about your closest friends. How long have you known each other? Some people say that their spouse or family member is their best friend. Others say they have known their closest friends for many years. And some great friends haven't known each other all that long, but knew right away that there was a connection, or bond, between them. Could it be that there is a twin spirit out there for each of us?

What turns a stranger or acquaintance into a friend? Do you know right away if you are going to like someone? Some people think that any stranger can become a friend if they spend enough time together. That may be true for some people. But one thing most of us agree on is that true friendships seem to happen when people have something in common. Perhaps we see a part of ourselves in our friends. Maybe seeing the good in them helps us to see the good in us as well.



Received on November 27, 2020. Approved on November 10, 2020.

**PROSÓDIA DAS
INTERROGATIVAS
NEUTRA E SARCÁSTICA:
COMO LEITORES MAIS
ESCOLARIZADOS
E MENOS ESCOLARIZADOS
RECUPERAM ASPECTOS
PRAGMÁTICOS
NA LEITURA
EM VOZ ALTA**

**PROSODIA DE INTERROGATIVAS NEUTRAS Y SARCÁSTICAS: CÓMO LECTORES MÁS
ESCOLARIZADOS Y MENOS ESCOLARIZADOS RECUPERAN ASPECTOS PRAGMÁTICOS EN
LA LECTURA EN VOZ ALTA**

**PROSODY OF NEUTRAL AND SARCASTIC INTERROGATIVES: HOW MORE SCHOOLED
READERS AND LESS SCHOOLED READERS RECOVER PRAGMATIC ASPECTS IN READING IN
A LOUD VOICE**

Alcione de Jesus Santos*

Universidade Federal de Minas Gerais

Vera Pacheco**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

* Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: alcionejs@yahoo.com.br.

** Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vinculada ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). E-mail: vera.pacheco@gmail.com.

RESUMO: A fim de correlacionar proficiência leitora e aspectos prosódicos, caracterizamos a leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de escolaridade quanto ao comportamento acústico de interrogativas sarcásticas e neutras. Buscamos mostrar como esses diferentes perfis de leitores processam aspectos pragmáticos do texto escrito. Para isso, produzimos textos com frases-alvo interrogativas sarcásticas e frases-alvo interrogativas neutras. Os textos foram lidos em voz alta e gravados para análise acústica. Os escores brutos foram submetidos a análises estatísticas. O teste estatístico evidenciou diferenças significativas entre a interrogativa sarcástica e a interrogativa neutra. Verificamos que as medidas acústicas de F0 são aumentadas na interrogativa sarcástica, para os grupos mais escolarizados.

PALAVRAS-CHAVE: Interrogativas. Proficiência leitora. Prosódia. Sarcasmo.

RESUMEN: Con el fin de correlacionar la competencia lectora y los aspectos prosódicos, caracterizamos la lectura en voz alta de lectores de diferentes niveles educativos con relación al comportamiento acústico de interrogativas sarcásticas e interrogativas neutras. Buscamos mostrar cómo estos diferentes perfiles de lectores procesan aspectos pragmáticos del texto escrito. Para ello, creamos textos con frases interrogativas sarcásticas y frases interrogativas neutras. Los textos se leyeron en voz alta y se grabaron para su análisis acústico. Los valores brutos se sometieron a análisis estadístico. La prueba estadística mostró diferencias significativas entre la interrogativa sarcástica y la interrogativa neutra. Encontramos que las medidas acústicas de F0 aumentan en interrogativas sarcásticas, para los grupos con mayor nivel de escolaridad.

PALABRAS CLAVE: Interrogativas. Competencia lectora. Prosodia. Sarcasmo.

ABSTRACT: In order to correlate reading proficiency and prosodic aspects, we characterize the reading aloud of readers at different levels of education regarding the acoustic behavior of sarcastic and neutral interrogatives. In order to contribute to the literature, we seek to show how these different reader profiles process pragmatic aspects of the written text. For this, we produce texts with sarcastic interrogative target phrases and neutral interrogative target phrases. The texts were read aloud and recorded for acoustic analysis. The scores obtained underwent statistical analysis. The statistical test showed relevant differences between the sarcastic interrogative and the neutral interrogative. We verified that the acoustic F0 measures are increased in the sarcastic interrogative, for the most schooled groups.

KEYWORDS: Interrogative. Reading proficiency. Prosody. Sarcasm.

1 INTRODUÇÃO

Estudos como os de Khun e Sthal (2003), Rasinski (2006), Leite (2012) e Santos, Pacheco e Oliveira (2019) têm mostrado a importância da prosódia no desempenho da leitura no que tange ao processamento e à compreensão. Os elementos constituintes da prosódia – como entonação, intensidade, ritmo, variação de tom e até mesmo as pausas – funcionam como dispositivos dos quais os falantes se valem para transmitir tanto aspectos linguísticos expressos pela fonética, morfologia, sintaxe e semântica, até aspectos não verbais (emoção, raiva, polidez, tristeza, sarcasmo, ironia) necessários para a construção do sentido.

Quanto ao processamento da leitura, este envolve mecanismos complexos e sofisticados como decodificação e compreensão de sinais gráficos que comportam aspectos sintáticos e semânticos. Um leitor fluente, então, deve ser capaz de acessar o léxico mental a partir dos sinais gráficos a fim de compreender o texto escrito. Dentre os aspectos envolvidos no desempenho da leitura, destaca-se a prosódia que, segundo Cagliari (2002), mais que a função de enfeitar o texto, exerce função fundamental de tornar o texto compreensível.

Pesquisadores como Shereiber (1991), Khun (2003) e Breznitz (2006) defendem que a leitura fluente deve ser atrelada ao procedimento adequado com os aspectos prosódicos, destacando que a fluência na leitura é uma habilidade necessária para que compreensão do sentido de um texto ocorra. Vista sob esta perspectiva, a prosódia é também um indicador da capacidade de compreensão do texto lido e deve ser observada como um fator essencial na análise e na caracterização de um leitor quanto à proficiência (CAGLIARI, 1996; RASINSKI, 2006).

A entoação é uma unidade do sistema fonológico, sintático e semântico da língua que, como tantos outros processos, estabelecem diferenças de significado. Assim, além de as variações de entoação evidenciarem esses contrastes no tocante ao significado, elas são, foneticamente falando, diferentes para cada tipo de frase (interrogativa, afirmativa e exclamativa), em se tratando do seu contorno melódico que, por sua vez, é obtido pela vibração das pregas vocais, o que é visualizável no espectrograma. Sabe-se que efetivamente o contorno melódico das frases interrogativas apresenta uma tendência geral de ascendência no contorno final (MORAES, 2008; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2002), contudo, a questão que se traz aqui é se o padrão acústico de uma determinada modalidade de frase (no caso de interrogativas) pode variar a depender do efeito pragmático que esteja imprimindo. Além disso, pretende-se mostrar como leitores em diferentes níveis de escolaridade são capazes de depreender aspectos pragmáticos do texto escrito e apresentá-los oralmente (na leitura em voz alta).

2 PROFICIÊNCIA EM LEITURA E PROSÓDIA

As pesquisas sobre proficiência leitora não são recentes. Há alguns anos pesquisadores têm desenvolvido estudos voltados para essa temática, ainda que tais estudos tenham em vista apenas aspectos como decodificação fonológica, isto é, reconhecimento de palavras isoladas (OLIVEIRA, 2008). Desse modo, a leitura era considerada fluente a partir do momento em que o indivíduo procedia a decodificação fonológica, reconhecendo automaticamente a palavra de forma isolada. O erro de se fazer uma análise a partir do reconhecimento de palavras isoladas se dá pelo fato de essas palavras não ocorrerem isoladamente ou em sentenças isoladas. Ao contrário, a ocorrência dessas palavras se dá em sentenças que, por sua vez, ocorrem agrupadas em unidades maiores, como parágrafos e/ou textos (BRAIBRANT, 1997; PERFETTI, 1985; WOLF; KATZIR-COHEN, 2001). Entretanto, mais recentemente, a partir do surgimento de novos métodos e com o avanço tecnológico, o campo de pesquisa da fluência de leitura alargou-se. Passou-se a pensar em conceitos relacionados ao processamento cerebral, processos interativos, bem como na mobilização de diversos processos cognitivos envolvidos na leitura (SCLiar-CABRAL, 2012; SANTOS; NAVAS, 2002).

Além da velocidade e precisão, os estudos mais recentes sobre fluência têm dado atenção aos aspectos prosódicos para constatação de leitura fluente. Sendo assim, o leitor considerado fluente deverá apresentar uma leitura rápida, precisa e recuperar aspectos prosódicos do texto (SHREIBER, 1991; KUHN; STAHL, 2003; BREZNITZ, 2006; RASINSKI, 1990; SAMUELS; REINKING; SHAERMER, 1992).

Autores como Cagliari (2002) vão dar papel importante aos aspectos prosódicos na caracterização de uma leitura eficiente. Na concepção do autor, a prosódia tem papel fundamental em tornar o texto compreensível. Tratando especificamente da leitura, Cagliari (1989) afirma que a maior tarefa do leitor é a de decifrar palavras. Contudo, no que diz respeito à recuperação integral dos elementos do texto, o leitor terá ainda que concatenar as palavras em unidades maiores (fonológicas, sintáticas, semânticas, discursivas etc.). Ainda de acordo com Cagliari (1989), no ato de leitura, o indivíduo age como falante, recuperando todas as marcas gráficas presentes no texto escrito. Agindo desse modo, o leitor é capaz de aproximar-se ao máximo do que constituiria a fala oral. Nesse sentido, levando em consideração a capacidade, em certa medida, que a escrita tem de representar graficamente a fala, bem como a possibilidade do leitor de recuperar as marcas gráficas do texto escrito (agindo, portanto, como um falante), pode-se inferir que o leitor pode recuperar, por meio da leitura do texto escrito, aspectos da fala. Sendo assim, a leitura funciona, pois, como intermediadora entre a escrita e a fala oral (PACHECO, 2003).

A prosódia é, sem dúvida, de suma relevância para a língua e, sobretudo, para a língua falada, haja vista que ela abarca os diversos parâmetros físicos do som, quais sejam, a altura, a intensidade, a duração, a pausa, a velocidade de fala, entonação, acento e ritmo de línguas naturais (SCARPA, 1999). Esses parâmetros constituem uma gama de possibilidades das quais o sujeito dispõe para expressar as mais variadas atitudes, desde informações banais do dia a dia a questões ligadas a estados mentais: alegria, tristeza, raiva, polidez, rispidez, por exemplo. Assim, a linguagem humana é caracterizada por um complexo e sofisticado sistema do qual a prosódia faz parte.

Autores como Hudson, Lane e Pullen (2005) também alegam que aspectos prosódicos devem ser considerados na avaliação da proficiência leitora. Esses autores criaram um checklist no qual expõem aspectos prosódicos que devem ser observados na leitura:

ênfase vocal em palavras adequadas; uso adequado de tom ascendente e descendente em pontos apropriados do texto; inflexão de voz de acordo com a pontuação no texto; tom de voz apropriado para representar estados mentais como excitação, tristeza, medo e desconfiança presentes em textos narrativos com diálogo; pausa adequada nos limites de frase; utilização de locuções prepositivas para pausar adequadamente nos limites de frase; divisões sujeito-verbo para uma pausa adequada nos limites de frase; e uso de conjunções para pausar adequadamente nos limites de frase.

Sendo assim, compreende-se que um leitor proficiente não apenas decodifica o código escrito, mas faz uso de vários conhecimentos linguísticos desde aspectos segmentais, como o reconhecimento de palavras, a questões suprasegmentais como a entoação (tom ascendente e descendente, tanto marcar as diferentes modalidades de frases – interrogativas, exclamativas, afirmativas etc. – quanto à marcação de aspectos relevantes do texto que o leitor deseja transmitir). Além de ênfase vocal e inflexão de voz em partes específicas do texto, o leitor proficiente vale-se do seu conhecimento de mundo acerca dos contextos em que os discursos são produzidos para o uso adequado de aspectos prosódicos. O reconhecimento de uma sentença como sendo irônica ou sarcástica leva o leitor a apresentar características acústico-prosódicas diferenciadas de enunciados neutros, por exemplo.

3 MANIFESTAÇÕES DE QUESTÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS PELA PROSÓDIA

Os estudos da prosódia abarcam diversos níveis linguísticos, desde os traços melódicos ligados aos acentos e duração dos segmentos, aos aspectos suprasegmentais dos quais a entoação faz parte. A prosódia, em sentido amplo, abarca um conjunto extenso de aspectos suprasegmentais da fala como ritmo, duração, intensidade etc. Cagliari (1992) classificou a entoação, o tom e a tessitura como elementos da melodia da fala, enquanto a duração, a mora, o acento, o ritmo, a pausa e o tempo, como elementos da dinâmica da fala; já o volume registro, a qualidade de voz o autor enquadra em elementos de qualidade de voz.

Para Cagliari (1992), todos esses elementos fazem parte da dinâmica da fala e são recursos dos quais os falantes dispõem para expressar as mais diversas intenções comunicativas. Desse modo, estudos que se pautam em questões prosódicas devem, pois, estar atrelados aos diversos níveis linguísticos.

Hart, Collier e Cohen (1990) garantem que o falante, ao expressar os diversos enunciados, mais do que articular uma sequência de sons organizados em um limite temporal, faz controle da intensidade, da duração, da melodia e da qualidade de voz na produção dos sons. Assim, uma camada suprasegmental (que possui uma dimensão expressiva) é lançada sobre a camada segmental durante as situações comunicativas, contribuindo para o processo de construção do sentido.

A prosódia tem, então, um papel muito relevante para o processo de interação verbal no qual se expressam as diversas intenções comunicativas e atitudes de falantes que contribuem para a compreensão integral da mensagem do enunciado. Sabe-se que diferentes atitudes de falantes – polidez, autoritarismo, dúvida, incerteza e emoções raiva, tristeza, alegria etc. – podem ser também expressas pela prosódia. Vários estudos com enfoques diversos têm abordado essa relação entre prosódia e atitudes e emoções de falantes (PIKE, 1945; WICHMANN, 2002; FÓNAGY, 1993).

As diversas situações comunicativas em que o falante está inserido cotidianamente exigem-lhe que lance mão de escolhas de ordem sintagmática e paradigmática para expressar diferentes intenções comunicativas (PACHECO, 2006). Tais intenções comunicativas podem, muitas vezes, ser inferidas pelo ouvinte levando-se em conta apenas a variação melódica da voz do falante: F0, duração, velocidade de fala etc. Um exemplo básico é quando encontramos alguém em um corredor qualquer e o “bom dia” que ela verbaliza nos faz concluir: “ela está, hoje, para poucos amigos” ou “ela está triste hoje”. Isso significa que os falantes de uma comunidade linguística são capazes de depreender estados emocionais e atitudes de falantes pautando-se apenas em parâmetros acústicos.

De acordo com Reis (2001, p. 223), “[...] a entoação desempenha papel fundamental no ato de comunicação linguística através da manifestação de atitudes de falantes”. Pode-se dizer, então, que a entoação nos permite aferir atitudes do falante como polidez, autoritarismo, arrogância etc. A atitude do falante se distingue, pois, da emoção que se trata de um comportamento adotado e

controlado pelo falante, com implicações morais e intelectuais como, por exemplo, a reprovação, a justificativa e a ironia (FÓNAGY, 1993).

Conforme Fónagy (1993), o próprio ato comunicativo exige que o falante apresente em sua fala variações entoacionais como as sentenças interrogativas e exclamativas, por exemplo. Encontramos, ainda, nas situações comunicativas do dia a dia, variações entoacionais que não são controladas pelos falantes. Estas, por sua vez, são reflexos da tensão psíquica: cólera, alegria, tristeza, manifestadas inconscientemente na fala. De acordo com a autora supracitada, essas variações melódicas presentes nas situações comunicativas, decorrentes das atitudes do falante, a saber, da modalização e da emoção, respectivamente, são variações prosódicas que podem também ser registradas na escrita através de expressões semânticas que fazem referência à prosódia da língua, já que estas atitudes, emoções e modos de dizer requerem um modo de procedência do ponto de vista fonético. A respeito de tais expressões Cagliari (2002, p. 7) pontua que: “Caracterizam atitudes do falante, emoções e modos de dizer que fazem uma referência à prosódia da língua, uma vez que tais atitudes, emoções e modos de dizer precisam ser realizados foneticamente de uma determinada maneira e não de outra”.

Sendo assim, as variações entoacionais são extremamente importantes no processo comunicativo. O falante utiliza-se da entoação, nas suas diversas dimensões, para atribuir e distinguir os mais variados significados à fala que vão desde conteúdos afetivos e emocionais da comunicação a aspectos sociolinguísticos (QUILIS, 1988).

Considerando que, ao ler um texto, o sujeito age como falante e apresenta na leitura em voz alta variações melódicas e entoacionais típicas da linguagem oral, espera-se que leitores mais escolarizados sejam mais eficientes em tarefas de leitura quanto ao resgate de aspectos prosódicos presentes no texto escrito, sejam incitados pelos sinais gráficos, dos quais os sinais de pontuação faz parte, sejam pelo conteúdo semântico por meio do qual é possível inferir emoções e atitudes de falantes, como o sarcasmo, por exemplo.

4 ENTOAÇÃO E MODALIDADES DE FRASES

O estudo da entoação compreende as variações da frequência fundamental (F0) que compõem a fala. Estudos na área da prosódia (REIS, 2001; MORAES, 1993, 1994) têm mostrado a relevância da entoação para o processo comunicativo, uma vez que é um dos recursos dos quais os falantes se valem para transmitir e inferir significados.

A entoação possui diversas dimensões (linguística, expressiva, informacional etc.) sendo extremamente importante para o processo comunicativo. Em se tratando do aspecto estritamente linguístico, Moraes (1993) afirma ser a entoação responsável por desempenhar funções específicas (sintáticas, semânticas e pragmáticas) no nível da frase. Trataremos da entoação, neste tópico, apenas do ponto de vista da sua dimensão linguística, mais especificamente na sua função distintiva das diferentes modalidades de frases, a saber, declarativa ou afirmativa, das frases interrogativas, exclamativas etc.

A literatura relaciona a entoação às características suprasegmentais frequência fundamental (F0), intensidade e duração. As vibrações das pregas vocais têm como correlato acústico a F0 e, em termos perceptuais, a altura (SCARPA, 1999). Contudo, a F0 é o correlato direto do aspecto fonético que a entoação assume nos estudos prosódicos.

A entoação, então, refere-se à “[...] escala de elevação e abaixamento da voz em uma frase” (MATTOSO CÂMARA, 1977, p. 6). Essa escala à qual se refere Mattoso Câmara nada mais é que as variações de F0 que, ora ascende, ora descende de modo que o contorno melódico é modelado. Essas variações melódicas ocorrem devido às vibrações da pressão do ar na laringe no momento em que a fala é produzida.

As variações de F0 dentro de uma sentença vão determinar se ela se trata de uma afirmativa, interrogativa, exclamativa, ou quaisquer outras. Em se tratando do português brasileiro, a entoação tem a função de discriminar os enunciados afirmativos, interrogativos e exclamativos e/ou outros.

Partindo de uma análise instrumental da entoação de enunciados de diferentes modalidades, Moraes (1984) estabelece o sistema da entoação modal do português brasileiro, no dialeto carioca. Investigando, dentre outros, enunciados assertivos, questão total, questão parcial com morfema interrogativo em posição inicial e posição final, o estudioso conclui que:

- a) Padrão assertivo e asserção disjuntiva: caracterizou-se por ataque em nível médio-baixo, ascensão nas sílabas mediais, pretônica mais baixa e tônica final no nível mais baixo do enunciado.
- b) Questão total: ataque levemente superior ao da asserção, com pretônica num nível mais baixo que na asserção e tônica final amplo movimento ascendente. Esse mesmo padrão é característico ao pedido de confirmação de pedido precedente.
- c) Questão parcial com morfema interrogativo em posição inicial: ataque num nível elevado, seguido de queda gradativa até a tônica final, centrada no nível mais baixo do enunciado.
- d) Questão parcial com morfema interrogativo em posição final: ataque em um nível médio, seguida de elevação considerável na penúltima tônica e queda a um nível baixo na tônica final.

Em se tratando exclusivamente das interrogativas totais do dialeto carioca, Moraes (2006) propõe quatro padrões distintos para as interrogativas totais do português brasileiro, partindo da análise de enunciados isolados gravados em laboratório. Para o pesquisador, as interrogativas totais podem caracterizar-se das seguintes maneiras:

- a) Padrão com final ascendente – caracterizado por *onset* de nível médio sobre a sílaba tônica final, esse padrão é típico das interrogativas para as quais o falante não espera uma resposta específica.
- b) Padrão de subida interna – caracterizado por subida em nível alto na sílaba tônica inicial, com subida progressiva ao longo do enunciado e queda somente na sílaba tônica final, trata-se do padrão característico das perguntas confirmativas para as quais o falante espera uma resposta afirmativa do interlocutor.
- c) Padrão de subida tardia – caracterizado por uma subida melódica ligeiramente côncava que só se inicia no segundo terço do enunciado. Esse padrão é atribuído à dúvida ou descrédito por parte do ouvinte em relação ao que foi dito pelo interlocutor. Sendo assim, pode haver discordância, por parte do ouvinte, acerca do conteúdo proposicional que está sendo veiculado na sentença.
- d) Padrão de dupla subida – caracterizado por duas proeminências de F0: a primeira subida na sílaba tônica inicial e a segunda subida (mais fraca que a primeira) antes da sílaba tônica final. Esse padrão é característico de diferentes situações discursivas, mais especificamente dos pedidos, bem como das perguntas cujo conteúdo proposicional carrega uma intenção retórica, exigindo, pois, uma resposta contrária ao conteúdo proposicional da sentença.

Assim, a configuração do contorno melódico de um enunciado interrogativo está relacionada às suas estruturas sintática e lexical. As interrogativas totais, para as quais se esperam como resposta sim ou não, apresentam proeminência melódica na sílaba tônica final da sentença. Nesse tipo de interrogativas, a altura melódica inicial é um pouco mais baixa, em relação às frases declarativas. No entanto, é o comportamento da sílaba tônica final que vai distinguir as declarativas das perguntas sim ou não.

Contudo, apesar das pistas melódicas das sílabas iniciais anteciparem a modalidade dos enunciados antes que estes sejam finalizados, os resultados encontrados por Moraes (1984) para o dialeto carioca indicam que a oposição entre as interrogativas totais e as declarativas ocorre efetivamente na sílaba tônica final. Sendo assim, a distinção modal dos enunciados vai se estabelecer em pontos específicos do enunciado e não no enunciado inteiro propriamente dito (MORAES, 1998).

De acordo com Moraes (1998), as interrogativas introduzidas por pronome interrogativo caracterizam-se por apresentar elevação melódica na primeira sílaba tônica do enunciado. Em casos em que o pronome interrogativo finaliza a frase, a elevação melódica ocorre imediatamente antes da partícula interrogativa.

No caso das declarativas, há queda da F0 na sílaba tônica final, e com altura melódica média no início do enunciado. Esse tipo de frase caracteriza-se por queda moderada e contínua da F0, desde o ataque até a última sílaba tônica (MORAES, 1998).

Moraes (1998) destaca as particularidades do padrão de dupla ascendência. Nesses casos, a primeira ascendência de F0 ocorre na sílaba tônica inicial e a segunda ascendência ocorre na sílaba tônica final. Esse padrão é característico de perguntas retóricas “sim ou não”, pedidos, enunciados em início de diálogo, nos quais as informações são consideradas novas.

Portanto, os enunciados vão diferenciar entre si devido às particularidades do seu contorno melódico. As diferenças que há entre os diferentes tipos de frases são estabelecidas a partir de pontos específicos determinados pela posição da sílaba tônica saliente.

Sendo assim, a entoação fornece diferentes padrões prosódicos para que tanto o falante quanto o ouvinte expressem e decodifiquem o que se quer dizer com determinada entoação (SOUZA, 2007, p. 12). Uma mesma frase pode apresentar padrões prosódicos distintos a depender das variações de F0, o que garante à entoação, além do papel semântico e fonológico, o sintático. Salientamos, ainda, a capacidade que a entoação tem de desfazer ambiguidades.

Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2006, p. 117), os diferentes tipos de enunciados do português “[...] carregam padrões melódicos que são determinados pelo sistema”. Desse modo, as frases afirmativas vão se diferenciar das frases interrogativas quanto às variações das curvas melódicas: enquanto as frases interrogativas apresentam padrões melódicos ascendentes – em que as frequências aumentam ao longo da sentença, as frases afirmativas apresentam padrões melódicos descendentes – em que a frequência dos sons diminui ao longo da sentença.

Conforme Matheus *et al.*, (1994), além das sentenças afirmativas e exclamativas, há os enunciados imperativos por meio dos quais se exprime uma certeza, uma conclusão ou uma ordem nos quais se observa variação de F0 no sentido descendente.

5 ASPECTOS ACÚSTICOS E DE SENTIDOS DO SARCASMO

Nas interações comunicativas do dia a dia, as pessoas são capazes de identificar aspectos característicos de uma fala sarcástica e/ou irônica baseando-se nos fatores contextuais, tais como gestos do falante (expressões faciais e corporais) e, sobretudo, pelas pistas acústicas da voz (GIBBS; COLSTON, 2007). Contudo, quando sarcasmo e ironia estão presentes em outras modalidades para além da fala oral, como em um texto escrito, por exemplo, a identificação dessas atitudes de falantes parece ser tarefa muito mais difícil.

No texto escrito, tanto a ironia quanto o sarcasmo contam com múltiplos recursos linguísticos (como os jogos de palavras) e discursivos, podendo se situar tanto na categoria de humor, quanto na de crítica. Nessa modalidade, que é a escrita, o sarcasmo e a ironia são usadas como recurso discursivo estratégico e sua percepção e interpretação vão depender da habilidade e sagacidade do leitor.

A diferença entre sarcasmo e ironia é muito sutil. Não há um consenso entre estudiosos da área sobre as diferenças entre ironia e sarcasmo, visto que ambos são formados por pistas verbais e não verbais sutis que indicam a possibilidade de que o real sentido da expressão do locutor seja, na verdade, diferente do conteúdo literal, gerando uma interpretação alternativa (BARRETO, 2015). Ambos são recursos da língua, usados com sentido conotativo, sem seu real significado e expressam um tom de deboche em seu contexto modificado.

Pode-se dizer que o que distingue ironia de sarcasmo é o grau de agressividade (BARBE, 1995; GIBBS, 2000; LEE; KATZ, 1998). Gibbs (2000) e Messing *et al.* (2012) defendem que o sarcasmo se caracteriza por ser mais negativo, comparado à ironia, uma vez que ele carrega uma crítica explícita. Norrick (1993) alega que o sarcasmo apresenta um elevado grau de agressão em direção ao ouvinte. Gibbs (2000), por sua vez, observou que o sarcasmo é caracterizado por uma contradição entre o nível verbal e o não verbal.

Deste modo, enquanto a ironia pode ser entendida como falar o oposto do que pretende dizer (GRICE, 1989; SPERBER; WILSON, 1981), o sarcasmo pode ser definido como “uma zombaria que busca ofender” (BATISTA; CAVALCANTE, 2015). Além disso, o sarcasmo é mais pessoal e apresenta propósitos mais evidentes quanto à mensagem destinada ao ouvinte (BARBE, 1995). Outra

distinção básica entre as duas atitudes é o fato de a ironia não identificar o alvo (o destinatário) enquanto o sarcasmo o faz (AVERBECK, 2013).

Cheang e Pell (2008) desenvolveram um estudo com o objetivo de identificar os possíveis correlatos acústicos do sarcasmo. Os resultados das análises identificaram uma redução global na média de F0 relativa a todas as outras atitudes-alvo.

Um estudo de Moraes (2010) e colaboradores avaliou 12 atitudes de falantes do português brasileiro segundo os parâmetros acústicos a F0, a intensidade e a duração na expressão das atitudes sociais (arrogância, autoridade, desprezo, irritação, polidez e sedução), e nas atitudes proposicionais (dúvida, ironia, incredulidade, obviedade e surpresa) em comparação a um enunciado neutro. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que as atitudes proposicionais são reconhecidas mais facilmente do que as sociais. Para os autores, o recurso visual é mais determinante no reconhecimento das atitudes sociais, enquanto que o recurso auditivo parece mais relevante no reconhecimento das atitudes proposicionais.

Um estudo de Moura (2016) caracterizou as atitudes de crítica e de ironia, em debates políticos televisionados, em situação de ataque e de desconstrução do *ethos* dos candidatos. O pesquisador concluiu que a crítica tende a apresentar valores mais altos de F0 e padrão predominantemente descendente para o movimento final. Quanto à duração, a atitude de crítica apresenta uma fala mais lenta, com pausas preenchidas. Foi verificado também que na expressão da crítica há mudança de qualidade de voz de dois locutores. Para a ironia o autor não constatou um padrão único, associando-a a padrões individuais, associada a elementos como o riso na confirmação do sentido irônico.

Antunes e colaboradores (2014) investigaram as atitudes de certeza e de incerteza no português brasileiro, observando o comportamento da F0 nos pontos inicial, final, máximo e mínimo, o movimento melódico final e a duração da qual verificou a taxa de articulação, duração das pausas e as pausas preenchidas e não preenchidas e tempo de latência para as respostas. Os autores observaram ainda os movimentos de sobrancelha, de olhos e de boca. As conclusões a que chegaram foram que a incerteza tende a apresentar maior tempo de latência, pausas preenchidas e um movimento final de F0 ascendente, enquanto a atitude de certeza evidencia menor tempo de latência e ausência de pausas preenchidas e movimento final de F0 descendente. Em relação aos gestos de movimento de sobrancelha, de olhos e de cabeça foi constatado que são distintos a depender das atitudes investigadas. Além disso, foi verificado que estes gestos são mais evidentes na incerteza e na certeza da incerteza.

No presente trabalho, considera-se apenas a noção de sarcasmo, em virtude do corpus montado para a coleta de dados. Sendo assim, nosso foco está voltado para a definição de sarcasmo enquanto uma linguagem agressiva (um escárnio explícito) de um falante em direção a um interlocutor (a vítima ou alvo), sendo que essa linguagem pode apresentar incompatibilidade entre os diferentes significados que podem ser gerados na fala sarcástica.

A eficácia do processo comunicativo, sendo ele verbal ou não verbal, depende da expressão e do reconhecimento das intenções dos falantes (GRICE, 1998). Conforme a teoria de Grice, a implicatura conversacional explica as inferências que os falantes fazem durante o ato comunicativo e que dependem do contexto em que o discurso é produzido, podendo ser previstas por um princípio de cooperação mútua entre os interlocutores, do qual depende o sucesso do processo comunicativo. No ato da leitura, espera-se esta cooperação entre leitor-texto-autor seja estabelecida para que a leitura seja eficiente. Acredita-se que quanto maior for o conhecimento de mundo do leitor – conhecimentos linguísticos, experiência em leitura, nível de escolaridade etc. –, mais habilidoso ele será em cooperar com o texto e recuperar desde informações de níveis mais baixos, como aspectos fonológicos, a informações de níveis mais altos, como aspectos semânticos e pragmáticos.

6 METODOLOGIA

6.1 PREPARAÇÃO DO CORPUS

Elaboramos duas frases-alvo (duas sentenças interrogativas, uma sarcástica e uma não sarcástica a qual chamamos aqui de neutra), como segue:

Quadro 1: Frases alvo usadas sob contexto atitudinal e neutra

Frase 1 – Vossa majestade acredita mesmo nisso?

Frase 2 – É tudo o que eu preciso fazer?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Criamos três textos com base em três narrativas clássicas da literatura infantil, a saber, *Branca de Neve*, *O cravo e a rosa* e *A cigarra e a formiga*; cada texto teve 10 versões com algumas modificações entre si a fim de evitar possível efeito de memória nos participantes.

Inserimos estrategicamente essas frases-alvo nos três textos para a leitura em voz alta;

Cada frase alvo ocorreu 18 vezes na mesma situação (neutra e sarcástica), computando 216 ocorrências.

6.2 OCORRÊNCIAS DAS INTERROGATIVAS NEUTRA E SARCÁSTICA

Como mencionado, obtivemos 18 enunciados sarcásticos e 18 enunciados neutros. Estes enunciados foram lidos por crianças estudantes do Ensino Fundamental II (6º), por jovens estudantes do ENSINO MÉDIO (2º ano) e por adultos com nível superior de escolaridade. A seguir, apresentamos exemplos de trechos dos textos em que ocorreram as interrogativas sarcástica e neutra, respectivamente:

Texto 1: A formiga começou a imaginá-la dançando, cantando... ficou pensativa por alguns instantes e novamente perguntou:

– **É tudo o que eu preciso fazer?**

Texto 1: Nesse momento a rainha das formigas apareceu e se apressou em responder:

– Não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno. Eu digo a você: se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para rainha e, zombando, perguntou:

– **Vossa majestade acredita mesmo nisso?**

Texto 2: “Contudo, Branca de Neve crescia e ficava cada vez mais bonita, encantadora e meiga. A rainha temia que Branca de Neve se tornasse mais bonita que ela. A ideia de matar Branca de Neve passava pela cabeça madrasta que pensando consigo perguntou:

– **É tudo o que eu preciso fazer?”**

Texto 2: “Como sempre fazia, a Rainha voltou-se para o espelho e disse:

– Espelho meu! A criatura mais bela desse mundo sou eu.

Diante da vaidade e da presunção da rainha e conhecendo a beleza de Branca de Neve, o espelho perguntou:

– **Vossa Majestade acredita mesmo nisso?**

Texto 3: A Rosa sentiu uma culpa enorme. Na verdade, ela bem que queria bem ao Cravo que se dizia rei. Desejou se desculpar, dizer ao cravo que lhe queria bem... Num salto pensou: uma visita! Vou levar carinho e o meu perfume. E quase decidida a visitar o cravo, para si mesma perguntou:

– **É tudo o que eu preciso fazer?**

Texto 3: A noite chegou e o Cravo começou a provocar a rosa:

– Dizem que as flores mais bonitas são as primeiras a murchar porque são retiradas do talo e as pessoas sugam o cheiro delas até que as pétalas perdem o frescor, secam e desabam no chão. A Rosa com muita raiva do cravo deu uma gargalhada e perguntou:

– Vossa Majestade acredita mesmo nisso?

6.3 JULGAMENTO DAS SENTENÇAS SARCÁSTICAS E NEUTRAS

Treze juízes (professores de língua portuguesa do ensino fundamental e médio) julgaram as sentenças considerando o contexto em que ocorriam quanto à atitude, se lhes soavam como sarcástica, irônica, neutra ou outra. Ao final de cada texto havia a seguinte questão: Com base no texto como um todo, a frase destacada em negrito, no contexto em que ocorre, apresenta qual atitude do personagem que a profere. E como opções de resposta, apresentamos: “() neutra; () irônica; () sarcástica; () outra”.

Foi apresentada aos juízes uma apostila que apresentava definições e exemplos de diferentes tipos de atitudes, a saber, dúvida, certeza, sarcasmo e ironia, bem como apontava as principais diferenças entre sarcasmo e ironia e, ao final, os juízes julgaram os textos. Após concordância unânime, as leituras dos participantes foram gravadas.

6.4 SELEÇÃO DOS LEITORES

Convidamos 12 participantes (quatro estudantes do final do 6º ano do ensino fundamental I, quatro estudantes do 2º ano do ensino médio e quatro participantes com ensino superior completo).

O projeto deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CAAE – 34111214.8.0000.0055) e todos os participantes maiores e os responsáveis legais pelos participantes menores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os participantes menores de 18 anos assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

6.5 REALIZAÇÃO DAS GRAVAÇÕES

Foi pedido aos leitores para que lessem os textos em voz alta do modo que lhes parecesse mais adequado, podendo interromper a leitura a qualquer momento e retomá-la, caso houvesse necessidade.

As gravações foram realizadas no Laboratório de Pesquisa em Fonética e Fonologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em cabine tratada acusticamente.

6.6 ANÁLISE ACÚSTICA

As gravações foram submetidas a análises acústicas. Usando o PRAAT foi feita a segmentação silábica das frases-alvo, foram feitas as medidas acústicas de F0 de todas as sílabas tônicas, por meio do comando Ctrl + 0 obtivemos o valor de F0 do meio da vogal. Esses procedimentos nos permitiram verificar valores pontuais e movimentos de frequência fundamental. Medimos, então, pontos de F0 inicial, final, máximo, mínimo e tessituras, do enunciado, e do movimento final das frases-alvo.

6.7 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Transferimos os valores de F0 encontrados para as duas interrogativas, neutra e sarcástica, produzidas pelos participantes, para o programa Bioestat 5.3. Separamos os valores de F0 encontrados por tipo de interrogativa e calculamos suas médias. Comparamos então os valores das médias encontradas para as sílabas tônicas da interrogativa neutra e da sarcástica por meio do teste de Kruskal-Wallis. Foram consideradas diferenças significativas entre as médias valores de $p < 0,05$, para $\alpha = 0,05$. Para a comparação entre as médias, utilizamos o teste de separação de médias Teste Dunn.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O padrão entoacional encontrado nas sentenças produzidas pelos participantes dos três grupos para as combinações para a interrogativa neutra e sarcástica está sintetizado nas tabelas e gráficos a seguir:

7.1 INTERROGATIVA NEUTRA E INTERROGATIVA SARCÁSTICA REALIZADAS PELO GRUPO I – LEITORES ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tabela 1: Valores médios de F0 (Hz) inicial, medial e final das sílabas tônicas (st) realizadas pelos participantes do grupo I para a interrogativa neutra

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	P
1 G1	281.4508	246.0139	263.6556	261.0000	296.9194	0.0072 ^s
2 G1	277.8000	271.5000	272.5000	260.9000	302.1000	0.0566 ^{ns}
3 G1	343.0056	184.2222	238.0694	217.7000	251.0306	< 0.0001 ^s
4 G1	241.0500	198.3500	191.1500	182.3500	211.6000	< 0.0001 ^s

Obs. 1: G1= grupo 1; 2: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Tabela 2: Valores médios de F0 (Hz) nas sílabas tônicas (st) realizadas pelos participantes do grupo I para a interrogativa sarcástica

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	p
1 G1	238.6667	299.6181	264.4222	202.5750	291.0011	< 0.0001 ^s
2 G1	299.6667	251.6181	284.4222	262.5750	321.0011	< 0.0001 ^s
3 G1	294.1861	273.1139	257.6308	240.1083	335.0222	< 0.0001 ^s
4 G1	245.9111	214.6025	230.2772	178.0711	274.1167	< 0.0001 ^s

Obs. 1: G1= grupo 1; 2: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Os dados das tabelas 1 e 2 evidenciam que as duas interrogativas (neutra e sarcástica) apresentaram padrão entoacional típico de interrogativas, com ascendência no movimento final de F0. Os resultados mostram significância estatística para todos os participantes, exceto para o participante 2 do grupo I em que as médias encontradas para as sílabas tônicas da interrogativa neutra não apresentaram diferenças significativas entre si. Observamos duas proeminências de F0. A primeira associada ou à primeira sílaba tônica ou à segunda e a segunda associada à sílaba tônica final. Isso é observado para todos os participantes. O gráfico 1 mostra o movimento da F0 nos dois tipos de interrogativas investigadas.

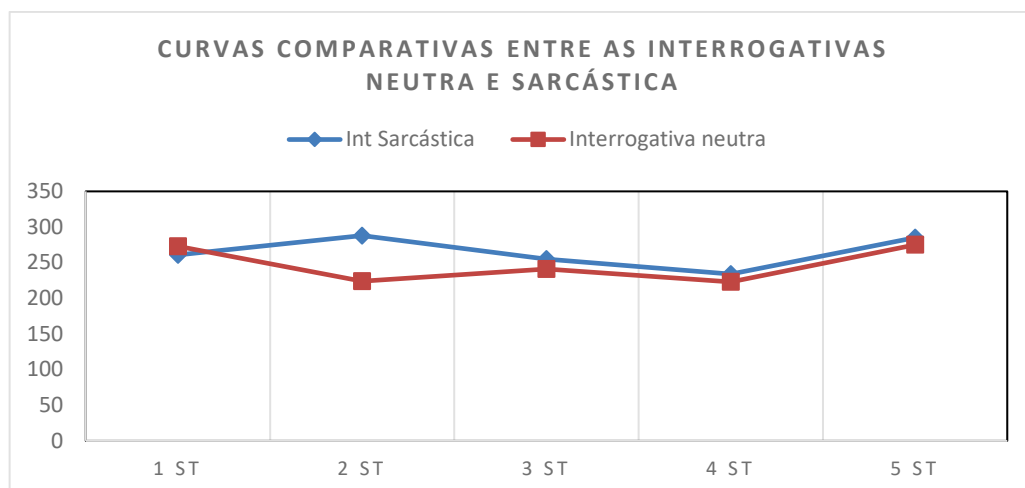


Gráfico 1: Superposição das médias de F0 das interrogativas neutra e sarcástica – Grupo

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

O gráfico mostra que o maior valor de F0 é verificado na interrogativa sarcástica, que começa com uma proeminência, seguida de queda nas sílabas intermediárias e apresenta ascendência no contorno final. A interrogativa neutra sofre uma queda de F0 na segunda sílaba tônica, com subida na terceira, nova queda de F0 é verificada na penúltima sílaba tônica, com novo pico de F0 na sílaba tônica final. Comparamos a F0 nas duas interrogativas e a análise estatística não diferenciou a interrogativa neutra da interrogativa sarcástica, como é possível verificar na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: comparação estatística p Kruskal Wallis entre as interrogativas neutra e sarcástica – grupo I

Int	1 st	2 st	3 st	4 st	5st
Sarcástica	261.4542	287.5063	254.7417	233.5479	284.5271
Neutra	272.9542	224.2396	240.7229	223.0208	275.1292
P valour	0.5801 ^{ns}	0.8460 ^{ns}	0.4181 ^{ns}	0.1564 ^{ns}	0.7583 ^{ns}

Obs: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

7.2 INTERROGATIVA NEUTRA E INTERROGATIVA SARCÁSTICA REALIZADAS PELO GRUPO II – LEITORES ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Tabela 4: Valores médios de F0 (Hz) inicial, medial e final das sílabas tônicas realizadas pelos participantes do grupo II para a interrogativa neutra

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	P
1 G3	145.9883	113.9200	136.0583	122.7050	164.5578	< 0.0001 ^s
2 G3	143.7631	152.5306	137.4667	115.5681	140.1131	< 0.0001 ^s
3 G3	223.8139	244.5611	227.5083	229.5556	260.2500	< 0.0001 ^s
4 G3	236.9306	224.9528	222.2306	206.0222	253.7306	0.0028 ^s

Obs. 1: G3= grupo 3; 2: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Tabela 5: Valores médios da F0 (Hz) nas sílabas tônicas realizadas pelos participantes do grupo II para a interrogativa sarcástica

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	p
1 G3	142.2889	140.2806	139.6394	136.5639	164.8250	0.0303 ^s
2 G3	151.8672	137.0719	150.2156	129.9481	158.3678	0.0299 ^s
3 G3	235.8944	239.7361	229.9861	226.8722	260.5139	< 0.0001 ^s
4 G3	246.2667	232.9444	224.4611	210.8667	271.2167	< 0.0001 ^s

Obs. 1: G3= grupo 3; 2: s: significativo para $\alpha = \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha = > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Como é possível verificar nas tabelas 4 e 5, as duas interrogativas (neutra e sarcástica) apresentaram padrão entoacional típico de interrogativas, com ascendência no movimento final de F0. Os resultados mostram significância estatística para todos os participantes. Também para este grupo, observamos duas proeminências de F0 nas sílabas tônicas das frases-alvo: a primeira na porção inicial da frase, na primeira ou segunda sílaba tônica e a segunda na última sílaba tônica. O teste estatístico revelou diferenças estatisticamente significativas quando a interrogativa neutra foi comparada com a interrogativa sarcástica, como mostram os dados dispostos na tabela 6:

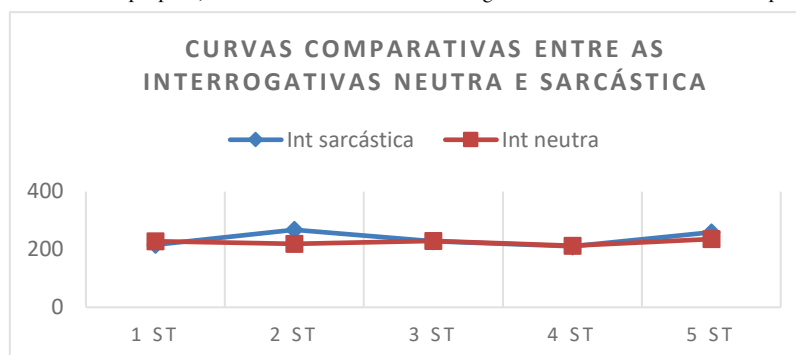
Tabela 6: comparação estatística p Kruskal Wallis entre as interrogativas neutra e sarcástica – grupo II

Int	1 st	2 st	3 st	4 st	5st
Sarcástica	216.3648	267.8083	228.0979	211.3542	258.5144
Neutra	228.4208	219.9250	229.3450	213.6521	236.3319
p	0.2410 ^{ns}	< 0.0001 ^s	0.3674 ^{ns}	0.4979 ^{ns}	0.0028 ^s

Obs: s: significativo para $\alpha = \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha = > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Encontramos diferenças estatisticamente significativas para a segunda e para a última vogal tônica, as quais apresentam valores mais altos de F0 para a interrogativa sarcástica. A diferença estatisticamente significativa é observada justamente onde, em geral, ocorreram as proeminências de F0 que foram na porção inicial e final da frase alvo. Diferentemente do grupo dos participantes do ensino fundamental, os dados encontrados para os participantes do ensino médio revelaram que leitores mais escolarizados marcam atitudes de falantes, no caso o sarcasmo, a partir de ajustes na F0. O gráfico 2 ilustra o movimento de F0 nas tônicas das duas interrogativas, nas frases alvo lidas pelos participantes do ensino médio.

Gráfico 2: Superposição das médias de F0 das interrogativas neutra e sarcástica – Grupo II

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

O gráfico mostra que a interrogativa sarcástica se inicia com movimento de ascendência, com queda de F0 na antepenúltima e penúltima sílaba e nova proeminência na sílaba tônica final. A interrogativa neutra se inicia com leve movimento descendente, com subida de F0 na antepenúltima sílaba tônica, queda, prototípica de interrogativas, na penúltima sílaba tônica e nova proeminência na sílaba tônica final. É possível observar que as duas interrogativas se diferenciam exatamente quanto à segunda e à última sílabas tônicas, referentes às proeminências. Exatamente nesses pontos os leitores do ensino médio marcam também a diferença entre a interrogativa neutra e a interrogativa sarcástica.

7.3 INTERROGATIVA NEUTRA E INTERROGATIVA SARCÁSTICA REALIZADAS PELO GRUPO III – LEITORES COM ENSINO SUPERIOR

Tabela 7: Valores médios DA F0 (Hz) inicial, medial e final das sílabas tônicas realizadas pelos participantes do grupo III para a interrogativa neutra

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	p
1 G2	194.4417	175.4056	179.2694	160.7000	180.0083	< 0.0001 ^s
2 G2	159.6356	138.3578	169.7244	139.3022	173.0222	< 0.0001 ^s
3 G2	198.7850	184.3500	185.6750	201.8500	270.0500	0.0002 ^s
4 G2	233.9311	220.2222	237.9778	212.5378	231.3600	0.1808 ^{ns}

Obs. 1: G2= grupo 2; 2: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2021)

Tabela 8: Valores médios da F0 (Hz) nas sílabas tônicas realizadas pelos participantes do grupo III para a interrogativa sarcástica

Participante	1st	2st	3st	4st	5st	p
1 G2	193.4361	187.8194	174.7029	140.8350	210.8361	< 0.0001 ^s
2 G2	171.4722	149.8889	157.8056	138.1444	197.8944	< 0.0001 ^s
3 G2	258.7056	235.6997	233.8472	197.2028	248.1300	< 0.0001 ^s
4 G2	255.3361	222.4750	238.1472	219.5222	269.9667	< 0.0001 ^s

Obs. 1: G2= grupo 2; 2: s: significativo para $\alpha \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Os dados das tabelas 7 e 8 evidenciam movimento de F0 ascendente, típico de interrogativas, para as interrogativas neutra e sarcástica. Os resultados mostram significância estatística para todos os participantes, exceto para o participante 4 em que as médias encontradas para as sílabas tônicas da interrogativa neutra não apresentaram diferenças significativas entre si. Há também duas proeminências de F0: a primeira associada ou à primeira ou à segunda sílaba tônica; e a segunda proeminência é associada à sílaba tônica final. O teste estatístico revelou diferenças estatisticamente significativas entre a interrogativa neutra e a interrogativa sarcástica também para esse grupo, conforme dados apresentados na tabela 9.

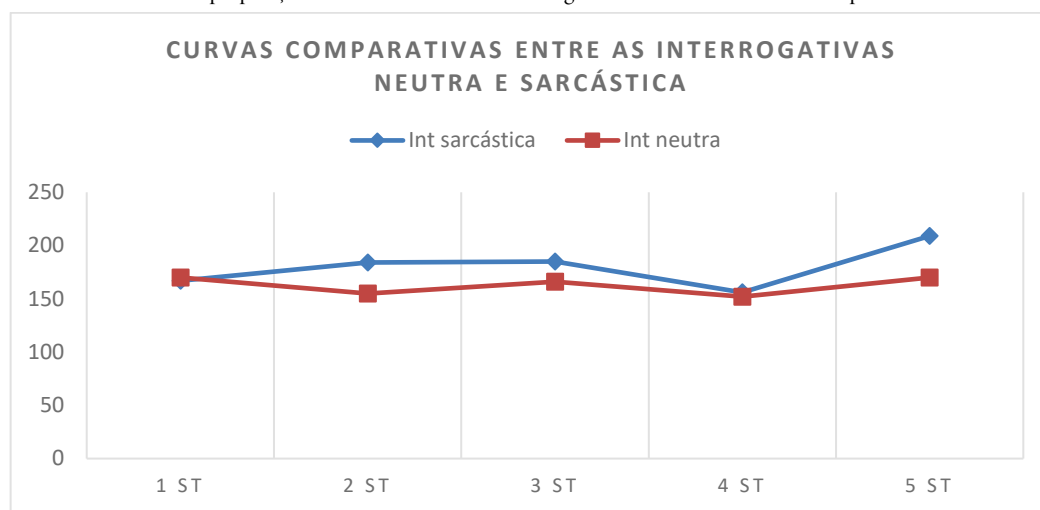
Tabela 9: Comparação estatística p Kruskal Wallis entre as interrogativas neutra e sarcástica – grupo III

Int	1 st	2 st	3 st	4 st	5st
Sarcástica	166.9552	183.9750	184.7815	155.9719	208.9667
Neutra	169.6052	154.4935	166.1763	151.9408	168.8708
p	0.9474 ^{ns}	0.0252 ^s	0.0187 ^s	0.1775 ^{ns}	0.0001 ^s

Obs: 1) s: significativo para $\alpha = \leq 0,05$; ns: não significativo para $\alpha = > 0,05$.

Fonte: elaborada pelas autoras (2021)

Há diferenças estatisticamente significativas para a segunda, terceira e para a última vogal tônica, as quais apresentam valores mais altos de F0 para a interrogativa sarcástica. Também para esse grupo, a diferença estatisticamente significativa é observada exatamente onde ocorreram as proeminências de F0. Assim como os dados dos participantes do ensino médio, e diferentemente do grupo dos participantes do ensino fundamental, os dados encontrados para os participantes com ensino superior completo são evidências de que leitores mais escolarizados marcam atitudes de falantes durante a leitura em voz alta, ajustando parâmetros acústicos como a F0. O gráfico 3 ilustra o movimento de F0 nas tônicas das duas interrogativas, nas frases alvo lidas pelos participantes com nível superior de ensino.

Gráfico 3: Superposição das médias de F0 das interrogativas neutra e sarcástica – Grupo III

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

O gráfico 3 ilustra o movimento de F0 nas sílabas tônicas da interrogativa neutra e sarcástica. A interrogativa sarcástica se inicia com movimento de F0 ascendente que se estende até a antepenúltima sílaba. Há queda de F0 na penúltima sílaba tônica e movimento final ascendente. A interrogativa neutra se inicia com um movimento descendente, com subida de F0 na antepenúltima sílaba tônica, queda na penúltima sílaba tônica e ascendência na sílaba tônica final. Também para esse grupo, as duas interrogativas se diferenciam exatamente nas sílabas onde ocorrem as proeminências. Exatamente nos pontos de proeminência os participantes graduados marcam a diferença entre a interrogativa neutra e a interrogativa sarcástica, assim como os participantes do ensino médio.

Os dados das tabelas 1, 2, 4, 5, 7 e 8 evidenciam que as duas interrogativas (neutra e sarcástica) apresentaram padrão entoacional típico de interrogativas, com ascendência no movimento final de F0.

O padrão encontrado para as duas interrogativas, neste estudo, aproxima-se do padrão encontrado por Moraes (1984) para o dialeto carioca. Há, nas duas interrogativas, ataque alto, há queda de F0 na sílaba que antecede a tônica final, seguida de ampla elevação na

tônica final. Encontramos dois padrões interrogativos nas sentenças produzidas pelos participantes do grupo I, do Grupo II e do grupo III, conforme é possível visualizar nos dados dispostos nas tabelas supramencionadas, ambos descritos por Moraes (1998): padrão de dupla ascendência – com primeira proeminência de F0 sobre a sílaba tônica inicial e a segunda proeminência de F0 sobre a sílaba tônica final; padrão com contorno final ascendente.

Moraes (1998) destaca as particularidades do padrão de dupla ascendência. Nesses casos, a primeira ascendência de F0 ocorre na sílaba tônica inicial e a segunda ascendência ocorre na sílaba tônica final. Esse padrão é característico de perguntas retóricas sim ou não, pedidos, enunciados em início de diálogo, nos quais as informações são consideradas novas.

O contorno final ascendente das interrogativas realizadas pelos participantes do grupo I, do grupo II e do grupo III, assemelha-se ao padrão interrogativo descrito por Moraes (2008) para o português brasileiro, bem como se aproxima dos resultados encontrados por Oliveira (2014) para o contorno interrogativo de falantes conquistenses.

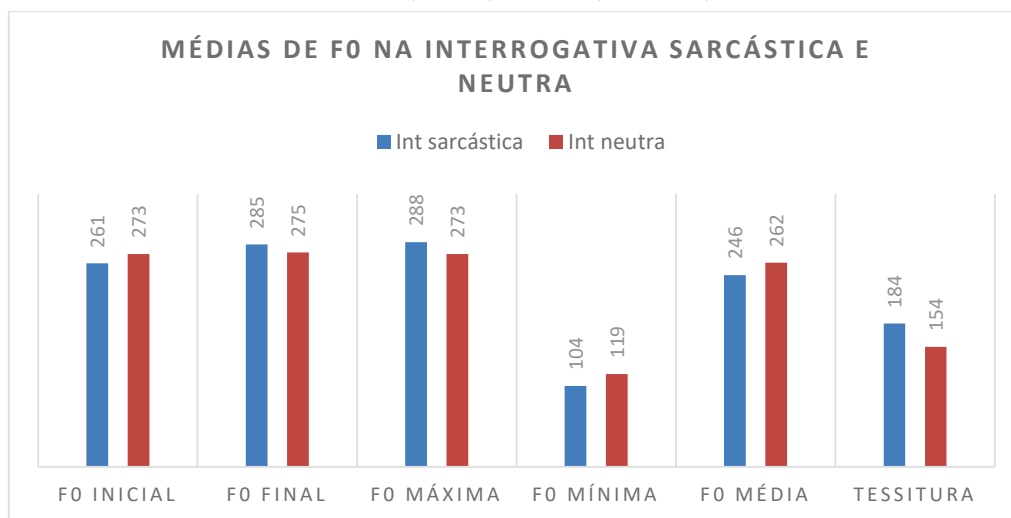
Os resultados encontrados para a caracterização do padrão acústico das interrogativas neutra e sarcástica, aqui investigadas, mostraram que tanto os leitores com maior nível de escolaridade quanto os leitores com menor nível de escolaridade foram capazes de proceder com variações melódicas e entoacionais compatíveis com enunciados interrogativos. No entanto, apenas os participantes com maior nível de escolaridade (o grupo II e III) foram habilidosos em marcar atitude de falantes, especificamente o sarcasmo, com ajustes de F0.

Verificamos que as duas interrogativas foram lidas pelos participantes do ensino médio e pelos participantes com nível superior de modo diferenciado quanto às características acústicas. Conforme prevíamos, os leitores em estágio mais inicial de escolarização se diferenciaram dos leitores mais escolarizados (leitores do ensino médio e leitores graduados), no que concerne ao reconhecimento de aspectos pragmáticos do texto escrito. As diferenças encontradas pelo teste estatístico de comparação de médias entre as duas interrogativas sugerem que o planejamento prosódico do enunciado pode ser baseado não apenas em aspectos sintáticos e lexicais, mas também em aspectos semânticos e pragmáticos.

8 PARÂMETROS ACÚSTICOS DAS INTERROGATIVAS NEUTRA E SARCÁSTICA

Alguns estudos em torno de aspectos prosódicos de atitudes de falantes, como os de Moraes *et al.* (2010), Moraes *et al.* (2011), Madureira (2005) e Antunes (2007), têm sugerido que parâmetros acústicos como F0, duração e intensidade são ajustados a depender da atitude que o falante deseja imprimir. Esses ajustes dos padrões acústicos fornecem pistas para que o interlocutor reconheça as mais diversas atitudes. Ao compararmos as interrogativas que expressavam sarcasmo com as interrogativas neutras, foi possível verificar, quantitativamente, como acontecem estes ajustes, conforme mostram os gráficos seguintes, referentes aos dados dos grupos I, II e III.

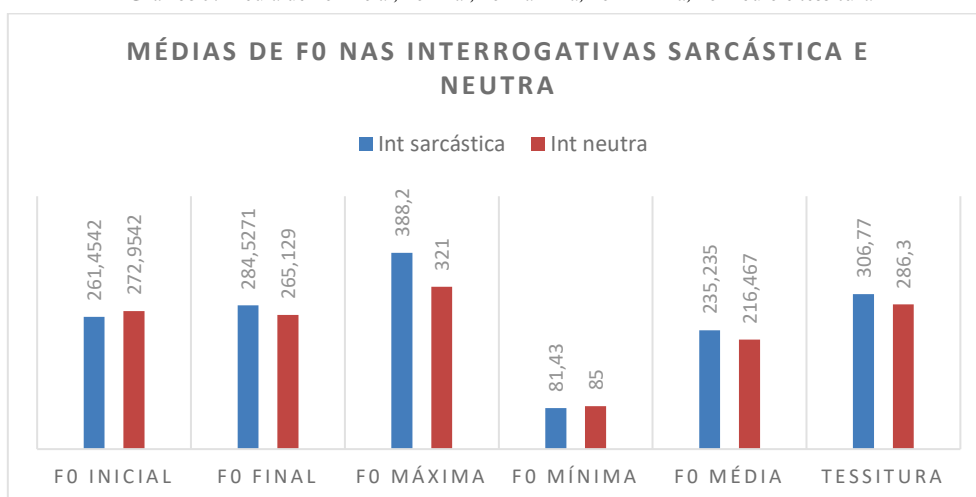
8.1 GRUPO I (LEITORES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Gráfico 4: Média de F0 inicial, F0 final, F0 máxima, F0 mínima, F0 médio e tessitura

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Os gráficos referentes aos dados encontrados para os participantes do ensino fundamental nos mostram valores de F0 máxima, F0 final e de tessitura são mais elevados na expressão da interrogativa sarcástica, comparados aos valores encontrados para a interrogativa neutra; e valores de F0 inicial, F0 mínima, e F0 média são mais altos na interrogativa neutra. No entanto, o teste estatístico não revelou diferenças significativas entre as duas interrogativas.

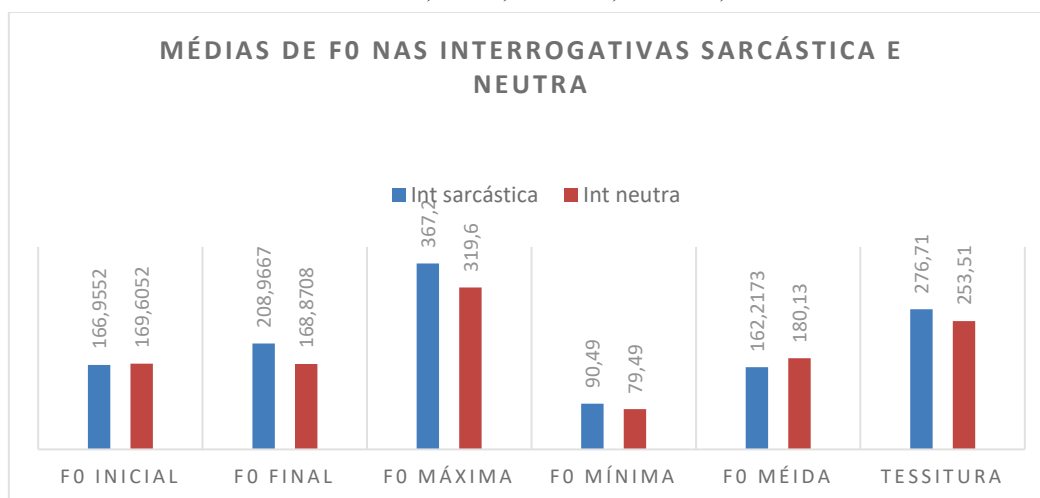
8.2 GRUPO II (LEITORES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO)

Gráfico 5: Média de F0 inicial, F0 final, F0 máxima, F0 mínima, F0 médio e tessitura

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

Os resultados encontrados para os participantes do grupo II apontam para realização de ajustes importantes nos parâmetros acústicos na expressão de atitudes como o sarcasmo. Os dados encontrados para os participantes do ensino médio evidenciam que há diferença entre os parâmetros acústicos na expressão da interrogativa sarcástica e neutra. Os valores de F0 máximo são os mais determinantes na diferenciação das duas interrogativas. Os valores de F0 final, F0 média e de tessitura também diferenciaram a interrogativa neutra e sarcástica, com maior média de F0, bem como maior variação desse parâmetro, o que pode ser verificado pelos valores de tessitura que são maiores na interrogativa sarcástica.

8.3 GRUPO III (LEITORES GRADUADOS)

Gráfico 6: Média de F0 inicial, F0 final, F0 máxima, F0 mínima, F0 médio e tessitura

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021)

As medidas encontradas para a interrogativa sarcástica e para a interrogativa neutra, para os participantes do grupo III, de acordo com os gráficos, mostraram tendências de medidas mais altas para o sarcasmo. Observamos, ainda, que os valores de F0 máximo e F0 final foram os que mais diferenciaram a interrogativa sarcástica da interrogativa neutra, com médias mais altas na interrogativa sarcástica. Os dados encontrados mostram que as mudanças as mudanças de F0, junto aos elementos lexicais, ajudam o ouvinte nos processos de construção de sentido sarcástico.

9 CONCLUSÃO

Alguns estudos em torno de aspectos prosódicos de atitudes de falantes têm sugerido que parâmetros acústicos como F0, duração e intensidade são ajustados a depender da atitude que o falante deseja imprimir. Ao compararmos duas interrogativas, neutra e sarcástica, foi possível verificar, quantitativamente, como acontecem tais ajustes. A nossa hipótese foi que leitores mais escolarizados tenderiam a marcar prosodicamente questões pragmáticas do texto escrito na leitura em voz alta, comparados a leitores menos escolarizados. Portanto, os nossos dados mostram que, de fato, leitores em etapa inicial de escolarização são menos habilidosos nas tarefas de reconhecimento de questões pragmáticas do texto escrito e marcá-las oralmente.

Os resultados encontrados têm implicações para o ensino da leitura e da compreensão textual, visto que o aluno ao ler um texto precisa ser capaz de reconhecer questões pragmáticas como atitudes de emoções de falantes e, em caso de leitura em voz alta, marcar por meio de parâmetros acústicos (ajustes de F0, intensidade, duração etc.) a fim de que também o seu ouvinte possa compreender a mensagem que está sendo lida. Sendo assim, o ensino da leitura deve contemplar aspectos pragmáticos do texto, bem como o efeito de sentido que esses aspectos acarretam para a compreensão do texto.

O leitor fluente deve ser capaz de compreender, durante a leitura de um texto, intenções comunicativas que o escrevente deseja imprimir que vão desde aspectos de ordem gramatical, como perguntas, exclamações e afirmações, a transmissão de estados afetivos, como tristeza, raiva, alegria etc., e atitudinais como a polidez, a ironia e o sarcasmo, os quais são importantes para a compreensão eficiente.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o subsídio financeiro à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, L. B.; AUBERGÉ, V.; SASA, Y. Certainty and uncertainty in Brazilian Portuguese: methodology of spontaneous corpus collection and data analysis. *In: Proceedings of the 7th Speech Prosody*. Dublin, Trinity College, 2014. p. 110-114.
- AVERBECK, J. M. Comparison of ironic and sarcastic arguments in terms of appropriateness and effectiveness in personal relationships. *Argumentation and Advocacy*, Flórida, v. 50, p. 45-57, 2013.
- ANTUNES, L. B. *O papel da prosódia na expressão de atitudes do locutor em questões*. 2007. 306 f. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2007.
- BARBE, K. *Irony in Context*. Amsterdam: Benjamins, 1995.
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. *In: GRÉGOIRE; PIÉRART (org.). Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p.167-187.
- BREZNITZ, Z. *Fluency in reading: synchronization of processes*. Mahwah: Lawrence Elbaum Associates, 2006.
- CAGLIARI, L. C Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. *In: ILARI, I. Gramática do Português Falado: níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *Cadernos de Estudos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 23, p.137-151, jul./dez. 1992a.
- CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição dos fatos gramaticais. *In: ILARI, R. (org.). Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992b. p.40-64.
- CAGLIARI, L. C. Marcadores prosódicos na escrita. *In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 18., 1989, Lorena. *Anais [...]* Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203.
- CHEANG, H. S; PELL, M. D. Recognizing sarcasm without language: A cross-linguistic study of english and cantonese. *In: ATTARDO, S.; WAGNER, M. M.; URIOS-APARISI, E. (ed.) Prosody and humor*. Ed.. *Pragmatics & Cognition*, 2011, p. 203-223.
- FÓNAGY, I. As funções modais da entonação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 25, p. 26-66, 1993.
- GIBBS Jr., R. W. Irony in talk among friends. *In: Metaphor and Symbol*. n. 15, p. 5- 27, 2000.
- GIBBS, R. W.; COLSTON, H. L. Irony in language and thought: A cognitive science reader. *Psychology Press*, 2007.
- GRICE, P. *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*. Newark, v. 58, n. 8, p. 702-714, May 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1> Acesso em: 3 maio 2022.
- KUHN, M.; STAHAL, S. A. Fluency: a review of development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, Tempe, Arizona, v. 95, p. 3-21, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>. Acesso em: 3 maio 2022.
- LEE, C. J.; KATZ, A. N. The differential role of ridicule in sarcasm and irony. *Metaphor and Symbol*, v. 13, p. 1-5, 1998.

- LEITE, C. T. *A relação entre a compreensão e os aspectos prosódicos na leitura em voz alta de falantes do PE e do PB*. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- MADUREIRA, S. Expressividade da fala. In: KYRILLOS, L. (org.). *Expressividade – da teoria a prática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. p. 15-25.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 105-146.
- MATHEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1994.
- MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. *Dicionário de Filologia e Gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- MESSING, J.; WILLIAMS, D.; BLASKO, D. Sarcasm in relationship: hurtful or humorous? *International Journal of Psychology*, v. 47, p. 724, 2012.
- MORAES, J. A. A entoação modal brasileira: fonética e fonologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 25, p.101-111, 1993.
- MORAES, J. A. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO, A. (ed.). *Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 179-194, 1998..
- MORAES, J.A. Melodic contours of yes/no questions in Brazilian Portuguese. *Proceedings of ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics*, 28-30 August 2006, Athens, Greece; 2006, p. 117-120. Disponível em: http://users.uoa.gr/~abotinis/botinis/Publications%202007/Workshop_2006.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.
- MORAES, J. A. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: CONFERENCE ON SPEECH PROSODY, 4., 2008, Campinas. *Proceedings of the Speech Prosody*. Campinas: Ed. Unicamp, 2008. p. 389-397.
- MORAES, J.; RILLIARD, A.; MOTA, B.; SHOCHI, T. Multimodal perception and production and of attitudinal meaning in Brazilian Portuguese. In: *Proceedings of 5th Speech Prosody*. Chicago, 2010.
- MORAES, J. A.; RILLIARD, A.; ERICKSON, D.; SHOCHI, T. Perception of attitudinal meaning in interrogative sentences of brasilian portuguese. In: *Proceedings of the 17th international Congress of Phonetics Sciences*. Hong Kong, 2011.
- MORAES, J. *Recherches sur l'Intonation Modale du Portugais Brésilien Parlé à Rio de Janeiro*. Thèse de Doctorat de Troisième Cycle. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1984.
- MOURA, L. *O papel da prosódia na expressão de atitudes de ataque ao ethos no discurso político*. 2016. Dissertação (Mestrado) – UFOP, Ouro Preto, 2016.
- NORRICK, N. *Conversational Joking. Humor in Everyday Talk*. Indiana University Press, Bloomington. 1993.
- OLIVEIRA, J. B. A. CHADWICK, C. *Aprender e ensinar*. 9. ed. Belo Horizonte. Instituto Alfa e Beta, 2008.
- OLIVEIRA, J.S.N. *Análise acústico-perceptual das frases exclamativas e interrogativas realizadas por falantes de vitória da conquista/ba*. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

- PACHECO. *Estudo dos marcadores prosódicos através de uma investigação acústico-perceptual de textos lidos por falantes do português do Brasil*. 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PACHECO, V. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro*. 2006. 349f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PERFETTI, C. A. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press. 1985.
- PIKE, K. *The intonation of american english*. Ann Arbor: The Michigan University Press, 1945.
- QUILIS, A. Estudo Comparativo entre la Entonación Portuguesa (de Brasil) y la Española. *Revista de Filosofia Española*, Madrid, v. 68, p. 33-65, 1988.
- RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Issues and Trends in Literacy*, n.7, p.704-706. 2006.
- RASINSKI, T. Effects of repeat reading and listening while reading in Reading fluency. *Journal of Educational Research*, v.83, n.3, p.147-150, 1990.
- REIS, C. A entonação no ato de fala. In: MENDES, E.; OLIVEIRA, P.; BENNIBLER, V. (org.). *O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 221-229 2001..
- SAMUELS, S. J.; SCHERMER, N.; REINKING, D. Reading fluency: techniques for making decoding automatic. In: SAMUELS, S; FARSTRUP, A. (ed.) *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association, 1992. p. 124-144.
- SANTOS, A. J. S; PACHECO, V.; OLIVEIRA, M. S. O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 1-41, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.27.3.1417-1457> Acesso em: 3 maio 2022.
- SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manoele, 2002.
- SCARPA, E. M. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e fatos prosódicos. In: SCARPA, E. M. (org.). *Estudos de prosódia*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 253-284, 1999.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Editora Lili, 2012.
- SHREIBER, P. A. Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, v. 30, n. 3, p. 158-164, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00405849109543496> Acesso em: 3 maio 2022.
- SOUZA, K. K. *Análise do fenômeno da declinação na entoação de sentenças declarativas isoladas dos falantes do Português Brasileiro*. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- SPERBER, D.; WILSON, D. Irony and use-mention distinction. In: COLE, P. (ed.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 295-318.

TABACARU, S. *Uma visão geral das Teorias do Humor*: aplicação da Incongruência e da Superioridade ao sarcasmo. Trad. Douglas Rabelo de Sousa, Maria Gabriela Rodrigues de Castro, Winola Weiss Pires Cunha, Filipe Mantovani Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 9, p. 115-136, dez. 2015.

HART, J.; COLLIER R.; COHEN, A. *A Perceptual Study of Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WICHMANN, A. The attitudinal effects of prosody, and how they relate to emotion. Proceedings of the ISCA Workshop on Speech and Emotion. Newcastle, september, 2000. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.1348&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

WOLF, M.; KATZIR-COHEN, T. Reading fluency and its interventions. *Scientific Studies of Reading*, v. 5, n. 3, p.211-239, 2001.



Recebido em 18/09/2020. Aceito em 02/01/2021.

O GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO NO CONTEXTO DE ENSINO: POR UMA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA

EL GÉNERO INFOGRAFÍA HIPERMEDIA EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA: PARA UNA
ORGANIZACIÓN RETÓRICA

THE GENRE HYPERMEDIATIC INFOGRAPHIC IN THE CONTEXT OF EDUCATION: FOR A
RHETORICAL ORGANIZATION

Rafael Vitória Alves*

William César Ramos**

Neil Franco***

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO: Este artigo objetiva delinear a organização retórica do gênero infográfico hipermediático no contexto de ensino, a partir da organização retórica do infográfico impresso jornalístico proposta por Fogolari (2009). É uma pesquisa qualitativa, mas utiliza também método quantitativo para determinar a frequência de ocorrência das funções retóricas no *corpus* de vinte infográficos hipermediáticos. Ancoramo-nos, teórico-metodologicamente, na Sociorretórica, especialmente em Swales (1990, 2004) e no seu Modelo CARS. Concluímos que a organização retórica do infográfico hipermediático reflete o suporte/meio e o contexto de produção aos quais está submetido, cujas características se moldam diante das necessidades dos indivíduos inseridos em um cenário de mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociorretórica. Ensino. Gênero textual. Infográfico hipermediático.

* Doutorando em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente, atua como especialista educacional. E-mail: rafaelalves92@gmail.com.

** Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. E-mail: wiliamramos_ple@yahoo.com.

*** Doutor em Estudos da Linguagem. Atualmente, é docente do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL), do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: prof.neilfranco@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo esbozar la organización retórica del género infografía hipermedia en el contexto de la enseñanza, basada en la organización retórica de la infografía periodística impresa propuesta por Fogolari (2009). Es una investigación cualitativa, pero también utiliza un método cuantitativo para determinar la frecuencia de aparición de funciones retóricas en el corpus de veinte infografías hipermedia. Estamos anclados, teórica y metodológicamente, en la Sociorretórica, especialmente en Swales (1990, 2004) y en su Modelo CARS. Concluimos que la organización retórica de la infografía hipermedia refleja el soporte/medio y el contexto de producción al que se somete, cuyas características están moldeadas por las necesidades de los individuos insertos en un escenario de cambios sociales.

PALABRAS CLAVE: Sociorretórica. Enseñanza. Género textual. Infografía hipermedia.

ABSTRACT: This paper aims to identify the rhetorical organization of the genre hypermediatic infographic in the context of education, based on the model proposed by Fogolari (2009) for printed journalistic infographics. Grounded on the theoretical and methodological socio-rhetorical framework by Swales (1990, 2004) and on his CARS model, this qualitative study also employs quantitative methods to detect the frequency of the moves identified in a corpus of twenty hypermediatic infographics. We conclude that the rhetorical organization of hypermediatic infographics reflects their context of production, revealing the adaptation of their characteristics to the needs of the individuals in a context of social change.

KEYWORDS: Sociorhetoric. Education. Genre. Hypermediatic infographic.

1 INTRODUÇÃO

Há um consenso entre os teóricos (SWALES, 1990; BHATIA, 1993; MILLER, 2012a; BAKHTIN, 2003 [1952-1953]) de que os gêneros textuais/discursivos¹ estão arraigados nas práticas sociais, isto é, são um meio de agir socialmente com vistas a atingir determinados propósitos. Em razão disso, as mudanças que ocorrem na sociedade reverberam nos gêneros agenciados nas práticas comunicativas.

Atualmente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se manifestam expressivamente na vida social. Com raras exceções, o cotidiano das pessoas é composto por frequentes interações em aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, para fins pessoais, comerciais, educativos, entre outros. Nesses aplicativos, há um bombardeio de informações que, na maioria das vezes, são acompanhadas de vídeos, imagens, *gifs*, áudios. À medida que há uma exacerbação na quantidade de informações e mídias, há também efemeridade, como é o caso de uma notícia bombástica que sai em um dia e vira banal no dia seguinte.

Esse cenário pode ser associado ao conceito filosófico de hipermodernidade, elaborado por Lipovetsky (2004). Esse termo é formado pela junção do prefixo “hiper” e da palavra “modernidade”, a fim de caracterizar o período em que vivemos, no qual há uma intensificação dos valores criados no modernismo, diferenciando-se, portanto, do pós-modernismo, que sugere uma ruptura com a época moderna.

Em caráter prático, os tempos hipermodernos são marcados pelo excesso, pela urgência e pelo dinamismo. É a cultura do “sempre querer mais” e, em contrapartida, tudo se torna obsoleto em pouco tempo. Com isso, a fluidez e a flexibilidade imperam como princípios básicos da estrutura social para acompanhar essa velocidade, fazendo com que a “máquina” que gira o mundo hipermoderno não pare (LIPOVETSKY, 2004). É tempo das agendas cheias, dos caixas automáticos de supermercado, da profusão de informações, da busca incessante por seguidores nas redes sociais – é tudo intenso, elevado, ou, como afirma Lipovetsky (2004, p. 53), “tudo é ‘hiper’: hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto – o que mais não é hiper?”.

¹ Marcamos *gêneros textuais/discursivos*, porque, nesta pesquisa, não temos o intuito de problematizar a diferença entre esses qualificadores. Optamos por utilizar apenas *gênero textual* a partir daqui, por ser um termo mais recorrente em trabalhos enquadrados na perspectiva sociorretórica, a qual norteia este artigo.

A hipermodernidade é, em boa medida, influenciada pelo desenvolvimento vertiginoso das TIDCs (LIPOVETSKY, 2004), que são, por sua vez, responsáveis pela criação e atualização de muitos gêneros textuais. É assim que surgem os gêneros hipermediáticos, que passam a fazer parte das nossas práticas sociais (ROJO; BARBOSA, 2015). Considerando que “hiper” está ligado à exacerbação e à intensificação, esses gêneros são aqueles que combinam uma grande quantidade de mídias, como sons, imagens, vídeos, além do próprio texto verbal, que se configura como hipertexto, ou seja, uma distribuição de texto que promove uma leitura não linear – sendo essas características unicamente propiciadas pela *Web*, que alteram a produção, a função e a recepção desses gêneros (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005). Grosso modo, podemos entender os gêneros hipermediáticos como a fusão de hipertexto e de multimídia (SANTOS NETO; SOUZA, 2016).

Um exemplar desse gênero é o infográfico hipermediático, que vem adquirindo popularidade em virtude de ser uma eficiente forma de veiculação de informações às pessoas (LAPOLLI; VANZIN, 2015). Ainda assim, é um gênero recente, que está em processo de consolidação. E há nesse processo uma dificuldade: não há um consenso a respeito da nomenclatura dos infográficos disponibilizados em suporte digital (TEIXEIRA; RINALDI, 2008; RIBAS, 2004). Podemos encontrar, entre outros exemplos, o termo *infográfico* associado a: *web*, interativo, multimidiático e digital.

Há um movimento de pesquisas que tomam, como objeto, o infográfico no meio digital (TEIXEIRA, RINALDI, 2008; RANIERI, 2008; BRAGA, 2009; AMARAL, 2010; RODRIGUES, 2009; LAPOLLI; VANZIN, 2015; BARBOSA; ALMEIDA, 2016), mas o que queremos convencionar e sustentar é que o infográfico hipermediático é aquele que rompe com o formato linear e estático do infográfico impresso, e que, para isso, não basta estar em um suporte digital, pois há infográficos na internet que mantêm as mesmas características do impresso. Há autoras (TEIXEIRA, RINALDI, 2008; RODRIGUES, 2009) que optam pelo termo *multimidiático*, que se refere ao mesmo objeto do qual estamos tratando. Entretanto, optamos por *hipermediático* em razão do contexto sócio-histórico da hipermodernidade, apresentado inicialmente.

Embora haja as referidas pesquisas com suas diferentes propostas e contribuições, nenhuma se volta, essencialmente, a uma análise com foco em delimitar as características do infográfico hipermediático a partir de uma organização que considera as implicações sócio-históricas do formato impresso. Tampouco se faz um recorte para analisar, exclusivamente, os infográficos que rompem com o padrão impresso e são produzidos com finalidade didática.

Frente ao exposto, entendemos que estabelecer as características composicionais do gênero, a partir da definição da sua organização retórica, contribui significativamente para a sua elaboração e leitura, especialmente no campo escolar, visto que possibilita a compreensão da lógica subjacente do gênero. Nesse sentido, o trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais leva os estudantes a perceberem que a composição dos textos é planejada de acordo com a sua função social e seus intuítos discursivos. E, com isso, contribui-se para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade (LOPES-ROSSI, 2011).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, o infográfico é referendado como um dos gêneros recomendados para a leitura, escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. De acordo com o documento, espera-se que, com tal gênero, o estudante possa engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento e, também, analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global (BRASIL, 2018).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, ao utilizarmos o termo *contexto de ensino*, estamos fazendo referência a práticas de ensino que não se restringem ao campo escolar. O infográfico hipermediático com fins didáticos também pode ser utilizado no campo acadêmico-científico e no campo empresarial, mais especificamente na área de Educação Corporativa. Nesses casos, geralmente, é tomado não como um *gênero a ser ensinado*, no sentido de estar no eixo de uma intervenção pedagógica, mas como um *gênero para ensinar*, ou seja, como instrumento didático para intermediar a aprendizagem, porque o foco é no conhecimento *per se* e não no gênero que emoldura esse conhecimento (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010). Nesses campos, o infográfico é utilizado como um material dinâmico e interativo, que moderniza o texto científico, tornando-o mais didático e, possivelmente, facilitando a aprendizagem (PESSOA; MAIA, 2012).

Para apreender a organização retórica do infográfico hipermidiático no contexto de ensino² – que é o objetivo –, esta pesquisa, a partir da análise de um *corpus* constituído de vinte exemplares do gênero em estudo, ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da corrente sociorretórica swalesiana, que orientam a identificação das diferentes funções retóricas (*moves*/movimentos) cumpridas por um determinado gênero textual. Para análise, partimos da organização retórica do infográfico impresso, resultado da pesquisa de Fogolari (2009), que, dos autores anteriormente mencionados que estudam o infográfico, é a única que propõe uma análise sociorretórica.

O percurso deste artigo é composto da seguinte maneira: apresentamos uma reflexão sobre a conceituação sociorretórica de gênero textual, com base em Swales (1990, 2004), mas em diálogo com Bakhtin (2003 [1952-1953]) e Miller (2012a). Por conseguinte, apresentamos um breve percurso conceitual do gênero infográfico hipermidiático, indo de sua origem até sua utilização em contexto de ensino. Subsequentemente, delimitamos a metodologia da pesquisa e, por fim, discutimos os resultados da análise, concomitantemente à apresentação da organização retórica do gênero em questão.

2 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

Para iniciar uma discussão acerca de gênero textual em uma perspectiva sociorretórica, especialmente em uma concepção swalesiana, perpassa-se, inevitavelmente, pelo conceito de comunidade discursiva. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o termo *comunidade discursiva* já era empregado em outras pesquisas que trabalhavam com a escrita sob um prisma social (SWALES, 1990). No entanto, dentro da corrente sociorretórica, esse conceito é reelaborado por Swales (1990) que define critérios para caracterizar uma comunidade discursiva, os quais foram rediscutidos em trabalhos posteriores (SWALES, 1992, 1998, 2016).

Em linhas gerais, de acordo com a última revisão de Swales (2016), uma comunidade discursiva se caracteriza por ter: 1) objetivos identificáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre os membros; 3) mecanismos de participação; 4) uma seleção de gêneros que se articulam com os objetivos e com os mecanismos participativos; 5) terminologia específica em constante desenvolvimento; 6) estrutura hierárquica explícita ou implícita; 7) relações silenciais; e 8) horizontes de expectativa.

O conceito de gênero textual é um aspecto essencial da comunidade discursiva, visto que são os gêneros textuais os principais articuladores e cumpridores das ações da comunidade. Eles constituem os principais meios de intercomunicação e participação dos membros, bem como as principais ações da comunidade (GAEDE-SAKATA, 2009) que, de acordo com Swales (1990), desenvolve certo léxico específico ou atribui sentidos diferenciados a certos itens lexicais que não foram cunhados pelos membros da comunidade discursiva, mas emprestados do léxico comum.

O gênero textual é um meio de agir social e retoricamente para a realização de propósitos segundo as necessidades dos participantes e as exigências discursivas do contexto comunicativo em que ocorre (SWALES, 1990; MILLER, 2012a). Assim como o *abstract* de artigo de pesquisa visa a apresentar e promover a pesquisa a que se refere, exibindo padrões retóricos de uma comunidade discursiva no contexto científico (RAMOS, 2011), a carta-consulta direta identifica o texto, formula uma questão e fornece uma resposta no contexto jornalístico (SIMONI; BONINI, 2009). Em ambos os casos, o gênero atende aos objetivos dos participantes e reflete convenções discursivas específicas do contexto de comunicação.

Bakhtin (2003 [1952-1953]) assevera que os campos/esferas da atividade humana são indissociáveis das práticas languageiras e, portanto, os enunciados, cujas formas relativamente estáveis são os gêneros discursivos, refletem as condições e as finalidades desses campos/esferas. Swales (1992), afiliando-se à perspectiva bakhtiniana, coaduna com a noção de enunciado como unidade básica da análise do discurso.

² Ressaltamos que o objetivo último da análise é produzir a organização retórica do gênero infográfico hipermidiático a partir de exemplares que já circulam em contextos de ensino, tanto escolares quanto não escolares. Isso é importante para que sirva de guia de referência a produtores do gênero e a professores que desejam utilizá-lo em suas práticas de ensino. No entanto, excede o escopo do artigo formular qualquer proposta didática ou dar encaminhamentos a serem utilizados *ipsis litteris* em contextos educacionais.

Assim como Bakhtin reconhece uma organização interna dos gêneros, sua construção composicional, Swales (1990) atesta-a propondo o modelo de análise CARS (*Create a Research Space*), que descreve a organização retórica de introdução de artigo de pesquisa identificando três movimentos retóricos (*moves*), a saber: estabelecer o território; criar um nicho de pesquisa; e ocupar o nicho de pesquisa – que são cumpridos por diferentes passos (*steps*).

Mas o gênero não é só social, é também retórico. Para Miller (2012a) e Swales (1990), o gênero é um meio de ação social propositada situada em um contexto sociorretórico maior, “porque quem escolhe determinado gênero para organizar seu discurso o faz não apenas por determinações do contexto da esfera de atividade a que ele pertence, mas também o faz por determinada motivação em busca de um efeito pretendido” (PAIVA, 2009, p. 19).

É partindo desses pressupostos e buscando contribuições nos estudos folclóricos, da literatura, da linguística e da retórica, que Swales (1990) estabelece cinco características que compõem o conceito de gênero: 1) um gênero é uma classe de eventos comunicativos nos quais a língua exerce um papel essencial para a sua realização; 2) uma classe de eventos comunicativos se constitui em um gênero quando há propósitos comunicativos em comum; 3) exemplares de um gênero apresentam variação em sua prototipicidade; 4) a lógica subjacente a um gênero estabelece restrições quanto ao conteúdo, posicionamento e forma; 5) a nomenclatura utilizada pela comunidade discursiva para intitular os gêneros é um aspecto importante (RAMOS, 2011).

Juntamente a esses critérios, entendemos que o emprego de recursos metafóricos pode colaborar para a conceituação de gênero, pois permite abarcar mais características. Swales (2004) propõe que a caracterização de um gênero textual deve ser uma empreitada metafórica de modo a possibilitar a definição de gêneros diversos segundo as suas peculiaridades. Entre as metáforas tratadas pelo autor, convém trazer para este estudo a metáfora dos gêneros como famílias, que é discutida com base em Wittgenstein e Fishelov. Nessa metáfora, “apesar de os membros de uma família poderem não compartilhar do mesmo conjunto de características físicas (por exemplo, todos tendo o mesmo nariz ou cor de cabelo), eles compartilham de uma história genealógica” (SWALES, 2004, p. 65, tradução nossa).

Fazendo uma analogia, podemos classificar um determinado gênero comparando suas características (funções retóricas, público-alvo, contexto de produção etc.) com as características apresentadas por exemplares de gêneros antecedentes, como é o caso do infográfico impresso que antecede o infográfico hipermediático de natureza tecnológica. Conforme Miller (2012b):

O que faz um gênero ser “nativo” de uma tecnologia ou meio em vez de outro depende, em parte, do que o meio permite, ou seus recursos. [...] No contexto da internet, os recursos tomam a forma não de propriedades materiais ou nichos ecológicos, mas de propriedades de informação e interação que podem servir a certos usos cognitivos e comunicativos particulares. Os links, a distribuição instantânea, a indexação e busca, a interatividade e outras características da internet constituem recursos que diferem dos da mídia impressa. (MILLER, 2012b, p. 106-107)

O gênero em questão, o infográfico hipermediático, reflete esse contexto digital. Além do propósito consagrado de informar sobre algum assunto, também pode ensinar/explicar, de um ponto de vista didático, acerca de um conteúdo – propósito que é cumprido por diferentes recursos tecnológicos, como é demonstrado mais adiante.

A partir desse entendimento de gêneros que se ressignificam no meio digital e que se constituem a partir de características que rompem com o padrão do impresso, passamos a tratar das definições do gênero infográfico hipermediático – o objeto deste estudo.

3 GÊNERO INFOGRÁFICO HIPERMIDIÁTICO: DA ORIGEM À APLICAÇÃO NO ENSINO

O surgimento do infográfico é polêmico e inconclusivo. Cairo (2005) crê que as primeiras tentativas se deram na Antiguidade, com a confecção de mapas primitivos gravados em pedaços de couro. De Pablos (1999), por sua vez, acredita que tenha sido na

Babilônia e Egito, quando eram percebidas tentativas de associação entre textos escritos e desenhos. Já no contexto do jornalismo, de acordo com Stürmer, Pasqual e Teixeira (2012), há um consenso entre alguns estudiosos (PELTZER, 1991; SANCHÓ, 2001; DE PABLOS, 1999) de que a primeira infografia jornalística surgiu em 1806, em uma publicação do jornal *The Times*, de Londres, cujo infográfico intitulado *The Blight's House* narrava o assassinato de uma pessoa em uma residência às margens do Rio Tâmisa.

Já o infográfico no meio digital, segundo Rodrigues (2009), passa a figurar a partir do final da década de 1990, ganhando uma grande alavancada a partir dos atentados de 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos. O ponto para o qual é preciso direcionar a discussão é que o infográfico hipermidiático passa por um processo de adaptação do meio impresso para o digital. Para consubstanciar essa questão, apoiamo-nos na linha evolutiva elaborada por Rodrigues (2009), que divide o desenvolvimento do infográfico digital em três fases:

- *1ª fase – Infográficos lineares*: caracterizam-se por sua forma estática e sequencial, cuja leitura é realizada de forma linear. Não apresentam, portanto, ruptura com o padrão impresso.
- *2ª fase – Infográficos multimidiáticos/hipermidiáticos*: passam a incorporar elementos multimídias na sua estrutura, como imagens em movimento, gravação sonora, vídeos e outros recursos interativos, os quais não são possíveis no meio impresso. Com isso, a leitura passa a ser não linear, isto é, o leitor/usuário ganha autonomia para interagir e guiar sua leitura.
- *3ª fase – Infográficos em base de dados*: caracterizam-se pela introdução de bases de dados às produções, sendo o estágio mais recente e avançado da infografia.

As três fases acima mencionadas mostram recorrências particulares nas produções dos infográficos que permitem que sejam agrupados de tal forma. Mediante isso, vamos entendê-los como gêneros diferentes, mas pertencentes à mesma família, em consonância com a metáfora “gêneros como famílias” postulada por Swales (2004), em que gêneros são agrupados por suas semelhanças prototípicas. Nosso foco recai no infográfico hipermidiático que, como já mencionado, conjuga a ideia de leitura não linear (hipertextual) com a multiplicidade de mídias (multimidiático).

Considerando essas definições e adaptando o conceito proposto por Lucas (2011), podemos entender o infográfico hipermidiático como um gênero que se baseia na articulação esquemática de três elementos: textos verbais (com linguagem simples, objetiva e atrativa), mídias de diversas naturezas (fotografia, áudio, vídeo, mapa, tabela, gráfico etc.) e elementos complementares (cores, números, setas, fios, etc.) que, somados à possibilidade de interatividade, permitem o estabelecimento de relações entre as partes representadas, que são apresentadas ao leitor de forma não linear.

Essa mistura densa e complexa de linguagens inaugura um novo modo de formar, configurar e significar informações. Assim, abre-se espaço para novas significações, que não ficam mais restritas à linguagem verbal (SANTAELLA, 2014). Tendo em vista que apresentar uma mesma informação/conteúdo por meio de diferentes modalidades favorece a compreensão e aprendizagem dessa informação/conteúdo (BRAGA, 2004), o infográfico hipermidiático começa a ser visto como um rico material a ser explorado no ensino (BOTTENTUIT JUNIOR *et al.*, 2011), tanto no campo escolar quanto no acadêmico-científico e no corporativo. Dessa forma, consolida-se seu propósito comunicativo de ensinar/explicar algum conteúdo.

Esse gênero também reúne características que se enquadram na preferência de estudantes, conforme resultado da pesquisa de Vieira (2007) que, a partir de questionários endereçados a alunos de diversos níveis (Ensino Fundamental, Médio e Graduação), constatou que a maior parte tem predileção por ler textos compactos com variedades de recursos gráficos, interativos e visuais.

Toda essa conjuntura provocou inquietações que nos conduziram a pensar em um trabalho que investigasse a organização retórica desse gênero em contexto de ensino. Como é, de certo modo, recente e ainda não muito explorado nesse contexto, é preciso conhecer suas características formais para guiar o trabalho de quem o produz e de quem o utiliza como objeto de ensino. Com isso, contribuímos também com quem lê o infográfico, seja estudante ou não, considerando que o papel do leitor é ressignificado no meio digital. Isso porque, para Askehave e Nielsen (2005) com base em Finnemann (1999), o hipertexto configura o ato de ler em dois modos: o modo de leitura tradicional, que ocorre de forma sequencial; e o modo de navegação, no qual o leitor/estudante cria seu próprio percurso de leitura, em vista dos seus objetivos.

Para dar continuidade, no próximo tópico, tecemos considerações metodológicas sobre a pesquisa para, em tópico posterior, discutirmos e apresentarmos os resultados da análise.

4 CONTORNOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa é qualitativa. Todavia, empregamos também método quantitativo, de forma complementar, visto que “métodos quantitativos são usados na pesquisa qualitativa para servir às finalidades delimitadas pelo pesquisador” (REIS, 2006, p. 106). Sendo assim, utilizamos, inicialmente, um método qualitativo para identificar a organização retórica e, em seguida, um método quantitativo para descrever a frequência dos elementos que foram encontrados nos infográficos que compõem o *corpus* de análise. Na sequência, os resultados foram interpretados e relacionados com o contexto em que o gênero circula, expressando também o caráter qualitativo desta pesquisa, cujos resultados foram derivados da interpretação (COHEN; MANION; MORRISON, 2000).

Como instrumento analítico, utilizamos o modelo proposto por Fogolari (2009), que, ancorado no modelo CARS (*Create a Research Space*) de Swales (1990), descreve a organização retórica do infográfico impresso e compreende dois níveis: os movimentos (*moves*) e os passos (*steps*). Os movimentos são ações retóricas abrangentes que são realizadas no texto e se dividem em subações, que são os passos que concretizam os movimentos (FOGOLARI, 2009). Esse tipo de instrumento de análise visa compreender como os conteúdos se organizam dentro de um dado gênero textual e, por isso, fornece subsídios para o reconhecimento das práticas sociais que envolvem o gênero (SOUZA, 2017).

A seguir, apresentamos o modelo de Fogolari (2009) referente ao infográfico impresso, que serviu de base para construir a organização retórica do gênero infográfico hipermidiático.

Quadro 1: Organização retórica do infográfico impresso

Movimentos (M) e Passos (P)	Quant.	%
M1 – Identificar o infográfico		
P1 – Apresentar o assunto	25	100
P2 – Acrescentar informações sobre o assunto	22	88
M2 – Compor o infográfico		
P1A – Apresentar elemento gráfico estatístico	5	20
P1B – Apresentar elemento gráfico descritivo	5	20
P1C – Apresentar elemento gráfico comparativo	5	20
P1D – Apresentar elemento gráfico de ordenamento temporal	5	20
P1E – Apresentar elemento gráfico de mapeamento	5	20
P2 – Apresentar elemento verbal	25	100
P3A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque	1	4
P3B – Detalhar informação(ões) de forma microscópica	3	12
P3C – Detalhar informação(ões) de forma macroscópica	5	20

P3D – Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes	1	4
P3E – Detalhar informação(ões) por variação de categoria	4	16
P4 – Citar a fonte da informação	17	68
M3 – Contextualizar o infográfico		
P1 – Apresentar elementos complementares em forma de gráficos	13	52
P2 – Apresentar elementos complementares em forma de lista	17	68
P3 – Apresentar imagens em forma de ilustração	6	24

Fonte: Fogolari (2009, p. 56-57)

No primeiro movimento, ocorre a apresentação do assunto que é abordado no infográfico, o que compreende dois passos: o primeiro apresenta o assunto a partir de um título, e o segundo uma breve descrição do assunto. No segundo movimento, é feita a estruturação da informação que toma o centro do infográfico, realizando-se por meio de diversas estratégias alternativas. Já o terceiro movimento aborda informações complementares do assunto apresentado que, por padrão, estão dispostas ao redor do elemento gráfico principal (FOGOLARI, 2009).

Vale destacar que a análise de Fogolari (2009) se voltou para infográficos impressos publicados no jornal Folha de São Paulo. Aqui, o *corpus* foi composto por vinte infográficos hipermediáticos, numerados de 1 a 20, selecionados aleatoriamente de sites educativos, como Portal do Professor, Escola Digital, Abril Educação, Fundação Cecierj, Banco Internacional de Objetos Educacionais e Atividades Educativas – que oferecem materiais didáticos, isto é, que foram produzidos para atender ao propósito comunicativo de ensinar/explicar um conteúdo. Fogolari (2009, p. 74), inclusive, aventa essa possibilidade de recorte temático ao dizer, na sua pesquisa, que “em termos do contexto de ensino-aprendizagem, poder-se-ia verificar como este gênero [infográfico] funciona em materiais didáticos, como texto de apresentação do conhecimento de determinada área”.

5 RESULTADOS DA ANÁLISE: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES DO/NO SUPORTE E CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO

Os resultados da análise dos vinte textos selecionados produziram um modelo que descreve a organização retórica do gênero infográfico hipermediático, composto de quatro movimentos retóricos e vinte e oito passos que reproduzem parcialmente o modelo de Fogolari (2009)³, revelando novas funções retóricas que estão destacadas em itálico nos quadros.

A partir de agora, é feita uma breve discussão sobre cada movimento e seus respectivos passos. Para consubstanciar os pontos levantados, são apresentadas, em porcentagem, as frequências com que os passos se manifestam no *corpus*.

Quadro 2: Identificar o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no <i>corpus</i> (%)
M1 – Identificar o infográfico	
<i>PI – Apresentar o assunto</i>	100%

³ O foco da discussão recai nos movimentos e passos que são inéditos na organização retórica. Detalhamentos em relação aos movimentos e passos que fazem parte da organização retórica do infográfico impresso podem ser consultados na dissertação de Fogolari (2009).

P2 – Acrescentar informações sobre o assunto

25%

P3 – Informar os créditos da produção

65%

Fonte: elaboração própria

O movimento *M1 – Identificar o infográfico* continua presente no infográfico hipermidiático. O passo 1, que se propõe a apresentar o assunto, geralmente sob a indicação de um título, é unânime no *corpus*, assim como na organização retórica do infográfico impresso de Fogolari (2009).

O passo *P2 – Acrescentar informações sobre o assunto*, por sua vez, caracteriza-se por dar um breve descritivo sobre o assunto (FOGOLARI, 2009). É perceptível a diminuição da frequência desse passo em relação à organização do impresso, que é de 88% e, aqui, apenas de 25%. É preciso lembrar que, além de estarmos tratando do infográfico hipermidiático, estamos voltando o olhar para o contexto de ensino. Fogolari (2009) focaliza o contexto do jornalismo, que é mais factual, e esse passo revela uma característica bastante particular de alguns gêneros jornalísticos, que é apresentar um primeiro parágrafo que fornece ao leitor informações básicas sobre um fato – o *lead*. Já no ensino, em razão de o conteúdo ser mais extenso e trabalhado de forma gradual, ter um parágrafo inicial que resuma toda a informação e contextualize o leitor não é tão necessário. Isso pode explicar a baixa frequência com que esse passo é encontrado no *corpus*. A seguir, há um exemplo que ilustra os dois passos mencionados.

**Imagem 1:** Infográfico *Sódio, o vilão da hipertensão***Fonte:** Rede Escola (2016)

O terceiro passo, *P3 – Informar os créditos da produção*, é novo e consiste em informar os créditos de quem produziu o infográfico, o que, a nosso ver, é também uma forma de identificá-lo. Essa necessidade possivelmente tenha se manifestado pelo suporte, tendo em vista que materiais disponibilizados na internet podem ser facilmente replicados sem receber os devidos créditos, o que não ocorre, por exemplo, nos infográficos do jornal impresso, que são disponibilizados apenas no jornal que o produziu. Então, informar os créditos no próprio infográfico é uma forma de garantir menção à autoria. A seguir, um exemplo ilustrativo desse passo.

**Imagem 2:** Infográfico *A história da Terra***Fonte:** Russo *et al.* (2013)

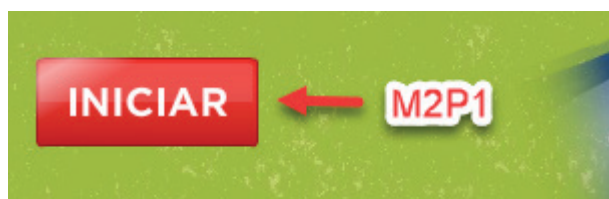
Quadro 3: Orientar a navegação do infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no corpus (%)
M2 – Orientar a navegação do infográfico	
P1 – Apresentar botão para iniciar	35%
P2 – Apresentar botão para repetir/recomeçar	45%
P3 – Apresentar botões de controle (avançar/retroceder)	95%
P4 – Orientar o clique nos elementos interativos	50%

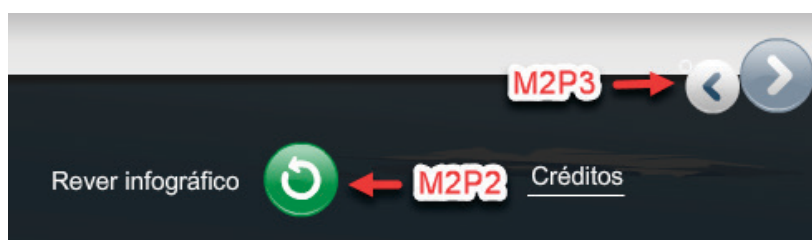
Fonte: elaboração própria

O movimento M2 – *Orientar a navegação do infográfico* e seus respectivos passos são todos novos. Isso diz muito respeito à dinamicidade e à interatividade que os infográficos hipermediáticos passam a ter na sua configuração enquanto gênero. Como muitos possuem elementos animados, o botão iniciar (P1 – *Apresentar botão para iniciar*) é fundamental para que o leitor possa começar apenas quando estiver preparado. Mesmo assim, é importante que ele tenha a oportunidade de rever as informações. Portanto, faz-se necessário um botão, ao final do infográfico, que permita repetir/recomeçar a leitura (P2 – *Apresentar botão para repetir/recomeçar*). Ao contrário do impresso, no infográfico hipermediático, as informações geralmente não são apresentadas todas de uma vez, isto é, o leitor não tem noção do “todo” no princípio, sendo imprescindível, portanto, que haja botões que permitam avançar e retroceder as telas (P3 – *Apresentar botões de controle (avançar/retroceder)*), conforme a sua necessidade. Além disso, há momentos em que é requisitada a interação do leitor para executar uma ação no infográfico. Sendo assim, é preciso que haja orientações para que o leitor saiba o que deve ser feito e não perca nenhuma informação (P4 – *Orientar o clique nos elementos interativos*).

Esses passos podem ser comparados à organização retórica de uma *homepage*, sendo categorizados como *links genéricos*, segundo Askehave e Nielsen (2005), pois funcionam exclusivamente como uma barra/elementos de navegação. Também são considerados *links explícitos*, visto que se apresentam nitidamente aos leitores por meio de texto verbal e de ícones representativos (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005). A seguir, são apresentados exemplos dos referidos passos.

**Imagem 3:** Infográfico Sódio, o vilão da hipertensão

Fonte: Rede Escola (2016)

**Imagem 4:** Infográfico Energia eólica.

Fonte: Soares et al. (2010)



Imagem 5: Infográfico *A evolução do homem*

Fonte: Siano (2010)

Quadro 4: Compor o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no corpus (%)
M3 – Compor o infográfico	
P1A – Apresentar elemento gráfico estatístico	25%
P1B – Apresentar elemento gráfico descritivo	75%
P1C – Apresentar elemento gráfico comparativo	30%
P1D – Apresentar elemento gráfico de ordenamento temporal	15%
P1E – Apresentar elemento gráfico de mapeamento	40%
<i>P1F – Apresentar elemento animado</i>	90%
<i>P1G – Apresentar elemento interativo</i>	70%
P2 – Apresentar elemento verbal	100%
<i>P3 – Apresentar áudio ou efeitos sonoros</i>	15%
<i>P4 – Apresentar vídeo</i>	20%
P5A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque	10%
P5B - Detalhar informação(ões) de forma microscópica	35%
P5C - Detalhar informação(ões) de forma macroscópica	15%
P5D - Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes	5%
P5E - Detalhar informação(ões) por variação de categoria	5%
P6 - Citar a fonte da informação	25%
Fonte: elaboração própria	

Antes de prosseguir com a discussão, é preciso trazer algumas definições importantes. As duas primeiras com base em Fogolari (2009) e as duas últimas por nossa conta:

- *Elemento gráfico*: todo elemento visual em forma de imagem, ilustração, diagrama, gráfico estatístico e desenho.
- *Elemento verbal*: textos que compõem o infográfico, desde legendas a listas de dados.
- *Elemento animado*: todo elemento gráfico ou verbal que possui efeito de movimento.
- *Elemento interativo*: todo elemento gráfico ou verbal que necessita de uma ação do leitor para execução de alguma finalidade.

Retornando à discussão da organização retórica, os passos 1A, 1B, 1C, 1D e 1E, do movimento *M3 – Compor o infográfico*, diferenciam-se da concepção trazida no trabalho de Fogolari (2009). Para a autora, os infográficos são subdivididos em cinco categorias: estatístico, descritivo, comparativo, de ordenamento temporal e de mapeamento, sendo autoexcludentes, por exemplo, um infográfico estatístico não apresentaria um elemento gráfico comparativo. No caso do infográfico hipermediático, que geralmente possui mais conteúdo e tem finalidade didática (um conteúdo didático é, geralmente, mais complexo e, portanto, precisa de mais estratégias do que uma informação jornalística, que é mais factual), vários desses elementos gráficos podem ocorrer no mesmo texto.

O passo 2, *P2 – Apresentar elemento verbal*, assim como na organização retórica do impresso, está presente em todos os infográficos do *corpus*. Os passos *P1F – Apresentar elemento animado*, *P1G – Apresentar elemento interativo*, *P3 – Apresentar áudio ou efeitos sonoros* e *P4 – Apresentar vídeo* são novos e marcam a ruptura do padrão do impresso, porque representam a possibilidade de animação e interação, assim como a inserção de áudio e vídeo, que são mídias impossíveis no impresso.

Os passos de 1 a 4, acima explicados, compõem o corpo do infográfico, isto é, são elementos que sustentam o que está sendo ensinado/explicado no infográfico. Esses elementos, a depender da circunstância, podem precisar de um detalhamento. Por exemplo, um desenho de um corpo humano pode demandar uma visualização mais clara de uma determinada região, por meio de um efeito de microscópio. Ou, ainda, uma palavra pouco comum pode ter sua definição explicitada em forma de destaque. São esses casos que se enquadram nos passos *P5A – Detalhar informação(ões) na forma de um destaque*, *P5B – Detalhar informação(ões) de forma microscópica*, *P5C – Detalhar informação(ões) de forma macroscópica*, *P5D – Detalhar informação(ões) pela apresentação de formas e partes* e *P5E – Detalhar informação(ões) por variação de categoria*. Apesar de constituírem recursos importantes em determinadas situações, seja no infográfico hipermediático seja no impresso, são pouco recorrentes.

Por fim, tem-se o passo *P6 – Citar a fonte da informação*, que consiste em informar a fonte de determinado elemento, seja verbal seja gráfico. Abaixo, um exemplo de infográfico hipermediático que possui alguns dos passos desse movimento.



Imagem 6: Infográfico As reações do cérebro durante o jogo

Fonte: Sampaio (2012)

Quadro 5: Complementar o infográfico

Movimentos (M) e Passos (P)	Frequência de ocorrência no corpus (%)
M4 – Complementar o infográfico	
P1 – Apresentar elementos complementares em forma de gráficos	10%
P2 - Apresentar elementos complementares em forma de lista	10%
P3 - Apresentar imagens complementares em forma de ilustração	20%
P4 – Apresentar elementos complementares em modo pop-up	60%
P5 – Apresentar elementos complementares mediante link externo	15%

Fonte: elaboração própria

O movimento *M4 – Complementar o infográfico* sofre uma reformulação em relação à organização retórica do impresso. Isso se deve primeiramente ao fato de que, na organização do impresso, o que diferencia este movimento do anterior é a posição dos elementos. O movimento *M3 – Compôr o infográfico* corresponde aos elementos que estão na centralidade do infográfico, enquanto os elementos do movimento *M4 – Complementar o infográfico* são os que ocupam a posição periférica. Essa noção não se aplica ao infográfico hipermediático que, como já comentado, não mostra a visão do “todo”. Em sua maior parte, são várias telas que o leitor precisa avançar para acompanhar.

Além disso, na organização retórica do impresso, o movimento chama-se *Contextualizar o infográfico*, pois se percebeu que esses elementos periféricos são responsáveis por contextualizar a informação central. Isso é bastante característico de gêneros jornalísticos, que tratam de informações mais pontuais, cuja contextualização é fundamental. Por exemplo, é importante que um infográfico que informe sobre a queda de um avião não apenas explique, tecnicamente, como ocorreu essa queda, mas também apresente informações que contextualizem o leitor, como: a origem e o destino do voo, o número de tripulantes e/ou passageiros etc. Em um infográfico com finalidade didática, os elementos complementares assumem uma posição de “saiba mais”, isto é, trata-se de um conteúdo extra para quem quer se aprofundar, mas que não o ler não prejudica o entendimento do conteúdo, ao

contrário do movimento anterior, *M3 – Compor o infográfico*, cujos elementos são imprescindíveis para o entendimento do conteúdo.

Os elementos do movimento *M4 – Complementar o infográfico* no infográfico hipermediático, por seu turno, não são necessariamente de contextualização, por isso a atualização do nome desse movimento outrora denominado *Contextualizar o infográfico* no modelo de Fogolari (2009). Um exemplo pode ser um infográfico cujo propósito seja explicar a teoria da evolução postulada por Charles Darwin. Nesse infográfico, pode haver um *link* para a biografia dele, porém, não a ler não prejudica o entendimento da teoria, constituindo, portanto, uma informação adicional para quem deseja se aprofundar no assunto.

O que altera entre os cinco passos desse movimento é a forma de apresentar esse elemento complementar. Os dois últimos, *P4 – Apresentar elementos complementares em modo pop-up* e *P5 – Apresentar elementos complementares mediante link externo*, são novos em relação à organização retórica do impresso e só são possíveis no infográfico hipermediático. O passo 4 apresenta elementos complementares em modo *pop-up*, que nada mais é do que abrir informações em uma tela adicional, geralmente de tamanho menor, no próprio infográfico. É um recurso bastante conhecido em *websites*, o que pode explicar sua frequência (60%) ser relativamente alta em comparação aos demais.

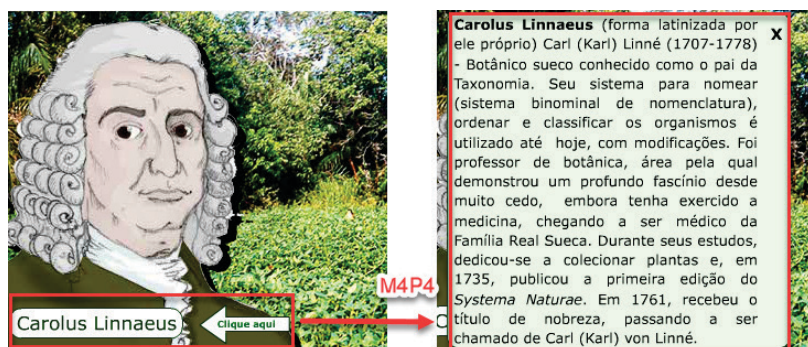


Imagem 7: Infográfico *Taxonomia ou sistemática?*

Fonte: Tavares (2010)

O passo 5, que ocorre em 15% do *corpus*, consiste em fornecer um *link* que redireciona o leitor para um *website* ou arquivo no navegador externo ao infográfico.



Imagem 8: Infográfico *Dia do índio*

Fonte: Atividades educativas (2010)

Retomando a similaridade com a *homepage*, estes dois últimos passos são categorizados como *links específicos*, porque, ao contrário dos elementos de navegação, eles antecipam ao leitor uma informação parcial sobre um determinado conteúdo, com o propósito de atraí-lo e/ou convencê-lo a fazer a leitura completa, ainda que essa seja uma decisão exclusiva do leitor. Também são *links explícitos*, visto que se apresentam sob a forma de textos e/ou ícones (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final, é preciso retomar a compreensão de que os gêneros textuais acompanham as mudanças sociais, culturais e retóricas, adaptando-se a elas. Isso fica evidente quando tratamos do infográfico hipermediático que, por conta do suporte/meio no qual é veiculado, adquire novas características em comparação ao impresso.

Entre os aspectos discutidos por Miller (2016) quanto à evolução dos gêneros textuais, convém trazer para essas considerações finais as noções de ancestralidade e de adaptação às circunstâncias. Pelo viés da ancestralidade, sobressaem os movimentos e passos retóricos *M1 – Identificar o infográfico (P1 e P2)*, *M3 – Compor o infográfico (P1A, P1B, P1C, P1D, P1E, P2, P5A, P5B, P5C, P5D, P5E e P6)* e *M4 – Complementar o infográfico (P1, P2 e P3)* constituintes do infográfico impresso, mas ainda presentes no infográfico hipermediático. Pelo viés da adaptação às circunstâncias, destacam-se os movimentos e passos retóricos *M1 – Identificar o infográfico (P3)*, *M2 – Orientar a navegação do infográfico (P1, P2, P3 e P4)*, *M3 – Compor o infográfico (P1F, P1G, P3 e P4)* e *M4 – Complementar o infográfico (P4 e P5)* que evidenciam a sobrevivência desse gênero textual tanto pela manutenção das exigências socioculturais de informar, explicar e ensinar, quanto pela adequação ao ambiente digital ao incorporar recursos tecnológicos no cumprimento de velhos e novos propósitos comunicativos do gênero infográfico hipermediático.

Os movimentos e passos retóricos do modelo que apresentamos, neste estudo, refletem o contexto de produção que balizou a seleção do *corpus*, o contexto digital/tecnológico de ensino, e demarcam diferenças retóricas em relação ao contexto jornalístico. Mas, muito além dessas diferenças, a organização retórica do gênero infográfico hipermediático reflete uma mudança social que cria novas exigências e gera a necessidade de adaptação à interação entre velhas e novas práticas comunicativas.

No início, comentamos que a sociedade está vivendo a era da hipermodernidade e isso faz as instituições de ensino e produtoras de materiais didáticos adequarem suas práticas comunicativas direcionadas aos alunos/leitores, utilizando gêneros que conversam com a nova realidade em que esses indivíduos estão inseridos. A utilização do infográfico hipermediático no ensino, com sua multiplicidade de mídias, animação e interatividade, ou seja, tudo o que permeia as práticas diárias dos usuários da internet, ilustra essa adequação.

Para encerrar, esperamos que a organização retórica aqui desenvolvida possa contribuir com o trabalho de produtores de materiais didáticos e professores, pois é de suma importância considerar as características do gênero na montagem de propostas pedagógicas voltadas à produção, leitura, escrita e/ou análise desse gênero nos diferentes campos de ensino (escolar, acadêmico-científico, corporativo). Também almejamos que este trabalho instigue novas pesquisas que tomem o infográfico hipermediático como objeto de estudo e investigação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. C. G. *Infográfico jornalístico de terceira geração: análise do uso da multimidialidade na infografia*. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. Digital Genres: A Challenge to Traditional Genre Theory. *Information. Technology and People*, v. 18, n. 2, p. 120-141. 2005.

ATIVIDADES EDUCATIVAS. *Dia do índio*. 2010. Infográfico. Disponível em: http://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/7615_infografico_indios.swf. Acesso em: 13 jun. 2020.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

- BARBOSA, B. C.; ALMEIDA, A. L. C. Multiletramentos em perspectiva: o infográfico web como recurso didático. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS (SEPECH), 11., 2016, Londrina. *Anais...* São Paulo: Blucher Social Sciences Proceedings, 2016.
- BHATIA, V. K. *Analysing genre: language in professional settings*. Essex: Longman, 1993.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *et al.* O infográfico e as suas potencialidades educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2011.
- BRAGA, C. S. O. Infográfico na Educação a Distância: uma contribuição para a aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: ABED, 2009.
- BRAGA, D. B. A. Comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – Ensino Médio. *Portal do MEC*, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2021.
- CAIRO, A. *Sailing to the future: infographics in the internet era*. Multimedia Bootcamp: University of North Carolina at Chapel Hill, 2005.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2000.
- DE PABLOS, J. M. *Infoperiodismo: el periodista como creador de infografía*. Espanha: Editorial Síntesis, 1999.
- FINNEMANN, N. O. *Hypertext and the representational capacities of the binary alphabet*. 1999. Arquivo. Disponível em: www.hum.au.dk/ckulturf/pages/publications/nof/hypertext.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.
- FOGOLARI, L. A. *O gênero infográfico: uma análise sociorretórica*. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009.
- GAEDE-SAKATA, C. R. A comunidade discursiva virtual: Sociedade Senhor dos Anéis. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 189-204.
- LAPOLLI, M., VANZIN, T. Infografia em ambientes hipermediáticos para a educação de pessoas surdas. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 7., 2015, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015.
- LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: CHARLES, S.; LIPOVETSKY, G. (org.). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-104.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M. et al. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 69-82.
- LUCAS, R. J. L. “Show, don’t tell”. A infografia como forma gráfico-visual específica: da produção do conceito à produção de sentido. 2011. 437p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

- MILLER, C. R. Genre innovation: evolution, emergence or something else? *The journal of media innovations*, v. 3, n. 2, p. 4-19. 2016.
- MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 21-41.
- MILLER, C. R. Questões da blogosfera para a teoria de gênero. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 87-112.
- PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. 2009. 205 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PELTZER, G. *Jornalismo iconográfico*. Lisboa: Planeta, 1991.
- PESSOA, A. R.; MAIA, G. G. A infografia como recurso didático na Educação à Distância. *Temática*, v. 8, n. 5, p. 1-10. 2012.
- RAMOS, W. C. *Um roteiro para a escrita de abstracts de artigos de pesquisa: estrutura retórica e técnicas de argumentação*. 2011. 345f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- RANIERI, P. R. A infografia digital animada como recurso para transmissão da informação em sites de notícia. *Revista prisma.com*, v. 1, n. 7, p. 260-274, 2008.
- REDE ESCOLA. *Sódio, o vilão da hipertensão*. 2016. Infográfico. Disponível em: <https://seducdigital.pa.gov.br/odas/sodio-o-vilao-da-hipertensao>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 101-118. 2006.
- RIBAS, B. Infografia Multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PERIODISMO EN INTERNET, 5., 2004. Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.
- RODRIGUES, A. A. *Infografia interativa em base de dados no jornalismo digital*. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pós-graduação em Comunicação e Cultura contemporâneas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- RUSSO et al. Abril Educação. *A história da Terra*. 2013. Infográfico. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/link.html?categoria=372>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- SAMPAIO, H. Arena IG. *As reações do cérebro durante o jogo*. 2012. Infográfico. Disponível em: <http://arena.ig.com.br/2012-09-12/infografico-as-reacoes-do-cerebro-durante-o-jogo.html>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- SANCHO, J. L. V. *La infografia: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Barcelona: Servei Publicacions, 2001.
- SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2014.
- SANTOS NETO, D. N. dos.; SOUZA, T. E. S. Os gêneros textuais hipermidiáticos e o ensino: aproximações possíveis entre educação e o uso das novas tecnologias. *Caderno Intersaberes*, v. 5, n. 6, p. 1-17. 2016.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In: ESPINOZA, A. M. et al. (org.). *30 olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação, 2010. p. 91-97.

SIANO, M. Canal CECIERJ. *A evolução do homem*. 2010. Infográfico. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/5081>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SIMONI, R. M. S.; BONINI, A. A organização retórica do gênero carta-consulta. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 117-138.

SOARES et al. Abril Educação. *Energia eólica*. 2010. Infográfico. Disponível em: www.atividadeseducativas.com.br/atividades/8150_energia-eolica.swf. Acesso em: 13 jun. 2020.

SOUZA, R. R. de. Modelo de estrutura retórica para leitura e escrita de resumo escolar no ensino médio técnico. *DELTA*, v. 33, n. 3, p. 911-943. 2017.

STÜRMER, H., PASQUAL, L., TEIXEIRA, T. A história da infografia jornalística no Brasil – análise de edições da Folha de S. Paulo publicadas em 1983 e 1993. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 8., 2012, Chapecó. *Anais...* Chapecó: Intercom, 2012.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects*. Rethinking Genre Colloquium. Ottawa: Carleton University, 1992.

SWALES, J. M. *Other floors other voices: a textography of a small university building*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

SWALES, J. M. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Reflections on the concept of discourse community. *Asp*, n. 69, p. 7-19, 2016.

TAVARES, C. Canal CECIERJ. *Taxonomia ou sistemática?*. 2010. Infográfico. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/3772>. Acesso em: 30 out. 2018.

TEIXEIRA, T. G.; RINALDI, M. Promessas para o futuro: as características do infográfico no ciberjornalismo a partir de um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 6., São Bernardo do Campo, 2008, *Anais...* Brasília: SBPJor, 2008.

VIEIRA, I. L. Leitura a Internet: Mudanças no Perfil do Leitor e Desafios Escolares. *In: ARAÚJO, J. C. (org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 244-265.



Recebido em 16/06/2020. Aceito em 04/02/2021.

A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DIALÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA

LA ARGUMENTACIÓN COMO HERRAMIENTA DIALÓGICA EN EL PROCESO DE
FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA EN EL CONTEXTO DE LA
EJA

ARGUMENTATION AS A DIALOGIC TOOL IN A CONTINUING EDUCATION PROGRAM FOR
ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WORKING WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION

Maísa Helena Brum*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul | Campus Sertão

RESUMO: Este artigo¹ tem como objetivo descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo estabelecido entre mediadora e dois professores durante o desenvolvimento de uma formação pedagógica para professores de Língua Inglesa atuantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A formação abordou a prática docente do professor de línguas, a construção de práticas colaborativas e a produção de unidades didáticas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS *et al.*, 2016). Sessões reflexivas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A análise da transcrição do discurso dos professores se deu por meio de ações epistêmico-argumentativas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Colaborativos em

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão (IFRS). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: maisahbrum@gmail.com.

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado da autora.

Contextos Escolares (N.E.C.C.E), da UFSM. Identificamos uma orientação à construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, ampliando possibilidades de avançar na compreensão da abordagem dos multiletramentos. A dimensão epistêmico-argumentativa, além de possibilitar a colaboração entre os pares, também auxiliou na transformação de conceitos teóricos e práticos e, consequentemente, na reconfiguração da prática pedagógica dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores. Ações argumentativas. Processo colaborativo.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar la dimensión epistémico-argumentativa del proceso establecido entre mediadora y dos profesores durante el desarrollo de una formación pedagógica para profesores de lengua inglesa que trabajan en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La formación abordó la práctica docente del profesor de idiomas, la construcción de prácticas colaborativas y la producción de unidades didácticas basadas en la Pedagogía de la Multialfabetización (KALANTZIS *et al.*, 2016). Las sesiones reflexivas fueron grabadas en audio y después se transcribieron. El análisis de la transcripción del discurso de los docentes se realizó mediante acciones epistémico-argumentativas desarrolladas por el Núcleo de Estudios Colaborativos en Contextos Escolares (N.E.C.C.E), de la UFSM. Identificamos una orientación hacia la construcción del pensamiento crítico y reflexivo de los participantes, aumentando las posibilidades para avanzar en la comprensión del enfoque de la Pedagogía de la Multialfabetización. La dimensión epistémico-argumentativa, además de posibilitar la colaboración entre pares, también ayudó en la transformación de conceptos teóricos y prácticos y, en consecuencia, en la reconfiguración de la práctica pedagógica de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Formación continua docente. Acciones argumentativas. Proceso colaborativo.

ABSTRACT: The aim of this article is to describe and analyze the epistemic and argumentative dimension of the collaborative process established between a mediator and two teachers during the development of a continuing education program for English public teachers lecturing adults and teenagers. The continuing education program focused on reflection on the teaching practice of the language teacher, the construction of collaborative practices, and the production of teaching units based on the Pedagogy of Multiliteracies (KALANTZIS *et al.*, 2016). Reflective sessions were developed, recorded in audio, and later, transcribed. The analysis of the transcription of audio records was conducted through epistemic-argumentative actions developed by the Center for Collaborative Studies in School Contexts (N.E.C.C.E, in Portuguese), from UFSM. We identified throughout this collaborative and argumentative process, an orientation towards the construction of critical and reflective thinking by the participants, expanding possibilities of enhancing understanding related to the multiliteracies approach. The argumentative process, besides opening paths for collaboration practices, also enhanced the transformation of theoretical and practical teaching concepts.

KEYWORDS: Teacher continuing education. Argumentative actions. Collaborative process.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin (1992), todo discurso é uma ponte, isto é, um mediador das relações humanas. Ao nos definirmos em relação ao outro, estamos considerando questões de identidade e afetividade que permeiam os outros tais como a nós mesmos. Nesse sentido, refletindo sobre o contexto educacional, principalmente o de formação de professores, acreditamos que não se pode pensar e realizar educação “[...] sem que os espaços que criamos para isso sejam, igualmente, espaços conscientemente pensados a partir dessas formações discursivas, identitárias e afetivas” (MATEUS, 2013, p. 102).

Esta investigação parte do pressuposto de que as interações sociais entre professores-mediadores e professores-colaboradores² podem constituir um espaço de investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e de sua relação com contextos sociais mais amplos (MAGALHÃES, 2002).

² Utilizamos aqui a nomenclatura “professores-mediadores” e “professores-colaboradores”, pois partimos do pressuposto de que o professor da escola também é um pesquisador de sua própria prática e do contexto em que se insere. O termo professor-mediador é entendido a partir da concepção de pesquisa colaborativa, na qual os processos colaborativos são mediados pela “constante negociação de sentidos e de identidades, forjado em contextos de práxis socioeducacional” (MATEUS; PICONI, 2009). Já o processo de renomeação de “professores-colaboradores” serve para marcar a filiação desta pesquisa a uma práxis comprometida com o (re)posicionamento social dos professores envolvidos na pesquisa (MATEUS; EL KADRI, 2012).

Segundo Ventura e Bomfim (2015, p. 213), a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma “área pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Além disso, de acordo com Barcelos (2009), raros são os cursos de licenciatura e pedagogia que contemplem em suas diretrizes curriculares essa modalidade de ensino.

Considerando a lacuna de uma formação específica para a atuação na EJA e também de formações continuadas na área de língua inglesa, acreditamos que processos colaborativos e continuados podem sustentar uma formação mais crítica, empoderada e socialmente situada para os docentes da EJA. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre professora-mediadora e professores-colaboradores durante o desenvolvimento de uma formação pedagógica para professores de Língua Inglesa atuantes no contexto da EJA.

2 A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA CRÍTICO-DIALÓGICA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreende-se que ao abordarmos a linguagem da argumentação como ferramenta para contextos de formação, estamos compreendendo também a linguagem como artefato que forja outra e novas experiências (MATEUS, 2013, p. 100). Apoiando-nos nessa perspectiva, entendemos a argumentação como uma prática crítico-dialógica, “abstrata – *aberta às incertezas* – e não em busca de evidências de verdade –, *deliberativa* – e não ancorada nas fraquezas de conflitantes pontos de vista –, *transformadora* – e não voltada a imortalizar hegemonias” (MATEUS, 2016, p. 36, grifo da autora). Nessa percepção, a argumentação é entendida como um conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços dialógicos e colaborativos que levam as pessoas a pensarem criticamente, refletirem cuidadosamente e a se posicionarem de forma articulada frente aos problemas enfrentados (MATEUS, 2016).

A partir dos pressupostos de De Chiaro e Leitão (2005) e Leitão (1999/2000), ao situarmos a argumentação no contexto educacional, observamos que, além das características discursivas, a argumentação também é vista como um processo socialmente situado e de caráter teórico-metodológico, servindo como ferramenta para que professores possam mediar o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Segundo Van Eemeren e Gootendorst (2009, p. 55), a argumentação não pode ser vista somente como “a expressão de uma avaliação individual, mas como uma contribuição para o processo comunicativo entre pessoas ou grupos que trocam ideias uns com os outros com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião”. Nessa perspectiva, para construirmos a formação continuada com dois professores de língua inglesa de escolas públicas e atuantes na modalidade EJA, alinhamo-nos ao conceito de argumentação como uma discussão crítica durante a qual pontos de vista são “construídos, negociados e transformados” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 351).

Dessa maneira, ao pensarmos uma formação continuada de caráter reflexivo-transformador, a argumentação emerge como um processo social e discursivo de negociação de diferentes perspectivas (LEITÃO, 2007, p. 454). No nosso caso, focalizamos na problematização do conceito de multiletramentos e na negociação de práticas de ensino multiletradas voltadas para o contexto escolar da EJA. Para De Chiaro e Leitão (2005), há duas características definidoras da argumentação: a negociação e a mudança. Essas características conferem à argumentação uma dimensão epistêmica que a institui “[...] como recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos” (LEITÃO, 1999, 2000). Ainda, é essa dimensão epistêmica que mobiliza possibilidades de construção e transformação de crenças e conceitos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Considerando as ações epistêmico-argumentativas como elucidativas de procedimentos explicativos que, em última instância, levam à construção e à transformação do conhecimento, nesse processo de identificação e análise, procuramos explicar léxico-gramaticalmente cada uma dessas categorias argumentativas, tomando como referência a Gramática Sistêmico-Funcional - GSF

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Tabela 1 resume as ações epistêmico-argumentativas identificadas pelo N.E.C.C.E³ ao longo de dois anos de encontros e discussões teórico-práticas sobre o uso da argumentação como ferramenta crítico-dialógica em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesses dois anos de estudos, essas ações foram desenvolvidas e pensadas como categorias de análise com base nas categorias previamente discutidas por Compiani (1996, p. 48). Posteriormente, essas ações epistêmico-argumentativas foram expandidas na dissertação de Brum (2015) e também na tese de Silva (2018). Essas ações epistêmico-argumentativas foram utilizadas como ferramenta de análise na investigação.

Tabela 1: Ações epistêmico-argumentativas

Ações epistêmico-argumentativas	Subcategoria	Descrição	Expoentes léxico-gramaticais
Solicitação de informações	<i>Por extensão de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações novas para que sejam melhor compreendidas. (O que mais?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos aditivos: outras, outros, alguma. Elementos intensificadores: o que mais.
	<i>Por elaboração de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam de maiores explicações (Explique melhor?), sem introdução de elementos novos, mas uma caracterização da informação dada (com base no conceito de relação lógico-semântica de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos explicativos: isto é, a saber, por exemplo.
	<i>Por intensificação de ideias</i>	Solicitação feita quando uma parte das ideias expostas necessita de maiores detalhes. (Quando? Onde? Como? Por quê?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de intensificação de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica da ideia exposta para solicitação de detalhamento, por exemplo: anterior, naquela ali, no último, aí, aqui, nisso, nesse. Elementos comparativos: mais que, em relação a, em comparação a.
Fornecimento de informações	<i>Por elaboração e/ou intensificação de ideias</i>	A ação argumentativa busca desenvolver (dar continuidade à) a informação, oferecendo dicas ou exemplos, de modo a levar os participantes a chegarem ao raciocínio traçado de antemão (com base no conceito de relações lógico-semânticas de intensificação e de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014), em que são adicionadas informações relativas ao contexto do argumento posto em discussão – como, quando, onde e porquê – e detalhes e/ou exemplos que contribuam para a sua adesão ou refutação).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica do texto (verbal ou não verbal) a ser detalhado: anterior, naquela ali, no último. Conjunções adverbiais: por exemplo, em particular, quando, etc. Formas coloquiais de explicitação de exemplo: tipo.
	<i>Por extensão de ideias</i>	A ação argumentativa busca apresentar/adicionar elementos novos a partir de uma problematização (com base no	Grupos nominais e verbais que remetam à informação nova a ser apresentada. Elementos conectivos que indiquem soma, adversidade, alternância de ideias, etc.

³ Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria.

		conceito de relação lógico semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	
	<i>Por remodelamento</i>	A ação argumentativa busca (re)elaborar as informações discutidas, aproximando-as tanto dos significados científicos, por meio de um código mais elaborado acerca do tema proposto (com base em Bernstein, 1996), quanto de maneira didática, aproximando-a as informações elaboradas dos saberes cotidianos (didatização de conceitos).	Nominalização. Construção de definições por meio de processos relacionais. Relação entre conceitos cotidianos e científicos.
Reespelhamento		Repetição de palavras, expressões ou ideias anteriormente citadas no discurso, captadas seja pela indicação verbal, por ênfase (gestos), entonação diferenciada, etc.	Paráfrase. Repetição de palavras.
Problematização		Proposições (perguntas ou declarações) feitas para dar início ao debate e/ou instigar e/ou provocar a procura de respostas para o tema em discussão ou para temas relacionados trazidos ao diálogo (reflexão em torno de um problema).	Atos de fala que associam dois propósitos (SEARLE, 1976) - um pedido de reflexão a uma solicitação de informação.
Reestruturação		Reorganização e sistematização (generalização) de ideias, podendo promover a expansão do tópico ou a introdução de um novo enfoque.	Atos de fala que associam uma recuperação de informação a uma solicitação de sistematização: a) Recuperação de um tópico previamente discutido: - Advérbios: agora, depois, antes. - Circunstâncias de ângulo: a partir disso. - Processos no tempo verbal passado que remetem a discussões prévias. b) Solicitação de sistematização por meio de elaboração, intensificação ou extensão.
Recondução		Retomada do tópico em discussão quando este é abandonado e/ou tangenciado.	Atos de fala que exploram processos típicos de retomada do tópico de discussão, como: retomar, continuar, seguir, resgatar, voltar.
Acolhimento		Aceitação de uma ideia colocada em discussão (polaridade positiva).	a) Acolhimento total: - Interjeições de concordância: claro, sim, tá, aham. - Processos que indiquem acolhimento, como: concordar, aceitar. b) Acolhimento parcial: - Processos que indiquem acolhimento parcial ou condicionado, como: depender. - Conjunções condicionais, como: se, caso, não obstante, desde que, a menos que, a não ser que, contanto que.
Refutação		Contestação e/ou reprovação de uma ideia da discussão (polaridade negativa).	Processos que expressem discordância, como: discordar, divergir.

Interjeições de discordância, como:
Interjeições de advertência, como: devagar, calma, atenção.
Interjeições de desaprovação: fora, chega, basta.
Advérbio de negação, como: não, nem, nunca, jamais, de modo algum, de forma nenhuma, tampouco, de jeito nenhum.
Conjunções adversativas para introduzir posição contrária, como: mas.

Fonte: Grupo N.E.C.C.E.

As ações de *solicitação de informações* referem-se às provocações realizadas, principalmente pelo mediador de alguma sessão reflexiva, a fim de buscar uma melhor exposição, explicação e/ou detalhamento de alguma ideia colocada em pauta. Essa ação está alinhada à perspectiva de expansão, categoria lógico-semântica da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), visto que, quando solicitamos informações, estamos, na real, “solicitando ao participante que expanda seu ponto de vista, ou seja, agregue a ele elementos que contribuam para o melhor entendimento de suas proposições e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo argumentativo” (SILVA, 2018, p. 50). Já as ações de *fornecimento de informações* referem-se a algum questionamento proposto na solicitação de informações nas respostas dos participantes, por meio de explicações, exemplos, nominalizações, entre outros. A ação de *reespelhamento* está relacionada ao reforço de alguma ideia ou a repetição de alguma parte do discurso de um participante com vistas à ênfase e à confirmação de tais ideias. A ação de *problematização* é uma das ações principais em sessões reflexivas, pois ela é responsável por incitar e instigar os participantes a participarem das discussões e, conseqüentemente, guiá-los na construção de conceitos científicos. A *reestruturação* é uma ação epistêmico-argumentativa que objetiva reorganizar as informações e sistematizá-las para melhor compreender o tópico debatido. E a ação de *recondução* tem como objetivo resgatar o tópico em debate se ele foi tangenciado durante a discussão, perdeu a pertinência ou quando se desejou reforçá-lo (SILVA, 2018). Por fim, as ações de *acolhimento* e *refutação* relacionam-se, respectivamente, às aceitações e às reprovações de ideias apresentadas durante uma discussão.

Em síntese, pelo fato de realizar-se no uso socialmente situado da linguagem, conceituamos a argumentação como uma atividade reflexiva, de cunho social, e também de natureza discursiva (VARGAS; LEITÃO, 2011).

3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Partindo de uma abordagem qualitativa e colaborativa, contamos com a participação de dois professores-colaboradores dispostos a participar da formação continuada com foco no ensino multiletrado de língua inglesa para a EJA. Os dois professores-colaboradores são professores de inglês do ensino público, estadual e municipal⁴. Um professor (P1) é graduado em Letras Português/Inglês em uma Universidade Federal, no ano de 2007 e possui Mestrado Profissional em Ensino de Línguas também em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse professor-colaborador atuava há cinco anos no ensino público municipal e há três anos no ensino estadual. No momento da realização da pesquisa, o professor lecionava em cinco turmas de EJA, modalidade Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino. A outra participante é professora (P2), graduada em Letras Inglês no ano de 2010 em uma Universidade Federal, e ensina, exclusivamente, para a rede estadual de ensino de sua cidade desde o ano de 2012. A partir do ano de 2016, a professora-colaboradora lecionava somente turmas de EJA, no período noturno, em uma escola da rede estadual.

Em relação à professora-mediadora (M1), ela é licenciada em Letras/Inglês e Letras/Português em uma Universidade Federal do estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras, no ano de 2015 e doutoranda em Estudos Linguísticos na época do desenvolvimento desta pesquisa.

⁴ Esta pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, pelo número 44567315.3.0000.5346.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre os dois professores-colaboradores e a professora-mediadora, desenvolvemos sessões reflexivas teórico-práticas visando a promoção de uma prática pedagógica multiletrada (COPE; KALANTZIS, 2015) para o ensino de inglês na EJA. Para que pudéssemos construir um ambiente de formação crítico-dialógico, fizemos uso das sessões reflexivas como ferramentas de geração dos dados, visto que elas são compreendidas como espaços em “[...] que professores e pesquisadores negociam a problematização de questões a serem discutidas, a construção do conhecimento e os conhecimentos construídos durante práticas discursivas sobre a sala de aula” (MAGALHÃES, 2011, p. 39).

A dinâmica da formação foi delineada a partir da relação entre teoria e prática em sala de aula, mais especificamente entre o conceito de multiletramentos, a prática multiletrada e as implicações para o ensino de Língua Inglesa na EJA, no contexto da escola pública. Nessa lógica, as atividades desenvolvidas envolveram, intercaladamente, a discussão e a reflexão sobre o conceito de multiletramentos e práticas multiletradas entre os professores-participantes e a professora-mediadora e o desenvolvimento de atividades didáticas, subsidiado pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015). Os doze (12) encontros presenciais aconteceram quinzenalmente, nos meses de agosto a dezembro de 2017, com duração de aproximadamente duas horas e meia. Em relação à geração dos dados, cada sessão foi gravada em áudio e, para fins de análise, todas as sessões reflexivas foram transcritas. Para a identificação dos participantes, na transcrição das sessões, também utilizamos a nomenclatura P1 e P2 para os professores-colaboradores e M1 para a professora-mediadora.

Objetivando analisar o processo argumentativo entre os participantes na formação continuada, primeiro, identificamos os momentos de discussão mais representativos da configuração e desenvolvimento do projeto em cada sessão reflexiva gravada. Em seguida, levando em consideração os excertos que foram selecionados das sessões, identificamos e classificamos, nas falas dos participantes, as ações epistêmico-argumentativas que procuravam elucidar procedimentos explicativos e que, em última instância, levassem à construção e transformação do conhecimento (PONTECORVO; GIRARDET, 1993).

A classificação das ações epistêmico-argumentativas foi fundamentada nas categorias de análise propostas pelo nosso grupo N.E.C.C.E, de acordo com as ações descritas na Tabela 1. Vale destacar que optamos por utilizar as categorias argumentativas como ferramenta de análise, uma vez que permitem observar a interlocução entre os participantes. No relato dos resultados, cada excerto selecionado descreveu a respectiva sessão reflexiva a qual pertence, os participantes e seus turnos de fala e as ações epistêmico-argumentativas, conforme exemplificado no Quadro 1:

Quadro 1: Organização dos excertos nos resultados

Sessão nº 1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	M1	<i>não sei se vocês querem comentar sobre? o que que vocês acharam do texto? trouxe um vídeo aqui pra vocês também, mas depois a gente discute. ele é bem abrangente assim, ele fala das mudanças, né?</i>	Problematização

Fonte: de autoria própria

5 RESULTADOS: A DIMENSÃO EPISTÊMICO-ARGUMENTATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na sessão reflexiva nº 1, a primeira desenvolvida na formação continuada, os participantes discutem sobre a motivação dos alunos da EJA em aprender inglês. Nessa sessão, fica evidente a questão da idade do estudante como um fator crucial relacionado à motivação para aprender inglês.

No Excerto #1, M1 levanta uma problematização ao perguntar sobre o interesse dos alunos da EJA em relação à língua inglesa (“qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse?”). P1, ao responder, menciona que o interesse “varia muito”, mas, no seu caso, como trabalha com alunos adolescentes, em sua maioria, P1 percebe o interesse deles por termos em inglês relacionados a jogos, em (t2). Por sua vez, em (t3), M1 busca certificar-se de quais tipos de jogos P1 está se referindo e lança uma solicitação por intensificação, a fim de obter maiores detalhes sobre a colocação do participante. P1, em sua resposta no (t4), acaba por contrariar-se ao usar a construção linguística com polaridade negativa, “mas também não é”, e explica que esse interesse não é suficiente para “motivá-los a realmente estudar a língua”. Neste turno de P1, a língua inglesa é percebida como algo que pode ser interessante para o aluno naquele momento específico de sala de aula, mas quando ele sai do contexto escolar, nas palavras de P1, “não é o que eles realmente vão querer saber”. Nesse sentido, percebemos que P1 ainda não consegue relacionar os conhecimentos que promove em aula com o contexto da vida real de seu alunado e isto, por consequência, acaba por refletir na motivação do aluno em aprender inglês e relacionar esse conhecimento em seu cotidiano. Esta conexão entre os conhecimentos da escola e os conhecimentos da experiência real dos alunos são importantes para promover a motivação, visto que uma das estratégias básicas para sustentar a motivação é “relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos” (LEFFA, 2016, p. 120).

Excerto #1

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t1)	M1	<i>em relação aos alunos [xxx], qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse? ou é que nem aquele aluno do ensino fundamental que apareceu no vídeo aqui? É...</i>	Problematização
(t2)	P1	<i>depende muito da turma, varia muito, mas... eu vejo assim que que adolescentes assim, pelo menos os meninos eles se interessam pelo vocabulário de inglês por causa dos jogos</i>	Fornecimento de informação por elaboração
(t3)	M1	<i>jogos? jogos, tu diz games?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t4)	P1	<i>eh, filmes, mas também não é, eles acham legal, acham interessante, mas não é aquele interessante pra motivá-los a realmente estudar a língua, ah é legal ali naquele momento, mas saiu dali, eu vou pegar a minha moto e vou... tipo, não é o que eles realmente vão querer saber</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t5)	M1	<i>e teus alunos P2, o que que tu achas? a questão do interesse deles com inglês, eles veem algum porquê de estudar inglês?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t6)	P2	<i>parecido também, os mais jovens que::: que se interessam... pra poderem jogar... e os mais velhos acho que depende, às vezes os mais velhos, eles acham que tudo é novidade, eles valorizam tu:::do (P1: sim) que tu fala, tudo que tu fala, sabe?</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t7)	M1	<i>Sim, por que tu acha isso?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por intensificação
(t8)	P2	<i>é::: tudo que é informação, eles valorizam também, e outros... que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

No turno (t5), M1 busca trazer a voz de P2 ao debate em relação à problematização inicial, mas, ao fazer isto, M1 desperdiça a oportunidade de dialogar com P1 sobre os motivos que levam os seus alunos a não expandirem o interesse pela língua inglesa fora do contexto escolar.

No turno (t6), P2 concorda com P1 sobre os interesses dos alunos jovens em estudar inglês por causa de jogos, porém pondera que os alunos adultos também demonstram interesse pela língua pelo fato de ser uma “*novidade*” e também porque esses alunos valorizam mais o trabalho do professor (“*eles valorizam tu:::do que tu fala*”). Na sequência, M1 acolhe a resposta de P2 e, diferentemente de sua postura com P1, a questiona, por meio de uma intensificação, a explicar melhor por que os alunos adultos tendem a se interessar mais pela língua inglesa. P2, então, justifica a relação entre o uso da língua inglesa e o mercado de trabalho, sendo o inglês importante para o aluno em seu futuro campo de atuação profissional (“*que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar*”).

Na colocação de P2 em (t8), observamos que a participante percebe o ensino da língua inglesa como uma ferramenta que pode ser utilizada pelos alunos também fora do contexto escolar, diferentemente de P1. Essa colocação de P2 pode estar relacionada com o tipo de trabalho que a professora conduz em sua escola. Nesse excerto também se evidencia a diferente concepção dos participantes na relação idade *versus* motivação em aprender a língua inglesa. A correlação existente entre a maturidade do aluno e sua motivação em aula pode ser explicada pelo fato de que adolescentes e adultos possuem diferentes concepções de suas habilidades nas práticas escolares (WIGFIELD, ECCLES; RODRIGUEZ, 1998). Todavia, o que não aparece no discurso de quaisquer dos professores-colaboradores é a visão de motivação como volitiva e autoconsciente. Parafraseando Newman e Holzman (1993, p. 77, com base em VYGOTSKY), podemos pensar que, como professores, somos constantemente lembrados de que os alunos precisam ser motivados para que aprendam, porém, nossos alunos precisam, essencialmente, aprender para ser motivados, isto é, “a aprendizagem conduz o desenvolvimento”.

A discussão instaurada sobre motivação mostrou-se importante para o desenvolvimento da formação continuada, uma vez que as afinidades dos alunos de P1 (jogos/games) e P2 (trabalho/emprego) transformaram-se em temáticas, as quais embasaram a construção das unidades didáticas dos professores. Contudo, ao exporem exemplos de suas práticas na sala de aula da EJA, essa concepção de ensino do inglês como prática social não parece se materializar. O Excerto #2, a seguir, exemplifica um desses momentos quando P2 relata não trabalhar textos na totalidade 5 da EJA (equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental).

No Excerto #2, M1 sistematiza a discussão estabelecida sobre a divisão do conhecimento em parcelas e a perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma reestruturação do discurso, isto é, M1 interpela os professores-colaboradores sobre o assunto, direcionando o seu questionamento ao contexto escolar de cada professor (“*pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?*”). P2, então, fornece sua resposta por meio de uma elaboração, dizendo que ainda procura “fazer isso”. O elemento referencial “isso” utilizado por P2, em (t10), remete aos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de inglês. Em outras palavras, P2 indica que, embora trabalhe com temáticas em cada etapa da EJA, também focaliza o seu trabalho em tópicos gramaticais. Isto fica ainda mais evidente nos turnos (t12) e (t18), quando P2 menciona que não trabalhou a leitura de textos (“*na totalidade 5 eu não trabalhei textos*”), focalizando somente em verbos de rotina para a produção textual de parágrafos relacionados à rotina de cada aluno (“*como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina*”), respectivamente.

Excerto #2

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t9)	M1	<i>o que que vocês acham? pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?</i>	Reestruturação
(t10)	P2	<i>...eh, é que assim oh, eu, eu procuro ainda fazer isso, né? mesmo trabalhando com a temática eu, em cada etapa:::</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t11)	P1	<i>pra ti é mais fácil</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t12)	P2	<i>eh, eu vou vou, por exemplo, na etapa, na totalidade 5 eu não trabalhei textos, agora na 6 eu vou trabalhar</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t13)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t14)	P2	<i>né? eu trabalhO as estratégias de leitura, mas foi uma redução que eu fiz, então né? numa totalidade eu não trabalhei, agora eu vou começar a trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t15)	M1	<i>aí tu não trabalha texto, tu disse?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t16)	P2	<i>não</i>	Acolhimento
(t17)	M1	<i>daí tu trabalha como com eles?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t18)	P2	<i>não, eu trabalhei só as as, como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t19)	M1	<i>tipo situações comunicativas?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t20)	P2	<i>isso, depois que eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega:::: o que que você faz todos os dias? o que que você gosta de fazer no final de semana? você trabalha a noite? em inglês</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t21)	M1	<i>sim, sim</i>	Acolhimento
(t22)	P2	<i>mas eu não trabalhei, pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t23)	M1	<i>uhn, é um texto, não deixa de ser;;; um texto mais visual, né?</i>	Acolhimento
(t24)	P2	<i>isto</i>	Acolhimento
(t25)	M1	<i>mas um gênero mais visual</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t26)	P2	<i>é um gênero textual também né?</i>	Reespelhamento
(t27)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento

Após P2 relatar que trabalha com verbos de rotina na totalidade 5 da EJA em vez de textos, M1, em (t19), faz uma declaração em forma de questionamento a fim de solicitar maiores explicações por parte de P2 (“*tipo situações comunicativas?*”). P2, então, confirma a declaração de M1, de que trabalha com situações comunicativas e expande sua resposta detalhando de que maneira as situações de rotina são empregadas em atividades em sala de aula (“*eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega [...]*”). Essa resposta de P2, em (t20), alinha-se à abordagem comunicativa de ensino de línguas, a qual vê a linguagem principalmente como “[...] uma expressão de significado no nível do discurso (não somente no nível

da palavra ou da oração)”, isto é, do ato comunicativo, buscando habilitar os alunos a participarem de situações reais de comunicação (ADAMSON, 2004, p. 609).

Na sequência do turno, apesar de M1 acolher a resposta da professora-colaboradora, parece que P2 percebe que M1 não está satisfeita com sua resposta. Por este motivo, P2 apresenta uma informação nova em (t22), lembrando um possível texto que trabalhou em aula, uma história em quadrinhos (*“pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica”*). M1, por sua vez, acolhe a informação nova de P2 e busca reelaborar o seu discurso, por meio de um remodelamento, lançando mão do termo gênero (*“mas um gênero mais visual”*), em (t25). A partir desse remodelamento de M1, P2 refaz o seu discurso, por meio de um reespelhamento, acrescentando à fala de M1 (*“é um gênero textual também né?”*). Este turno (t26) de P2 demonstra que a professora-colaboradora está, de certa forma, familiarizada com o conceito de gênero em sua área, porém, em sua prática, o uso de gêneros discursivos parece não ser o foco de sua prática docente.

Já o debate no Excerto #3 toma forma após uma problematização de M1, a qual questiona os professores-colaboradores sobre o uso de gêneros discursivos e a sua relação com uma prática multiletrada. P2 inicia o seu turno, em (t28), exemplificando uma atividade realizada com os seus alunos da totalidade 9 da EJA, a qual se baseia no assunto *“profissões e mercado de trabalho”* para desenvolver o gênero entrevista de emprego. O turno (t30) traz um fornecimento de informação por remodelamento, isto é, P2 procura expressar o seu entendimento do conceito de gênero discursivo por meio de um exemplo de sua prática docente (*“aí eu uso a entrevista de emprego como gênero”*).

Em (t32), P2 empenha-se em descrever as atividades que envolvem o uso do gênero entrevista de emprego em suas aulas, porém essas atividades descritas parecem estar somente orientadas para o texto, deixando de lado o contexto do gênero entrevista de emprego. Em outras palavras, as atividades descritas por P2 não buscam estabelecer uma conexão entre texto e contexto, fundamentais para uma análise de gênero (MOTTA-ROTH, 2011).

Excerto #3

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t28)	P2	<i>eu faço uma atividade que com o terceiro ano, seria a totalidade 9, que eu trabalho profissões e mercado de trabalho, esse assunto na totalidade 9</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t29)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t30)	P2	<i>aí eu uso a entrevista de emprego como gênero</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t31)	M1	<i>uhn, legal</i>	Acolhimento
(t32)	P2	<i>aí eu pergunto pra eles, quais seriam, quais seriam as questões comuns numa entrevista, entrevista que eles tenham passado, né? e passo, nós passamos pro inglês essas perguntas e depois eles interagem com o colega, fazem a pergunta pro colega como se tivessem numa entrevista de emprego. essa atividade eu gosto de fazer, e aí eu já reviso as informações pessoais, por exemplo, como dizer o nome, da onde é</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t33)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t34)	P2	<i>daí não é? [risos]</i>	Solicitação de informação por elaboração

(t35)	M1	<i>o quê?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t36)	P2	<i>não é uma prática?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t37)	M1	<i>sim, tá usando um gênero, está partindo de uma prática social a gente já tá (P2: pois é) dentro da questão dos multiletramentos, né? que é o que eu botei aqui pra vocês eu acho... oh, o propósito dos multiletramentos é ver a linguagem como prática social [...] então, a proposta dos multiletramentos ela tenta promover a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local. que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego você praticando isso em inglês com eles já tá dando uma base pra uma entrevista em português que eles vão eventualmente ter na vida deles sem dúvidas</i>	Acolhimento Fornecimento de informação por remodelamento
(t38)	P1	<i>até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t39)	P2	<i>ah sim, isto, gostam, bah. e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

P2 parece compreender o conceito de gênero discursivo e ainda busca relacioná-lo com o conhecimento prévio dos alunos sobre a prática de procurar emprego, porém M1 não busca expandir a discussão sobre esse aspecto com P2. Da mesma forma, os acolhimentos de M1 por meio de interjeições (“*uhn*”) em (t29), (t31) e (t33) passam uma certa insegurança à P2 que tenta verificar com M1 se sua fala está correta (“*daí não é? [risos]*”). De acordo com Ninin (2018, p. 68), “esse tipo de pergunta marca a autoridade do professor, considerada pelo aluno”, em nosso caso, a pergunta de P2, em (t34), marca uma assimetria entre professora-mediadora e professora-colaboradora, a qual busca uma confirmação de sua resposta e percebe M1 como possível detentora do conhecimento.

Ao ser questionada por P2, M1 acolhe a colocação da professora e assegura que ela faz uso dos gêneros discursivos em sua sala de aula (“*tá usando um gênero, está partindo de uma prática social*”). Ainda em seu turno (t37), M1 procura associar o assunto abordado por P2 em suas aulas à proposta dos Multiletramentos, a qual visa, entre outros fatores, promover o desenvolvimento da visão global e local do aluno (“*[...] que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego*”). No turno seguinte (t38), P1 entra na discussão expandindo a fala de M1 ao argumentar que os alunos já familiarizados com a prática de entrevista de emprego sentem-se confortáveis em falar sobre suas experiências (“*até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar*”). Na sequência, P2 acolhe a colocação de seu colega e acrescenta que essa prática auxilia na colaboração entre os alunos que já passaram por tal experiência e aqueles que ainda irão passar (“*[...] e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda*”).

Por fim, podemos perceber que o Excerto #3 revela uma relação hierárquica entre professora-mediadora e professora-colaboradora, visto que P2 mostra-se insegura e busca confirmar o seu conceito de prática social com M1, “*não é uma prática?*”. Nesse sentido, P2 esperava de M1 uma confirmação acerca de seu conceito e M1 poderia ter usado esse momento para problematizar esse conceito com os professores-colaboradores. Em relação ao posicionamento de M1, a mediadora não só acolhe as colocações de P2, mas também procura expandi-las ao aproximar os pressupostos teóricos dos Multiletramentos aos exemplos de prática pedagógica fornecidos pela professora-colaboradora.

O Excerto #4, já na Sessão nº 2, tem o propósito de resgatar a discussão sobre o uso de gêneros discursivos iniciado na sessão reflexiva anterior, trazendo um exemplo pela voz de P1. M1 inicia o seu turno (t40) interpelando os professores-colaboradores sobre a relação

entre o que está posto nos documentos curriculares e o que se concretiza na escola. P1 inicia sua resposta argumentando que o trabalho com gêneros se constitui, de maneira mais estável, na disciplina de português (“*eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português [...]*”) e, em (t43), P1 destaca que não trabalha isto em suas aulas (“*eu não me baseio muito pelo gênero*”). Após a colocação de P1 em não se basear por gêneros em suas aulas, M1 exibe um comportamento diferente do exposto no Excerto #3. Em (t44), M1 faz uma pergunta direta à P1 para que ele elabore a resposta a fim de esclarecer em que princípios sua aula está ancorada (“*uhn, no que tu se baseia, então?*”).

Excerto #4

Sessão nº2

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t40)	M1	<i>[...] na outra, semana, vocês falaram que os PCNs mencionam letramentos, né? mencionam gênero também as orientações curriculares pro ensino médio também mencionam... gênero, ok? agora a pergunta é, será que isso tá na sala de aula? na escola em si, essa perspectiva... de gênero, de linguagem enquanto gênero? o que eu vocês acham da experiência de vocês?</i>	Problematização
(t41)	P1	<i>eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português. eu tenho uma colega que trabalha no EJA, ela planeja tudo pelos gêneros a aula, né? faz um trabalho bem focado</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t42)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t43)	P1	<i>de inglês eu não sei, eu não me baseio muito pelo gênero</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t44)	M1	<i>uhn, no que tu se baseia, então?</i>	Solicitação de informação elaboração
(t45)	P1	<i>por uma temática::: (escolho) uma temática pra duas, três aulas e aí vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t46)	M1	<i>dentro dessa temática?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t47)	P1	<i>dentro dessa temática</i>	Reespelhamento
(t48)	M1	<i>...sim, mas tu não deixa de usar os gêneros, né?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t49)	P1	<i>sim, não, não deixo, mas não fica um trabalho focado nisso</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t50)	M1	<i>ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim</i>	Reestruturação
(t51)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t52)	M1	<i>tu só escolhe uma temática primeiro pra aí fazer essa seleção que não vai ser muito diferente do que a gente vai fazer aqui, a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? também escolher uma temática e daí selecionar os textos, parecido::: [...]</i>	Reestruturação

Em (t45), P1 busca clarificar a sua colocação mencionando o trabalho com diferentes temáticas para suas aulas e, a partir dessas temáticas, os gêneros “podem” ser selecionados (“[...] *ai vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né?*”). Esta fala de P1 reflete a falta de metaconsciência no trabalho com os gêneros. Em (t46) e (t48), M1 ainda busca elucidar a dinâmica de P1 ao solicitar mais elaborações do professor e tentar fazê-lo perceber que, possivelmente, ele já trabalhe com práticas que estejam vinculadas a algum gênero em particular. P1, por sua vez, continua a afirmar que não focaliza o seu trabalho em gêneros, em (t49). Nesse contexto, M1 não refuta nenhum turno de P1, mas por meio de reestruturação em (t50) e (t52), M1 procura sistematizar as colocações lançadas pelo professor a fim de explicar a relevância da escolha de uma prática social e a função daquela prática para a construção do conhecimento do aluno (“[...] *a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? [...]*”), procurando desenvolver uma metaconsciência em P1 acerca de sua prática de ensino em sala de aula.

O Excerto #4 traz um exemplo de mediação por parte de M1, pois é pelo ato de perguntar que a professora-mediadora busca agir com o outro no sentido de gerar um conflito (NININ, 2018) entre as ideias de P1 e as suas próprias, considerando a perspectiva dos multiletramentos na qual a formação continuada baseou-se. Embora esse excerto não demonstre uma resposta imediata ao conflito gerado entre os argumentos apresentados, verificamos “avanços no modo de pensar e no modo de agir” (NININ, 2018, p. 73) no professor P1 ao longo da formação continuada. Essas reconfigurações de pensar e agir ficam mais evidentes nas próximas seções.

Nesse sentido, parece que, no desenrolar dessa sessão reflexiva, os participantes começam a perceber que trabalham com gêneros discursivos, da mesma forma que exploram algumas práticas letradas que atendem aos interesses de seus alunos, como a entrevista de emprego, mencionada por P2, por exemplo. Ao relatarem essas atividades e elas serem confirmadas pela mediadora como atividades que promovem práticas letradas (“*ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim*”), os professores-colaboradores expandem o seu discurso, engajando-se ainda mais na discussão. Nesse sentido, percebemos que, neste ponto do processo formativo, os professores-colaboradores parecem necessitar da confirmação da mediadora para atestar e nomear o seu trabalho em sala de aula como prática social.

No Excerto #5, os professores-colaboradores estão pensando e construindo atividades didáticas para os seus alunos com base na Pedagogia dos Multiletramentos. Então, nesse momento, M1 procura problematizar o possível *feedback* dos alunos às atividades desenvolvidas pelos participantes (“[...] *que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...*”), em (t53). Essa fala de M1 deixa transparecer a insegurança também da mediadora em relação ao desenvolvimento das atividades com as turmas dos professores-colaboradores. Essa insegurança pode ser explicada pelo fato de que a produção de atividades didáticas com base na Pedagogia dos Multiletramentos era algo novo tanto para os professores-colaboradores quanto para a mediadora. Nesse sentido, podemos compreender que a insegurança é um sentimento inerente ao processo de experienciar o novo, faz parte da condição humana quando interagindo em sociedade e precisa ser acolhida e problematizada, tomada como parte desse processo. Na sequência, em (t54), P2 menciona que as atividades da unidade didática não são superficiais e irão exigir que o aluno analise “mais profundamente” o que for abordado em aula, com concentração e criatividade.

Excerto #5

Sessão nº7

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	M1	<i>e::: uma última pergunta, que práticas ahh multiletradas a gente desenvolveu nessas atividades? que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...</i>	Problematização
(t54)	P2	<i>eh, exige um pouquinho mais... ahh analisar mais profundamente, né? as atividades, não é superficial assim, aí eles vão precisar se se concentrar mais, né? (M1: uhn), e::: a criatividade, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t55)	P1	<i>eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t56)	P2	<i>também, isto</i>	Reespelhamento
(t57)	M1	<i>uhn, isso</i>	Reespelhamento
(t58)	P1	<i>quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? porque sei lá, se às vezes você usa só o material didático, só o livro didático, né? ou vai dar uma aula sobre gramática, você passa o exercício, tem aluno que só fica esperando você colocar as coisas no quadro pra copiar</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t59)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t60)	P1	<i>e a partir do momento que você dá umas atividades que ele tem que acessar alguma coisa, vamos dizer que ele tem que se mexer um pouco (M1: colocar, colocar), já muda um pouco</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t61)	M1	<i>colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t62)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento

Já para P1, em (t55), as atividades da unidade didática construída abrem espaço para que os alunos possam usar a língua (“*eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua*”), isto é, P1 compreende que o material produzido, ao empregar diferentes processos de conhecimento, oportuniza a prática da língua inglesa pelo próprio aluno (“*quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? [...]*”), em (t58). Nesse entendimento, P1 demonstra um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos, uma vez que ela busca dar conta dos diferentes tipos de linguagem em uso em diferentes contextos “a experiência comunicativa cotidiana exige, cada vez mais, que as pessoas negociem os diferentes modos nos quais elas usam a linguagem em casa, no trabalho e em suas comunidades” (KALANTZIS et al., 2016, p. 40).

P1 ainda expande a sua colocação, em (t60), indicando que as atividades da unidade didática construída possibilitam ao aluno uma maior autonomia. Todavia, a fala de P1 não fica clara, então M1 reelabora o discurso do professor-colaborador para que ele perceba que a fala “o aluno tem que se mexer um pouco” significa colocar o aluno como ator da sua própria construção do conhecimento (“*colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?*”), em (t61). P1, então, concorda com a colocação da mediadora, em (t62).

Nesse Excerto, P1 demonstra compreender que o aluno, dentro de uma perspectiva multiletrada, atua como ator do processo de aprendizagem. Em resumo, os turnos (t55), (t58) e (t60) podem ser entendidos como (um processo de) remodelamento pelo fato de P1 recontextualizar o seu discurso anterior em vista de um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos. Em outras palavras, a recontextualização do discurso de P1 leva a um novo aprendizado, o qual ocorreu “por meio de um processo de transferência de um conhecimento generalizável a um contexto de prática, entrelaçando-se entre conceitos e aplicações desse conceito” (KALANTZIS, 2016, p. 80).

Em relação às ações argumentativas, percebemos que, embora a problematização de M1 demonstre sua insegurança com as atividades produzidas, os professores-colaboradores asseguram o trabalho feito, afirmando que desenvolveram atividades complexas, críticas e que colocam o aluno como ator de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, vemos que os professores-colaboradores também podem assumir a prática de expandir o argumento em questão. Em outros termos, essa não se constituiu como ação argumentativa exclusiva da mediadora. Essa ação argumentativa de expansão parece estar sendo apreendida e internalizada pelos professores-colaboradores durante o processo formativo. Por fim, embora os professores-colaboradores tenham

mentionado suas incertezas na relação teoria e prática nos excertos anteriores, percebemos, no Excerto #5, que eles dão os primeiros passos no processo de apropriação de conceitos referentes à perspectiva dos multiletramentos ao identificarem que suas atividades didáticas exigem análise e criatividade (discurso de P2), bem como ao oportunizarem o uso contextualizado da língua inglesa (discurso de P1).

No Excerto #6, a professora P2 estava comentando sobre o seu aluno, Mário - o qual tem 60 anos e voltou à escola em busca de seu diploma de ensino médio - como ele tem mudado com a nova abordagem nas aulas de inglês ministradas por P2. Neste panorama, M1 relembra o relato de P2 sobre a inquietação de Mário no início de suas aulas, sempre questionando todas as atividades desenvolvidas pela professora. P2 atribui o estranhamento de seu aluno ao fato do material apresentado por ela em aula ser “diferente”, em (t63).

Em (t66), M1 busca compreender o porquê do estranhamento de Mário à unidade didática de P2, questionando a professora-colaboradora por meio de uma solicitação de informação por elaboração (“*ele já era teu aluno antes?*”). Em (t67), P2 argumenta que Mário já era aluno dela e que esse estranhamento se deu pelo fato de a própria professora mencionar aos alunos que o material era “diferente”. Essa colocação deixa transparecer que, embora focalizasse atividades sociais específicas em sala de aula, como a entrevista para emprego, anteriormente à formação continuada, P2 começa a identificar em sua prática uma reconfiguração pedagógica. Essa reconfiguração pode ser associada provavelmente à mudança no modo como essas práticas sociais são exploradas e trabalhadas em sala de aula, o que explicaria o estranhamento do aluno.

Excerto #6

Sessão nº 8

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t63)	P2	<i>eu acho que até pelo fato de eu dizer que era um material diferente, né? que seria diferente das aulas, já causou esse...: essa preocupação no seu Mário⁵</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t64)	M1	<i>no senhorzinho?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t65)	P2	<i>eh, no seu Mário</i>	Reespelhamento
(t66)	M1	<i>ele já era teu aluno antes?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t67)	P2	<i>si::m já, mas só de eu falar [] na hora de fazer as atividades... eh eu acho que o fato de eu dizer que era um material diferente novo. ele já se assustou já achou: (meu deus!)</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t68)	M1	<i>por que será que ele se assustou assim?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t69)	P2	<i>ele já disse no primeiro dia, né? que não gostou [risos] “ah, professora, eu não gostei, não gostei!”</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t70)	M1	<i>por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?</i>	Solicitação de informação por intensificação

⁵ Nome fictício.

(t71)	P2	<i>eh, eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem eu ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa</i>	Fornecimento de informação por extensão
-------	----	--	---

Na sequência da discussão, em (t68), M1 indaga novamente P2 a fim de que a professora explique os motivos de Mário “se assustar” com o novo material. P2, então, explica que o aluno “não gostou” do material apresentado. Essa resposta de P2, em (t69), não responde apropriadamente ao questionamento feito por M1. Por essa razão, a professora-mediadora volta a indagar P2 utilizando uma pergunta comparativa para que a professora explique melhor os motivos do estranhamento de Mário em relação à unidade didática (“por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?”). P2, por sua vez, adiciona um elemento novo em sua colocação ao expor que essa é a primeira vez que ela apresenta aos alunos um material “pronto”, isto é, uma unidade didática sequencial (“eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem”), pois anterior à formação, nas palavras de P2, ela “ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa”, em (t71).

Em relação às ações argumentativas nesses turnos, de (t68) a (t71), podemos perceber que “[...] os enunciados proferidos pela pesquisadora seguem interrogativos, não apresentando respostas” à professora-colaboradora (MAGALHÃES, NININ; LESSA, 2014, p. 138). Essa dinâmica, portanto, abre espaço para “[...] a criação de possibilidades para que os participantes busquem explicações para o conflito instaurado” (MAGALHÃES, NININ; LESSA, 2014, p. 138). Assim, os turnos de M1, nesse excerto, conduzem o discurso de P2, deixando-a mais à vontade para se autodescrever e autoavaliar, visto que a professora-colaboradora aparentava estar nervosa com a nova dinâmica da formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise do processo argumentativo entre os participantes da pesquisa, podemos compreender que, é na constituição relacional dos sujeitos que a argumentação “exerce papel determinante na construção compartilhada dos saberes da sala de aula” (NASCIMENTO, 2018, p. 27). Nessa perspectiva, as ações argumentativas entre os participantes corroboraram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, situada e multiletrada, bem como propiciaram momentos de troca de ideias, reflexão e colaboração.

Na formação, o processo colaborativo-argumentativo orientou a construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, favorecendo “a relação entre o dizer cotidiano e o conhecimento científico”, bem como ampliou “possibilidades de avançar na compreensão” (NININ, 2018, p. 104) de conceitos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos. Em outras palavras, o movimento argumentativo entre professora-mediadora e professores-colaboradores, além de possibilitar a colaboração entre os pares, também auxiliou na transformação de conceitos teóricos e práticos e, conseqüentemente, na reconfiguração da prática pedagógica dos participantes.

O discurso da mediadora mostrou-se importante para a construção do processo colaborativo-argumentativo na formação, visto que “[...] a palavra do outro, que marca inicialmente a autoridade, funciona como um ponto de partida, como uma estratégia para pensar e, portanto, para desencadear a negociação de significados” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 139). Da mesma forma, sem o engajamento dos professores-colaboradores no processo colaborativo-argumentativo, não seria possível desencadear movimentos argumentativos, tampouco provocar a expansão dialógica no discurso desses participantes (NININ, 2018).

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 604-622.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1952-1953].

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRUM, M. H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2015. 150f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

COMPIANI, M. *As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo*, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave. 2015. p. 1-36.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2nd. Cambridge University Press, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994.

LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 91-109, 1999.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Proposições*, v. 18, n. 3, p. 75-90, 2007.

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: UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11-39.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. *Bakhtiniana*, v.1, n. 9, p. 129-147, 2014.

MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: DA SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. p. 93-112.

MATEUS, E. Por uma Pedagogia da Argumentação. In: LIBERALI et al. (org.). *Argumentação em contexto escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016. p. 35-62.

- MATEUS, E.; EL KADRI, S. M. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012. p. 13-26.
- MATEUS, E.; PICONI, L. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, L. C. (org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: Eduep, 2009.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-174.
- NASCIMENTO, T. M. D. do. *Mobilidade discente na elaboração de planos de aula em espanhol no estágio supervisionado colaborativo*. 2018. 131f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Editora Loyola, 1993.
- NININ, M. O. *Pesquisa colaborativa: Das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*, v. 11, n.3-4, p. 365-395, 1993.
- SEARLE, J. R. A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, v. 5, n. 01, p. 1-23, 1976.
- SILVA, E. A. *Representações de letramento no contexto escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: University Press, 2009.
- VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 153-182.
- VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, n. 31, v. 2, p. 211- 227, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S.; RODRIGUEZ, D.; The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, v. 23, p. 73-118, 1998. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1167288?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 17 jul. 2019.



Recebido em 21/12/2020 Aceito em 1/11/2021.

LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL: OS DÊITICOS TEMPORAIS E O EFEITO DE ARQUIVAMENTO NAS MÍDIAS SOCIAIS

LECTURA Y LITERACIDAD DIGITAL: LOS DEÍCTICOS DE TIEMPO Y EL EFECTO DEL
ARCHIVO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIALES

DIGITAL READING AND LITERACY: TIME-BASED DEICTICS AND ARCHIVING EFFECT ON
SOCIAL MEDIA

Anderson Ferreira*

Universidade Federal do Espírito Santo

Cristiane da Silva Ferreira**

Instituto Federal de Mato Grosso

RESUMO: Este artigo examina os dêiticos temporais na produção da leitura, de modo a focalizar o processo de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos nas mídias sociais no quadro de letramentos digitais. Optamos por um aporte teórico-metodológico interdisciplinar, fundamentado na perspectiva dos letramentos (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2009; STREET, 2014), do letramento digital (BUZATO, 2007) e dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015), e da Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva (MAINGUENEAU, 1997, 2006, 2008, 2013, 2015, 2016).

* Doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, com estágio-sanduiche pela UMinho-ILCH, Portugal (CAPES/PDSE). Pós-doutorado em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/PPGEL), com bolsa PNPd/CAPES. E-mail: andersonferreiras94@gmail.com.

** Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. É professora EBTT de Língua Portuguesa no IFMT- Campus Cuiabá. E-mail: crissilfer@outlook.com.br.

Selecionamos como *corpus* de análise um vídeo do médico brasileiro Drauzio Varella, produzido em sua mídia social e desarquivado, para servir aos propósitos de sujeito-usuários em outro tempo e espaço ideológicos. Como *corpus* de apoio mobilizamos textos em circulação nas mídias sociais, com vistas a desenvolver a problemática dos dêiticos temporais nos gestos de (des)arquivamento.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Dêixis temporais. Arquivamento.

RESUMEN: Este artículo examina los deícticos de tiempo en la producción de lectura, para enfocarse en el proceso de producción, circulación, irradiación, coproducción, memorización y archivo de discursos en medios sociales en el marco de literacidades digitales. Optamos por un enfoque teórico-metodológico interdisciplinario, basado en la perspectiva de literacidades (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2009; STREET, 2014), la literacidad digital (BUZATO, 2007) y las herramientas múltiples (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015), así como el Análisis del discurso en su perspectiva enunciativa-discursiva (MAINGUENEAU 1997, 2006, 2008, 2013, 2015, 2016). Seleccionamos como corpus de análisis un video del doctor brasileño Drauzio Varella, producido en sus medios sociales y sin archivar, para servir a los propósitos de sujeto-usuarios en otro tiempo y espacio ideológico. Como corpus de apoyo, movilizamos textos en circulación en los medios sociales, con el objetivo de desarrollar la problemática de los deícticos de tiempo en los gestos de (des) archivo.

PALABRAS CLAVE: Literacidad digital. Deixis de tiempo. Archivado.

ABSTRACT: This article examines the temporal deictics in the production of reading, in order to focus on the process of production, circulation, irradiation, coproduction, memorization, and archiving of speeches in social media within the framework of digital literacies. We opted for an interdisciplinary theoretical-methodological approach, based on the perspective of literacies (KLEIMAN, 2007; SOARES, 2009; STREET, 2014), digital literacy (BUZATO, 2007), and multi-tools (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015); and Discourse Analysis in its enunciative-discursive perspective (MAINGUENEAU, 1997, 2006, 2008, 2013, 2015, 2016). We selected as a corpus of analysis a video by the Brazilian doctor Drauzio Varella, produced on his social media and unarchived, to serve the purposes of subject-users in another time and ideological space. As a support corpus, we mobilize texts in circulation on social media, in order to develop the problem of temporal deictics in (de) archiving gestures.

KEYWORDS: Digital literacy. Temporal deixis. Archiving.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo estuda os dêiticos temporais na produção da leitura, focalizando os processos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e, em particular, os modos de arquivamento dos discursos nas mídias sociais. Assim, damos destaque ao que chamamos, provisoriamente, de “efeitos de arquivamento”. Em razão de nossa experiência em sala de aula, apoiamos-nos num aporte teórico-metodológico interdisciplinar que contempla o diálogo com a perspectiva da leitura discursiva (FERREIRA, 2018; FERREIRA; FERREIRA; NASCIMENTO, 2018; FERREIRA; FERREIRA, 2018); os estudos dos letramentos (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2007; STREET, 2014); os letramentos digitais (BUZATO, 2007; ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015); e a Análise do Discurso de linha francesa, em sua perspectiva enunciativa-discursiva, em particular, a praticada por Maingueneau (1997, 2006, 2008, 2013, 2015, 2016); esta última aporta, essencialmente, a noção de dêixis discursiva e a categoria de cenografia.

A presente discussão tem lugar numa perspectiva de leitura cujo cenário de ensino-aprendizagem vem sendo construído de forma radicalmente diferente daquela dos protocolos escolares. Trata-se de um cenário em que a informação digitalizada, além de produzir um efeito global ou globalitário (SANTOS, 2000), produz um efeito de ubiquidade. A impressão, de fato, é que o conhecimento “[...] é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 15). O fluxo contínuo e hipertrofiado de informações afeta, entre outras coisas, os modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos. Em particular, no espaço da internet, cada vez mais a tomada de palavra (VATTIMO, 1992) incita nos sujeitos a participação técnico-discursiva na vida cidadã.

Porém, é necessário admitir que o efeito de ubiquidade da informação digitalizada evoca novos gestos de leitura mais “interventores”: é a vida cidadã que atravessa um espaço e tempo inapreensíveis. Com efeito, o volume virtualmente infinito da informação causa certo desconcerto, perplexidade, desorientação; mas também traz diversas possibilidades de

coprodução/intervenção na materialidade linguístico-discursivo-semiótica no mundo digitalizado. Os sujeitos-usuários realizam o desejo (o efeito?) de “estar no mundo”. Em busca de transformação ou conservação do *status quo*, a participação social, política, ecológica, religiosa e cultural, exercida no campo do embate, se efetua, muitas vezes, pela estratégia da (des)informação generalizada. Evocando essas percepções, construímos o *corpus* de análise do presente artigo por meio de um efeito social e político causado pelo deslocamento (intervenção/coprodução?) de um arquivo de vídeo da mídia social *YouTube*. Tratou-se de um caso emblemático no cenário da pandemia da COVID-19, em que um vídeo informativo postado pelo médico brasileiro Drauzio Varella, em seu canal no *YouTube*, em janeiro de 2020, foi lido e desarquivado do seu espaço, tempo e *médium* “legítimos”. Deste caso, que trataremos com mais vagar nas análises, importava-nos problematizar não apenas as práticas discursivas em torno da “polêmica” que se instaurou, mas, nomeadamente, a relação entre a dêixis discursiva, as cenografias e os modos de arquivamento dos discursos no âmbito das mídias sociais.

Para iluminar a relação entre arquivamento e dêixis discursiva, construímos um *corpus* de apoio, mobilizando textos, tomados como discurso, que circulam entre mídias sociais.¹ Com isso, retomamos as discussões acerca da dêixis discursiva no quadro da Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997), focalizando, em especial, os dêiticos temporais. Nosso *corpus* de apoio tem como objetivo explorar os gestos de leitura possíveis diante dos novos modos de arquivamento em tempo de saturação da informação (PÉREZ GÓMEZ, 2015) e apagamento dos referentes espaço-temporais.

Afora as considerações iniciais e finais, a discussão teórico-metodológico do presente artigo foi desenvolvida na segunda e terceira seções; esta última abriga, ainda, o *corpus* de apoio que construímos. A apresentação mais detalhada do “caso” do vídeo do médico Drauzio Varella, bem como as análises em tornos dos efeitos de arquivamento deste caso, foram realizadas na quarta seção. O presente trabalho inscreve-se nas discussões sobre a leitura em sua perspectiva enunciativo-discursiva no quadro dos letramentos digitais.

2 O ENSINO DE LEITURA: LETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS

Em nossa prática docente, temos optado por tomar o ensino da língua materna no quadro dos eventos de letramentos (SOARES, 1990, 2009; KLEIMAN, 2007; STREET, 2014). Essa postura vislumbra novos contornos no ensino da leitura, que não mais se contenta em responder a uma demanda interpretativa do texto, tampouco em lançar um olhar acrítico aos modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos. Assumir o ensino da leitura no quadro dos eventos de letramentos resulta necessariamente, como defendem Kleiman (2007) e Street (2014), na adoção da leitura e da escrita em seu uso social, considerando toda a sua complexidade em relação aos efeitos sociais na produção de sentidos. Assim como uma situação comunicativa, os eventos de letramento envolvem práticas coletivizadas, com saberes e valores diversos, mobilizados por diferentes sujeitos de modo cooperativo, “[...] segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p. 5), considerando-se o letramento “[...] como prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17).

Por sua vez, o ensino da leitura, numa perspectiva enunciativo-discursiva, incita-nos a colocar em foco a dêixis discursiva, que colabora com o processo de produção e negociação dos efeitos de sentido. Porém, diante dos efeitos sociais que o gesto de (des)arquivamento de arquivos nas mídias sociais produzem, passamos a adotar a leitura em seu uso social e seus efeitos como implicações político-ideológicas (STREET, 2014). Em debate em sala de aula, a problemática em análise nos motivou a refletir sobre o gesto técnico-discursivo de coprodução no movimento de deslocamento, intervenção e/ou tradução por meio de suportes tecnológicos.² Dito de outra forma, passamos, no quadro dos eventos de letramentos, a examinar as maneiras pelas quais a dêixis discursiva se rearranjava nesses deslocamentos/desarquivamentos. Assim, foi possível destacar a dimensão sociocultural dos letramentos digitais e acatar seu pressuposto enunciativo-discursivo (BUZATO, 2007). Essa atitude se fez necessária em razão das exigências da sociedade contemporânea em relação à textualização/mediatização dos discursos.

Cada vez mais, temos presenciado a convergência entre as várias linguagens, “[...] tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais”, conforme ressaltam Rojo e Barbosa (2015, p. 108). E não se trata apenas de

¹ Em particular, a mídia social *WhatsApp*.

² Trataremos esses suportes como *médiuns* digitais.

contemplar textos multifacetados no ensino da leitura, é preciso considerar que essa hipertrofia multimodal possibilita novos gestos de leitura. Por isso, é necessário, também, colocar em foco na produção da leitura a relevância dos *médiuns* (DEBRAY, 1993; MAINGUENEAU, 2006, 2013) no processo de textualização dos discursos e especificar de que maneira os quadros dêiticos presentes na enunciação são iluminados ou apagados no (des)arquivamento dos discursos.

Nos termos de Pérez Gómez (2015, p. 18), diríamos que “[...] uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela”. Tomando a informação como discurso, diríamos que os modos de arquivamento da materialidade linguístico-discursivo-semiótica nas mídias sociais liberam gestos de coprodução que ressignificam as dêixis discursivas e as dêixis fundadoras, das quais falaremos mais adiante. É preciso, então, em uma perspectiva social do ensino, evidenciar os efeitos socioculturais da leitura e da produção de textos/discursos em relação às suas dimensões linguísticas e extralinguísticas.

Nos processos de interação didática de sujeitos frente ao ensino e à aprendizagem de língua materna (NASCIMENTO; FERREIRA, 2016), faz-se necessário observar a presença, a influência e a irradiação das tecnologias digitais na produção da leitura. Por isso, não são apenas as técnicas e as tecnologias *per se* que precisam ser dominadas, é premente descortinar o acesso aos saberes (e poderes) do mundo digital. Já não basta elencar, na produção da leitura, um questionário de conteúdos, tampouco dominar as funcionalidades dos objetos para trafegar nas redes. Conforme argumenta Buckingham (2010, p. 49), é preciso ser capaz “[...] de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.”

Ao que acrescentamos: devemos ser capazes de fazer perguntas sobre as condições de enunciabilidade do discurso e seus modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento. Além disso, esses modos exigem o desenvolvimento de habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética.

Nesse contexto, um conceito oriundo do mundo das artes, **a curadoria**, vem sendo cada vez mais usada para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundante, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123-4, destaque das autoras)

Essa abordagem oportuniza, conforme acrescentam Rojo e Moura (2012, p. 8), um “[...] enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Nesse sentido, cabe à escola – agência de letramento por excelência em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007, p. 4) – discutir uma concepção mais abrangente de leitura, de modo a ressignificar o espaço da sala de aula e iluminar a relação da leitura com os sujeitos-leitores e as tecnologias digitais, dando vazão, no bojo da prática social, a outros letramentos, sobretudo os letramentos digitais.

O letramento implica “[...] a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, ecológicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p. 17). De fato, os eventos de letramento, aliados a diversas áreas do conhecimento, vêm sendo aplicados com o propósito de especificar os diferentes aspectos que os sujeitos estão envolvidos na produção da leitura e da escrita. Como define Soares (2009, p. 39), o letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Portanto, o letramento é a condição que um sujeito ou um grupo adquire em decorrência de sua apropriação da escrita e suas práticas sociais³.

³ Street (2014) adverte que a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita tem sido, em muitos quadros de escolarização, tomada como neutra, de forma a construir e interiorizar um modelo de letramento autônomo, segundo o qual o letramento seria uma habilidade neutra e técnica, desinteressada politicamente.

A elasticidade do conceito de letramento (que engloba vários letramentos) permite-nos operar no campo das práticas sociais de leitura e escrita em relação ao ensino de língua materna, tentando, aqui, não cair na armadilha descrita por Street (2014), a qual comentaremos adiante. Esse movimento assinala o estatuto ideológico e político do uso da língua escrita e focaliza outras práticas de letramento no quadro geral da prática de alfabetização, reconhecida como uma entre outras práticas de letramento em nossa sociedade. Nisto, Rojo e Moura (2012) consideram a ideia de letramentos múltiplos, visto que apontam para uma multiplicidade e variedade de práticas letradas.

Nessa senda, Barbosa e Rojo (2015) propõem considerarmos os multiletramentos, que, segundo elas, englobam a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. Fazendo a ressalva da “armadilha”, Street (2014) considera o conceito de multiletramentos crucial para contestar o modelo autônomo de letramento, contudo, o autor aborda “[...] as dificuldades que têm surgido com o conceito de multiletramentos – conceito crucial para contestar o modelo autônomo, mas que começa a sofrer descrédito à medida que cada observador oferece seus próprios critérios para letramentos diferentes e que metáforas e extensões do termo se afastam cada vez mais das práticas sociais de leitura e escrita”.

No caso vertente, para contemplar a multisssemiose da materialidade textual, procuramos operar no quadro dos letramentos digitais, aceitando, como dissemos, seu pressuposto enunciativo-discursivo (BUZATO, 2007).

Os letramentos digitais consistem em uma mudança, no sentido de transformar a maneira pela qual os sujeitos produzem suas leituras e escritas em condições socioculturais que exigem, mais e mais, que tornemos claro o poder de irradiação e os efeitos sociais das tecnologias digitais. Em particular, no ensino da leitura, os letramentos digitais visam fornecer ao sujeito-aluno caminhos para que se torne um “letrado digital”, de forma a se comunicar e interagir em diferentes situações e com os mais variados propósitos, procedendo a uma interação não apenas autônoma, mas também ética e estética no espaço digital da internet.

Não obstante, os novos tempos impuseram desafios bastante expressivos no campo da educação. Um deles é que os *médiums* digitais mudaram consideravelmente os modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento, construindo novas formas textualização dos discursos, que, no atual momento, podem ser “atualizados” em seu estatuto hipermodal (LEMKE, 2002). No quadro da Linguística Textual, por exemplo, um dos maiores desafios, como lembra Oliveira (2010), tem sido definir seu objeto de análise: o texto.

Porém, não basta apenas proclamar uma materialidade linguístico-discursiva à condição de texto. Os novos modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos, no bojo das mídias sociais, possibilitam a manipulação, por um número virtualmente ilimitado de sujeitos, de textos que ali circulam, isto é, na produção da leitura, no quadro dos letramentos digitais, não basta saber que um texto é texto. Como lembra Buzato (2007, p. 117, destaques do autor), “[...] as relações entre o linguístico e o gráfico/visual passam de ‘problema residual’ a estratégia central por meio da qual o autor e o intérprete realizam sua *vontade discursiva*”.

Aceitando o pressuposto enunciativo-discursivo no quadro dos letramentos digitais, é preciso, então, destacar as convergências do linguístico e do extralinguístico na produção e negociação dos efeitos de sentido. Nesse particular, estamos de acordo com Lemke (2002, p. 302), que assume

[...] a posição de que, fundamentalmente, toda semiose é multimodal (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; MITCHELL, 1994): não se pode produzir sentidos que sejam compreendidos apenas por meio de um sistema de recursos semióticos estanques. Mesmo que para muitos propósitos seja possível distinguir o sistema semiótico-linguístico do sistema de representação ou apresentações gráfico-visuais, e esses de outros como o sistema sonoro-musical, ou o acional-comportamental, o fato de que todos os significantes são fenômenos

⁴ Citados por Buzato (2007).

materiais significa que seu potencial de sentido (signifying) não pode ser esgotado por qualquer sistema de características contrastantes para a produção e análise do sentido⁵.

Uma dessas convergências – que, diga-se de passagem, não está dada à leitura – é a atuação da dêixis discursiva no movimento de deslocamento do arquivo discursivo no tempo e no espaço. Esse fenômeno que chamamos provisoriamente de “efeito de arquivamento” não funciona apenas para reativar, no momento da enunciação, uma fala de outrora, como procedem, por exemplo, os produtores de campanhas políticas contra seus adversários no pleito eleitoral. Ele tem o mérito de produzir outros efeitos de sentido a essa mesma fala, ou, como veremos, a uma dêixis discursiva; graças, também, à maneira pela qual o arquivo é “arquivado” no ambiente digital.

Esse modo de arquivamento afetou a maneira pela qual o arquivo é encontrado e atualizado na internet: dizem “a internet tem tudo, basta dar um *Google*”.⁶ Na verdade, mesmo que não se possa encontrar tudo na internet, a materialidade virtualmente infinita lá presente é suficiente para alimentar a coprodução dos discursos, que não apenas [re]textualiza o que está em plena circulação, mas também determina o desarquivamento daquilo que, de certo modo, estava esquecido. Logo, mediante a um gesto técnico-discursivo, o produtor e o coprodutor realizam sua vontade discursiva (BUZATO, 2007) por meio dos letramentos digitais.

É que os letramentos digitais afetam e são afetados pela cultura na qual são incorporados. O uso das tecnologias interfere nas relações socioculturais, embora se constitua dessas/nessas relações. A noção de tempo e espaço, por exemplo, sofre mutações no movimento geral de virtualização (LEVY, 1996). De fato, as tecnologias têm propiciado “[...] um rompimento nas barreiras espaço-temporais, tornando-se possível, sob a mediação de uma tecnologia digital, estar em diferentes tempos e espaços ao mesmo tempo”, como lembra Rezende (2016, p. 101).

Nesse ponto, mesmo ponderando sobre a precisão do termo “crítico”, concordamos com Buzato (2007) quando ele afirma que um modelo de letramento digital deve ser, sobretudo, um modelo de letramento crítico.

Deve se ater menos às especificidades dos conjuntos de habilidades e tecnologias relacionadas à leitura e a escrita digitais, até porque esses itens mudam com mais rapidez do que os inventários teóricos e soluções prescritivas são capazes de suportar, e mais com o que Freire (2002) qualifica como a possibilidade do leitor/produtor de textos digitais assumir um papel de sujeito, tornar-se um leitor-produtor, capaz de reinventar aquilo que lê, de perceber os condicionamentos ideológicos daquele discurso e as maneiras pelas quais a linguagem (nesse caso, as linguagens) estão agenciadas, em cada caso, a favor ou contra aqueles condicionamentos. (BUZATO, 2007, p. 123-4)

Nesse sentido, ao sujeito-aluno-produtor, ou ao “letrado digital”, é necessário dar acesso aos meios materiais e tecnológicos, aos seus saberes e conhecimentos e, em especial, às formas de transformação social e filosófica capazes de lhe atribuir um novo sentido a sua existência, bem como dar-lhe os meios para construir a sua autonomia, investir na pluralidade de ideias e enfrentar a alteridade, sabendo que o diálogo é o meio mais eficaz na democracia para agir no campo da divergência e do embate.

A esse respeito, apresentamos a seguir uma proposta que inclui considerar, no quadro dos letramentos digitais, uma perspectiva enunciativo-discursiva de leitura. Para tanto, neste trabalho, mobilizamos a problemática da atualização do espaço-tempo na

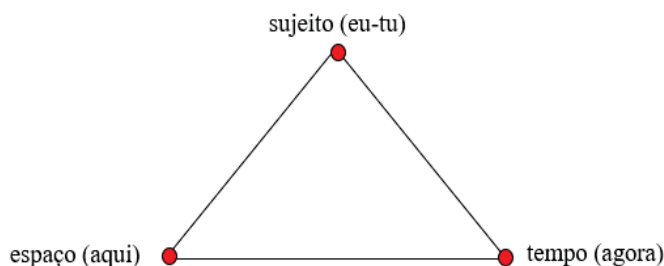
⁵ No original: “I take the position that, fundamentally, all semiosis is multimodal (KRESS and VAN LEEUWEN, 1996; MITCHELL, 1994): you cannot make meaning that is construable through only one analytically distinguishable semiotic resource system. Even if for many purposes we analytically distinguish the linguistic semiotic system from that of depiction or visual-graphic presentations, and both from others such as the music-sound system or the behavioral-action system, the fact that all signifiers are material phenomena means that their signifying potential cannot be exhausted by any one system of contrasting features for making and analyzing meaning”.

⁶ A ideia de que a internet seja, de certa forma, um lugar onde os usuários podem encontrar um conjunto, virtualmente, ilimitado de textos, imagens vídeos etc. é bastante significativa. A metáfora do arquivo, neste caso, é útil, pois compreende-se por arquivos um conjunto de documentos escritos, fotográficos, microfilmados, dentre outros, mantidos sob a guarda de uma entidade pública ou privada. No caso da internet, a guarda dessa materialidade multissemiótica fica a cargo menos de entidades públicas ou privadas e mais de mecanismos técnicos de acesso fornecidos aos usuários (baixar, encaminhar, ocultar, excluir), circunscritos, em última instância, ao direito autoral no bojo do campo jurídico.

enunciação. Focalizamos aqui a noção de dêixis discursiva, que se constitui pelas instâncias de enunciador-coenunciador, tempo (cronografia) e espaço (topografia).

3 AS DÊIXIS DISCURSIVAS

Na língua, as dêixis definem as coordenadas espaço-temporal na enunciação. Trata-se de um conjunto de referências composto da seguinte forma:



Esquema 1: Dêixis linguística

Em nossa proposta, partimos da dêixis discursiva na forma como é definida por Maingueneau (1997), inscrevendo-a no quadro dos letramentos digitais. Para o linguista francês, a dêixis discursiva possui a mesma função da dêixis linguística (Esquema 1), porém, se manifesta na cenografia, isto é, no “[...] universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação (MAINGUENEAU, 1997, p. 41). Em outras palavras, o enunciador e o coenunciador (sujeitos do discurso), a cronografia (tempo) e a topografia (espaço) se manifestam no momento mesmo da produção da leitura. Vejamos o exemplo (Figura 1) a seguir:

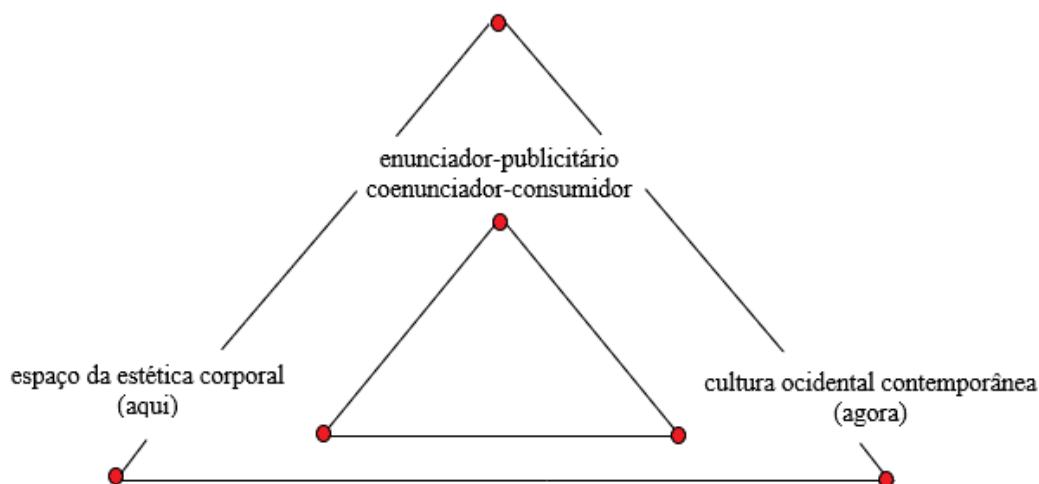


Figura 1: Sistema Timewise

Fonte: Arquivo pessoal

No discurso publicitário (Figura 1), os sujeitos são o enunciador-publicitário que se dirige a um coenunciador-consumidor em potencial, “você”, “você é responsável pela sua beleza”. A cronografia é marcada pelo dêitico temporal “hoje”, em “comece hoje a cuidar de vc”. Por sua vez, a topografia, “[...] não se referindo, exatamente, aos lugares de onde os sujeitos interagem, encarrega-se de delimitar o território desses sujeitos, qual a posição que deve e pode ocupar cada sujeito na instância do discurso” (AMARAL, 2000, p.1). Logo, no discurso publicitário em foco (Figura 1), a topografia se inscreve no espaço indeterminado da estética corporal, o lugar da juvenilidade, onde os sujeitos, enunciador-publicitário e coenunciador-consumidor, interagem.

Diante disso, para operar no quadro da dêixis discursiva, precisaríamos atualizar o quadro de referências (Esquema 1). Sugerimos, então, o quadro de referência (Esquema 2) da dêixis discursiva, como formulada pela Análise do Discurso de linha francesa. Utilizamos como exemplo a cenografia do discurso publicitário (Figura 1):



Esquema 2: Dêixis discursiva do discurso publicitário (Figura 1)

A cenografia do discurso publicitário (Figura 1) pode ser acessada pela dêixis discursiva para indagar, por exemplo, as fontes das informações, os interesses dos produtores e suas relações sociopolíticas e econômicas (REZENDE, 2016) e, também, para promover o leitor a sujeito da leitura, de forma a perceber os condicionamentos ideológicos e os agenciamentos das linguagens no interior desses condicionamentos, como propõe Buzato (2007) em diálogo com Paulo Freire. Dessa forma, o conjunto da dêixis discursiva pode ser objeto de leitura no quadro dos letramentos digitais. E, para nós, esse gesto de leitura tem implicações importantes.

Por exemplo, caso concordemos que o discurso publicitário anterior (Figura 1) tenha uma circulação mais vertiginosa no espaço digital da internet – podendo circular por diferentes *médiuns* digitais (mídias sociais, *sites*, *blogs* etc.)⁷ –, seria preciso admitir que esse tipo de discurso tende a apagar a cronografia (tempo), neutralizando os dêiticos temporais: “comece ‘hoje’ a cuidar de vc, ou deixe que o tempo faça de vc um maracujá?”; assim, o cuidado com a beleza deve começar “hoje”. Porém, isso não basta. É preciso que o território delimitado pela topografia (espaço) tenha a beleza e a juventude como valor cultural em uma dada sociedade. Isso significa dizer que o espaço indeterminado da estética corporal já está sedimentado no tecido social. É dele, portanto, que o enunciador-publicitário interpela o coenunciador-consumidor.

As cenografias construídas dessa maneira, muitas vezes, têm “vida longa” no ambiente digital. Trata-se de uma constante atualização de uma *dêixis fundadora*, ou, para usar um termo mais recente de Maingueneau (2013), recorre-se a cenas de fala validadas, positiva e/ou negativamente. No entanto, nem sempre é possível atualizar uma *dêixis fundadora*, pois, caso o discurso atualize topografias que inscrevem na superfície textual espaços discursivos êmicos (FERREIRA; FERREIRA; CHAVES, 2018; FERREIRA; BENFICA, 2020), essas *dêixis fundadoras* produzem polêmicas discursivas incontornáveis. É, sem dúvida, a parte do “negativo” da *dêixis fundadora* que o discurso publicitário tenta apagar.

Se a *dêixis fundadora* consiste, nas palavras de Maingueneau (1997, p. 42), em “[...] situação(ões) de enunciações anterior(es) que a *dêixis* atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade”, a legitimidade ou não de outrora pode ser negociada no momento da produção da leitura. Mas, como dissemos, o discurso publicitário – diferente do discurso político, por exemplo – procura evitar esses embates, já que visa a se comunicar com um consumidor e não com um antagonista político ou com um correligionário.

Lembremos, aqui, do caso de uma campanha publicitária da marca de cerveja *Skol* para o carnaval de 2015. Após se comunicar com os seus consumidores por meio da cenografia da esquerda (Figura 2), no *médium* de *outdoor*, fixado num ponto de ônibus, na cidade de São Paulo, a *dêixis* sofreu intervenção/coprodução de um grupo feminista, isto é, a materialidade verbo-visual, à esquerda, abrigou vozes dissonantes, o que incitou a empresa a produzir a cenografia à direita (Figura 2).

⁷ Nós recebemos esse material pelo *WhatsApp*.



Figura 2: Campanha publicitária da Skol, carnaval de 2015

Fonte: Arquivo pessoal

A empresa, por meio de seu departamento de *marketing*, apagou a dêixis fundadora que legitimava, negativamente, a dêixis atual. Isso significou apagar – além de um espaço e tempo histórico-ideológicos – um “enunciador (sujeito ideológico) que representa historicamente uma formação discursiva” (AMARAL, 2000), a qual fora identificada pelo sujeito-coprodutor (feministas) como sendo de uma formação discursiva sexista. O enunciador-institucional (Skol) então, passou, de imediato, a se comunicar com o leitor-consumidor, como vimos, por meio da cenografia à direita (Figura 2), em meio à acusação de apologia ao estupro⁸.

Esse caso específico nos ensina que as cenografias podem ser aceitas ou rejeitadas (negociadas) pelo sujeito-leitor. A ideia é que, no quadro dos letramentos digitais, o leitor possa assumir um papel de sujeito (BUZATO, 2007). No discurso publicitário acima (figura 2), o embate é provocado pelo conflito entre a dêixis fundadora e a dêixis atual, no momento mesmo da enunciação. Atuam para esse embate as condições sócio-históricas e culturais da contemporaneidade cuja posição sujeito-leitor-feminista se recusa a ser interpelado do lugar da posição que o enunciador-publicitário instaura na cenografia à esquerda (Figura 2). Na sociedade atual, há resistências importantes a dêixis fundadoras que legitimam o machismo, o racismo, a homofobia, o sexismo etc. Porém, a resistência apenas existe porque essas dêixis fundadoras são, constantemente, atualizadas em discursos “novos”. Aliás, as formações discursivas de resistência são constitutivas dos seus discursos antagonistas e vice-versa, num movimento recíproco de interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008).

Observamos que, no discurso publicitário “SISTEMA TIMEWISE” (Figura 1), a dêixis discursiva atualiza uma dêixis fundadora de polêmica fraca, pois, nas sociedades ocidentalizadas do século XXI, o discurso da juventude é valorizado positivamente. Já no discurso publicitário da marca de cerveja Skol (Figura 2, à esquerda), a dêixis discursiva atualiza uma dêixis fundadora de polêmica forte, pois o discurso sexista, nas condições sócio-históricas e culturais do Brasil contemporâneo, encontra mais antagonistas do que o discurso do padrão de beleza, só para ficarmos nestes dois exemplos. No discurso do “SISTEMA TIMEWISE”, os sujeitos são interpelados numa cultura da estética corporal, valorizada positivamente em nossa sociedade, ao passo que no discurso da Skol (Figura 2, à esquerda), os sujeitos são interpelados numa cultura de construção de pautas feminista urgentes.

Por último, apresentamos dois discursos publicitários (Figuras 3 e 4) para retomar a problemática da cronografia (tempo), em particular, do efeito de sentido produzido pelo dêitico temporal “hoje”, como vimos no discurso do “SISTEMA TIMEWISE” (Figura 1). Porém, no discurso publicitário a seguir (Figura 3), os efeitos de sentido em torno do dêitico temporal “hoje” não produzem uma

⁸ A campanha publicitária trazia mensagens do tipo “Esqueci o não em casa” e “Topo antes de saber a pergunta”. A publicitária e ilustradora Pri Ferreira e a jornalista Mila Alves acrescentaram a seguinte frase ao outdoor: “E Trouxe o NUNCA”, feita com fita isolante preta. O resultado da intervenção foi postado no Instagram e no Facebook das coautoras, atingindo mais de oito mil pessoas. A Skol, à época, divulgou a seguinte nota: “As peças em questão fazem parte da nossa campanha “Viva RedONdo”, que tem como mote aceitar os convites da vida e aproveitar os bons momentos. No entanto, fomos alertados nas redes sociais de que parte de nossa comunicação poderia resultar em um entendimento dúbio. E, por respeito à diversidade de opiniões, substituiremos as frases atuais por mensagens mais claras e positivas, que transmitam o mesmo conceito. Repudiamos todo e qualquer ato de violência seja física ou emocional e reiteramos o nosso compromisso com o consumo responsável. Agradecemos a todos os comentários”.

“armadilha” para o sujeito-leitor, como o discurso publicitário (Figura 4), devido, acreditamos, à materialidade linguístico-discursivo-semiótica que carrega a dêixis. Com efeito, o dêitico temporal “hoje”, para funcionar em gêneros publicitários desse tipo, precisa se harmonizar com a topografia e a cronografia do momento da enunciação, ou, para sermos mais específicos, no momento da produção da leitura.

Vejamos o caso do *Circo Phenomenal*⁹.



Figura 3: Panfleto de divulgação do Circo Phenomenal, 1901

Fonte: Arquivo pessoal

Não é difícil notar que o discurso publicitário (Figura 3) que encontramos na internet nos remete a outro tempo e espaço históricos. A grafia do item lexical fenomenal com “ph”, dígrafo de origem grega [Φ- φ], indica uma época em que palavras como “telephone”, “pharmacia”, por exemplo, ainda eram escritas com “ph”, mas lidas com o som equivalente ao [fá]. Também, o uso da palavra francesa “*matinée*”, entre aspas francesas [<>], indica uma época de forte influência da cultura francesa no Brasil, no início do século XX. Além disso, a tipografia impressa no panfleto (ADAM, 2011), o estilo, os formatos e arranjos visuais das palavras revelam, de certa forma, uma simplicidade na confecção do panfleto; sem contar a cor sóbria do papel, monocromático em cinza, com as letras em preto. Assim, mesmo com o dêitico “hoje”, marcado linguisticamente no texto, é pouco provável que o sujeito-leitor contemporâneo procure, na internet, por exemplo, ingressos para garantir seu lugar na apresentação do “Circo Phenomenal”.

Diferente deste último exemplo eram os comunicados sobre *shows* do *Cirque Du Soleil*¹⁰ que circulavam recentemente na internet. O especial chamado “Cirque Connect” dava conta de apresentações que seriam exibidas no *site* do grupo e continuariam disponíveis na mídia social *YouTube*. Separamos uma delas, a primeira do especial, que anunciava, na sexta-feira, dia 27 de março de 2020, o “Especial de 60 minutos com momentos inspiradores de KURIOS - *Cabinet of Curiosities*, ‘O’ e LUZIA”¹¹. Contudo, depois de intervenções/coproduções de leitores, o texto passou a circular nas mídias sociais *Instagram*, *Facebook* e *WhatsApp*, por exemplo, como apresentamos no discurso a seguir (Figura 4).

⁹ Disponível em: <https://theatroalencar.wordpress.com/tag/circo/>. Acesso em: 13 maio 2020.

¹⁰ *Cirque du Soleil* é uma companhia multinacional de entretenimento, sediada na cidade de Montreal, Canadá.

¹¹ Os primeiros “convites” eram acompanhados de todas as marcas linguísticas de tempo, dia, mês, horário etc.

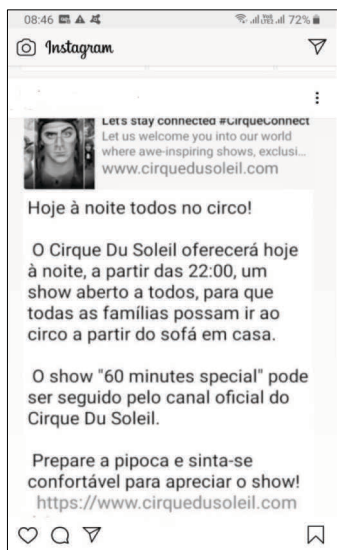


Figura 4: Convite para o show do Cirque Du Soleil

Fonte: Arquivo pessoal

No discurso acima, o sujeito-enunciador, procurador da instituição *Cirque Du Soleil*, convida “todas as famílias” para que “possam ir ao circo a partir do sofá em casa”. Em nossa opinião, a intervenção/coprodução dos sujeito-usuários na dêixis discursiva “original” produziu um efeito de sentido acrônico do *show*. Ao apagar as marcas linguísticas de calendário (dia, mês, ano) e substituir pelo dêitico temporal “hoje”, a cenografia (Figura 4) interpela o sujeito-leitor, usuário das redes, num constante devir.

Porém, a atualidade do convite – cromatismo, marca da mídia social *Instagram*, hiperlinks, ferramentas coparticipativas como encaminhar, comentar, dar *likes*, *deslikes* etc. – indica que se trata de novos *médiuns* (*médiuns* digitais) que participam, igualmente, de outros modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos. Dessa forma, assim materializado, o discurso do convite (Figura 4) nos impede de decidir acerca da data do evento, embora não nos remeta, como o convite do “Circo Phenomenal”, a um tempo e espaço históricos alhures. O dêitico temporal “hoje” do discurso-convite do *Cirque Du Soleil* investe numa dêixis discursiva atópica e acrônica.

O sujeito-leitor, tomado do lugar da família, “todas as famílias”, é interpelado pela cenografia de convite para ir ao circo no momento da produção da leitura: “hoje à noite todos no circo”. De certo, o sujeito-leitor poderia ser pego numa armadilha, caso as ferramentas de coparticipação de certos *médiuns* (*Instagram*, *Twitter* etc.) impossibilitassem que outros sujeitos-usuários (nova intervenção-coparticipação) alertassem para o fato de que o evento de 27 de março de 2020, afinal, já havia ocorrido. Não obstante a esse alerta, em outros *médiuns*, como *WhatsApp*, o convite-arquivo continuou a circular, em parte, sem mais intervenção-coprodução no quadro dêitico.

Essas intervenções se propagam como um gesto de coprodução aparentemente “neutro”, pois não é novidade que, na internet, textos, imagens e vídeos sofrem intervenções dos sujeitos-usuários. Porém, esse gesto de curadoria, para retomar o termo das artes, lembrado por Rojo e Barbosa (2015), além de romper com a cisão entre autor/leitor, implica escolhas, seleção de conteúdos e de informações que não são feitas sem posições político-ideológicas marcadas, seja no gesto técnico-discursivo de (des)arquivamento, seja em intervenções/coproduções na materialidade linguístico-discursivo-semiótica. Por isso, os modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos precisam ser tomados com atenção no quadro dos letramentos digitais. É preciso, pois, problematizar a aparente neutralidade da intervenção/coprodução/atualização na/da dêixis discursiva.

A dêixis discursiva, como dissemos, consiste em um primeiro acesso à cenografia de uma formação discursiva, dado que a “[...] cenografia constitui o tempo e o espaço da enunciação, onde os sujeitos se inserem e se posicionam enquanto tais (o locutor e o destinatário do discurso) (AMARAL, 2000, p. 1). Para nós, esse primeiro acesso dispensa protocolos de leitura (Cf. SHOLES, 1989). No entanto, os acessos a dêixis fundadoras e, conseqüentemente, a sujeitos, topografias e cronografias fundadores, exigem

gestos de leitura que, como propõe Lemke (2002), compreenda toda a semiose como multimodal e, apreenda, num só golpe, o linguístico e o extralinguístico da materialidade de leitura. Desse modo, num quadro de letramentos digitais, seria necessário admitir que, assim como a escrita (SOARES, 2009), a leitura, num sentido político, resulta em consequências socioculturais, linguísticas e cognitivas relevantes para o sujeito que dela se apropria.

Na próxima seção, analisaremos a problemática que estamos chamando, de modo provisório, de “efeitos de arquivamento”, em que a dêixis discursiva é transportada juntamente com o arquivo para um espaço e tempo “reatualizados” em relação aos quais foi construída/materializada.

4 EFEITOS DE ARQUIVAMENTO: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA LEITURA NO QUADRO DOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Entre as problemáticas suscitadas no quadro dos letramentos digitais, queremos, aqui, problematizar os modos de arquivamento nas mídias sociais na produção da leitura. O sintoma da polarização política no Brasil atual nos leva ao alerta de que a formação discursiva temática recortada por nós pode gerar muitas controvérsias em sala de aula, devido à polarização político-ideológica instaurada nas atuais condições sócio-históricas e culturais em democracias ocidentalizadas. De qualquer forma, é urgente superar o atual cenário por meio de uma ferramenta legítima: o debate no campo do dissenso¹². Visamos, assim, problematizar a “manobra” técnico-discursiva que desarquivou uma materialidade discursivo-semiótica, produzida em janeiro de 2020, e a atualizou em meados de março desse mesmo ano. Essa manobra, operada no interior do espaço digital, num gesto de intervenção/coprodução dos efeitos de sentido, produziu efeitos sociais importantes.

Em janeiro de 2020, o médico brasileiro Drauzio Varella¹³ gravou um vídeo informativo em seu canal no *YouTube* sobre o novo coronavírus¹⁴. Naquele momento, ainda não existiam casos confirmados no Brasil, por isso, Drauzio Varella deixava claro que não havia necessidade de pânico e que ele levava a vida normalmente. Contudo, em março daquele mesmo ano, o vírus avançou no mundo rapidamente, chegando ao Brasil. Entre janeiro e março, Drauzio Varella atualizava seus leitores a respeito do avanço do vírus no Brasil, além de dar informações gerais de prevenção.

Em meado do mês de março, quando o Brasil já tinha mais de 1.800 casos confirmados e 34 mortos, e a recomendação das autoridades era para que as pessoas evitassem sair de casa, o vídeo do médico, postado em janeiro em seu canal, foi desarquivado por outros sujeitos-usuários e passou a circular em um “novo” tempo e espaço, em meados de março, quando o cenário causado pelo coronavírus era bastante diferente¹⁵. O gesto técnico-discurso foi noticiado pelas mídias jornalísticas, como observamos na notícia publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo*:

Texto [1]

Vídeo antigo de Drauzio sobre coronavírus circula nas redes como se fosse atual
Twitter apagou posts de Flávio Bolsonaro e Ricardo Salles com cena descontextualizada

Fonte: Folha de S. Paulo

¹² Como sugestão, propomos que a problemática em foco seja trabalhada no Ensino Médio.

¹³ Antônio Drauzio Varella é um médico oncologista, cientista e escritor brasileiro. É conhecido, no Brasil, por popularizar o discurso médico por meio de participações em programas de rádio, TV e, recentemente, pela Internet, onde mantém canal na mídia social *You Tube*.

¹⁴ Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (SARS-CoV-2) foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China, e provocou a doença chamada de coronavírus (COVID-19).

¹⁵ Em março, as autoridades mundiais de saúde (OMS) já alertavam sobre a letalidade do vírus. Até a versão final deste trabalho, o vírus já tinha causado a morte de aproximadamente 1.540.000 (milhões) de pessoas ao redor do mundo. No Brasil, tínhamos a essa altura por volta de 6.605.000 (milhões) de casos do novo coronavírus (Sars-CoV-2), e 177.000 mil vidas perdidas.

Noticiada pela mídia jornalística, essa manobra técnico-discursiva gerou embates em torno da recomendação – sugerida pela comunidade médico-científica – do isolamento social, a qual sofria forte pressão econômica no mundo. Sobre a manobra acima anunciada, passaram a circular “desmentidos” a respeito da veracidade espaço-temporal do vídeo desarquivado. Também, falas que tentavam, no fluxo desenfreado das (des)informações, esclarecer o “mal-entendido”. No campo do embate, surgiram, ainda, novos gestos de intervenção/coprodução que produziam a superinformação e a desinformação (PÉREZ GÓMEZ, 2015), à medida que associavam, em colagens, o vídeo desarquivado a outros vídeos mais recentes, em que o médico Drauzio Varella alertava para gravidade da pandemia no Brasil. Essas colagens e esses agenciamentos de arquivos visavam relevar a “contradição” da posição do sujeito-médico sobre a pandemia e o isolamento social em favor da abertura econômica.

O efeito social desse gesto técnico-discursivo (Texto 1) foi devastador, tanto que o *Twitter*¹⁶ removeu as duas publicações “por considerar que as mensagens podiam colocar as pessoas em maior risco de transmitir o vírus” (Folha de S. Paulo, 2020). Um dos atores sociais veio a público pedir desculpas sobre o acontecido, embora os efeitos sociais já tivessem se espalhado com o “vento” na opinião pública¹⁷. Já o médico Drauzio Varella esclareceu, por meio de sua equipe, que o vídeo fora produzido antes do vírus chegar no Brasil. A partir dessa “polêmica”, os vídeos postados no canal de Drauzio Varella passaram a conter, na cenografia digital (MAINGUENEAU, 2015, 2016), as marcas linguísticas de dia, mês e ano, e legendas em português da fala do sujeito-médico, conforme podemos observar, à esquerda, no *print* que fizemos de um vídeo recente no canal do médico (Figura 5).

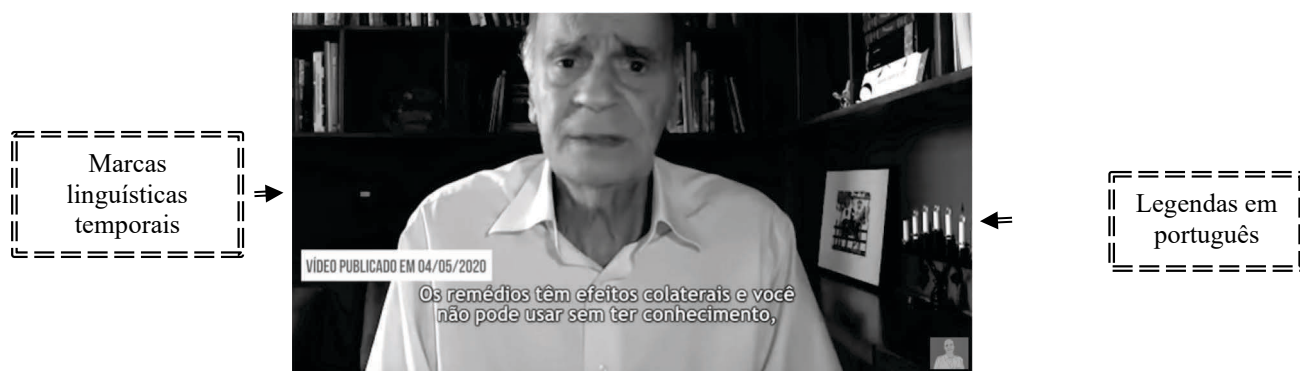


Figura 5: Print de vídeo do canal de Drauzio Varella

Fonte: Arquivo pessoal

¹⁶ *Twitter* é uma rede social e um servidor para *microblogging*, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do website do serviço, por SMS e por *softwares* específicos de gerenciamento.

¹⁷ O então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, publicou os vídeos do médico Drauzio Varella em sua conta no *Twitter*, sem informar que os arquivos eram “antigos”, dado o avanço da doença no Brasil.

As condições sociopolíticas e culturais brasileiras podem revelar a complexidade do caso em foco. Aqui, porém, gostaríamos de ressaltar que esse tipo de “manobra”, embora antiética, é comum no espaço digital da internet. Esses gestos técnico-discursivos visam não apenas irradiar a desinformação pública (PÉREZ GÓMES, 2015), como também a criar notícias falsas e pós-verdades (verdades que ainda não existem). Trata-se, de qualquer forma, de uma manobra transecular, embora, com a descentralização e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, tornou-se mais potente e eficaz.

Inscrita no quadro dos letramentos digitais, a problemática em análise pode ser tomada por uma perspectiva enunciativo-discursiva, mobilizando a noção de dêixis, revista pela Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997). Na produção da leitura em sala de aula, a proposta é mobilizar a dêixis discursiva para termos um primeiro acesso à cenografia, depois investir no acesso à dêixis fundadora. Com isso, é possível discutir com os nossos alunos e alunas a relevância dos modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos nas mídias sociais, deixando claro que o sujeito-leitor, no interior do espaço digital, interage, de modo geral, sem a referência espaço-temporal. A experiência corporal da espacialidade e da temporalidade fica, assim, circunscrita na atopia e na acronia.

No debate em sala de aula, lançamos a hipótese de que o sujeito-leitor – coenunciador ideológico – é pego numa armadilha: ele recebe o arquivo-discurso, produzido em janeiro, no canal de Drauzio Varella, como uma dêixis discursiva atualizada. Porém, essas atualizações/coproduções sofrem algumas restrições históricas e semânticas. Como vimos, no caso do “Circo Phenomenal”, esse tipo de atualização espaço-temporal poderia ser facilmente “desmascarada” por um sujeito-leitor contemporâneo. Por isso que, no caso em análise, algumas condições tiveram que ser possíveis para que o efeito de arquivamento fosse evidenciado.

1) *As condições sócio-históricas e culturais da produção da polêmica.* Uma posição político-ideológica no cerne do Governo Federal pressionava em favor do afrouxamento e contra o isolamento social. Este último, segundo essa posição, iria, caso se prolongasse, arruinar a economia brasileira e destituir postos de trabalho. Havia, no embate entre atores políticos, uma luta retórico-discursiva para flexibilizar ou restringir a mobilidade das pessoas, conforme as pressões dos discursos econômico e médico, respectivamente.

2) *Os modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos.* No espaço digital da internet, as materialidades discursivo-semióticas se apresentam aos sujeito-usuários de modo mais acessível e participativo em comparação com os espaços tradicionais (televisão, rádio, biblioteca, escola, igreja, museus etc.).

3) *As novas formas de coparticipação de sujeitos-usuários na materialidade linguístico-discursivo-semiótica em circulação no espaço digital.* Os “memes” são um bom exemplo dessas novas formas de coparticipação na produção e negociação dos efeitos de sentido. Não obstante essas condições, vale a pena comentar com nossos alunos e alunas outras condições possíveis. Por exemplo, não podemos desconsiderar os efeitos (valores, crenças, ideologias, figura pública) que o nome “Drauzio Varella” produz. Não fosse assim, não seria ele o escolhido no gesto de desarquivamento, já que, na época, circulavam diversos vídeos de “autoridades” médicas questionando o isolamento social. Também, não podemos esquecer do papel social dos agenciadores do desarquivamento. Eles falavam do lugar de ministro e de senador da República, são sujeitos políticos, mesmo operando no âmbito público-privado de suas mídias sociais (FERREIRA; FERREIRA; CHAVES, 2018). Esses efeitos de sentido, uma vez produzidos no tecido da semiose multimodal (LEMKE, 2002), precisam ser lidos num só golpe, tomando o linguístico e o extralinguístico no quadro dos letramentos digitais.

As condições atuais dos modos de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos nas mídias sociais nos autoriza a dizer que os arquivos estão, quase sempre, disponíveis a um cem número de atualizações. Todavia, é necessário debater com os sujeitos-alunos de que maneira manobras técnico-discursivas desse tipo se inscrevem no estatuto antagonista do discurso político, por exemplo. Embora a cenografia médica interpele o sujeito-leitor num átimo discursivo, a esperada capacidade do “letrado digital” de avaliar a manobra técnico-discursiva de modo ético e transformá-la em conhecimento (BUCKINGHAM, 2010) permite descobrir discursos como o político-econômico: “afrouxamento do isolamento social”; “imunidade de rebanho”; o médico-científico-midiático: “restrições de mobilidade”, “fique em casa”; o político-religioso-midiático: “o vírus é obra do demônio”; o jornalístico-midiático-publicitário: “o novo normal”; dentre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou examinar os dêiticos temporais na produção da leitura, focalizando o processo de produção, circulação, irradiação, coprodução, memorização e arquivamento dos discursos nas mídias sociais, no quadro de letramentos digitais, particularmente, voltando-se à possibilidade de avaliar os efeitos de sentido que os modos de (des)arquivamento no espaço digital da internet produzem. No papel social clivado de professores de Língua Portuguesa e usuários das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDICS), temos observado que a produção da leitura em textos compartilhados nas mídias sociais exige um gesto diferenciado, atento às armadilhas das quais nem sempre é possível nos desvencilhar.

No cerne dessa problemática (de modos de arquivamento e efeitos de sentido), visamos a verificação da noção de dêixis discursiva, redesenhada pela Análise do Discurso de linha francesa. Nosso interesse, contudo, inscreve-se na relação da dêixis discursiva com os modos de arquivamento dos discursos, que, conforme observamos, não pode ser tomada do modo separado, já que o quadro dêitico geralmente se atualiza na superfície textual. Também focalizamos, nessa relação, a construção das cenografias no processo de deslizamento entre dêixis fundadoras e dêixis atuais.

Tratou-se de uma percepção banal. Demo-nos conta de que os discursos textualizados na internet vão sofrendo intervenções dos sujeitos-usuários conforme circulam entre os *médiuns* digitais. Fenômeno que tem em si efeito de neutralidade e, por isso, precisaria ser mais bem examinado. Sabemos que nenhum discurso é neutro e desprovido de ideologias, crenças e valores. Em nosso *corpus* de apoio, mostramos que o simples fato de apagar a materialidade de calendário (dia, hora, mês e ano) e substituí-la pelo dêitico temporal “hoje” produz efeitos de sentido inesperados. Claro que há outros elementos que conferem atualidade a certas materialidades linguístico-discursivas-semióticas em circulação entre *médiuns*, todavia o gesto técnico-discursivo por si só pode ser ampliado e enviesado, política e ideologicamente.

A problemática dos deslocamentos de arquivos-discursos no espaço digital que nos afetou mais sensivelmente operou pelo arquivo em sua totalidade (o vídeo). O usuário-coprodutor não precisou, por assim dizer, interferir no corpo semiótico e linguístico do arquivo, ele apenas deslocou o vídeo de seu tempo e espaço “legítimos” de enunciação. Em outras palavras, o sujeito-usuário arrastou uma dêixis fundadora num tempo e espaço outro, produzindo, assim, efeitos sociais de polêmica na época do acontecimento. Por essa razão, é legítimo indagar e, de certa forma, generalizar, o *modus operandi* desse gesto técnico-discursivo no interior da rede mundial. Não queremos sinalizar, com isso, que se trata de um gesto “novo”, mas de uma velha tática que passou a ser descentralizada e democratizada com a internet.

O caso em foco produziu repercussões no mundo médico, jurídico, político e midiático. A discussão envolveu questões éticas e políticas, mas também, questões sobre a censura, o poder e a liberdade de expressão nas democracias ocidentalizadas. No caso vertente, quisemos debater com os nossos alunos e alunas sobre a necessidade ou não de juridicização das/nas mídias sociais e/ou a responsabilidade enunciativa das empresas privadas que fornecem essas ferramentas. Nesse debate, indagamos acerca das justificativas que levam sujeitos-usuários das mídias sociais a “cancelar”, atacar e ameaçar pessoas, tomando a democracia como arma de caça. Também discutimos o movimento, no campo político-jurídico, que exige a criação de normas, regras, interdições e punições para toda uma comunidade digital. Visamos, assim, suscitar outros caminhos, considerando os benefícios e o conforto que a internet trouxe à vida social.

Propomos, então, um caminho mais longo e, a nosso ver, mais seguro, em vistas da educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005), a fim de que os sujeitos-alunos, usuários da internet, repartam conosco a expertise adquirida por meio da experiência viva que os habilitam a dominar “[...] as poderosas ferramentas digitais utilizadas para acessar e processar as informações que interferem na vida econômica, política e social (PÉREZ GÓMEZ, 2005, p. 27). Com isso, podemos nos tornar letrados digitais (BUZATO, 2007), fomentando o debate e a reflexão acerca de uma leitura mais ética, autônoma e plural no ensino de língua materna, sem criminalizar pessoas e ferramentas tecnológicas.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, M. V. A dêixis discursiva: formas de representação do sujeito, do tempo e do espaço no discurso. *Revista do GELNE*, v. 2, n. 2, p. 1-4, 2000.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. A educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 37-58, 2010.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. *Revista Crop*, p. 108-144, 2007.
- DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Tradução de João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.
- Vídeo antigo de Drauzio sobre coronavírus circula nas redes como se fosse atual. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2020/03/video-antigo-de-drauzio-sobre-coronavirus-circula-nas-redes-como-se-fosse-atual.shtml>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- FERREIRA, A. *Leitura, discurso e contemporaneidade: a negociação dos efeitos de sentido no espaço digital*. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- FERREIRA, A.; FERREIRA, C. da S.; NASCIMENTO, J. Vs. A produção da leitura discursiva na enunciação do livro didático: possíveis contribuições da Análise do Discurso. *VERBUM - Cadernos de Pós-Graduação*, v. 7, n. 3, p. 106-124, dez. 2018.
- FERREIRA, C. da S.; FERREIRA, A. Diálogos entre a concepção e leitura freiriana e a Análise do Discurso. *Revista Signos*, Lajeado, v. 39, n. 1, p. 344-357, 2018.
- FERREIRA, A.; FERREIRA, C. da S.; CHAVES, R. S. As práticas discursivas da violência nas mídias digitais: Marielle Franco, presente... no espaço discursivo êmico. *Revista (Con)textos Linguísticos*, v. 2, p. 59-78, 2018.
- FERREIRA, A.; BENFICA, S. de A. A violência verbal em manifestações explícitas de preconceito linguístico no Facebook: um espaço discursivo êmico. *Rev. Estud. Ling.*, Belo Horizonte, p. 1519-1549, 2020.
- KLEIMAN, Angela. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LEMKE, J L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes; Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. Trad. Cecília P. de Souza e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (org.). *Análise do discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes*. Campinas: Pontes, 2016. p. 13-33.
- NASCIMENTO, J. V.; FERREIRA, A. The discursives of pedagogical interaction in the teaching and learning of the mother tongue. In: ANDRADE, C. A. B.; MICHELETTI, G.; SEARA, R. (org.). *Memory, Discourse and Technology*. São Paulo: Terracota, 2016. p. 2-257.
- OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Linguística Textual. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 193-203.
- PÉREZ GÓMES, A. I. A era digital: novos desafios educacionais. In: PÉREZ GÓMES, Angel I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 14-30.
- REZENDE, M. V. de. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. (org.) *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Record, 2000.
- SCHOLES, R. *Protocolos de Leitura*. Tradução de Lúcia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1989.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VATTIMO, G. *A sociedade transparente*. Tradução de Hossein Shooja e Isabel Santos. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.



Recebido em 29/07/2020. Aceito em 11/12/2020.

A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE EMOÇÕES NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LAS EMOCIONES EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN
TIEMPOS DE PANDEMIA

THE NARRATIVE CONSTRUCTION OF EMOTIONS IN TEACHING-LEARNING IN PANDEMIC
TIMES

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega*

Mara Regina de Almeida Griffo**

Lorena Araujo Alves***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre as nossas emoções, relacionadas ao ensino-aprendizagem no cenário da pandemia do COVID-19, a partir da análise das avaliações emergentes em histórias por nós relatadas. As narrativas orais foram produzidas durante uma dinâmica reflexiva, realizada com nosso grupo de pesquisa e reportam situações que afetaram nossas práticas educacionais no início da pandemia. Para analisar as contribuições do discurso avaliativo na construção das nossas emoções, propomos uma arquitetura teórica alinhada à Linguística Aplicada Contemporânea, em diálogo com as abordagens interacionais de narrativa, de avaliação e de emoções. Investigamos os três relatos inspirados por um olhar autoetnográfico, que possibilita entendermos o mundo a partir das nossas próprias vivências. As análises dos dados sugerem que nossas emoções foram reelaboradas de formas diversas: em “ondas” emocionais; a partir de crenças e valores sobre o fazer pedagógico; e em trajetórias de sofrimento, enfatizando o caráter transitório, fluido e dinâmico das emoções.

* Professora Associada do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio), atua nos cursos de licenciatura em Letras - Português/Inglês. Dedicou-se a pesquisas na área da Linguística Aplicada Contemporânea, com especial interesse pelas emoções na formação docente, na perspectiva da Prática Exploratória. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio). Professora de língua inglesa da rede privada de ensino. Possui especial interesse pelo estudo das emoções no ensino de línguas na perspectiva da Prática Exploratória. E-mail: maragriffo@gmail.com.

*** Mestre do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL/PUC-Rio). Interessa-se, principalmente, pelas áreas da Linguística Aplicada Contemporânea, Linguística Sistêmico-Funcional, Análise de Narrativa e Prática Exploratória. E-mail: lorena_allves15@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia do COVID-19. Emoções. Avaliação. Narrativas orais. Ensino-aprendizagem.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre nuestras prácticas emocionales de enseñanza-aprendizaje, informadas en narraciones orales personales, relacionadas con nuestras experiencias al comienzo de la pandemia de COVID-19. Las historias analizadas en esta investigación fueron contadas por nosotros durante una actividad reflexiva realizada en nuestro grupo de investigación y enfocada en situaciones que afectaron nuestras actividades educativas en el escenario de la pandemia. Los recursos de evaluación y sus contribuciones a la construcción de emociones serán investigados en nuestras historias, siguiendo un enfoque discursivo interaccional de la narrativa, la evaluación y las emociones. En alineación con la Lingüística Aplicada Contemporánea, nos inspiramos en una mirada autoetnográfica, que nos permitió aprender sobre el mundo a partir de nuestras propias experiencias locales. Los análisis sugieren que nuestras emociones fueron reelaboradas de diferentes maneras: en "ondas" emocionales; a través de creencias y valores sobre el trabajo pedagógico y en trayectorias de sufrimiento, destacando el aspecto transitorio, fluido y dinámico de las emociones.

PALABRAS CLAVE: La pandemia COVID-19. Emociones. Evaluación. Narraciones orales. Enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT: This article aims to reflect on our emotional teaching-learning practices, reported in personal oral narratives about our experiences at the beginning of COVID-19 pandemic. The stories analyzed in this research were told by us during a reflexive activity conducted in our research group and focused on situations that affected our educational activities in the pandemic scenario. The evaluative resources and their contributions to the construction of emotions will be investigated in our stories, following an interactional discursive approach to narrative, evaluation and emotions. In alignment with Contemporary Applied Linguistics, we were inspired by an autoethnographic gaze, which allowed us to learn about the world from our own local experiences. The analyzes suggest that our emotions were re-elaborated in different ways: in emotional "waves"; through beliefs and values about the pedagogic work and in trajectories of suffering, highlighting the transitory, fluid and dynamic aspects of emotions.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic. Emotions. Evaluation. Oral narratives. Teaching-learning.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O mundo em que hoje vivemos nos apresenta inúmeros desafios, emergentes na e da pandemia causada pelo vírus COVID-19¹. Dentre tantos delicados aspectos relacionados à situação social, sanitária, humanitária e econômica causada pelo novo coronavírus, ainda mundialmente em curso, destacamos neste artigo a inicial² obrigatoriedade do distanciamento físico e, com isso, a implementação da modalidade remota para a interação no ensino-aprendizagem no cenário brasileiro, majoritariamente em instituições particulares. Ressaltamos, contudo, que, ao enfatizar o ensino-aprendizagem remoto, não deixamos de reconhecer a relevância de tantos outros pontos relacionados à pandemia.

Em nossas práticas sociais, fomos fortemente impactadas pela crise sanitária e por seus efeitos no coletivo e, consequentemente, pelas emoções por eles causadas. Como professoras, buscamos a constante reflexão acerca de nossas vivências pedagógicas, a partir de uma postura inclusiva, crítica, reflexiva e questionadora da/na formação docente (MILLER, 2013). Sendo assim, o que nos motiva a desenvolver este estudo é compartilhar nossas emoções em relação ao ensino-aprendizagem, como uma forma de trazer à tona inteligibilidades sobre o novo momento³. Em nossa visão, as emoções tecem o fazer pedagógico, bem como são por ele tecidas. Portanto, investigá-las torna-se essencial para que possamos estabelecer a relação entre os contextos micro e macrosocial nos quais nos inserimos. Segundo Rezende e Coelho (2010, p. 78), as emoções possuem a "[...] capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual".

¹Informações sobre a pandemia encontram-se disponíveis no site do Ministério da Saúde (2020).

²No momento da submissão deste artigo, o distanciamento físico obrigatório começa a ser flexibilizado em algumas regiões do país e há o direcionamento para a retomada das atividades profissionais, educacionais e de lazer.

³Este artigo nasce de reflexões apresentadas no I Ciclo de Debates em Linguística Sistêmico-Funcional, realizado em meio virtual em 25 de junho de 2020.

A fim de observar e registrar nossas emoções, trazemos um viés autoetnográfico (ELLIS, ADAMS; BOCHNER, 2011), que nos permite realizar esta pesquisa com envolvimento pessoal, adotando um olhar mais subjetivo para as nossas próprias histórias sobre o cenário em questão. Nesse sentido, o que desejamos é buscar possíveis entendimentos acerca do ensino-aprendizagem em sua nova modalidade, no momento em que se institui uma mudança de um espaço de sala de aula presencial para outro remoto.

Para tanto, a arquitetura teórica alinha-se aos princípios da Linguística Aplicada Contemporânea, de acordo com Moita Lopes et al. (2006, 2013), em interface com a perspectiva interacional de narrativa (BASTOS, 2008; BRUNER, 1997) e de emoções (ZEMBYLAS, 2003; VICTORA; COELHO, 2019). Além disso, a abordagem sistêmico-funcional orienta a análise da prática discursiva avaliativa (MARTIN; WHITE, 2005; ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014) que contribui para a elaboração das nossas emoções. Como paradigma de pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), uma lente autoetnográfica surge para estudar nossas experiências pessoais como forma de construção de conhecimento nas interações e em nosso engajamento reflexivo como pesquisadoras (ELLIS; BOCHNER, 2000).

Desse modo, são nossos objetivos: (i) refletir sobre a relação entre linguagem e emoções, a partir da análise das avaliações emergentes em nossas narrativas orais, a fim de criar inteligibilidades acerca de nossas emoções no atual modelo de ensino-aprendizagem, e (ii) investigar como as nossas emoções⁴ nos afetam e como as narrativas as ressignificam.

Nas próximas seções, apresentamos o contexto da interação e os horizontes que orientam a investigação. Posteriormente, descrevemos os caminhos para o desenvolvimento do estudo, bem como as considerações que tecemos, ancoradas em nossas vivências voltadas ao ensino-aprendizagem no contexto da pandemia.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E HORIZONTES REFLEXIVOS

A reflexão que ora compartilhamos nasce da nossa troca de experiências com participantes do Grupo de Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD/CNPq), coordenado por Adriana, do qual fazemos parte. O grupo é composto por mestrandos, doutorandos, graduandos, egressos e visitantes. Em quase toda a sua totalidade, os participantes são professores de língua portuguesa ou de língua inglesa e atuam em escolas e/ou universidades públicas ou privadas. O foco dos estudos desenvolvidos no âmbito do ASFAD volta-se à investigação da avaliação em práticas discursivas pedagógicas/profissionais e suas correlações com os estudos críticos sobre emoções, identidades, crenças, estigmas, gênero social etc.

Dentre os tópicos abordados, o tema emoções tem sido, ao longo dos últimos anos, o mais recorrente nas pesquisas conduzidas pelo grupo. Tal fato faz com que discussões sobre a relação entre linguagem e emoções sejam frequentes, mas, acima de tudo, motiva a constante reflexão acerca da importância de examinarmos esse aspecto em nossas práticas sociais. Diante disso, costumamos nos ver em nossas relações interpessoais (EGGINS, 2004) como professores-alunos, sempre buscando interações mais simétricas, quando, em um *continuum*, nos posicionamos mais na horizontalidade do que na verticalidade para a tomada de decisões, com envolvimento afetivo acentuado em suas nuances positivas e com contato frequente. Isso parece construir um ambiente de confiança e de apoio em momentos de apresentações e discussões de dados e de textos, de compartilhamento de saberes e, acima de tudo, de trocas de emoções.

No momento em que se confirma a existência de uma pandemia, e com a oficialização do ensino-aprendizagem remoto como forma de interação entre professores e alunos, as discussões sobre as consequências emocionais da nova forma interacional naturalmente se intensificam entre nós. Consequentemente, em nossos encontros, passamos a dar ainda mais ênfase aos aspectos relacionados às emoções de nossos alunos e de nós mesmos, como professores em formação continuada.

⁴Apesar de entendermos que o uso dos termos “emoções” e “afetos” também pode ser feito de forma intercambiável (GORTON, 2007), neste artigo privilegiaremos o uso da palavra “emoção/ões” em alinhamento com Hansen (1999, p. 214 apud BARCELOS, 2013, p. 164), para quem “a palavra e-moção implica movimento e motivação”. Nesse sentido, consideramos emoção como um construto discursivo e interacional que envolve ação (LEWIS; TIERNEY, 2013, p. 4). O termo “Afeto” (com inicial maiúscula) será usado em referência a uma categoria do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 2014), arcabouço utilizado para a análise dos dados, conforme será detalhado adiante. Na LSF, os termos principais são escritos com letra inicial maiúscula a fim de diferenciá-los de seu uso corriqueiro (BALOCCO, 2010).

Ao ser convidada a fazer parte de um evento acadêmico, cujo enfoque deveria ser o ensino por meio de atividades remotas em tempos de pandemia, a autora Adriana convida os integrantes do Gr. Pesq. ASFAD a criarem uma reflexão conjunta que pudesse ser compartilhada em sua apresentação no I Ciclo de Debates em Linguística Sistêmico-Funcional. Seria, e certamente foi, uma oportunidade de aprendizagem (MILLER *et al.*, 2008) para os doze integrantes que narraram suas histórias: Adriana, Aline, Ana Cláudia, Emanuelle, Inès, Lorena, Lucas Felipe, Mara, Renan, Talysson, Tarcísio e Teresa.

A partir da sugestão da Adriana para que compartilhássemos “uma situação que tivesse nos afetado em tempos de ensino-aprendizagem remoto”, as narrativas foram produzidas em áudios de até dois minutos em nosso grupo de WhatsApp*. Os trechos a seguir, retirados de alguns relatos, remetem-nos à atmosfera emocional criada no contexto discursivo, a partir do qual desenvolveremos nossas discussões.

eu assim tudo me afetou, né? eu não consigo ver nada de positivo nessa pandemia. [...] o que que realmente é importante? assim, quais são as prioridades disso tudo, sabe? (Emanuelle)

eu passei a... a dar aulas pras minhas duas sobrinhas nesse tempo agora de pandemia [...] tem sido uma experiência boa [...] a gente troca ideias, coisas que talvez não aconteceriam antes. (Lucas Felipe)

a gente tá num momento muito, muito crítico. assim, né, tá vivendo um momento muito difícil. (Aline)

é muito ruim. eu me sinto, assim, impossibilitado e paralisado muitas vezes. (Renan)

hoje eu considero a universidade e os meus professores como um lugar muito especial. o afeto por eles e pela instituição com certeza aumentou. (Talysson)

apesar de muitas reflexões feitas, eu estou gostando. tô achando muito interessante ver o quanto da sala de aula tradicional ainda está presente. (Inès)

eu não consigo o mínimo que é ver e ouvir os alunos. (Renan)

eu me vejo numa situação inimaginável sabe? (Tarcísio)

tem sido uma montanha russa de emoções. um turbilhão de sentimentos altos e baixos desde que começou o período de quarentena. (Teresa)

eu fiquei muito nervosa, muito estressada porque eu teria que trabalhar no dia seguinte. (Ana Cláudia)

A leitura dos fragmentos destacados acima sugere a construção discursiva de emoções positivas e negativas, relacionadas ao tema proposto. Emoções de estresse, dificuldade, incapacidade, indignação, paralisia, mas também de conforto e de satisfação, podem ser observadas nas falas dos membros do ASFAD. Foi uma oportunidade para prestarmos atenção em nossas próprias emoções, o que nos permitiu criar percepções sobre a realidade.

Neste artigo, escolhemos analisar nossas três narrativas, por acreditarmos que, assim como Piedade (2019, p. 43), devemos reconhecer “[...] a mutabilidade de nossos entendimentos acerca das questões que nos atravessam”. Nesse sentido, a reflexividade assume papel importante. Ao usarmos saberes pessoais para contextualizar ações no mundo durante o início da pandemia, e ao descrever de que forma fomos afetadas em nossas práticas sociais, inspiramo-nos em um olhar autoetnográfico como orientação para o estudo.

A autoetnografia enfatiza a importância da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento sobre o mundo, ocasionando um entendimento não só de nós mesmos, mas também da sociedade que nos cerca (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Acomoda, desse modo, a subjetividade, a emotividade e a responsabilidade do pesquisador (ELLIS; ADAMS, 2014), sendo a dimensão ética a sustentação de todo o processo investigativo. Portanto, o viés autoetnográfico possibilita nosso engajamento e nossas reflexões no contexto das interações da pesquisa. Para Adams et al. (2015, p. 29), a “[...] reflexividade consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente”.

Desse modo, para a criação de inteligibilidades sobre a prática discursiva, *lôcus* para a construção de nossas emoções voltadas ao ensino-aprendizagem em tempos iniciais da pandemia, partimos de três horizontes. Norteando a arquitetura teórica, esses horizontes sugerem que: a investigação da prática discursiva deve ser realizada com foco em seu contexto de produção (EGGINS, 2004); a formação de professores deve ser uma atividade contínua, inclusiva, colaborativa, ética e crítico-reflexiva (MILLER *et al.*, 2008); e o processo de ensino-aprendizagem é intimamente relacionado à emoção (ZEMBYLAS, 2003).

3 HORIZONTES TEÓRICO-REFLEXIVOS

O primeiro horizonte teórico-reflexivo alinha-se à concepção social de discurso como forma de coparticipação, uma vez que interlocutores criam significados ao envolverem a si e aos outros no discurso, em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, para investigarmos as emoções em nossas narrativas, adotamos uma perspectiva de linguagem como prática social, conforme postulado pela Linguística Aplicada Contemporânea (LAC) (MOITA LOPES *et al.*, 2006, 2013).

Com o seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), mestiço, INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transdisciplinar (RAJAGOPALAN, 2006), a LAC investiga a linguagem como prática discursiva e orienta análises cujos focos centrem-se na “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” (FABRÍCIO, 2006, p. 59). A partir de sua postura interrogadora e de busca pela transformação social, a visão contemporânea de Linguística Aplicada almeja a problematização e não a solução de problemas com os quais se depara, bem como promove a compreensão das práticas sociais nas quais a linguagem tem papel primordial. Sendo um campo do saber que se repensa insistentemente, a LAC recusa fronteiras entre a teoria e a prática, segundo aponta Rajagopalan (2006), e redescreve o sujeito social como fluido, heterogêneo e fragmentado.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem, seja este presencial ou remoto, em alinhamento aos princípios da LAC, leva-nos a vislumbrá-lo como uma atividade inclusiva, colaborativa, ética e crítico-reflexiva, considerando alunos e professores como agentes ativos em seus caminhos de formação (MILLER *et al.*, 2008). Chegamos, então, ao segundo horizonte reflexivo. Para discuti-lo, é preciso conceber a formação docente como um “processo sem fim” (CELANI, 2003, p. 23), o que acreditamos ser parte da proposta de cunho autoetnográfico que aqui compartilhamos.

Segundo Freire (2018 [1996], p. 16, grifos no original), “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”, almejando sempre proporcionar a transformação social. Dessa maneira, podemos pensar a formação de professores como um processo mais amplo, para além da técnica. Em outras palavras, um processo que leva em conta aspectos que extrapolem uma formação meramente centrada na transmissão de conhecimentos formais de cada área de conhecimento. Ao comentar sobre o pensamento transformador de Freire (2018 [1996]), Barcelos (2019, p. 45, grifos nossos) afirma que: “[...] formar professores em tempos críticos não é dar receita, transferir meios de dar a melhor aula, mas dar possibilidades para que alunos-professores, de posse de conhecimentos, de repertórios sobre ensino e aprendizagem, possam estar criticamente conscientes e *emocionalmente equilibrados* para tomar decisões na prática baseada no conhecimento do contexto social e político que os cerca”.

Nessa perspectiva, apontamos a relevância dos aspectos emocionais e, portanto, a formação continuada de professores deve ser vista como um processo multidimensional (NÓBREGA, 2003), em que se atribui aos aspectos cognitivos, sociais e afetivos igual importância e hierarquia na construção de saberes, de sentires e de fazeres pedagógicos. Com isso, o ensino-aprendizagem é concebido não como uma lista de “[...] práticas ou de habilidades, mas como uma forma de *ser* e de *sentir*” (ZEMBYLAS, 2005, p. 469, grifos no original).

Para Zembylas (2003, p. 230), o acesso às emoções docentes possibilita que professores revisitem experiências emocionais que foram “esquecidas” dentro de si” e as usem como forma de resistência individual e coletiva. Descobrimos-as como recursos de empoderamento, professores e alunos passam a conhecer mais acerca do ensino-aprendizagem, sobre si mesmos e sobre seus pares. Desse modo, e ainda de acordo com o autor, a relevância de investigarmos as emoções no ensino-aprendizagem justifica-se por sua capacidade de gerar mudanças (ZEMBYLAS, 2005). Com base na importância atribuída às emoções na formação docente

continuada e à sua concepção crítico-reflexiva, ressaltamos que as emoções se encontram atreladas à prática discursiva, uma vez que são elementos constitutivos da própria linguagem, sendo este o nosso último horizonte teórico-reflexivo.

Definir o que sejam emoções é uma tarefa complexa e, como aponta Barcelos (2015, p. 8), “[...] existem tantas definições quanto as muitas emoções que sentimos e suas combinações”. Desse modo, seguimos uma concepção de emoções que dialogue com a perspectiva de linguagem como prática social contextualizada, como postulado pela LAC. Por conseguinte, as emoções são definidas nesta investigação “como produtos de contextos socioculturais particulares” (VICTORA; COELHO, 2019, p. 10) e não como fenômenos localizados no interior dos indivíduos (ZEMBYLAS, 2003; MEYER, 2009). As emoções são então compreendidas como ativas, interativas e construídas socialmente, culturalmente e discursivamente, como afirma Barcelos (2013).

Em uma perspectiva social e interacional, emoções são, portanto, modos de agir sobre o mundo, concebidas e negociadas em práticas discursivas, conforme o proposto por Abu-Lughod e Lutz (1990). De acordo com as autoras, “[...] se as emoções são um fenômeno social, o discurso é crucial para entendermos como elas são constituídas” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 11). Logo, seguimos à discussão acerca da prática discursiva narrativa como *lôcus* para a reelaboração das emoções.

4 HORIZONTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem socioconstrucionista de narrativas na qual nos debruçamos para desenvolver a análise de nossos relatos se fundamenta no fato de que contar histórias é uma forma de fazermos sentido de nossas vidas, bem como de quem e como somos construídos no mundo social (BRUNER, 1997; BASTOS, 2008). Com isso, as narrativas são concebidas como práticas discursivas localizadas (RIESSMAN, 2008) e, como afirma Bastos (2008, p. 77), são concebidas como “a forma básica de organização da experiência humana”, recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças e de eventos. Como *lôcus* discursivo, a narrativa de experiências pessoais possibilita (re)construirmos nossas identidades, crenças, emoções, assim como nossos valores e visões de mundo.

Em seus estudos sobre narrativa, Linde (1997) estabelece uma estreita relação entre avaliação e prática social. Segundo a autora, podemos considerar como avaliação “[...] qualquer instanciação produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (LINDE, 1997, p. 152). Tal abordagem considera a avaliação como um aspecto eminentemente relacionado à dimensão moral da linguagem, sendo uma produção discursiva que deve ser negociada por todos os interlocutores de uma dada interação.

Nessa mesma linha de pensamento encontram-se os estudos de Thompson e Hunston (2000), que se centram em três funções da prática discursiva avaliativa: (i) a expressão de opiniões de falantes/escritores e a compreensão de seus sistemas de valores e do contexto no qual se inserem; (ii) a construção e a manutenção das relações entre falante/ouvinte e escritor/leitor; e (iii) a organização do discurso.

Com o propósito de analisar a avaliação e suas contribuições para a construção de nossas emoções, baseamo-nos no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), integrante da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY, 2014; EGGINS, 2004), em especial, no domínio da Atitude, que lida com a linguagem da emoção, da ética e da estética. A abordagem sistemico-funcional preocupa-se com a forma pela qual as pessoas usam a linguagem para criarem sentidos em interações e em contextos sociais específicos. Além disso, é uma perspectiva que pressupõe a dialógica relação entre texto e contexto, afirmando que elementos contextuais permeiam todo o sistema linguístico (HALLIDAY, 2014; MARTIN; ROSE, 2007).

O Sistema de Avaliatividade se interessa pelas funções sociais dos recursos avaliativos, tanto pela forma como os interlocutores expressam seus sentimentos e se posicionam individualmente, e também pelo modo como se envolvem em “[...] posições de valor socialmente determinadas e, dessa forma, se alinham e se desalinham com os sujeitos sociais que mantenham essas posições” (WHITE, 2002, p. 14). Localizado no estrato da semântica discursiva, no nível interpessoal da linguagem⁵, o Sistema de

⁵ Na proposta de Halliday (2014) sobre a estratificação da linguagem, temos três tipos de significados realizados no nível semântico discursivo: ideacionais, interpessoais e textuais. Seis sistemas compõem a semântica discursiva: os sistemas de ideação e de conjunção (significado ideacional), de negociação e de avaliatividade (significado interpessoal) e de identificação e de periodicidade (significado textual) (MARTIN; ROSE, 2007; MARTIN; WHITE, 2005).

Avaliatividade investiga “[...] os tipos de atitudes negociadas em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e as maneiras pelas quais os valores são obtidos e os leitores alinhados” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17). Propõe-se, portanto, a sistematizar a análise dos recursos avaliativos em três outros subsistemas: Atitude (qual a natureza da avaliação?), Gradação (o quanto forte é a avaliação?) e Engajamento (de onde vem a avaliação e que vozes nela se encontram?)⁶. Não deixando de reconhecer a importância dos sistemas da Gradação e do Engajamento⁷ para uma análise mais detalhada das narrativas, empregamos como escolha analítica o sistema de Atitude, como mencionado anteriormente.

Três domínios compõem a Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação (MARTIN; WHITE, 2005). O Afeto lida com os recursos lexicogramaticais usados para a construção discursiva das emoções voltadas ao falante/escritor ou a respostas emocionais de terceiros. Relacionam-se à expressão de in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. O Julgamento se ocupa dos elementos avaliativos relacionados ao comportamento de agentes humanos e subdivide-se na categoria de estima social e de sanção social. A primeira diz respeito a avaliações de des/prestígio e des/crédito social e é composta por Julgamentos de normalidade (o quanto normal/não normal, in/comum alguém é), de capacidade (o quanto in/competente, hábil/inábil, in/capaz alguém é) e de tenacidade (o quanto im/persistente, in/constante alguém é). Já a segunda, a sanção social, está relacionada a penalidades e a punições, ligando-se a aspectos de veracidade (o quanto honesto/desonesto alguém é) e de propriedade (o quanto ético/não ético alguém é). A Apreciação, último subsistema da Atitude, trata da construção de avaliações de fenômenos semióticos e naturais, ligando-se às qualidades estéticas.

É importante ressaltar que, segundo Martin e Rose (2007), a estruturação do Sistema de Avaliatividade em categorias remete-se apenas aos propósitos de análise do discurso, uma vez que todos os elementos avaliativos ocorrem simultaneamente na produção discursiva e sua distinção é apenas semântica. Além disso, e ainda segundo os autores, por vezes há ambiguidade na identificação de determinada categoria, como no caso de Julgamento e Apreciação (MARTIN; ROSE, 2007), quando fatores contextuais serão fundamentais para o entendimento da avaliação. Ressaltamos que o Afeto é concebido como o sistema básico da Avaliatividade, aquele que interliga os subsistemas do Julgamento e da Apreciação. Desse modo, o Julgamento é a institucionalização do Afeto no campo da ética e a Apreciação no campo da estética.

5 HORIZONTES METODOLÓGICOS E ANÁLISE DAS EMOÇÕES EM NARRATIVAS

Como comentado anteriormente, este artigo nasce de uma reflexão realizada com doze membros do Grupo de Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso (ASFAD/CNPq) sobre suas próprias vivências pedagógicas. Dentre os doze participantes, seis são mestrands (Aline, Ana Cláudia, Lorena, Lucas Felipe, Tarcísio e Teresa), dois são doutorandos (Emanuelle e Renan), uma é aluna egressa de mestrado (Mara), um é aluno de graduação de Emanuelle em outra universidade (Talysson) e duas são professoras da PUC-Rio (Inês e Adriana).

As reflexões do ASFAD aconteceram em dois encontros, realizados por meio virtual⁸, planejados e organizados por Adriana em colaboração com Lorena. No primeiro dia, foi criada uma dinâmica a partir das narrativas compartilhadas em áudios. Após termos discutido os relatos, cada um de nós selecionou algumas palavras que expressassem sentimentos em relação às nossas vivências em tempos de ensino-aprendizagem remoto, registrando-as por escrito no Jamboard⁹, conforme apresentado a seguir. Logo após, cada um escolheu outras palavras para a sua lista, que estivessem presentes na seleção dos outros participantes. Por fim, cada pessoa sintetizou o seu bloco de emoções em uma última palavra. A ideia com a atividade era que pudéssemos (re)conhecer emoções

⁶ Relembrando que, na LSF, o nome dos sistemas é redigido com iniciais maiúsculas a fim de serem diferenciados do uso rotineiro dos termos.

⁷ Para uma leitura detalhada sobre o Sistema de Avaliatividade, conferir Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007).

⁸ Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, informamos que este estudo está de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, e está alicerçado no respeito aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como no comprometimento ético, base do desenvolvimento científico e tecnológico. Ressaltamos que o projeto de pesquisa da Adriana, ao qual este artigo se vincula, possui parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

“esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230), não só em nossas histórias, mas também na dos colegas do grupo, sendo possível compartilhar entendimentos emocionais. O registro da seleção das emoções encontra-se na imagem abaixo⁹:

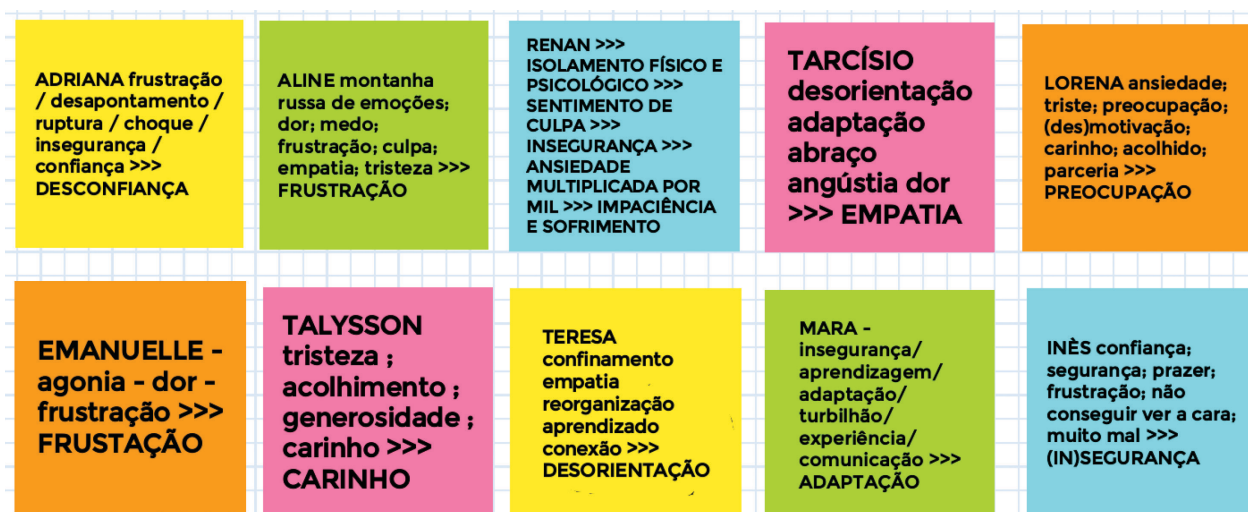


Figura 1: Registro das emoções feito pelos participantes da dinâmica reflexiva

Fonte: os autores

No segundo encontro, realizado uma semana após o primeiro, revisitamos as emoções e as reflexões sobre as narrativas, buscando arrematar as discussões iniciadas anteriormente. Por sugestão de todos, as duas reuniões foram gravadas e estão disponíveis para retomarmos nossos entendimentos emocionais no futuro, sejam estes a respeito do ensino-aprendizagem remoto ou de outros tantos aspectos que atravessaram nossas trocas interacionais.

Após a realização dos dois encontros, teve início a elaboração da palestra a ser apresentada por Adriana no I Ciclo de Debates em Linguística Sistemico-Funcional. O processo foi mais uma vez realizado em conjunto, com a colaboração da Lorena e da Mara, que contribuíram para a apresentação, análise e revisão do texto. O fato de os relatos da Lorena e da Mara constituírem parte das análises, assim como o de termos trabalhado juntas na apresentação, levou-nos a expandi-la e registrá-la com esta escrita de cunho autoetnográfico. Sendo assim, reforçamos que a forma como cada etapa foi desenvolvida (a oficina, a apresentação da Adriana, a redação deste artigo e a análise das nossas narrativas) ilustra a reflexividade norteadora da construção de toda esta pesquisa, com um olhar sobre nós mesmas e sobre o grupo de pesquisa. Além disso, a lente autoetnográfica nos permitiu enxergar o mundo a partir de eventos sócio-historicamente localizados e, ao refletirmos sobre esse momento, tivemos a possibilidade de (re)visitar nossas emoções “esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230).

Em relação ao desenho metodológico que seguimos, é necessário reforçar que nossas subjetividades e emoções foram registradas colaborativamente de diferentes maneiras, quando pesquisamos, planejamos, organizamos, discutimos e escrevemos em conjunto. Ao longo de todo o processo, buscamos a responsabilidade e o compromisso éticos com nossos colegas e com a pesquisa, mais uma vez em afinidade com os princípios da LAC (FABRÍCIO, 2006).

Consideramos que esta postura ética guiou o convite para a dinâmica, feito por Adriana no grupo de WhatsApp⁹; os áudios gravados pelos participantes; a transcrição e a análise dos áudios; as discussões e as dinâmicas nas reuniões virtuais; a apresentação remota realizada por Adriana no evento científico; a decisão de escrever o artigo, com a permissão de todos os integrantes do grupo de pesquisa; e, por fim, a escrita e a análise discursiva dos dados. Tais etapas encontram-se em consonância com o pensamento de Freire (2018 [1996], p. 16, aspas no original), que afirma que “[...] em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”.

⁹Ana Cláudia e Lucas Felipe não puderam participar no dia da dinâmica do registro das emoções no quadro.

Passamos agora à análise dos trechos narrativos, inspiradas, também, pelo paradigma qualitativo de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que não busca generalizações nem a afirmação de verdades, mas pauta-se em procedimentos éticos e políticos ao longo do desenvolvimento do estudo. Além disso, e de acordo com os pressupostos da LAC, o paradigma qualitativo reconhece a impossibilidade da neutralidade do olhar do pesquisador diante dos fatos observados.

Começamos as análises pelo trecho da Mara, que trabalha há 18 anos em uma escola da rede privada do Estado do Rio de Janeiro, atuando como professora de inglês no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no Programa Bilingue. A instituição apoia-se no tripé Conhecimento, Cultura e Valores, o que traduz em suas práticas reflexivas a inclusão, a solidariedade e a autonomia docentes. Como veremos, Mara reelabora a sua experiência em relação à entrada no ensino-aprendizagem remoto a partir de uma “onda” de emoções, que oscilam em sua amplitude, entre mais positivas/mais negativas.

Excerto 1

01 Mara a primeira notícia do dia 13 de março foi que estaríamos de
02 férias por 15 dias e não teríamos férias em julho (.) depois o
03 comunicado da escola foi que os alunos estavam de férias mas
04 que nós teríamos que participar de reuniões diárias com um dos
05 coordenadores (.) nas reuniões aprendemos o o passo a passo
06 para usarmos a plataforma (.) gravamos vídeo-aulas e:: e aí
07 no dia trinta de março retornamos às aulas na plataforma co::m
08 tanto com as aulas gravadas tanto com o plantão online (.)
09 foram duas semanas de muito traba::lho (.) eu achava tudo
10 difícil (.) não queria aprender (.) não queria gravar aulas (.)
11 não queria preparar as atividades na plataforma (.) fi::z
12 anotações num caderni::nho pra:: entender o que estava
13 acontecendo (.) é:: [↑]agora já estamos na semana onze me sinto
14 adaptada à nova rotina (.) e olhando pra trás admiro a
15 determinação e a organização do coordenador que conduziu as
16 aulas e as reuniões e fez com que a gente fo-fosse capaz de
17 usar a plataforma é:: hoje o que me assusta é retornar pra
18 escola (.) que segurança teremos? o que vai mudar na nossa
19 relação com o aluno em nossa maneira de dar aulas? são apenas
20 questões (.) vivo o dia a dia assim um dia de cada vez
21 trabalhando até MAIS horas <talvez> (.) mas ente::ndo que
22 estamos mudando algo (.) não sei se pra melhor

O relato de Mara refere-se ao momento de sua entrada na então nova modalidade de interação pedagógica com os seus alunos. Entre as linhas 01 e 08, começa sua gravação expondo o cenário de incertezas no qual se encontrava. Deduzimos que a própria escola estava, portanto, se preparando para uma situação excepcional acarretada pela urgência do distanciamento físico obrigatório, o que pode ser suposto pela frequência das reuniões, agora diárias, dos coordenadores com os professores. Nesse trecho, notamos que uma análise baseada no Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) remete a uma avaliação de Julgamento de estima social de não normalidade. A tônica conferida à orientação do cenário permanece logo adiante, com a descrição mais detalhada do fato.

É nesse contexto discursivo que ela insere a narrativa que reelabora sua experiência como um início difícil e com pouco tempo de preparação: “foram duas semanas de muito traba::lho” (linha 09). A ênfase dada à carga de trabalho pelo intensificador “muito”, pronunciado em tom mais alto, nos leva a depreender a construção da emoção da Mara como um Afeto negativo implícito de insatisfação, voltado ao aumento de afazeres.

O aspecto fluído e dinâmico das suas emoções (BARCELOS, 2013) perpassa todo o relato e, como observamos no trecho entre as linhas 09 e 11, o teor negativo da avaliação torna-se mais elevado em sua onda de emoções. Ao dizer “eu achava tudo difícil (.) não queria aprender (.) não queria gravar aulas (.) não queria preparar as atividades na plataforma”, Mara constrói emoções acerca da sua vivência, a partir do Afeto de insatisfação, implicitamente instanciado no Julgamento negativo de estima social, no nível da capacidade: tudo era difícil. Consideramos que a não capacidade é alicerçada em uma inabilidade no uso da plataforma para as gravações e disponibilização das videoaulas.

Ainda nesse trecho narrativo, a expressão negativa da avaliação emerge nos três usos que Mara faz do advérbio “não” correlacionado ao seu querer. Nesse cenário, sua insatisfação é agora institucionalizada no Julgamento negativo de tenacidade, uma vez que percebemos um comprometimento em sua disposição (“não queria”), determinação e persistência para realizar as tarefas exigidas. Além disso, a entonação alta no advérbio “não” nos leva ao ápice das insatisfações quanto à não realização de suas vontades. Há, assim, uma resistência em realizar tarefas para as quais não foi possível ser consultada anteriormente, sendo apenas convocada a realizá-las, conforme visto logo no início de seu fragmento: “a primeira notícia [...] depois o comunicado da escola foi que os alunos [...]” (linhas 01 a 05). “Notícia” e “comunicado” são duas escolhas que propõem uma atitude não agentiva, o que pode ter dado margem à resistência apontada, uma vez que a postura da escola costuma ser mais colaborativa em suas decisões.

Também é possível dizer que os Afetos de insatisfação causados pela resistência de Mara ligam-se ao contexto macrosocial da pandemia. Devido à situação de incerteza e vulnerabilidade na qual o mundo se encontrava, e ainda se encontra, suas emoções na situação vivenciada na escola são tecidas por/com outras pessoais mais amplas, que são formas de agir sobre o mundo – o que sentimos em um contexto local nos traz entendimentos sobre um contexto mais geral (ABU- LUGHOD, 1990).

Entre as linhas 13 e 17, Mara ressignifica as emoções iniciais de insatisfação e de aparente insegurança, dizendo: “agora já estamos na semana onze [...] capaz de usar a plataforma”. O uso de três marcadores linguísticos temporais, com a fala mais alta em “agora”, “onze” e “trás”, indica a relevância do tempo para a transformação de um Afeto de insatisfação para outros de satisfação e de segurança, a partir da sua adaptação à nova rotina.

Nesse estágio, há um ponto de virada¹⁰ (MISHLER, 2002, p. 107) quando Mara, com um olhar retrospectivo, demonstra reconhecer que, agora, a situação se tornou mais familiar. O ponto de virada, então, atua como um elemento avaliativo positivo, que atribui prestígio e crédito à atuação do coordenador. Por um Julgamento positivo de estima social de tenacidade e de capacidade (“a determinação e a organização do coordenador”), o coordenador é visto como o agente da transformação das emoções da Mara, uma vez que foi ele quem “fez com que a gente fo-fosse capaz de usar a plataforma” (linhas 16 e 17). Há, inclusive, o reforço paralinguístico com ênfase em “capaz”, ilustrando o fato de essa capacidade do coordenador ter sido por ele transmitida aos professores. Ao responsabilizar o coordenador pelo sucesso da adaptação ao uso da plataforma, incluindo a de outros professores (“a gente”), Mara parece não reconhecer o grupo docente também como agente de transformação, nem a si própria como participante ativa na reelaboração das suas emoções.

Nos momentos finais do relato (linhas 17 a 22), o ondular das suas emoções nos encaminha novamente a aspectos negativos da história, agora centrados no tempo presente da narrativa, mais uma vez recorrendo a um marcador de tempo (“hoje”). A atmosfera de insegurança volta a pairar sobre a forma como ela organiza sua experiência, buscando fazer sentido sobre a mesma (BASTOS, 2008). O Afeto negativo de insegurança é construído aqui discursivamente de duas maneiras. Primeiro, pelo uso do verbo “assustar”, com alta carga semântica de emoção, ainda graduado em tom mais alto (“hoje o que me assusta é retornar pra escola”). Depois, a formulação de duas perguntas retóricas (“que segurança teremos? o que vai mudar na nossa relação com o aluno em nossa maneira de dar aulas?”) chama a atenção para dois aspectos relevantes na construção de novas emoções, voltadas ao possível retorno à modalidade presencial. A análise desse trecho indica que a reelaboração das emoções é temporalmente marcada pelo ontem, pelo hoje e por um olhar para o futuro. Interpretamos que as escolhas lexicogramaticais “são apenas questões”, “um dia de cada vez”, “talvez” e “não sei se pra melhor” demonstram o processo reflexivo no contexto da pandemia, marcado por incertezas.

Na formação docente crítico-reflexiva na qual nos inspiramos, sempre buscamos a reflexão sobre nossas vivências a fim de compreendermos como elas influenciam nosso trabalho presente. Ao (re)visitarmos as emoções “esquecidas” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230) de Mara, observamos que, como em uma onda, as emoções que a afetaram oscilam entre incerteza, descontentamento, resistência ao novo, medo, adaptação, in/segurança, dentre tantas outras que permeiam o momento macrosocial inicial da pandemia.

¹⁰ Segundo Mishler (2002, p. 107), pontos de virada são exemplos de “[...] eventos que abrem direções de movimentos inesperadas e que não podiam ser previstas pelas suas visões anteriores do passado, levando-os [os narradores] a um senso de si próprios diferente”.

No próximo excerto, discutimos sobre a reelaboração da experiência afetiva de Adriana em uma conversa com uma colega de profissão. As duas atuaram como professoras de inglês do Ensino Fundamental I, há cerca de vinte anos, em uma escola no Rio de Janeiro, e são amigas pessoais desde então. Esta narrativa não alude à função de Adriana como professora universitária, há mais de quinze anos, mas sim às críticas contundentes que emite sobre a atuação de uma ex-colega de trabalho, atualmente coordenadora da escola em que trabalharam juntas.

Excerto 2

01 **Adriana** é:: >a experiência que eu gostaria de relatar< aconteceu numa
02 conversa com uma:: amiga minha (.) eu trabalhei na mesma escola
03 do que ela há uns (.) 15 anos atrás, uma escola tida como
04 construtivista (.) e super (.) pra frente e tal é:: e ela me
05 contou que:: ela é coordenadora de-do Inglês é do do Ensino
06 Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio (.) e que ela::
07 mesmo sendo uma escola construtivista eles tão tendo aula (.)
08 online (.) é:: de uma forma bem:: rigorosa (.) é como ela diz
09 é pesando na mão na parte de correção e etc (.) porque o aluno
10 precisa ter é:: continuar tendo o mesmo critério (.) de correção
11 e de:: atenção do professor (.) >eu fiquei muito impressionada
12 com aquilo< porque é um colégio (.) muito:: é revolucionário
13 entre aspas e:: ela também contou (.) que ela é a favor disso
14 que ela acha correto ela:: ela ter essa postura de cobrança
15 diante de um tempo de pandemia >eu conversei com ela sobre a
16 questão dos afetos< (.) como é que ficaria interação os afetos
17 que as pessoas enfim (.) já tão tão marcadas pela pandemia e
18 ela me disse que isso seria (.) é:: uma consequência de você se
19 sair bem (.) inclusive ela falou que (.) na escola dela ela tá
20 tendo país que querem que a escola reabra (.) uma vez que o seu
21 próprio filho e a família dele já teve o Coronavírus, então o
22 que chamou muito a minha atenção foi (.) essa relação (.) ou
23 entre aspas essa não relação (.) com as relações afetivas né
24 >óbvio que tem muito afeto aí< mas com o fato (.) da nossa
25 conversa ter sido um marco pra uma:: ruptura (.) porque
26 realmente é diante de tudo isso (.) eu não tenho mais como
27 continuar sendo amiga de uma pessoa (.) que é uma educadora que
28 é uma professora (.) num cargo de (.) confiança né e de de
29 orientação (.) que tem essa postura

O trecho acima indica as emoções emergentes no discurso de Adriana a partir de avaliações por ela realizadas sobre a conduta da ex-colega de trabalho, o que nos remete à aparente oposição das crenças e dos valores de ambas quanto ao ensino-aprendizagem. As avaliações de Adriana apresentam forte caráter moral e, em sua maioria, são construídas por intermédio de Julgamentos negativos de estima social, com a institucionalização de Afetos também negativos, altamente graduados, tais como decepção, espanto, choque, surpresa, indignação e preocupação.

Adriana parecia considerar a escola, positivamente, como “construtivista (.) e super (.) pra frente e tal” (linhas 03 e 04), um colégio “muito:: é revolucionário” (linha 12), o que é ilustrado por meio de escolhas lexicais altamente graduadas - “super”, “muito” e “revolucionário” - e pela ênfase em “pra frente” com fala mais alta. Entretanto, ela contesta essa visão pelo uso de “tida” e “entre aspas”, que incorporam um olhar de reprensão. Interpretamos que a crítica sugere o seu alinhamento a instituições de ensino que privilegiem metodologias mais holísticas e uma abordagem multidimensional para a sala de aula (NÓBREGA, 2003), fato que será desenvolvido ao longo de todo o relato.

Achamos relevante apontar, sobre esse segundo excerto, que as emoções que sobressaem com tal criticismo são, em sua maioria, construídas pelo uso que Adriana faz do discurso reportado indireto: “ela me contou que” (linhas 04 e 05), “é como ela diz” (linha 08), “ela também contou que” (linha 13), “ela me disse que” (linha 18), “ela falou que” (linha 19). Em alinhamento com De Fina (2003, p. 95), entendemos que o discurso reportado é “[...] uma estratégia de interpretação das características do mundo da história dentro do mundo de contar histórias” e, segundo Abreu (2018, p. 54), a fala reportada é um “[...] recurso intertextual que atende a objetivos interacionais específicos. Ao lançar mão da fala de outra pessoa, o narrador quer se construir, mas também quer construir o outro”.

Portanto, é ao reportar indiretamente as falas de sua amiga que as emoções da Adriana emergem na narrativa. Acreditamos que o uso de um número elevado de falas reportadas torna suas afirmações mais contundentes, o que justifica seu posicionamento crítico e reforça o motivo de ter sido afetada pela conversa. Conforme já exposto na arquitetura teórica deste artigo, nossas práticas pedagógicas são orientadas por filosofias que concebem o ensino-aprendizagem não como uma lista de “[...] práticas ou de habilidades, mas como uma forma de *ser* e de *sentir*” (ZEMBYLAS, 2005, p. 469, grifos no original). Desse modo, entendemos que Adriana, professora envolvida com a formação docente continuada, ao avaliar criticamente as condutas de sua amiga, baseia-se em valores e pressupostos de tal orientação.

Emoções de surpresa e de decepção surgem quando Adriana diz, nas linhas 11 e 12, “eu fiquei muito impressionada com aquilo”, sendo que “aquilo” se refere aos alunos estarem tendo aulas online de forma rígida (linhas 07 a 11). Ao avaliar os professores da escola por estarem atuando, mesmo em uma situação de pandemia, de forma “bem::rigorosa”, “pesando na mão” e “tendo o mesmo critério (.) de correção”, Adriana constrói um Afeto de insatisfação, enfatizado por falas mais altas. A não normalidade das ações praticadas pelos docentes sinaliza um duplo sentido: o primeiro diante da situação da pandemia e um segundo voltado ao aparente desalinhamento à filosofia construtivista de ensino-aprendizagem.

De forma semelhante, em mais um exemplo de discurso reportado indiretamente, ocorre a construção de emoções de indignação e de perplexidade, como exposto no trecho “ela também contou (.) que ela é a favor disso que ela acha correto ela:: ela ter essa postura de cobrança diante de um tempo de pandemia” (linhas 13 a 15). Existe agora um foco da avaliação mais ligada à atuação da amiga de Adriana, que acha correta tal postura de cobrança. Os Afetos de insatisfação e de decepção emergem também indiretamente, reforçados nas falas mais altas. Uma possível perplexidade surge no seu questionamento do posicionamento da escola trazido pela coordenadora. Ao comentar sobre as questões afetivas causadas pela crise do novo coronavírus, dizendo que as pessoas já estão “tão marcadas pela pandemia” (linha 17), Adriana parece desejar que sua interlocutora passe a compartilhar seus valores e crenças quanto à importância dos aspectos afetivos na modalidade remota de ensino-aprendizagem. Contudo, para a ex-colega de trabalho, tais questões são “uma consequência de você se sair bem” (linhas 18 e 19).

Ocorre, nesse sentido, um embate, já que, enquanto a coordenadora enfatiza formas pedagógicas de agir rigorosas e mais focadas na correção, o discurso da Adriana ilustra uma discordância com esse tipo de conduta: “então o que chamou muito a minha atenção foi (.) essa relação (.) ou entre aspas essa não relação (.) com as relações afetivas né” (linhas 21 a 23). Em nossa interpretação, ela reconhece que as relações afetivas estão presentes nas ações da escola. Entretanto, ao usar “entre aspas”, sinaliza que são relações diferentes daquelas em que acredita, o que faz considerá-las, inclusive, como “não relações”.

Ao final do excerto, Adriana informa que a conversa foi “um marco pra uma:: ruptura” (linha 25). As palavras “marco” e “ruptura” carregam todas as emoções negativas causadas pelo evento narrado: decepção, choque, perplexidade, surpresa e insatisfação. Neste último trecho, fica claro que as formas de agir da ex-colega de trabalho são a causa para que ela cogite, na ocasião do relato, a impossibilidade de manutenção da amizade (“porque realmente é diante de tudo isso (.) eu não tenho mais como continuar sendo amiga de uma pessoa [...]” (linhas 25 a 27).

Uma avaliação indireta de todo o trecho narrado nos faz inferir que o fato de as atitudes da ex-colega de trabalho divergirem das suas faz com que Adriana compreenda que ela não corresponde aos requisitos necessários para ser uma “educadora que é uma professora (.) num cargo de (.) confiança né e de de orientação (.) que tem essa postura”, (linhas 27 a 29), uma vez que há, em última instância, uma decepção ao chegar à conclusão de que a atuação da sua amiga não correspondeu à sua expectativa.

O fechamento da narrativa é feito por um Julgamento de sanção social. A avaliação realizada é tão contundente e fechada em seus próprios valores, que depreendemos que há, por parte de Adriana, uma condenação da coordenadora no nível ético. Seguindo a proposta de Linde (1997), de que a avaliação é um aspecto eminentemente relacionado à dimensão moral da linguagem, notamos que isso ocorreu de forma constante, indicando o valor do relacionamento estabelecido entre ela e sua amiga, assim como o de suas crenças e posicionamentos quanto ao ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Dando continuidade à nossa lente autoetnográfica, a seguir nos dedicamos à análise do último excerto deste artigo, que narra a experiência emocional de Lorena, atualmente aluna em dedicação exclusiva ao mestrado em Estudos da Linguagem.

Excerto 3

01 Lorena o que me chamou muita atenção nessa questão da da minha relação
02 com o:: o meu estudo e aprendizagem nesse momento da pandemia
03 é como (.) eu percebi que:: esse momento de:: isolamento
04 físico né em casa é tem afetado:: a minha motivação (.) e:: o
05 meu interesse pra manter o:: tipo de produtividade né que eu
06 acho que um:: que é que é esperado de um aluno de:: de pós-
07 graduação de um mestrando né é:: ainda mais no seu último ano
08 né no seu segundo ano de:: curso então::o a minha a minha
09 produtividade a minha motivação pra me engajar nas nas
10 atividades do:: mestrado têm diminuído conforme é
11 >proporcionalmente ao tempo que a gente vai passando em casa<
12 então eu lembro que no início da pandemia eu estava MAIS é
13 (.) estava MAIS (.) como eu posso dizer (.) tava mais em dia
14 com os textos tava mais interessa::da e conforme o tempo foi
15 passando você- a ansiedade foi aumentando e:: >você fica
16 preocupado com as notícias que vêm surgindo< então é como se
17 você tivesse que dividir a sua atenção a sua atenção entre
18 algo absurdo que tá acontecendo com o mundo e:: pessoas
19 morrendo e preocupação com os familiares é:: e sua atenção à
20 sua pesquisa ou aos seus estudos, apesar de você tá em casa e
21 APARENTEMENTE entre muitas aspas você ter mais tempo né
22 então::o eu acho que o que mais me IMPACTA é isso mesmo como o
23 fato de tá isolada em casa >literalmente sem sair para nenhum
24 lugar< (.) te::m feito com que a minha motivação pra:: estudar
25 e pra:: colocar em dia minha minha rotina escolar têm sido
26 é:: têm sido afetada né negativamente infelizmente

O trecho acima enfatiza a situação acadêmica de Lorena e sua relação com o contexto da pandemia, em uma narrativa de sofrimento (BASTOS, 2008). De acordo com Bastos (2008), o sofrimento humano é compreendido como uma experiência social, ao mesmo tempo individual e coletiva, e as formas de vivenciá-lo são locais e globais. No caso em questão, o sofrimento de Lorena é sentido a partir da situação macrossocial da pandemia, que a impede de manter sua rotina pessoal e acadêmica, comprometendo sua mobilidade física e gerando danos à sua saúde emocional. Inferimos que o seu bem-estar emocional, então afetado pela situação de isolamento físico, estaria em grande parte ligado à manutenção da “motivação”, do “interesse” e da “produtividade” em seus estudos (linhas 08 a 11). Em um cenário individual, a questão parece ser: como, quanto e quando se pode sofrer (ABREU, 2018) para a realização das suas demandas acadêmicas?

Nesse sentido, entendemos que o sofrimento permeia todo o evento narrativo e é criado por constantes avaliações de Julgamentos de não normalidade e de Afetos de insatisfação, sejam estes explícitos ou institucionalizados, de forma implícita, em tais Julgamentos. Portanto, nossa análise focará na trajetória do sofrimento (BASTOS, 2008) de Lorena, realizada em três momentos discursivos: o primeiro, quando ela relaciona sua história com a pandemia a partir da elaboração das emoções de sofrimento mais centrada em si mesma; em seguida, volta-se à construção dessa emoção relacionando os níveis individuais e coletivos; e, por último, retorna à elaboração da emoção com foco em si.

No primeiro momento do relato, notamos que Lorena contextualiza sua produtividade acadêmica durante a pandemia a partir do que achou mais marcante, ao dizer “o que me chamou muita atenção” (linha 01). Com isso, ela cria um contexto discursivo para introduzir sua experiência individual e local, marcada pelas várias ocorrências de ações centradas no “eu”: “minha relação”, “meu estudo e aprendizagem”, “minha motivação”, “meu interesse”, “minha produtividade” e “me engajar” (linhas 01 a 09).

Consideramos que o ponto da narrativa se volta à diminuição da produtividade de Lorena em suas demandas acadêmicas, que é justificada como consequência da pandemia, pela conjunção “então”: “entã::o a minha a minha produtividade a minha motivação pra me engajar nas nas atividades do:: mestrado têm diminuído” (linhas 08 a 10). Inferimos que há, nesse trecho, a elaboração de um Julgamento negativo de estima social de tenacidade, quando a determinação e a persistência de Lorena se mostram comprometidas.

O Afeto de insatisfação causado pela preocupação é construído de maneira implícita, com reforço paralinguístico, em “esperado”, “mestrando”, “último” e “segundo”, sugerindo que ela estaria aquém do “esperado de um aluno de:: de pós-graduação de um mestrando né é:: ainda mais no seu último ano né no seu segundo ano de:: curso” (linhas 06 a 08). Tal inquietação sugere uma mistura de emoções de sofrimento centradas em si mesma – de um lado, a “motivação” (linhas 04 e 09) para cumprir as exigências e as expectativas de um bom desempenho como aluna e, de outro, a sensação de insegurança e de medo como jovem inserida no contexto e nas consequências político-sociais impostas pela quarentena.

Acreditamos que esses primeiros entendimentos emocionais partem de sua fala: “eu percebi” (linha 3), quando indica como interpreta a situação global em seu dia a dia e o quanto é afetada a nível pessoal. Tudo indica que a proposta de contar, para o grupo de pesquisa, uma situação que a tenha afetado no ensino remoto permitiu que ela reelaborasse sua experiência, revisitando emoções “esquecidas dentro de si” (ZEMBYLAS, 2003, p. 230). A narrativa com a lente autoetnográfica possibilitou sua reflexão e talvez tenha feito com que ela compreendesse como, quanto e quando (ABREU, 2018) foi afetada, conforme veremos ao longo de todo o fragmento.

No que estamos considerando, no segundo momento da trajetória de sofrimento de Lorena (linhas 14 a 21) ocorre o entrelaçar de sua vivência com o contexto mais amplo, quando vemos um direcionamento do foco mais local das suas emoções de sofrimento para outro em nível mais global. A carga dramática¹¹ (LABOV, 1972) da narrativa é acentuada por avaliações altamente graduadas e o sofrimento parece ser construído discursivamente não só em um “eu”, mas também agora por um “você” (linhas 15, 17, 20, 21), tendo antes passado por um “a gente” (linha 11) em seu caminho narrativo. Com cunho genérico e inclusivo, o “você” tanto pode se referir aos colegas do grupo de pesquisa, sua audiência, como também incluir outros mestrandos na etapa final de seu curso. A transição da elaboração das emoções de sofrimento de um plano mais local para outro mais global é temporalmente marcada pela conjunção “conforme”, que estabelece uma relação de simultaneidade, relacionando a passagem do tempo à intensificação das emoções de sofrimento: “conforme o tempo foi passando você- a ansiedade foi aumentando” (linhas 14 e 15). A partir dessa relação, percebemos o teor fluido e dinâmico das emoções e o seu caráter sócio-histórico, uma vez que são construídas em interação com o contexto macrossocial que nos cerca. Enquanto a “produtividade vai diminuindo” (linhas 08 a 10), a ansiedade vai aumentando (linha 15), também estabelecendo uma relação que proporcionalmente potencializa a ansiedade, a preocupação, a desmotivação e o desinteresse.

Ao avaliar a pandemia como “algo absurdo que tá acontecendo com o mundo” (linha 18), Lorena traz à tona tanto o sofrimento coletivo quanto o individual. A escolha do léxico “absurdo”, graduado em voz alta, realça sua avaliação com alta carga negativa acerca do momento sócio-histórico-cultural enfrentado pela humanidade. Vivenciar o incontrolável, o inesperado e o que foge da lógica faz emergir no campo das emoções uma dualidade. De um lado, a “preocupação com os familiares” (linha 19) por ter noção da gravidade da pandemia, com “pessoas morrendo” (linhas 18 e 19), e de outro a necessidade de dedicar-se “à sua pesquisa ou aos seus estudos” (linhas 19 e 20). Na avaliação da sua trajetória de sofrimento no âmbito do “absurdo”, ela realiza um Julgamento de sanção social no nível da ética, quase ao nível da imoralidade e da ilegalidade (LINDE, 1997). Ainda no trecho destacado, nas linhas 20 e 21, Lorena diz que “apesar de você tá em casa e APARENTEMENTE entre muitas aspas você ter mais tempo”, indicando, com bastante ênfase, que estar em casa poderia significar ter mais tempo para dedicar-se aos seus estudos. Porém, ao reforçar com “APARENTEMENTE entre muitas aspas”, ela indica que a situação de isolamento contribui para a escassez de tempo e para um comprometimento de sua disposição devido ao seu estado emocional de ansiedade e preocupação.

No último momento da trajetória da sua narrativa de sofrimento, entre as linhas 22 e 26, Lorena retoma o “eu” inicial da história. Desse modo, traz de volta a questão da motivação (linha 24) e os efeitos da pandemia em seus estudos, demonstrando a insatisfação pela situação sofrida por ela nos campos emocional, físico e cognitivo. A carga emocional negativa manifesta-se nas escolhas lexicogramaticais, como também nas ênfases feitas neste trecho – “eu acho que o que mais me IMPACTA é isso mesmo como o fato de tá isolada em casa literalmente sem sair para nenhum lugar” (linhas 23 a 25). Vemos que, no aspecto físico, o isolamento imposto pela pandemia desencadeia um grande descontentamento pela impossibilidade de “sair de casa” (“isolada em casa”). Já na dimensão

¹¹ Para Labov (1972), a avaliação contém toda a carga dramática da narrativa, sendo responsável pela transmissão do estado emocional do narrador.

emocional, o isolamento a afeta, mais uma vez, negativamente, ou seja, a “IMPACTA” intensificando suas emoções de ansiedade, frustração e preocupação. Por fim, o fator cognitivo relaciona-se à motivação para dedicar-se aos estudos, anteriormente mencionados nas linhas 04 e 09.

Assim, Lorena encerra seu relato avaliando que “minha rotina escolar tem sido é:: tem sido afetada né negativamente infelizmente” (linhas 25 e 26). O destaque por ela conferido em suas palavras finais constrói Afetos negativos de insatisfação e de infelicidade, os quais podem ser entendidos no âmbito do contexto microssocial, localmente situado, relacionado às suas atividades acadêmicas, bem como no do contexto macrosocial gerado pela pandemia. Apesar de suas cobranças internas no que tange ao desempenho acadêmico, sua devastação emocional provocada pelo isolamento físico expõe a fragilidade da existência humana em “pessoas morrendo” (linhas 18 e 19), e mostra o que deveria ser prioridade, a “preocupação com os familiares” (linha 19). Ou seja, em um mundo de incertezas, inquietações e inseguranças, Lorena frisa a importância das emoções e do cuidar nas relações humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa como forma de reelaboração de experiências (BASTOS, 2008) permitiu que revisitássemos nossas vivências passadas esperando compreender o tempo presente, a partir da discussão sobre a relação entre linguagem e emoções em uma proposta de reflexão contínua sobre nossas práticas. A análise dos momentos avaliativos (MARTIN; WHITE, 2005) nas três histórias evidenciou a construção das emoções que nos afetam e como as narrativas as ressignificam, com o intuito de criarmos inteligibilidades acerca das nossas emoções no contexto do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia.

Em nossas análises, investigamos como as emoções são, ao mesmo tempo, fluidas, dinâmicas e construídas interacionalmente (BARCELOS, 2013), além de serem elementos constitutivos da própria linguagem. Nossas emoções emergiram de forma localmente situada, e não temos a pretensão de realizar generalizações (MOITA LOPES et al., 2006), seja sobre nossas próprias emoções ou as de outros docentes inseridos no ensino-aprendizagem na pandemia. Sendo assim, reconhecemos que nossos entendimentos acerca das questões aqui discutidas são transitórios e passíveis de mudança (PIECADE, 2019).

As escolhas teórico-metodológicas orientaram a postura adotada na investigação crítica, ético-reflexiva, inclusiva e colaborativa (MILLER, 2013; FREIRE, 2018 [1996]), fortalecendo ações coletivas em nossas práticas pessoais e profissionais. Portanto, e conforme ressaltado anteriormente, teve grande relevância o trabalho em conjunto, desde as primeiras dinâmicas realizadas com todo o grupo de pesquisa até o planejamento, a análise dos dados e a escrita deste artigo por nós três.

Em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 5) questiona: “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”. Esta pesquisa nos permite gerar entendimentos acerca desse questionamento, uma vez que o seu viés autoetnográfico (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) fez com que explorássemos nossas emoções e, a partir deles, criássemos inteligibilidades sobre o mundo. Dessa maneira, as subjetividades e emotividades presentes nos relatos embasaram a construção do conhecimento de algumas de nossas emoções *na* pandemia, mas também *sobre* a pandemia, influenciando a compreensão do nosso trabalho presente. Por certo, ainda tivemos a oportunidade de (re)conhecer as emoções dos participantes do nosso grupo de pesquisa, que fizeram parte da dinâmica proposta por Adriana. Neste artigo, não foi possível nos dedicarmos às análises de suas emoções de forma detalhada, devido à extensão do texto. Contudo, no futuro, de forma colaborativa com os narradores, temos a intenção de fazê-lo, a fim de incluir a todos no processo reflexivo contínuo, característico do nosso fazer profissional.

Finalizamos este texto cientes da imprevisibilidade do futuro do ensino-aprendizagem, com mais dúvidas do que respostas – Quais efeitos serão gerados de tanto esforço para uma adaptação? Como as emoções serão trabalhadas? Que práticas pedagógicas serão valorizadas ou quais novas práticas surgirão? Que valores serão cultivados? Que danos emocionais serão causados? Como, quando e quanto sofrer? Por quê? Portanto, chegamos ao final desta reflexão reproduzindo um questionamento de Emanuelle, participante do Grupo de Pesquisa ASFAD: “*O que que realmente é importante? Assim, quais são as prioridades disso tudo, sabe?*”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. *Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenas narrativas de professores da educação básica*. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Letras) –Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. *Language and the Politics of Emotion*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series*. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.) *Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 3-26.
- BALOCCO, A. E. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR., O. *et al.* (org.) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico- funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-55.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 153-186.
- BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Formação de Professores de Línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (org.) *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 43-58.
- BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio*. v. 6, n. 2, p. 76-85, maio/ago., 2008.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, v. 31, n. esp., p. 97-126, ago. 2015.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CELANI, M. A. Professores formadores em mudança: Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. *Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.
- DE FINA, A. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 2000. p. 733-768.

- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, p. 1-18, nov. 2011.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014. p. 254-276.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1996].
- GORTON, K. Theorizing emotion and affect: Feminist engagements. *Feminist Theory*, London, v. 8, n. 3, p. 333-348, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London/New York: Arnold, 2014.
- LABOV, W. *Language in the inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEWIS, C.; TIERNEY, J. D. Mobilizing emotion in an urban classroom: Producing identities and transforming signs in a race-related discussion. *Linguistics and Education*, v. 24, n. 3, p. 289-304, set. 2013.
- LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL P.; NORDBERG B. (ed.). *The Construction of Professional Discourse*. London: Longman, 1997. p. 151-172.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.
- MEYER, D. K. Entering the emotional practices of teaching. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives*. Berlin: Springer, 2009. p. 73-91.
- MILLER, I. K.; BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A. N.; SETTE, M. L.; BEZERRA, I. C.; CUNHA, M. I. A.; BRAGA, W. G. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (org.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 145-165.
- MILLER, I. K.; Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: da Eficiência à Reflexão Crítica e Ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*, São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (ed.). *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas: CNPq/Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.
- MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. In: MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 29-56.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (Introdução). In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NÓBREGA, A. N. A. O afeto e a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 47-60, 2003.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PIEDADE, R. S. *Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REZENDE, C.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publishing, 2008.

SOUSA SANTOS, B. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

THOMPSON G.; HUNSTON S. Evaluation: An introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (ed.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-27.

VICTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, v. 54, p. 7-21, 2019.

WHITE, P. R. R. Appraisal: The language of attitudinal evaluation and intersubjective stance. In: VERSCHUEREN J.; ÖSTMAN J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN C. (ed.). *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 1-27.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, ago. 2003.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, jul./ago. 2005.

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(.)	pausa não medida
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase
PALAVRA	palavra em voz mais alta que o <u>sublinhado</u>
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
↑	subida de entonação

Tabela adaptada das convenções de transcrição sugeridas por Bastos e Biar (2015)



Recebido em: 10/08/2020. Aceito em 16/12/2020.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: REPERCUSSÃO PÚBLICA DO MACHISMO ESTRUTURAL

LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN BRASIL: REPERCUSIÓN PÚBLICA DEL MACHISMO
ESTRUTURAL

VIOLENCE AGAINST WOMEN IN BRAZIL: PUBLIC REPERCUSSION OF STRUCTURAL MALE
CHAUVINISM

Luciane de Paula*

Carolina Gomes Sant'ana**

Universidade Estadual Paulista | Araraquara e Assis

RESUMO: O Brasil vive um período de ascensão da extrema direita, liderada por Bolsonaro, com seu negacionismo, fundamentalismo e militarismo, com o fomento à violência e às discriminações a diversos grupos, inclusive contra a mulher. Os números de feminicídio e os índices de violência doméstica e de estupro de 2019 e 2020 são alarmantes. Este artigo propõe uma análise de discursos dos casos Robinho e Marcius Melhem, acusados de cometerem violências contra mulheres, com grande repercussão em 2020, por envolverem figuras públicas. O objetivo é analisar como os discursos de violência contra a mulher se fortalecem. A fundamentação teórica se calca nos conceitos de ideologia e dialogia dos estudos bakhtinianos, bem como nos estudos feministas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa fundada na dialética-dialógica, com uso de cotejo. A relevância social justifica a reflexão proposta. Os resultados confirmam que o reforço social naturaliza e incentiva atos de violência contra a mulher, que, de vítima, passa a algoz, e acirra desigualdades e violência de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Ideologia. Dialogia. Círculo de Bakhtin. Violência.

* Doutora (2007) e Mestre (2003) em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) pela UNESP – Araraquara. Graduada (1997) em Letras pela mesma instituição. Professora da UNESP – Assis, do PPGLLP – Araraquara e do ProfLetras. E-mail: lucianedepaula1@gmail.com.

** Mestranda (2020) em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) pela UNESP – Araraquara. Graduada (2018) em Letras pela UNESP – Assis. E-mail: carolina.santana@unesp.br.

RESUMEN: Brasil vive un período de auge de la extrema derecha, liderada por Bolsonaro, con su negativismo, fundamentalismo y militarismo, la promoción de la violencia y la discriminación contra diversos grupos, incluso contra las mujeres. Las cifras de feminicidios y los índices de violencia doméstica y de violación para 2019 y 2020 son alarmantes. Este artículo propone un análisis de los discursos de los casos de Robinho y Marcius Melhem, acusados de cometer violencia contra mujeres, con gran repercusión en el 2020, por involucrar a figuras públicas. El objetivo es analizar cómo se fortalecen los discursos de violencia contra las mujeres. La fundamentación teórica se basa en los conceptos de ideología y dialogicidad de los estudios bakhtinianos, así como en los estudios feministas. Es una investigación cualitativa-interpretativa basada en la dialéctica-dialógica, utilizando comparación. La relevancia social justifica la reflexión propuesta. Los resultados confirman que el refuerzo social naturaliza y fomenta los actos de violencia contra las mujeres, que, de víctimas, se convierten en verdugos, y agravan las desigualdades y la violencia de género.

PALABRAS CLAVE: Mujer. Ideología. Dialogicidad. Círculo de Bakhtin. Violencia.

ABSTRACT: Brazil lives through a rising of the extreme right, led by Bolsonaro, with his negationism, fundamentalism, and militarism, the promotion of violence and discrimination to various groups, including women. The number of femicide and the rates of domestic violence and rape in 2019 and 2020 are alarming. This article proposes an analysis of speeches of Robinho and Marcius Melhem cases, accused of committing violence against women, with great repercussion in 2020, for involving public figures. The aim is to analyze how the speeches about violence against women get stronger. The theoretical foundation is based on the concepts of ideology and dialogue of the Bakhtinian studies, as well as on feminist studies. This is a qualitative-interpretative based on dialectic-dialogic, using collation. The social relevance justifies the proposed reflection. The results show that the social reinforcement naturalizes and incentivizes the acts of violence against women (who, from victims, become executioners) and worsen gender inequalities and violence.

KEYWORDS: Woman. Ideology. Dialogy. Bakhtin's Circle. Violence.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo¹, analisamos, fundamentadas nas concepções de dialogia e ideologia dos estudos bakhtinianos e nos estudos feministas, dois discursos de casos de violência contra a mulher² no Brasil que, em 2020, obtiveram grande repercussão, por terem sido cometidos por figuras públicas, o jogador Robinho e o humorista Marcius Melhem. O objetivo é refletir sobre a discursivização de uma “naturalização” do machismo estrutural³ e sua repercussão no Brasil contemporâneo (entendido como tempo-espaço que revela, no pequeno, o grande tempo, como assevera Bakhtin, 2018), coadunando com a ascensão da extrema direita e seus valores tradicionais fundamentalistas.

O critério metodológico de seleção do *corpus* (composto pelos casos do jogador Robinho e do humorista Marcius Melhem) desta pesquisa qualitativo-interpretativa se pautou em três elementos: o tempo (os casos analisados, mesmo tendo ocorrido em anos anteriores, seguem em julgamento e repercutiram por denúncias em 2020), o espaço (o Brasil contemporâneo, com sua

¹ Esta reflexão integra uma temática cara a algumas pesquisas do GED - Grupo de Estudos Discursivos (como revelam as publicações de PAULA; BATISTA, 2020; PAULA; GAVA, 2020; PAULA; SANTANA, 2021; PAULA; SILVA, 2020; PAULA; TEIXEIRA, 2021a, 2021b), com as quais dialogamos. Essencial creditarmos que se trata de reflexões em desenvolvimento, ao mesmo tempo, pesquisa singular (como pode ser visto em PAULA; SANTANA, 2021) e se constitui como elo entre os estudos do Grupo, por isso, importante citar os trabalhos, uma vez que caracterizam um traço das pesquisas em e do GED.

² As mais recentes pautas do movimento feminista se abrem para visões interseccionais de mulheres, considerando suas pluralidades, não agrupando todas em um único modelo de sujeito arquetípico, pois tal concepção não dá conta de englobar todas as suas diversidades e suas mais variadas vivências em sociedade. Todavia, por conta das limitações resultantes de um artigo que não deve ser demasiadamente longo, não abordaremos tais questões com profundidade, pois o escopo do artigo se volta a refletir como, mesmo com legislações que deveriam proteger as mulheres, existem casos demasiados em que seus direitos permanecem ignorados por aqueles que aplicam as leis e como tais situações são repercutidas publicamente, quando são altamente divulgadas. No texto trabalhamos, sobretudo, com casos específicos de violência (que possuem sujeitos mulheres específicas como vítimas), como representantes de uma situação maior e mais abrangente, da sociedade brasileira contemporânea, mas não apenas, pois típica do patriarcado. Apesar da pluralidade das mulheres, utilizamos o termo mulher, no singular, como intercambiável com mulheres, como uma categoria discursiva de análise.

³ Compreendemos por machismo estrutural a conjuntura patriarcal sistêmica que constitui nossa sociedade. A expressão cunhada aqui tem paralelo com a noção de “racismo estrutural”, uma vez que, tanto quanto o racismo, o machismo e as desigualdades de classe se encontram no cerne de nossa sociedade, sedimentada no que Saffioti, Davis, Hooks e outras pesquisadoras têm estudado historicamente, pelo nó de interseção gênero-raça-classe.

conjuntura bolsonarista-fundamentalista) e a temática (crimes de violência contra mulher, cometidos não ao acaso, mas por conta da discriminação à mulher, revelando o machismo estrutural resultante da construção histórica de superioridade de gênero).

Estes crimes, enquadrados na categoria maior de violência de gênero, são, mais especificamente, de violência sexual, definida, de acordo com a OMS, pelo site Agência Patrícia Galvão como “[...] qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual, investidas ou comentários sexuais indesejáveis, ou tráfico ou qualquer outra forma, contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção [...]” (2018, *online*); e, segundo a legislação brasileira, Art. 213, classifica-se como estupro, que não necessariamente se circunscreve ao ato de penetração, pois se caracteriza por “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”.

Como cotejo, analisamos casos sobre violência contra mulher que repercutiram, em menor ou maior grau, durante o período do governo Bolsonaro (dos quatro casos analisados, três repercutiram em 2020 e um em 2019), frutos da discriminação de gênero da sociedade patriarcal brasileira, contudo, cometidos por sujeitos anônimos, não famosos, a fim de verificarmos os reflexos e refrações entre valores, sujeitos e esferas sociais e, com isso, vermos como os elos enunciativos também são elos ideológicos, ou seja, não são situações isoladas, mas, cada qual com sua singularidade performática única, resultados de um sistema sócio-histórico machista, com sua estrutura patriarcal.

Para Saffioti (2015, p.15, grifos da autora) “[...] o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma *estrutura de poder*, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres.” Sendo assim, as ideologias patriarcais e conservadoras de inferioridade e objetificação da mulher, resultam em uma forma de opressão sistemática, enraizada nas estruturas constituintes da sociedade, daí, a expressão por nós utilizada (machismo estrutural).

De acordo com os estudos do Círculo de Bakhtin, um enunciado não existe isoladamente, é sempre parte de uma cadeia infinita de enunciados (elo na corrente discursiva), que responde a outros, anteriores e futuros. Por conta disso, os enunciados aqui apresentados, tanto como *corpus* quanto como cotejo, interagem entre si.

Sendo a consciência um produto das interações sociais (dos sujeitos com outros sujeitos e enunciados), a reflexão aqui proposta se justifica pela urgência social da temática, que reflete e refrata (VOLOCHINOV, 2018) atos (BAKHTIN, 2009) dos sujeitos que estruturam a sociedade. Compreender os enunciados (VOLOCHINOV, 2013) de opressão contra a mulher é essencial para tomarmos consciência, pela linguagem, de maneira cognoscível, como afirmam Bakhtin [Volóchinov] (2001) e Volóchinov (2018), sobre as transformações coletivas e singulares. Afinal, segundo Volóchinov,

A consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica [...] A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. A consciência individual não é arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos. (VOLOCHINOV, 2018, p. 97)

Em consonância com o pensador russo, a relevância deste artigo se volta à análise e reflexão discursiva dialógica sociocultural sobre como as ideologias patriarcais ressoam em e afetam os sujeitos, integrando-se com o sistema social (BAKHTIN, 2017). Entender como movimentos subversivos respondem à opressão e à misoginia, muitas vezes expressas por figuras públicas e de autoridade que, com seus posicionamentos, chancelam, dada a repercussão, o machismo estrutural e instauram o embate entre sujeitos e gêneros, tanto nas esferas políticas e midiáticas quanto no campo privado (espaço doméstico), é crucial.

De acordo com Volóchinov, “Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando [...]” (2018, p. 106, grifos do autor).

O pensador russo explica que “A significação é uma expressão da relação entre o signo, como uma realidade única, com uma outra realidade, que ele substitui, representa.” (2018, p.119), a social. Analisar o discurso, nesse sentido, significa refletir sobre os atos e a estrutura social. Daí, a importância de pensarmos sobre os enunciados de casos reais.

Para alcançar o objetivo explicitado, partimos dos dados sociais (estatísticas apresentadas no decorrer do texto) que demonstram o machismo estrutural com a desigualdade abissal e a violência alarmante e crescente contra as mulheres no Brasil, especialmente no governo Bolsonaro para, em seguida, adentrarmos nas análises, entremeadas com a discussão teórica que aparece, de fato, como fundamentação que alicerça a interpretação apresentada dos dois casos selecionados como *corpus* qualitativo de nossa reflexão. O cotejamento como constitutivo do método dialético-dialógico aparece em seguida e, por fim, os resultados que nos fazem refletir ainda mais, nas considerações finais, sobre essa temática urgente. Precisamos encarar os discursos como atos práticos que sustentam e, ao mesmo tempo, propõem alterações de ruptura e reestruturação socioculturais.

2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Há séculos podemos observar na mídia a representação de mulher ideal imposta por uma sociedade patriarcal, que considera, até hoje, mulheres como sujeitos inferiores (segundo sexo, como explica Beauvoir, 1980a e 1980b), cuja existência vale apenas para servir o homem e a família (STUDART, 1974). Baseado no modelo cristão, que santifica a passividade absoluta e glorifica a pureza da castidade, o padrão de mulher a ser seguido era (para certos grupos, ainda é) o da virgem Maria, a mulher santa que se torna mãe virgem, sem ser corrompida pelo pecado, ícone da subserviência, da abnegação e da entrega objetificada que sustenta a “divindade” do que Badinter (1985) denomina como “mito do amor materno”, que naturaliza uma construção social de maternidade e, junto dela, uma discursivização sobre o que significa ser mulher. De acordo com Beauvoir (1980b, p. 605), “A passividade a que a mulher é destinada é santificada. [...] Não é preciso fazer nada para salvar a alma, basta viver sem desobedecer [...]” essa ‘ordem’ discursiva patriarcal-religiosa.

A mulher, no patriarcado, é vista como ser inferior, cujas docilidade e submissão são consideradas suas únicas virtudes. Ela, como objeto (e não como sujeito), “pertence” a um homem (ao pai, quando jovem; e ao marido, após o casamento) e sua obrigação é, de acordo com esse *ethos*, manter-se pura e dedicada a ele e às suas vontades. Assim sendo, seu dever, como mulher, é o de satisfazer as vontades dos homens, queira ela ou não, pois sequer é consultada. Como sujeito de segunda classe, a mulher, para essa lógica, não tem voz, não deve votar, pode ganhar menos e trabalhar mais, precisa atender aos padrões de beleza impostos (WOLF, 2020), ser contida/reservada, não demonstrar o que pensa ou sente, como temos visto em opiniões públicas de homens brancos cis⁴ no Brasil.

Para ilustrar o machismo ativo de maneira explícita e até “naturalizada” no Brasil contemporâneo, citamos declarações públicas de sujeitos que compõem ou apoiam a equipe governamental de Bolsonaro, que confirmam a concepção estrutural de machismo que sustenta desigualdades de gênero e estimula violências contra as mulheres, dos mais diversos tipos e gradações: o psiquiatra olavista Italo Marsili, apoiador do governo Bolsonaro, afirmou, em 17 de maio de 2020, num vídeo ao canal de direita “Brasil Paralelo”, no *Youtube*, que

Na democracia grega, a única do mundo que funcionou, não estava previsto o voto feminino. Quando o voto passa ser pleno, ou seja, mulheres e todo mundo pode votar, a gente vê que tem uma crise na regência do Estado. É muito fácil você convencer mulher de votar, é só você seduzi-la. Imagine um Churchill, que livrou o mundo do nazismo. Ele não seria eleito porque não é apazível, não é sedutor. Ele fuma charuto, mas é um bom governante. Ele não é sedutor. Quando as mulheres tomam direito ao voto, a campanha publicitária eleitoral fica muito fácil. É só você fazer uma campanha populista, sedutora. (FORUM, 2020, *online*)

⁴ O termo cis deriva do prefixo latino homônimo (cis-), que significa “deste lado”. Nos estudos de gêneros, cis se refere a “indivíduos que têm uma correspondência entre o gênero em que foram atribuídos no nascimento, seus corpos e sua identidade pessoal” (SCHILT, WESTBROOK, 2009) em contraposição a trans-. Cisgênero no lugar de gênero normativo ou heteronormatividade marca o posicionamento de que o sujeito transgênero é normal.

Em consonância com esse mesmo pensamento de incapacitação e inferiorização da mulher, afirmações de determinados sujeitos e grupos constituem uma política que, tanto parte da sociedade, quanto traz consequências que impactam a estrutura social e a vida da mulher diretamente, pois, de certa forma, os sujeitos públicos e em posições de destaque e poder autorizam outros sujeitos a agirem e a tratarem as mulheres da mesma maneira. Um exemplo: em 2016, Bolsonaro afirmou que mulheres deveriam receber menos porque engravidam. Em 2019, já no primeiro ano de seu governo, pela primeira vez em sete anos (desde 2011 que essa discrepância vinha diminuindo), a diferença salarial entre homens e mulheres voltou a subir – um índice alto, de 9,2% (TOKARNIA, 2020).

O discurso de uma pessoa pública, de seu lugar de fala (RIBEIRO, 2019), reflete e refrata um *modus vivendi*. A depender da posição do sujeito, o ato de dizer-fazer confirma esse *modus*, ao autorizar, por exemplificação, atos que se cristalizam como “naturais”, “divinos” e “biológicos” – todos combatidos por Beauvoir (1980a, 1980b).

Apesar de movimentos feministas tentarem, no último século, questionar essas concepções sexistas, tão enraizadas na consciência social, o sistema pune aqueles que tentam se rebelar. As forças centrípetas detêm, com intensidade, os levantes das forças centrífugas. E os sujeitos rebeldes sofrem por suas tentativas. Muitos avanços foram conquistados e as mulheres conquistaram alguns direitos⁵, após muita luta. Todavia, somente mudanças na legislação não são capazes de solucionar o machismo estrutural. Aqueles que impõem as leis (majoritariamente, ainda hoje, homens), continuam sendo, em grande parte, sujeitos que assumem a voz social dominante de discriminação à mulher. Saffioti (1987) afirma que

Estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação. Esta é importante, na medida em que permite a qualquer cidadão prejudicado pelas práticas discriminatórias recorrer à justiça. Todavia, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante, especialmente contra a mulher, os próprios agentes da justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar à luz do sistema de ideias justificador do presente estado de coisas. O poder está concentrado em mãos masculinas há milênios. E os homens temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres. (SAFFIOTI, 1987, p.15)

Um caso típico, além da violência doméstica e do feminicídio, explodiu em 2020 no Brasil e ficou conhecido como “o caso Mariana”, referente ao estupro de vulnerável⁶ de Mariana Ferrer (MARTINS, 2020; CASO, 2020), em que o advogado do réu atua com violência verbal com a vítima e cogita o que o *Intercept* (ALVES, 2020) denominou como “estupro culposos”, em que não haveria a intenção do estuprador de estuprar. Para defender tal argumento, o advogado de defesa mostra fotos sensuais que a vítima (que trabalhava como modelo profissional) havia postado nas redes sociais e considera tais imagens como justificativa para o estupro, culpabilizando a vítima e não o agressor, como se ela estivesse “pedindo para ser estuprada” ao postar fotos sensuais. Essa inversão retórica também constitui uma outra violência. O advogado do réu ainda afirma que seu cliente não teria como saber que Mariana estava intoxicada, apesar de testemunhas relatarem que era visível o estado de embriaguez da vítima. A polêmica é imensa e a repercussão alcançou o mundo todo. Com indignação de muitas mulheres e instituições jurídicas, mas também com apoio e retorsão discursiva de pessoas que, como é típico nesses casos, transformam a vítima em algoz. O réu foi absolvido na 1ª instância e o ambiente do julgamento foi extremamente violento, conduzido por três homens que defenderam, juntos, cada qual a seu modo, a si mesmos (seus espelhos, como podemos pensar a partir de Bakhtin, 2019) e como diz Saffioti (1987), sua supremacia sobre as mulheres-Marianas.

O impacto da naturalização da discriminação se evidencia pelos dados sobre a violência contra a mulher nos últimos anos. Segundo Bueno e Martins (2020), em 2018, o Brasil bateu recorde no número de registros de agressões e estupros, atingindo 263

⁵ Dentre os direitos legais conquistados pelas mulheres brasileiras, destacam-se: os direitos de voto, trabalho, divórcio, acúmulo de bens, proteção contra estupros e outras formas de violência, dentre outros. Perante a legislação brasileira, todos os sujeitos devem ser considerados iguais, sem discriminações de raça ou classe (segundo a constituição brasileira, Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”), todavia, socialmente, tais desigualdades permanecem fortes e criam padrões diferentes de comportamento perante os grupos sociais, mantêm as mulheres (principalmente as de grupos menos privilegiados, como negras, pobres e da comunidade LGBTQIA+) em situações de vulnerabilidade, pois conservam as desigualdades que acarretam e naturalizam violências de gênero.

⁶ O crime pode ser considerado como estupro de vulnerável, pois a vítima estava sob a influência de substâncias, não tendo assim, discernimento para consentir o ato sexual, nem capacidade de resistir ou se defender.

mil e 66 mil vítimas. Conforme a matéria do *GI* (50%, 2020), cerca de 53% das vítimas de estupro tinham menos de 13 anos (estupro de vulnerável) e mais de 96% dos crimes foram/são cometidos por conhecidos da vítima (SCHORNOBAY, 2020). O aumento desses atos pode ser atribuído não só ao aumento da violência, mas também ao aumento da conscientização popular sobre a importância das denúncias, assim como à naturalização de uma suposta “supremacia” masculina. De acordo com Bragon e Mattoso (2020), o ano de 2019 registrou um aumento de 7,2% no número de vítimas de feminicídio (dessas, cerca de 66,6% negras) em comparação com 2018. Isso porque, conforme demonstra a reportagem de compilação dos dados, a estimativa é de que só entre 10% e 15% das vítimas denunciam os crimes, por medo de serem culpabilizadas ou desacreditadas ou expostas e condenadas de outra forma, popular, o que também flagra a naturalização do machismo.

Segundo Bond (2020), nos meses de março e abril de 2020⁷ houve um aumento de 5% no número de feminicídios, comparado ao mesmo período de 2019. Só em São Paulo, de acordo com Bond (2020), esse aumento foi de 46%. Entretanto, nesse mesmo período houve queda de 22% e 33% de registros de agressão e ameaça. A contradição dos dados pode ser causada pela subnotificação dos casos denunciados, pois crimes de agressão e estupro dependem de denúncia da própria vítima e março (mês que apresenta queda considerável no número de denúncias) foi o mês de início do *lockdown* devido à pandemia de COVID-19, o que manteve as mulheres em casa, junto com seus possíveis agressores, sem condições de encontrarem um momento não vigiado para poderem efetuar a denúncia ou irem às delegacias enquanto seus corpos ainda apresentavam as evidências do crime para o registro do Boletim de Ocorrência e do exame de corpo de delito. As denúncias por telefone, segundo o site do Governo Federal (2019), aumentaram 34%, o que reflete a condição da mulher de não poder se dirigir até a delegacia para efetuar a denúncia. A casa é o lugar mais perigoso para as mulheres que sofrem violência, pois, conforme o censo 2021 (2019), do IBGE, cerca de 66% dos crimes de feminicídio ocorrem dentro do lar da vítima. Ainda assim, apenas 2,4% dos municípios possuem abrigos e pouco apoio para mulheres em situação de vulnerabilidade. De acordo com o site Ponte (2020), houve uma queda de R\$34,7 milhões para R\$194,7 mil no orçamento para auxílio às mulheres vítimas de violência.

O feminicídio se tornou qualificador do homicídio doloso somente em 2015 e abrange assassinatos cometidos em decorrência da violência doméstica, tendo como motivo central a ocorrência do crime pelo fato da vítima ser mulher. Quando consideramos esse crime, estatísticas como as divulgadas pelo *Mapa de violência contra a mulher 2018* (CÂMARA, 2018) mostram que 95,2% dos crimes são cometidos por companheiros das vítimas, em sua maioria (90,8%), entre 18 e 59 anos. Já 4,8% dos casos são cometidos por familiares (pais, irmãos, avós etc).

Os dados apresentados revelam o aumento de crimes de ódio contra mulheres (mas não só, pois são inúmeros os casos de violência contra negros, indígenas, comunidades ribeirinhas, comunidade LGBTQIA+, pessoas em situação de rua etc.) cometidos no Brasil. Por meio das análises das ilustrações dos casos de Robinho e Melhem, buscamos entender, neste artigo, como os enunciados de figuras públicas refletem e refratam valores discriminatórios que representam determinados sujeitos e, por consequência, validam o machismo com seus posicionamentos sexistas, atuam de maneira intensa contra as mulheres, nos mais diversos níveis (da violência simbólica ao feminicídio) e esferas. Antes disso, porém, contextualizamos o quanto a explicitação do machismo tem sido flagrada, pois os sujeitos têm se sentido autorizados a se manifestar, na certeza da impunidade.

3 VIRALIZAÇÕES MACHISTAS: A AUTORIZAÇÃO EXPLÍCITA DE POSICIONAMENTOS SISTÊMICOS

Consideramos o contexto social dos atos enunciativos, pois o sujeito se situa num cronotopo (BAKHTIN, 2018) que o constitui. Sendo o Brasil um país com uma tradição cristã conservadora⁸, valores religiosos encontram-se enraizados na cultura nacional. A ideologia cristã impõe à mulher papéis de reprodutora, submissa e pecadora, o que reforça o ideal sexista de esvaziamento da

⁷ Os dados de 2020 sofrem variações. Utilizamos números comuns encontrados, de fontes confiáveis (*Agência Brasil*; Monitor da Violência, do *GI* e da USP; *Agência Patrícia Galvão*; *Folha de S. Paulo*; IBGE; *Fórum*; *Mapa da Violência*; entre outras). A discrepância ocorre porque os dados recentes não foram integralmente publicados, há falta de transparência na divulgação. Vários estados brasileiros ainda não publicaram seus dados.

⁸ Segundo o *GI*, em 2019, 81% dos brasileiros se identificaram como católicos ou evangélicos.

mulher como sujeito e a coloca como objeto de satisfação e cuidado do homem (STUDART, 1974), sempre dócil e passiva (SAFFIOTI, 1987).

Com esse imaginário, a mulher está sujeita à discriminação e assédio, em todas as esferas. Em diálogo com o caso de Melhem, como veremos, a situação em que Bolsonaro afirma à deputada Maria do Rosário que não a estupraria porque ela “não merece” por ser “feia” e não “fazer o tipo dele” retrata o nível de objetificação da mulher, que deixa de ser vista como humana. Para a voz social machista, o estupro perde o caráter de violência e se torna reclamação ignorável e inconveniente (ou, como aparece em esferas informais nesse momento histórico, “mimimi”), pois satisfazer o homem se torna um dever. Para essa lógica, o que protegeria a mulher não seria o direito à segurança e à integridade, mas a falta de desejo dos homens, sujeitos detentores do poder sobre o corpo da mulher-objeto (STUDART, 1974).

Muitos são os casos de violência contra a mulher que passam impunes pela baixa repercussão. Em Vale do Aço, no interior de Minas Gerais, em 2016, um homem foi preso ao tentar assassinar a ex-companheira por ciúmes. Em 2017, segundo o jornal *Estado de Minas* (2020), o agressor foi absolvido, por “legítima defesa de sua honra”⁹ (argumento muito utilizado). Após repercussão, em 2020, o caso chegou ao STF, que acatou a absolvição. O uso do signo ideológico “honra” imputa à mulher a responsabilidade pelo ocorrido.

A suposta honra de um homem vale mais que a segurança e a vida de uma mulher na sociedade patriarcal. E a culpa do crime recai sobre a vítima que, ao não obedecer ao homem e romper o relacionamento, passa a ser alvo de punição com a própria vida. De acordo com a ideologia sexista, isso justifica, para essa mentalidade machista, as ações do homem, inocentando-o e desqualificando o crime como feminicídio. O advogado de defesa do caso citado, como outros semelhantes, ainda afirma que a tentativa de homicídio foi “briga de homem e mulher”, o que remete ao ditado popular “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, utilizado como falso alibi para a omissão perante o testemunho de violência.

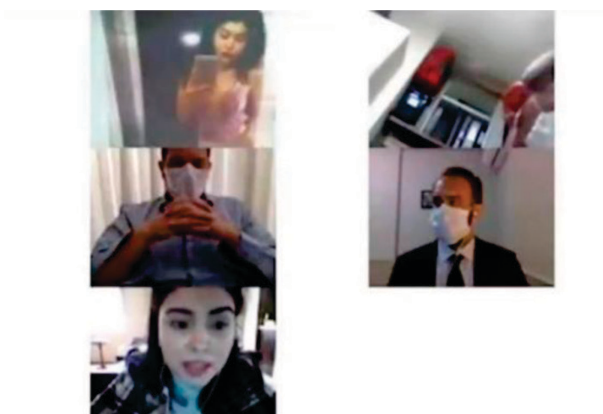


Figura 1: Print de tela da audiência de julgamento do caso Mariana Ferrer, no momento em que a defesa do acusado apresenta fotos “sensuais” postadas pela vítima como “provas” que justificariam o ato cometido e sustentou o argumento que culminou na sentença de “estupro culposo”

Fonte: Hypeness (GOMES, 2020, *online*)

No julgamento do caso de Mariana Ferrer, o empresário André de Camargo Aranha foi inocentado, em sentença inédita no sistema da justiça brasileira: estupro culposo, em que o agressor não tem a “intenção” de estuprar, o que sequer existe na legislação vigente do país. Novamente, recai sobre a vítima a culpa da ação. Como explica Saffioti,

⁹ De acordo com a Agência Câmara de Notícia (HAJE, 2021), somente em 12 de março de 2021, é aprovado pelo STF o Projeto de Lei 781/21, proposto pela deputada Renata Abreu (Pode-SP), que “[...] estabelece que não se considera legítima defesa o ato praticado com a suposta finalidade de defender a honra, a intimidade ou a imagem do autor do crime ou de terceiros, nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.”

A crença que está por trás desta conduta [de descartar denúncias de estupro] é a de que a mulher não é propriamente violentada, mas de que ela se comporta como sedutora. Na medida em que, na cabeça dos homens em geral e especificamente dos agentes da lei – policiais, juizes, promotores – a mulher é diabólica, seduzindo o homem inocente, ela é imediatamente convertida de vítima em réu (SAFFIOTI, 1987, p. 80)

A situação demonstra a necessidade de uma revolução ideológica para acompanhar as mudanças legislativas (SAFFIOTI, 1987), pois mesmo que a acusadora, no caso, Mariana, apresente, como ocorreu, diversas provas concretas que evidenciem o estupro de vulnerável, os agentes da justiça a humilham no julgamento, culpando-a pela violência que sofreu, enquanto protegem o criminoso. Em um momento da audiência do julgamento, ela diz: "Excelentíssimo, eu tô implorando por respeito, nem os acusados são tratados do jeito que estou sendo tratada, pelo amor de Deus, gente. O que é isso?"

Enquanto o homem acusado, agressor, é tratado como "superior", a ponto de possuir o direito de matar a ex-companheira em "legítima defesa da honra", a mulher é humilhada e desrespeitada dentro do próprio julgamento em que é vítima de estupro. Num contexto em que deveria se sentir segura, ela é vitimizada e sofre agressões verbais de homens, que a valoram como ser inferior, sedutor e culpado pelo que passou.

Após a repercussão da situação, a Câmara dos deputados aprovou um projeto de lei que criminaliza a violência institucional, como a sofrida por Mariana. De acordo com o site *UOL* (2020, online), "[...] a violência institucional se dá quando o agente, por meio de ação ou omissão, 'prejudica o atendimento à vítima ou testemunha de violência' ou 'causa a sua revitimização'. Essa 'revitimização' acontece quando a vítima é obrigada a reviver, durante processos judiciais ou administrativos, a lembrança da violência ou do trauma sofrido".

Todavia, assim como outras leis, ainda existe a possibilidade de que ela seja descartada ao encontrar uma "brecha", já que "[...] há uma ressalva, pois o texto isenta de pena quem tiver o 'erro plenamente justificado pelas circunstâncias' por ter suposto que a sua atitude se tratava de 'ação legítima'". Da mesma forma que justificaram um caso de estupro de vulnerável culpabilizando a vítima, poderiam justificar ações de violência institucional. Ainda assim, a conquista de uma lei que auxilia na proteção de vítimas no sistema judiciário é um avanço.

Um caso muito repercutido este ano foi o de uma menina de dez anos, grávida após ser estuprada pelo tio desde os seis anos. A constituição brasileira permite a realização do aborto em casos de estupro e em situações que apresentam risco de vida para a gestante. Ambos os critérios se aplicam no caso da garota. Contudo, os médicos do hospital de seu Estado, o Espírito Santo, recusaram-se a efetivar o procedimento, mesmo com autorização da justiça. Acompanhada de um parente e de um assistente social, ela precisou ir a outro Estado para a interrupção da gravidez. Todos os dados, tanto da jovem quanto dos locais onde ela realizaria a operação, eram sigilosos, por se referirem a uma menor. Porém, antes que ela chegasse ao hospital (em Recife), suas informações foram divulgadas pela equipe de Damares Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Bolsonaro.

O discurso de Damares caracterizou mais uma violência contra a menina. Ao chegar no hospital, manifestantes pró-vida (ou seja, contrários ao aborto independentemente da circunstância) tentaram impedi-la de realizar o procedimento. A ministra, durante entrevista (DAMARES, 2020), posicionou-se contra o aborto da criança e afirmou que ela deveria esperar mais duas semanas e antecipar o parto, contra o desejo da gestante, vítima de estupro por 4 anos seguidos.

Sujeitos como a Damares afirmam ser pró-vida e contrários à realização de aborto, sob qualquer circunstância; porém, se a continuidade da gestação apresenta risco de vida para a gestante e/ou para o feto não se importam. Será mesmo defesa da vida, calcada em fundamentalismo religioso; ou falácia para a manutenção de um sistema que não considera o sujeito-mulher, sem lhe permitir sequer o poder sobre seu próprio corpo, como a ideologia que silencia vítimas de estupro e idolatra estupradores? A colocação de sujeitos como Damares (uma mulher que reproduz a voz social machista, mesmo não pertencendo ao grupo dos homens), em cargos de poder (no caso, com a incumbência de criar infraestrutura de proteção às mulheres, pois Ministra da

Mulher), é uma estratégia de manutenção do sistema de opressão. Afinal, segundo Saffioti, “A malha fina e a malha grossa não são instâncias isoladas, interpenetrando-se mutuamente, uma se nutrindo da outra” (2015, p. 13).

Os posicionamentos de políticos que se encontram atualmente no poder (como Daniel Silveira, por exemplo, que, em campanha, destruiu a placa de rua com o nome de Marielle Franco, num ato simbólico de destruição da luta e da vida daqueles que defendem os direitos humanos, especialmente dos mais vulneráveis, como argumento de sua gestão e foi o deputado eleito com maior número de votos em 2018, no Rio de Janeiro) refletem e refratam os de uma parte considerável da população (a que os elegeu por identificação valorativa), assim como de magistrados (como vimos um exemplo) e pessoas públicas, como as ilustrações que veremos a seguir, o que revela a mentalidade patriarcal que ratifica o machismo estrutural vigente como valor hegemônico.

4 “PEDALA ROBINHO!”¹⁰

Em outubro de 2020, o jogador de futebol conhecido como Robinho – condenado em segunda instância, na Itália, onde o crime aconteceu em janeiro de 2013, por estupro de vulnerável – quase voltou a integrar o time do Santos, mesmo depois do vazamento de uma conversa telefônica com um amigo (transcrita abaixo, retirada do *site* do UOL, 2020, *online*), em que o jogador confessa ter abusado sexualmente de uma mulher inconsciente e se posiciona como inocente, ridicularizando o caso:

Robinho: Estou rindo porque não estou nem aí, a mulher estava completamente bêbada, não sabe nem o que aconteceu. [...] Olha, os caras estão na merda. Ainda bem que existe Deus, porque eu nem toquei aquela garota. Vi (NOME DE AMIGO 2) e os outros foderam ela, eles vão ter problemas, não eu. Lembro que os caras que pegaram ela foram (NOME DE AMIGO 1) e (NOME DE AMIGO 2). Eram cinco em cima dela [...] A polícia não pode dizer nada, eu direi que estava com você e depois fui para casa / Jairo: Mas você também transou com a mulher? / Robinho: Não, eu tentei. (NOME DE AMIGO 1), (NOME DE AMIGO 2), (NOME DE AMIGO 3) / Jairo: Eu te vi quando colocava o pênis dentro da boca dela. / Robinho: Isso não significa transar. (ROBINHO, 2020, *online*)

O discurso é a encarnação da consciência cognoscível, que se encontra materializada pela linguagem constituída, de maneira dialógica, por signos ideológicos que integram o discurso. A fala de Robinho revela: a desconsideração com a mulher como sujeito, pois a trata como objeto; a concepção machista e cis-heterocêntrica sobre sexo e sexualidade, entendidos exclusivamente pela penetração genital; a completa desresponsabilização sobre seus atos, dada a naturalização de que “nada demais” foi cometido por ele. Esse exemplo explicita o quanto o discurso reflete e refrata as ideologias constituintes do sujeito e seu contexto social.

Segundo Volóchinov, ao que se refere à interação social, dialógica e ideológica, “[...] existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da *comunicação cotidiana*. Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99, grifos do autor).

Sendo o enunciado a manifestação concreta da consciência do sujeito, que encarna seu posicionamento, o discurso de Robinho reflete as ideologias sexistas que o constituem, ou melhor, constituem sua consciência, sua forma de enxergar e valorar o mundo, objetificando a mulher a ponto de, mesmo assumindo o estupro, o jogador se colocar no lugar de inocência, referindo-se a deus, dentro da religião cristã que ele segue, a figura máxima de autoridade como aquele que o auxiliaria a ser julgado como inocente legalmente.

Não nos esqueçamos que a fala de Robinho é informal, pois uma conversa telefônica com um amigo (que podemos entender como gênero primário, segundo Bakhtin, 2016). Há marcas de coloquialidade e de intimidade em seu discurso (lexemas como: “caras”, “merda”, “foderam” etc). Ele fala o que fala e como fala porque está numa situação de interação com um outro que

¹⁰ O enunciado consagrado na boca de Galvão Bueno quando o jogador ainda se encontrava no Santos viralizou nas redes, em memes e tomou as ruas com outra significação. Se a fala de Bueno tinha o sentido de incentivo, como gíria, passou a significar repreensão – um “tapa na nuca” para que a pessoa corresse/resolvesse algo.

considera seu igual. Conforme Volóchinov, “[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. [...] Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é a ponte que liga o eu ao outro” (VOLOCHINOV, 2018, p. 205, grifos do autor).

A bilateralidade da palavra, no caso de Robinho, não se refere apenas ao amigo com quem conversa ao telefone, mas também, como afirma Volóchinov, na perspectiva de um grupo social (homem cis), que coaduna com sua fala/mentalidade. Além da certeza de que nada irá lhe acontecer (“eu tô rindo porque não tô nem aí”) e da completa irresponsabilidade com o outro-mulher (seja a vítima vulnerável violentada – “a mulher estava completamente bêbada, não sabe nem o que aconteceu.”, seja a mulher do jogador, afinal, ele é casado), há a utilização do recurso retórico do argumento de autoridade (e não é qualquer autoridade que ele invoca em seu discurso, mas Deus), novamente, tendo em mente as axiologias que o constituem e o grupo ao qual faz parte, como palavra própria e palavra alheia (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2019). Com esse recurso, Robinho se inocenta para além da justiça dos homens, pois “Ainda bem que existe Deus”, como ele diz.

Ao invocar a figura de Deus, o jogador – o *eu* do enunciado – busca se representar para o interlocutor – o *outro* (tanto seu amigo, como seus fãs) – como um “cidadão de bem”, “cristão”, inocente, em conformidade com o discurso fundamentalista em voga no Brasil. Por meio de seu discurso, ele busca construir uma imagem de si que contrasta com os atos de que foi acusado e, assim, criar um falso-álibi para seus atos, “normais” para a voz machista. Ao mesmo tempo, em ato falho, ele admite ter presenciado o estupro coletivo (inclusive nomeando algumas pessoas) e participado do ato (“eu tentei” e “Eu te vi quando colocava o pênis dentro da boca dela. / Robinho: Isso não significa transar” comprovam isso), quebrando a falácia de sua inocência. Para quem concebe sexo apenas como penetração genital, sexo oral não se configura como sexo, mas Robinho tem consciência do que fez e tenta se desresponsabilizar. Além do recurso retórico do discurso de autoridade, o trecho “eu direi que estava com você e depois fui para casa” mostra que o sujeito quer criar álibi para seus atos.

Quando diz que nem tocou nela, Robinho distorce o sentido de tocar que, pelo dicionário Houaiss *online*, significa: “1. pôr a mão em; pegar; apalpar; 2. pôr(-se) em contato com; roçar por; encontrar(se); “4. pôr as mãos, mexer em”; “5. servir-se de”; “10. aproximar-se de; atingir”; “11. estar contíguo a ou junto de”; “12. aproximar-se, unir-se, identificar-se”; “26. entrar no plano ou no espaço de; atingir, alcançar”; e, para o jogador implicaria no estupro vaginal. Essa distorção revela a desconsideração consciente do abuso que cometeu, tanto por usar uma mulher como objeto depois de, propositalmente, dopá-la para torná-la inconsciente e, vulnerável, incapaz de reagir, quanto pelo ato do sexo oral e ainda pela convivência de assistir ao abuso de outros homens, em concordância com o estupro coletivo, que também admite ter tentado cometer, como os demais, para além do que fez. Não há preocupação com a mulher, há cumplicidade com os outros homens que também a atacaram.

Para Volóchinov, “Todo sistema de normas sociais encontra-se em uma posição análoga. Ele existe apenas em relação à consciência subjetiva dos indivíduos que pertencem a uma dada coletividade, direcionada por certas normas” (2018, p. 175). Assim, para os sujeitos que reproduzem a voz hegemônica machista, como Robinho e Bolsonaro, a violência contra a mulher é aceitável, pois seria uma resposta “apropriada” (punitiva) à mulher que não se comporta da forma desejada (não sendo a santa pura e virginal preconizada). De acordo com essa visão, a mulher é a “provocadora” do desejo do homem e sua obrigação é a de que satisfaça tal desejo, queira ela ou não. Para essa ideologia, ela não é um sujeito e a mera possibilidade de um não sequer se passa na mente dos homens, pois, como declarou Bolsonaro a Maria do Rosário, “não te estupro porque você não merece” (GALVANI, 2019, *online*), como já citamos anteriormente. Um crime hediondo contra a mulher é entendido por esse grupo como “merecimento”, já que o falo, na sociedade patriarcal, é divinizado, objeto de “adoração” e, portanto, “premiação”. Como explica¹¹ Beauvoir,

[...] a recusa feminina pode ser vencida [...]. Sendo ela o objeto, a inércia não lhe modifica profundamente o papel natural: a tal ponto que muitos homens não se preocupam em saber se a mulher com quem se deita quer

¹¹ O enunciado de Beauvoir refere-se a uma concepção cis-heteronormativa de sexualidade, em que a prática sexual se dá entre um homem e uma mulher, ambos héteros e cis. Apesar de não englobar todas as formas de sexualidade em prática e em pauta nas discussões mais atuais de gênero e sexualidade, a fala corresponde aos casos observados aqui, todos cis-heterossexuais e de sujeitos que assumem essa voz conservadora patriarcal.

o coito ou apenas se submete a ele. Pode-se dormir até com uma morta. O coito não poderia ser realizado sem o consentimento do macho, e é a sua satisfação que constitui o fim natural do ato. (BEAUVOIR, 1980a, p.126)

Esse é o ato que Robinho e muitos homens têm quando abusam de uma mulher inconsciente – muitas vezes, dopando-a com a finalidade do abuso e também tendo relação sexual com mulheres adormecidas, entre outras situações.

Depois desses atos e da contratação do jogador pelo Santos, movimentos feministas responderam, em repúdio ao assentimento do time com os crimes, como no enunciado da Figura 1, em que a protagonista do pôster *Rosie the Riveter*¹² gritando¹³ “Respeita as mina!!!”, em movimento, dá um tapa na nuca de Robinho (o que remete ao enunciado de Galvão viralizado – “Pedala, Robinho!”), que se inclina para frente, com as mãos em posição de prece, vestido com camiseta amarela, estampada com o rosto de Bolsonaro.



Figura 2: Ilustração “Respeita as mina!!!”

Fonte: *Brasil 247* (MOTTA, 2020, online)

O clube de futebol só suspendeu o contrato com o jogador quando, perante a rejeição popular, marcas que patrocinam o time começaram a pressioná-lo com a suspensão de seus contratos, removendo investimentos do clube, abominado por atos machistas e as marcas não queriam atrelar seus nomes a esse valor, com receio de perda de certo nicho de mercado. O time ignorou o repúdio popular, mas se atentou à perda financeira, como é típico no e do capitalismo, em que o que vale é o acúmulo de capital.

O enunciado responde aos atos machistas do jogador e marca a voz social do grupo que seu discurso semiotiza (o que se materializa pela vestimenta e pelo gesto de suas mãos). Robinho apoia publicamente o presidente, tendo, inclusive, produzido enunciados em que se compara a ele, dizendo que ambos são vítimas de uma mídia parcial e de movimentos feministas, colocados por ele como inimigos cruéis de homens.

A luta por direitos às mulheres é vista como um empecilho para homens que não poderiam mais tratá-las como objetos, como é o caso de Robinho e de Bolsonaro. Se a mulher sai do papel de inferioridade e atinge um plano de igualdade ao homem, ele perde poder sobre ela. Essa perda da supremacia é vista, por alguns, como uma castração (SAFFIOTI, 1987), já que, no patriarcado, o que separa o homem e o define é seu poder sobre a mulher.

Para Saffioti (2015, p.14), “A concentração mundial de riquezas atingiu tão alto grau que gerou um perigo político a temer-se”. Somente o manifesto através de cortes financeiros teve poder na decisão da equipe, cujos atos não são motivados por condutores éticos, mas sim pelo poder econômico.

¹² Criado na Segunda Guerra Mundial, para convocação das mulheres como força de trabalho norte-americana, para ocuparem o lugar dos homens nas fábricas, uma vez que eles se encontravam na guerra e o país não poderia parar (típico do liberalismo estadunidense “*Time is money*”). Nos anos 70, a imagem de Rosie foi ressignificada pela segunda onda feminista e se tornou símbolo do empoderamento feminino, hoje, viralizado.

¹³ Como estudam PAULA e SERNI (2017) e PAULA e LUCIANO (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e), entendemos a linguagem como verbivocovisual, dada a sua tridimensionalidade. No caso da ilustração, a entonação prosódica da voz do sujeito que, pelo verbal, transcende o linguístico para o translinguístico, como asseveram Bakhtin (2010, 2011, 2015), Medviédov (2012) e Volóchinov (2013, 2018, 2019) quanto aos estudos da linguagem, revela o posicionamento do sujeito enunciativo. A grafia em letras maiúsculas e com pontos de exclamação, típicos recursos de marcas de oralidade na escrita, concretizam essa vocalidade que, no caso, refletem e refratam o tom emotivo-volitivo das mulheres, que gritam, em protesto e reivindicação.

5 MARCIUS MELHEM: “ISSO A GLOBO NÃO MOSTRA”¹⁴

Outro caso de grande repercussão em 2020 foi o do humorista Marcius Melhem, denunciado por assédio sexual a Dani Calabresa e outras funcionárias da rede Globo. O caso veio à tona apenas em 2020, ainda que os assédios tenham começado em 2017 e se repetiram até que ela abriu processo de denúncia em janeiro de 2020. Inicialmente, a emissora tentou manter o caso contido, entretanto sites de fofoca começaram a divulgar um desconforto dentro do núcleo de humor da Globo. Conforme o caso se publiciza, com onze vítimas e diversas testemunhas envolvidas (anonimamente ou não) no programa de *compliance*, surgiram questionamentos sobre o silêncio da emissora (se o silêncio representaria consentimento da emissora com assédio e seus agentes). Melhem estava de licença desde março de 2020, por motivos familiares. Porém, em agosto, quando as vítimas se pronunciaram, contrataram uma advogada e o caso estava público, com a emissora arremetida (tanto pelos funcionários quanto pelo público) por críticas e exigências de pronunciamento, a empresa lançou uma nota, encontrada em matéria de Batista Jr (2020, *online*), publicada na *Revista Piauí*:

A Globo e Marcius Melhem, em comum acordo, encerraram a parceria de 17 anos de sucessos. O artista, que deu importante contribuição para a renovação do humor nas diversas plataformas da empresa, estava de licença desde março para acompanhar o tratamento de saúde de sua filha no exterior. Como todos sabem, a Globo tem tomado uma série de iniciativas para se preparar para os desafios do futuro e, com isso, adotado novas dinâmicas de parceria com atores e criadores em suas múltiplas plataformas. Os conteúdos de humor, assim como os de dramaturgia diária e semanal, continuam sob a liderança de Silvio de Abreu, diretor de Dramaturgia da Globo. (BATISTA, 2020, *online*)

A nota reflete e refrata a posição de convivência da rede Globo com o caso, especialmente marcada pela adjetivação que eleva a contribuição de Melhem como profissional e pela ausência de menção às denúncias que o envolvem.

Conforme os estudos bakhtinianos, os signos são, por natureza, neutros e em sua utilização, no movimento dialógico, o sujeito, ao empregar o signo, atrela a ele uma valoração, que passa a constituir-lo. Ao chegar ao outro, o signo adentra em um novo contexto e consciência, com outra ideologia. Nesse sentido, o signo é potencialidade que recebe do sujeito, na interação, a carga ideológica de determinada voz. A publicação da Globo exemplifica o quanto o uso do signo o constitui como ideológico, pois, no discurso que denota a voz da Globo, Melhem não é retratado como um homem demitido por assédio, mas sim como um artista e um gestor competente, que modernizou a companhia e deixou a empresa em comum acordo, sem explicitação de motivos, após anos de sucesso. A nota utiliza a expressão “encerrar a parceria”, com conotação positiva de união, ao invés do signo ideológico demissão, de valoração negativa. Além disso, a empresa elogia o trabalho de Melhem e tira o foco de seus atos de assédio, sequer mencionados. Essas escolhas lexicais revelam o posicionamento da emissora, que tenta abafar o caso e invalidar as denúncias das vítimas. Os “anos de sucesso” são enfatizados em detrimento das acusações criminais contra ele, silenciadas – o que, simbolicamente, cala também as vozes das mulheres vitimizadas.

Volóchinov explica que “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor [...]” (VOLOCHINOV, 2018, p. 204, grifos do autor).

O enunciado genérico (BAKHTIN, 2016) nota-se dirigido ao público da emissora que, de certa forma, divide-se entre aqueles que cobravam uma postura da Globo em defesa das mulheres assediadas e os que coadunam com a postura machista da empresa, assim como com os atos (BAKHTIN, 2009) de Melhem. Segundo Vieira (2020, *online*), cerca de 40% das mulheres afirmam já

¹⁴ Criado a partir de um bordão viralizado nas redes de críticas à emissora, o quadro, exibido no *Fantástico* de janeiro de 2019 a março de 2020, responde com humor ao grupo que acusa a rede Globo e inverte a lógica estabelecida pela crítica com o bordão que intitula o quadro, construído por situações de bastidores e questões da vida política, com técnicas de colagem de cenas de programas da emissora. Com supervisão artística de Marcius Melhem e Daniela Ocampo, assim que o caso de assédio de Melhem foi público, com sua saída em março de 2020 (justamente quando o quadro “Isso a Globo não mostra” foi cancelado), o bordão voltou a ser usado de maneira ressignificada, como crítica à emissora (como usado por Hélio de La Peña no *Twitter* em 07 de dezembro de 2020, com repercussão na *Jovem Pan* e no *Estado de S. Paulo* em 08 de dezembro de 2020, por exemplo), diante do silêncio conivente frente à situação vivida e denunciada pelas mulheres na empresa.

terem sido ofendidas dentro do local de trabalho, 39% relatam terem recebido insinuações constrangedoras e 12% afirmam terem sido vítimas de assédio sexual ou estupro. Perante dados tão alarmantes, o posicionamento complacente ao assédio vindo da maior rede de comunicações do país valida tal comportamento agressivo e a ideologia sexista. Atos desse tipo desencorajam outras vítimas e autorizam a violência, ratificando o machismo estrutural.

O enunciado enfatiza que Melhem estava de licença desde março “[...] para acompanhar o tratamento de saúde de sua filha no exterior”. Essa construção de “bom pai” aparece como estratégia discursiva de desvio da temática principal da nota publicada pela emissora, com o intuito de informar a demissão de Marcius, acusado por múltiplas mulheres de assédio sexual.

Os sujeitos são complexos e ambivalentes, possuem diversas dimensões igualmente presentes em sua constituição, contudo, essas facetas do “pai” e “chefe-assediador”, nesse caso, não se relacionam, pois se referem a contextos distintos, que não se sobrepõem. O “bom pai” coaduna com os modelos esperados de homem cuidadoso, que não faria mal a ninguém. Desse ponto de vista valorativo, não seria o sujeito assediador das funcionárias. Essa tática usada na nota desacredita as vítimas e faz com que o interlocutor questione as denúncias.

Na matéria de Batista Jr (2020) publicada na *Revista Piauí* sobre o caso, o trecho “Queria solapar a credibilidade da Dani. Dizia que ela era louca” pode ser destacado. Essa estratégia discursiva de inversão e de designação da mulher como “louca” é típica do machismo estrutural. Esse signo ideológico (“louca”) desacredita Dani Calabresa (também famosa humorista global e a primeira vítima a denunciar o assédio sofrido pelo chefe) ao remeter aos sinônimos “desequilibrada” e “descontrolada”. Com esse sentido, a denúncia perde valor, já que vinda de um sujeito delirante, logo, um ato a ser ignorado (com base no que discute FOUCAULT, 2019).

Apesar de, por si só, o estudo e o trabalho não serem o suficiente para libertar a mulher de uma situação de opressão, a autossuficiência econômica facilita que mulheres possam denunciar situações de abuso¹⁵ – isso, claro, não elimina a discriminação de gênero, pois essa existe nas mais diversas esferas (HOOKS, 2020). Todavia, numa sociedade capitalista e patriarcal, a emancipação da mulher se torna extremamente difícil, pois não interessa para os membros da classe dominante que as mulheres obtenham liberdade, uma vez que querem se perpetuar no poder. Então, agem com forças em direção oposta: reforçam ideologias de inferioridade da mulher para justificarem usá-las em todos os sentidos – do trabalho ao sexo e à maternidade – sem valorizá-las, entendidas e tratadas como objetos.

Sujeitos como Melhem abusam de sua posição para assediar sexualmente funcionárias cujos empregos dependem dele. Batista Jr (2020) mostra em sua reportagem uma fala que, de certa forma, resume a mentalidade desse grupo machista: “O que mais você quer, filha, para calar a boca?”. O uso do signo “filha”, como vocativo, em apostrofo, denota o desrespeito com o outro ao substituir o nome da humorista com acidez inferiorizadora. O ato de silenciamento e a maneira como tenta fazer isso confirma a naturalização da ideia de histeria (FREUD, 2016) como característico (qualitativo) da mulher e isso também revela o valor social que o humorista tem sobre as mulheres. A certeza da impunidade é que permite que Marcius a trate como objeto à venda com “naturalidade”, o que marca o quanto o machismo é estrutural. Atos como os de Melhem – e da emissora – tentam apagar as vozes que se opõem às suas e que rompem com o *modus vivendi* entranhado na sociedade.

¹⁵ Cada vez mais, em 2019 e em 2020, no Brasil, o machismo tem se explicitado como “natural”. Para ilustrar, dias 16 e 17 de dezembro de 2020, dois casos foram denunciados: 1. “durante sessão da Assembleia Legislativa paulista, na quarta-feira (16), o deputado Fernando Cury (Cidadania) aproxima-se de maneira insidiosa por trás da deputada Isa Penna (PSOL), apalpa seu seio direito e é por ela repellido”, “o lamentável sucedido expõe a resistência da mentalidade machista truculenta, que traduz em opressão física e moral seus privilégios patriarcais” (*Folha de S. Paulo*, 2020, online); 2. Juiz declarou em juízo que “Se tem lei Maria da Penha contra a mãe, eu não tô nem aí. Uma coisa eu aprendi na vida de juiz: ninguém agride ninguém de graça” e que “Qualquer coisinha vira Lei Maria da Penha. É muito chato também, entende? Depõe muito contra quem...eu já tirei guarda de mãe, e sem o menor constrangimento, que cerceou acesso de pai. Já tirei e posso fazer de novo”. (SANTIAGO; TOMAZ, 2020, online). A advogada da vítima declarou que a mulher costuma ser revitimizada pelo sistema como um todo. E muitas vezes desiste de fazer a denúncia contra o seu agressor pela abordagem violenta dos agentes do estado” e a presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB disse que o magistrado apresentou um “Pensamento machista e reacionário”, pois “Ele acha que as mulheres são objetos e que devem ser submissas a um homem. No caso, ao ex-marido da mulher. Ou seja, que a mulher não tem vontade própria, que a mulher não pode seguir o seu caminho, ser independente”. Esses exemplos ilustram o quanto o pensamento machista se sente autorizado, por estar no poder ou amparado por quem nele se encontra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na “era Bolsonaro”, sujeitos, de esferas variadas, têm se sentido cada vez mais autorizados, apoiados e até estimulados, por diversos líderes (religiosos, políticos, magistrados, artistas e esportistas), a explicitarem, com certa “naturalidade” (que, na verdade, se constrói como valor social), atos discriminatórios e sexistas de inferiorização e objetificação da mulher. Muitos sujeitos viram na figura de Bolsonaro essa voz machista e misógina como representação e validação de seus posicionamentos, a ponto de o elegerem, dentre outras questões, também por essa identificação ideológica.

A figura máxima de autoridade na política nacional liderada por um sujeito que expressa constantemente atos de defesa da violência (em todos os níveis – da verbal e simbólica à defesa da morte, via incentivo ao armamento e à tortura) autoriza e estimula ainda mais as desigualdades de gêneros, as raciais (entre outras) e as diferenças sociais. Isso faz com que atos preconceituosos e discriminatórios de violência sejam vistos e expressos como “aceitáveis” por parte da sociedade, o que perpetua um ciclo vicioso de reforço estrutural e institucional do machismo e do sistema patriarcal, com soberania e supremacia dos homens e inferiorização ainda maior das mulheres, colocadas em situações de vulnerabilidade constantemente, dentro e fora de casa, apenas por nascerem mulheres.

Desde que Bolsonaro assumiu a presidência do Brasil, em 2019, um aumento drástico do número de crimes de ódio, como feminicídio e violência doméstica, crimes raciais (contra negros, povos indígenas, populações ribeirinhas, pessoas em situação de vulnerabilidade em geral, como moradores de rua, bem como sujeitos periféricos em geral) e LGBTQIA+fóbicos, no país, a ponto de genocídios, mais que existirem, acontecerem como prática política de necropoder instaurado com e nesse governo (como analisam PAULA e SIANI, 2020) eugenista (PAULA; LOPES, 2020). A ascensão de movimentos de direita nos últimos anos¹⁶ no Brasil representa uma consolidação do patriarcado, cada vez mais extremo e flagrante nas interações sociais dos mais diversos grupos, parte da constituição dos sujeitos.

Esse aumento é resultado da complacência da sociedade com atos de violência contra a mulher, a partir de práticas de culpabilização e desamparo das vítimas, além da convivência apoiadora aos criminosos. Dos casos abordados neste artigo, tanto no *corpus* quanto no cotejo, em somente três deles – o de Robinho, Bolsonaro (com Maria do Rosário) e o da menina de dez anos grávida – os acusados foram considerados culpados e devem enfrentar punições legais, sendo que o processo judicial de um deles (o do Robinho) não aconteceu no Brasil e ainda está em andamento em outra instância, na Itália.

Os enunciados de Robinho e de Melhem (e da Globo, em sua nota de pronunciamento publicada após meses de silêncio) materializam, por meio de signos ideológicos, o machismo estrutural perpetuado socialmente, em que a mulher é colocada como sujeito inferior, cuja obrigação de satisfazer os desejos do homem a objetifica e aparece acima de suas vontades ou de seus direitos à sua integridade, segurança e domínio sobre seu próprio corpo e ser.

Os casos apresentados dialogam entre si e encarnam, nos discursos dos agressores, um descaso pela mulher, um esvaziamento dela como sujeito e a sua objetificação. Independentemente da classe social, a violência contra a mulher é perpetuada por ideologias discriminatórias transmitidas hegemonicamente há séculos e que se tornam cada vez mais naturalizadas e aceitas ainda hoje, nessa onda conservadora dos últimos anos.

Mesmo em casos em que a mulher estava amparada pela legislação, ela foi reutilizada na absolvição de seus estupradores e assassinos, por agentes de justiça que não aplicam a lei para auxílio da vítima, pois eles mesmos, constituídos pelo e no patriarcado, discriminam as mulheres. Como foi possível ver pelas análises dos exemplos citados, os discursos refletem e refratam, no cotidiano, valores que dificultam a libertação da mulher, nas mais diversas áreas, como vimos: no trabalho, por chefes e colegas; nas instituições jurídicas; políticas; e em casa, pelos companheiros e familiares, que creem ter direito sobre a mulher. Tratar dessa temática é essencial, pois falar sobre ela e analisá-la traz a questão à tona para a enfrentarmos de frente e “desnaturalizarmos” a banalização estrutural do machismo.

¹⁶ De acordo com Vasconcellos (2020), 81,9% dos municípios brasileiros elegeram prefeitos de partidos de direita nas eleições de 2020. Aumento de 76,1% comparado às eleições anteriores (2016).

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. Julgamento de influencer Mariana Ferrer termina com sentença inédita de 'estupro culposo' e advogado humilhando a jovem. *The Intercept*. Publicado em 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>. Acesso em: 13 dez 2020.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, M. (VOLÓSHINOV). *Freudismo*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2009.
- BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 34, 2015.
- BAKHTIN, M. *Gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 34, 2017.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: 34, 2018.
- BAKHTIN, M. *O homem ao espelho - Apontamentos dos anos 1940*. Trad. Marisol Barenco de Mello, Maria Leticia Miranda, Cecília Maculam Adum e Ekaterina Vólkova Américo. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João, 2019.
- BATISTA JR., J. O que mais você quer, filha, para calar a boca? *Revista Piauí*. São Paulo, 2020. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-que-mais-voce-quer-filha-para-calar-boca/?fbclid=IwAR3juTHao3X7RodsUNYEKGxNGqry6m6irC6YlrL2Niv9BanD_9pdg4Q9wF0. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980a.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980b.
- BOND, L. SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. *Agência Brasil*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contramulher-aumenta-449-durante-pandemia>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BOND, L. Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante pandemia. *Agência Brasil*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRAGON, R.; MATTOSO, C. Femicídio cresce no Brasil e explode em alguns Estados. *Agência Patrícia Galvão*, 22 fev. 2020. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/feminicidio/feminicidio-cresce-no-brasil-e-explode-em-alguns-estados/>. Acesso em: 16 dez 2020.

BUENO, S.; MARTINS, J. Redução dos homicídios femininos não significa diminuição da violência doméstica. *Monitor da Violência. G1*. São Paulo, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/reducao-dos-homicidios-femininos-nao-significa-diminuicao-da-violencia-domestica.ghtml>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de defesa dos direitos da mulher. *Mapa da violência contra a mulher 2018*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CASO Mariana Ferrer: Câmara aprova projeto sobre 'violência institucional'. *UOL*. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/12/10/caso-mariana-ferrer-camara-aprova-projeto-sobre-violencia-institucional.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CENSO2021. Mesmo com Lei Maria da Penha, somente 2,4% dos municípios oferecem casas-abrigo. *IBGE*. 25 set. 2019. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/25518-mesmo-com-lei-maria-da-penha-somente-2-4-dos-municipios-oferecem-casas-abrigo.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ESTADO DE MINAS. 'Defesa da honra': STF acata absolvição de homem que esfaqueou ex em Minas. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/09/30/interna_gerais,1190201/defesa-da-honra-stf-acata-absolvicao-de-homem-que-esfaqueou-ex-mg.shtml. Acesso em: 11 dez. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. Assédio na Alesp - Ato deplorável do deputado Fernando Cury mostra que machismo truculento resiste. *UOL*. São Paulo, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/12/assedio-na-alesp.shtml>. Acesso em: 19 dez. 2020.

FORUM. Psiquiatra que olavistas querem na Saúde diz que voto feminino levou à “crise do Estado”. *Fórum*. São Paulo, 17 maio 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/psiquiatra-que-olavistas-querem-na-saude-diz-que-voto-feminino-levou-a-cri-se-do-estado/?fbclid=IwAR1TaPBzhU89X7gV33Gyflz5e-IdEl53G5-gzxZePKX46QqSFn47hsr-ds0>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FOUCAULT, M. *História da loucura*. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FREUD, E. *Obras completas volume 2: Estudos sobre a histeria (1893-1895)*. Trad. Laura Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GALVANI, G. Jair Bolsonaro pede desculpas publicamente a Maria do Rosário. *Carta Capital*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/jair-bolsonaro-pede-desculpas-publicamente-a-maria-do-rosario/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GOMES, K. Caso Mariana Ferrer: sentença inédita de estupro culposo, 'sem intenção de estuprar' levanta debate. *Hypeness*. 2020. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/11/caso-mariana-ferrer-sentenca-inedita-de-estupro-culposo-sem-intencao-de-estuprar-levanta-debate/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

GOVERNO FEDERAL. Balanço anual: Ligue 180 recebe mais de 92 mil denúncias de violações contra mulheres. *Governo Federal*. Publicado em 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/agosto/balanco-anual-ligue-180-recebe-mais-de-92-mil-denuncias-de-violacoes-contra-mulheres>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HAJE, L. Projeto de lei reitera proibição da tese de legítima defesa da honra em crimes de feminicídio. *Agência Câmara de Notícias*. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/753198-projeto-de-lei-reitera-proibicao-da-tese-de-legitima-defesa-da-honra-em-crimes-de-feminicidio/#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20781,e%20familiar%20contra%20a%20mulher>. Acesso em: 09 jun. 2021.

HOOBS, B. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOUAISS. Dicionário online. UOL. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 16 dez. 2020.

DAMARES diz que menina de dez anos estuprada deveria ter feito cesárea. *ISTOÉ*, 18 set. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/damare-diz-que-menina-de-dez-anos-estuprada-deveria-ter-feito-cesarea/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

MARTINS, T. Caso Mari Ferrer: o que se sabe sobre o processo que inocentou André Aranha. *Correio Braziliense*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/11/4886716-caso-mari-ferrer-o-que-se-sabe-sobre-o-processo-que-inocentou-andre-aranha.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MEDVIÉDEV, P. M. *O método formal nos estudos literários*: uma introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Americo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOTTA, N. Respeita as mina! *Brasil 247*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/respeita-as-mina-vbihqtrb>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PAULA, L. de; BATISTA, R. dos S. Um lugar de violência: perspectiva dialógica do corpo em *The Handmaid's Tale*. *Polifonia*. Cuiabá (MT), v. 27 n. 49, p. 130-153, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/10692>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULA, L. de; GAVA, L. . Mulheres-Maravilhas, as Capitãs Contemporâneas?. *Estudos Linguísticos* São Paulo, v. 49, p. 982-999, 2020. . Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2692> Acesso em: 09 jun. 2021.

PAULA, L. de; LOPES, A. C. S. A eugenia de Bolsonaro: leitura bakhtiniana de um projeto de holocausto à brasileira. *Linguasagem*. São Carlos (SP), v. 35, n. 1, p. 35-76, 2020. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/769>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, p. 706-722, jun. 2020a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691/1713>. Acesso em: 16 set. 2020.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da Linguagem Bakhtiniana: concepção verbivocovisual. *Revista Diálogos (RevDia)*, p. 111-131, v. 8 n. 32020b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *Linha D'Água*, (Online), São Paulo, v. 33, n. 3, p. 105-134, set.-dez. 2020c. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/171296>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Recepções do pensamento bakhtiniano no ocidente: a verbivocovisualidade no Brasil. In: BUTTURI JÚNIOR, A.; BRAGA, S.; SOARES, T. B. (orgs.). *No Campo Discursivo: teoria e análise*. Campinas: Pontes, 2020d. p. 133-166.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. *Polifonia*, (Online), Cuiabá (MT), v. 27 n. 49, p. 15-46, 2020e. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/11366>.

PAULA, L. de; SANTANA, B. M. A mulher rosa em cinquenta tons de cinza: imagens dialógicas patriarcais. In: CRISTOVÃO, A.; LUDOVICE, C. de A. B.; BORGES, M. C.; (org.). *GEBGE em ação - olhares sobre a cultura e o letramento na perspectiva bakhtiniana*. Franca: Ribeirão Gráfica, 2021, p. 13-37. Disponível em: https://www.ribeiraograficaeditora.com.br/detalhe_livro.php?id=31. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULA, L. de; SANT'ANA, C. G. A "VERDADEIRA MULHER": BELA, EMPODERADA E DO LER. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 195-218, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/65394>. Acesso em: 9 jun. 2021

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 178-201, jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6507>. Acesso em: 10 out. 2020.

PAULA, L. de; SIANI, A. C. Uma análise bakhtiniana da necropolítica brasileira em tempos de pandemia. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 3, p. 475-503, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1595>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULA, L. de; SILVA, T. N. Você em série: o cuidado/abuso da vida na relação afetivo-amorosa de Beck e Joe. *Intertexto*, v. 13, n. 2, p. 02-29, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5144>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PAULA, L. de; TEIXEIRA, L. P. As Barbies pelo Porta dos Fundos: uma análise verbivocovisual. *EntreLetras*, Tocantins, v. 12, n. 1, 2021a, p. 345-369. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/12393>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PAULA, L. de; TEIXEIRA, L. P. Barbies Perfeitas: o antifeminismo contemporâneo. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; GARCIA, T. S.; G. FERREIRA, A. de A. G. D'O. *Pesquisas em Linguagem: diálogos com a contemporaneidade*. Campinas (SP): Pontes, 2021b. p. 54-83.

PONTE. Um vírus e duas guerras: Mulheres enfrentam em casa a violência doméstica e a pandemia da Covid-19. *Ponte*. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/mulheres-enfrentam-em-casa-a-violencia-domestica-e-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

ROBINHO diz em gravação: "Estou rindo e nem aí, porque ela estava bêbada". *UOL*. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2020/10/16/robinho-diz-em-gravacao-estou-rindo-e-nem-ai-porque-ela-estava-bebada.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero patriarcado violência*. São Paulo: Expressão popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTIAGO, T.; TOMAZ, K. "Não tô nem aí para a Lei Maria da Penha. Ninguém agride ninguém de graça", diz juiz em audiência; Corregedoria do TJ apura caso. *G1*. São Paulo, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/18/nao-to-nem-ai-para-a-lei-maria-da-penha-ninguem-agride-ninguem-de-graca-diz-juiz-em-audiencia-corregedoria-do-tj-apura-caso.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SCHILT, K; WESTBROOK, L. Doing Gender, Doing Heteronormativity: "Gender Normals," Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender & Society*. n.23 v. 4, p. 440-464 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891243209340034>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SCHORNOBAY, K. No Brasil, ocorre um estupro a cada 8 minutos, em 84,1% dos casos, o criminoso é conhecido da vítima. *HojeMais Maringá*. Maringá, 2020. Disponível em: <https://www.hojemais.com.br/maringa/noticia/especial/no-brasil-ocorre-um-estupro-a-cada-8-minutos-em-841-dos-casos-o-criminoso-e-conhecido-da-vitima>. Acesso em: 11 dez. 2020.

STUDART, H. *Mulher*. Objeto de cama e mesa. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

TOKARNIA, M. Após 7 anos em queda, diferença salarial de homens e mulheres aumenta. *Agência Brasil*. Brasília, 08 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-03/apos-7-anos-em-queda-diferenca-salarial-de-homens-e-mulheres>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VASCONCELLOS, F. Partidos de direita ampliam número de prefeituras; esquerda perde espaço. *G1*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/12/01/partidos-de-direita-ampliam-numero-de-prefeituras-esquerda-perde-espaco.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2020.

VIEIRA, B. M. 40% das mulheres dizem que já foram xingadas ou ouviram gritos em ambiente de trabalho contra 13% dos homens, diz pesquisa. *G1*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/07/40percent-das-mulheres-dizem-que-ja-foram-xingadas-ou-ouviram-gritos-em-ambiente-de-trabalho-contr-13percent-dos-homens-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2020.

VIOÊNCIA SEXUAL. Agência Patrícia Galvão. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-sexual/#o-que-e>. Acesso em: 09 jun. 2021.

VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Americo. Rio de Janeiro: 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Americo. Rio de Janeiro: 34, 2019.

WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. *G1*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2020.



Recebido em 21/12/2020. Aceito em 24/08/2021.

ENSINO DE GRAMÁTICA E BNCC: UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICO- HISTORIOGRÁFICA

ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA Y BNCC: UN ABORDAJE PEDAGÓGICO HISTORIOGRÁFICO

GRAMMAR TEACHING AND BNCC: A PEDAGOGIC-HISTORIOGRAPHICAL APPROACH

Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos*

Maria de Jesus Medeiros Torres**

Rodrigo Alves Silva***

Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Este trabalho objetiva contribuir com a discussão sobre ensino de língua portuguesa de modo geral a partir da análise da proposta contida na obra *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), à luz de alguns princípios da Historiografia Linguística, mormente o da *contextualização* (KOERNER (2014 [1995])). Os objetivos específicos são: 1) analisar o que diz a proposta quanto à *concepção de língua e linguagem*, à *concepção de gramática*, ao *lugar da gramática* e aos *objetivos do ensino*; e 2) verificar como ela se aproxima ou não das diretrizes da BNCC. Para tanto, fez-se um resgate histórico da tradição gramatical e suas implicações pedagógicas, com base, dentre outros, em Borges Neto (2018, no prelo) e Faraco (2017). Além disso, fez-se uma breve análise das diretrizes da BNCC sobre ensino de língua. Em linhas gerais, observou-se que a proposta da autora converge com o que diz a BNCC e reforça a defesa de um ensino que tome, como base e como fim, o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua. BNCC. Gramática contextualizada.

RESUMEN: Este trabajo busca contribuir con la discusión sobre la enseñanza de la lengua portuguesa de modo general a partir del análisis de la propuesta contenida en la obra *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), a la luz de algunos principios de la Historiografía Lingüística, principalmente, de la *contextualización* (KOERNER (2014 [1995])). Los objetivos específicos son: 1) analizar lo que dice la propuesta con relación a la concepción de lengua y lenguaje, a la concepción de

* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua, como professor Associado I, na Universidade Federal do Piauí, onde coordena, desde 2014, o Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: marcelodosanjos@ufpi.edu.br.

** Doutoranda e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí. Graduada em Letras Português pela mesma instituição. É membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: mjmt.mariah@gmail.com.

*** Doutorando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal do Piauí. Mestre e Graduado em Letras Português pela mesma instituição. É membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino do Português (NUPEP/UFPI). E-mail: rodrigoalvessilva@hotmail.com.br.

gramática, al lugar de la gramática y a los objetivos de la enseñanza; y 2) verificar cómo ella se acerca o no a las directrices de la BNCC. Para ello, se hizo un rescate histórico de la tradición gramatical y sus implicaciones pedagógicas, con base, entre otros, en Borges Neto (2018, en prensa) y Faraco (2017). Además, se hizo un breve análisis de las directrices de la BNCC sobre enseñanza de la lengua. En líneas generales, se observó que la propuesta de la autora converge con lo que ha dicho la BNCC y refuerza la defensa de una enseñanza que tome, como base y como fin, el texto.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la lengua. BNCC. Gramática contextualizada.

ABSTRACT: This research aims to contribute with to the discussion about Portuguese language teaching in general from the analysis of the proposal in the piece *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* (ANTUNES, 2014), in the light of some Linguistics Historiography principles, mainly the *contextualization* one (KOERNER (2014 [1995])). The specific objectives are: 1) to analyze what the proposal says about *language conception*, *grammar conception*, *grammar place*, and *teaching goals*; and 2) to verify how it approaches the BNCC guidelines or not. Therefore, it was made a historical review of traditional grammar and its pedagogical implications, based on Borges Neto (2018, unpublished), Faraco (2017), among others. Besides, a brief analysis of BNCC guidelines about language teaching was made. In general, it was observed that the author's proposal converges with what BNCC says and reinforces the defense that teaching takes, as a basis and as an end, the text.

KEYWORDS: Language teaching. BNCC. Contextualized Grammar.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui vários sistemas que servem como instrumentos de avaliação da Educação Básica no país, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, os resultados obtidos neles não têm se mostrado satisfatórios quanto ao nível de proficiência dos alunos em habilidades básicas, como as de leitura e as de escrita, por exemplo. As razões para tanto são complexas e variadas e discuti-las todas não é o propósito deste artigo. Dentre os inúmeros pontos possíveis, foca-se, aqui, no ensino de gramática a partir da obra selecionada. Deve ficar claro de saída que os problemas do ensino no contexto brasileiro não podem ser atribuídos única e exclusivamente ao lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa (um lugar central desde há muito pelo que será exposto). Considerar a contextualização histórica, como a que será feita adiante, é um profícuo caminho para se entender, principalmente, os descaminhos desse ensino ao longo de décadas.

Com a divulgação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), em 1998, os quais orientam, de modo geral, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; e, mais recentemente, em 2017 para a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para a etapa do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), de caráter normativo, que define um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando na Educação Básica, o debate sobre a temática continua presente no cenário educacional brasileiro. Como resultado disso, ou mesmo antes dessas publicações, surgiram várias propostas, nas mais variadas perspectivas teóricas, para o ensino de língua portuguesa, especialmente, no tocante ao ensino de gramática.

Uma dessas publicações é a obra *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*, de Irandé Antunes¹, publicada em 2014. Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é contribuir com a discussão sobre o ensino de língua de modo geral a partir da análise da proposta contida na obra de Antunes (2014). De modo específico, pretende-se analisar o que diz tal proposta quanto: i) à *concepção de língua e linguagem*; ii) à *concepção de gramática*; iii) ao *lugar da gramática*; e iv) aos *objetivos do ensino*; além de verificar de que modo a referida proposta se aproxima ou não das diretrizes da BNCC. Quanto a este último objetivo, ressalta-se que é de inteira responsabilidade dos autores deste trabalho a tentativa de aproximação entre a proposta de Antunes (2014) e da BNCC, uma

¹ Segundo informações contidas na Plataforma Lattes e em uma entrevista concedida à Revista Conjectura (2009), Maria Irandé Costa Moraes Antunes possui graduação em Línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Ceará (1963), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Linguística pela Universidade de Lisboa (1993), com tese defendida sobre a coesão do texto. Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará, especialista de língua portuguesa, junto à Secretaria de Educação de Pernambuco e especialista de língua portuguesa, junto ao Ministério da Educação. Como professora e pesquisadora, exerce ampla atividade de divulgação científica, sobretudo junto a professores de Língua Portuguesa, em cursos, palestras e debates em torno de temas como: língua, texto e discurso, gêneros textuais, produção escrita, leitura e formação de professores.

vez que a autora, em sua obra, não se propõe, explicitamente, a estabelecer essa correlação com o referido documento e nem poderia, no caso da BNCC, dada a data de publicação desta.

Para tanto, serão utilizadas, dentre outras, as contribuições de Neves (2002), de Faraco (2017) e de Borges Neto (2018)² para a historicização do ensino de língua, de modo geral, e da gramática, de modo particular. Com vistas a cumprir os objetivos específicos, serão utilizados dois princípios da Historiografia Linguística³, que foram propostos por Koerner (2014 [1995]), quais sejam: a *contextualização* e a *imanência*. O primeiro princípio se refere ao estabelecimento do contexto histórico e social à época em que qualquer conhecimento sobre língua e linguagem foi produzido. O princípio da *imanência*, por sua vez, propõe a análise da obra ou do material em estudo tal qual é proposto pelo autor que o elabora, observando as ideias linguísticas presentes nele. Desse modo, o princípio da *contextualização* será acionado no momento em que se discute o percurso histórico pelo qual o ensino de gramática se constituiu, bem como quando da exposição acerca dos fatos que levaram à homologação da BNCC. Já o princípio da *imanência* é posto em uso quando da análise interna dos materiais (a BNCC e a obra da autora).

Sendo assim, este artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: inicialmente, é feita uma breve discussão histórica a respeito da tradição gramatical e suas implicações pedagógicas; em seguida, faz-se uma discussão sobre a BNCC, destacando seus aspectos históricos, legais, pedagógicos e críticos; posteriormente, análise da proposta de Antunes (2014), a partir das categorias apresentadas nos objetivos (*concepção de língua e linguagem; concepção de gramática; lugar da gramática; e objetivos do ensino*), estabelecendo um contraponto, na medida do possível, com diretrizes da BNCC. Por fim, são feitas as considerações finais, as quais retomam alguns aspectos importantes discutidos ao longo do artigo, refletindo, de modo geral, sobre os desafios para o ensino de língua no contexto brasileiro.

2 A TRADIÇÃO GRAMATICAL E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Uma das questões mais discutidas atualmente por professores e linguistas com relação ao ensino de língua no Brasil é o lugar ocupado pela gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Isso porque, apesar das inúmeras pesquisas realizadas nessa temática, poucos foram os avanços observados no desempenho dos alunos ao final da vida escolar, principalmente no que diz respeito às atividades de leitura e de escrita.

Tal fracasso pode estar associado, entre tantos outros fatores, ao trabalho que vem sendo desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas, haja vista que o enfoque dado à gramática descontextualizada (aquela que foca exclusivamente em atividades metalinguísticas) ainda é privilegiado na maioria das instituições de ensino, deixando de lado práticas pedagógicas que buscam desenvolver outras habilidades, como as de leitura e as de escrita. Tal enfoque é fruto de uma tradição histórica, constituída há mais de dois mil anos, que resultou no que hoje se conhece como *gramática escolar* (BORGES NETO, 2018).

Deste modo, e considerando a tradição histórica citada, as habilidades de leitura e escrita, essenciais para o desenvolvimento do aluno, foram postas de lado e o foco passou a ser o ensino de gramática. Com isso, a gramática deixou de ser uma disciplina complementar, como o era no contexto romano com Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 95 d.C.), por exemplo, e tornou-se objeto central de ensino, a partir, principalmente, do período medieval, momento em que entra em cena como fonte sintetizadora dessa pedagogia a *Ratio Studiorum* (FARACO, 2017)⁴.

² A referida obra se encontra no prelo, mas foi gentilmente cedida pelo autor na ocasião do XI MINIENAPOL DE HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA, evento realizado entre 17 e 19 de outubro de 2018 na USP.

³ A Historiografia Linguística surge na década de 1970 a partir da publicação e divulgação de estudos elaborados por pesquisadores que ajudaram a introduzir a reflexão a respeito da história dos estudos sobre a linguagem (BATISTA, 2013). Nesse sentido, essa área do conhecimento deve ser compreendida como “[...] uma abordagem da história da linguística que tem consciência das exigências metodológicas e epistemológicas que estão presentes numa escrita da história adequada em linguística” (KOERNER, 2014 [1994], p. 17).

⁴ Ainda nesta seção serão destacados outros fatos que constituem a história da tradição gramatical.

Como um dos reflexos históricos dessa mudança no ensino de língua, dentre outras razões, em que as atividades de leitura e escrita são postas em segundo plano, pode-se citar, por exemplo, o resultado atingido pelo Brasil, no ano de 2018, no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que é um estudo comparativo internacional realizado trienalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual avalia três domínios, quais sejam: Leitura, Matemática e Ciências. No ano de 2018, o domínio privilegiado foi o da Leitura, o que significa, de acordo com o relatório do PISA, que “[...] os estudantes responderam a um maior número de itens no teste dessa área de conhecimento” (INEP, 2018, p. 13). Ainda segundo o mesmo relatório, o PISA “avalia até que ponto estudantes de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica” (INEP, 2018, p. 15).

Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2019), de acordo com os resultados do PISA, o Brasil tem baixa proficiência em Leitura e nos demais domínios avaliados se comparado aos 78 países que também participaram da mesma avaliação. Ainda de acordo com o site do INEP, com base nos dados divulgados pela avaliação do PISA, os estudantes brasileiros de 15 anos de idade atingiram apenas 50% do nível exigido para as habilidades de leitura. Ainda com relação a essas habilidades, o Brasil, em comparação com os demais países analisados, é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos. As escolas federais e particulares apresentam, no entanto, um desempenho melhor (510 e 503, respectivamente), com uma pontuação acima da média da OCDE, que é de 487 pontos. Em contraposição a essa realidade, as escolas públicas estaduais e municipais estão abaixo da média nacional, que é de 413 (404 para as escolas estaduais e 330 para as escolas municipais), afirma o site do INEP.

Levando em conta os dados explicitados acima, é lícito afirmar que a abordagem tradicional, que eleva a gramática à posição central nas aulas de Língua Portuguesa em detrimento das aulas de leitura e escrita, não tem contribuído efetivamente para a obtenção de melhores resultados no contexto brasileiro, tendo em vista que os índices atingidos pelos estudantes na habilidade de leitura (mas não só) não são nada animadores, excetuando-se, conforme os dados apresentados no parágrafo anterior, os casos das instituições de ensino privadas e das escolas federais, fato que pode sugerir, nestes casos, diferenças quanto à abordagem no ensino de língua⁵. Sendo assim, é preciso compreender o porquê de ainda se privilegiar o ensino de gramática nas escolas brasileiras ou ainda o motivo de se perpetuar tal prática em vista dos resultados negativos apontados ao longo de décadas.

Para tanto, é preciso considerar que, além de aspectos como a carência de sistematização de propostas que visem à melhoria do ensino de língua, a precária formação de professores, o baixo reconhecimento social da carreira, manifesta nos baixos salários etc. seja, no mínimo, desejável, de um ponto de vista interpretativo, levar em conta, para a compreensão da manutenção dessa forma de ensino (o da gramática como centro), o longo processo histórico construído há mais de dois mil anos, o qual “[...] resultou no que hoje conhecemos como *gramática escolar*” (BORGES NETO, 2018, p. 9, grifo do autor).

Posto isso, faz-se necessário discorrer, mesmo que brevemente, sobre a história da tradição gramatical que, por conta de seus mais de dois mil anos de percurso, ainda repercute na maneira como o ensino de língua é praticado nas escolas. Borges Neto (2018) condiciona a iniciação à prática científica ao conhecimento sobre a história da gramática nos seguintes termos:

É preciso, no entanto, que os professores se inteirem dessa história e conheçam as características epistemológicas que singularizaram a gramática escolar no conjunto das teorias da linguagem. Em outras palavras, é preciso conhecer a teoria linguística que informa a teoria escolar. Só assim o professor de português pode dar a seus alunos alguma iniciação à prática científica. (BORGES NETO, 2018, p. 8)

Inicialmente, é importante considerar que a gramática, como disciplina, aparece na época helenística, pois “[...] nessa época o que se procura é, acima de tudo, transmitir o literário grego, privilegiando-se, como atividade cultural, o exame das grandes obras do

⁵ É relevante destacar que a culpa pelo fracasso escolar dos alunos não pode ser atribuída única e exclusivamente à escola. Entende-se, pois, que há outros fatores de natureza político-social que também estão envolvidos nesse processo. Por esse motivo, neste trabalho, acredita-se, assim como Antunes (2014, p. 12), que “[...] a verdade é que o pouco êxito da escola parece inquietar apenas uns poucos; é um problema que parece não ter causas e, consequentemente, nem soluções nem responsáveis. Não parece mobilizar os governos, nem mobilizar a sociedade saber que, por esse Brasil afora, milhares de jovens se incluem na condição de ‘desclassificáveis’, quando se trata de atividades que requeiram estratégias de expressão e de compreensão acima das elementares, sobretudo aquelas que envolvem práticas de leitura e escrita”.

passado” (NEVES, 2002, p. 49). Vê-se que, naquele momento, a preocupação estava mais voltada para a preservação do patrimônio literário grego, fato que já demonstrava o privilégio da língua modelar, uma vez que se procurava preservar um padrão linguístico baseado em grandes escritores, sobretudo Homero, já distantes da *koiné* grega.

Ainda sobre esse período inicial, Faraco (2017) deixa explícito que a relação entre escola e gramática é milenar, remontando aos gregos alexandrinos, haja vista que eles foram os responsáveis pela criação da gramática como disciplina autônoma (século II a.C.), a qual foi estudada em paralelo com os estudos de natureza filológica.

É exatamente nesse contexto que surge a primeira e mais antiga gramática de que se tem notícia, a *Tekhnè Grammatiké*, de Dionísio Trácio (170 a.C. – 90 a.C.). Aqui, é importante destacar o momento histórico que ensejou o desenvolvimento dessa obra, o movimento intelectual inaugurado na Biblioteca de Alexandria, *locus* a partir do qual se permitiu o desenvolvimento, além dos estudos gramaticais, de diversas áreas do conhecimento (BORGES NETO, 2018).

A gramática de Dionísio reúne em sua composição uma compilação de parte das regras da língua grega e as organiza de maneira sistematizada. Nota-se que o objetivo dessa obra estava ligado à preservação e perpetuação da língua modelar dos gregos, tendo em conta o momento histórico em que ela foi produzida. Retomando Neves:

[...] a **téchne grammatiké** (*arte da gramática*), que é obra do período de confronto de culturas (período helenístico), faz metalinguagem em função sociocultural. Dirige-se ao homem como cidadão que tem de falar a língua do modo mais belo possível, isto é, nos moldes consagrados pelas obras modelares de uma literatura que, então, se examina como algo terminado, algo que cabe restaurar, por imitação. (NEVES, 2002, p. 22, grifos da autora)

Vê-se claramente que a obra de Dionísio nasce com o estatuto de *arte*, ou seja, a gramática serve como instrumento que orienta o falar e o escrever “corretamente”, uma vez que está pautada em textos modelares da literatura clássica grega. É justamente nesse período que nasce a ideia de gramática como algo modelar, que deve ser seguida para atingir boas práticas de uso oral (como no contexto romano posterior) e de escrita. Além disso, a língua sistematizada pela gramática era tida como mais nobre e mais correta. Segundo Borges Neto (2018), essas ideias se estendem até as gramáticas do século XXI. Nesse sentido, pode-se dizer, a partir do que foi exposto sobre o que permeou o surgimento da primeira gramática, que a disciplina gramatical já nasce com um viés normativo, mesmo que, de acordo com Faraco (2017), esse prescritivismo não tenha sido tão explícito.

Num momento posterior a esse, chega-se ao contexto da gramática latina, no qual se destaca o nome de Quintiliano, já mencionado. Esse estudioso dedicava seu tempo ao estudo da retórica e, em sua obra *Institutio Oratoria*, a disciplina gramatical ocupava uma posição secundária, servindo como um apoio à atividade de análise literária (BORGES NETO, 2018). A visão dele quanto à gramática era eminentemente pedagógica e funcional, que se caracterizava por:

[...] não ensinar a gramática em si, mas sempre articulada à leitura e comentários dos textos exemplares e à produção dos alunos; e não descer a detalhes, mas selecionar o que, de fato, pode ser útil para o domínio da expressão – expressão que Quintiliano considerava devesse ter três virtudes, “quais sejam, a correção, a clareza e a elegância” (Livro I, cap. V, 1), embora, mais à frente, ele afirmasse que a clareza é a maior das virtudes do discurso. (Livro I, cap. VI, 4) (FARACO, 2017, p. 13)

Nota-se, aqui, que a concepção de ensino adotada por Quintiliano é bem diferente daquela adotada por muitos professores de língua atualmente. A abordagem contemporânea para o ensino de língua, na maioria das vezes, trabalha com o componente gramatical de maneira isolada e abstraída da realidade social do aluno. Um dos grandes problemas do ensino de língua na atualidade tem sido, pois, ensinar metalinguagem e abstrações analíticas, mormente as morfo sintáticas, desarticuladas da prática e da produção de textos orais e escritos dos alunos, para o que lança mão da nomenclatura gramatical como um fim em si mesmo, sem que haja a reflexão do uso linguístico, que leva em consideração as múltiplas possibilidades que cercam as práticas linguageiras.

Essa concepção funcional, por assim dizer, perdeu força com o passar dos anos, pois “[...] a gramática deixou de ser vista como disciplina complementar, auxiliar e funcional e passou a ocupar um lugar central na educação linguística” (FARACO, 2017, p. 13).

É nesse período, que, por razões históricas, como a necessidade de se aprender a língua de erudição (o latim), que a gramática volta a ser o centro da aprendizagem linguística (FARACO, 2017).

Segundo o autor citado acima, essa nova pedagogia, chamada por ele de medieval, foi sintetizada na *Ratio Studiorum*, que foi publicada em 1599 e serviu de base para inúmeros colégios da ordem jesuíta, tanto na Europa, quanto fora dela. Nas palavras do autor:

A *Ratio Studiorum* previa, inspirada no pensamento de Quintiliano, um amplo programa focado nas artes liberais (gramática e retórica em particular). Destacava a importância das atividades de leitura, escrita e oralidade, mas, tendo a gramática latina do jesuíta português Manuel Alvares (1526-1583) – *De institutione grammatica libri tres*, publicada em 1572 – como o manual de referência, detalhava extensamente os programas das classes de gramática, divididas em três estágios – elementares, médias e superiores. (FARACO, 2017, p. 14, grifos do autor)

Pode-se notar que, mesmo contemplando atividades como leitura e oralidade, a gramática era vista como indispensável, havendo, inclusive, um manual de latim que deveria ser tido como referência pelas instituições de ensino, o que, por seu turno, fez com que diversas línguas vernáculas fossem preteridas nas atividades pedagógicas, o que se comprova a partir do fato de ser o âmbito educacional (a referência espacial é principalmente quanto ao contexto ibérico) o que mais tardiamente cedeu espaço para a língua românica em detrimento do latim, percurso só consolidado no século XVIII (FARACO, 2019).

No contexto religioso da Reforma Protestante, uma nova perspectiva de ensino surgiu com Jan Comênio (1592-1670), na obra *Didática Magna*. Influenciado pelo contexto da Reforma religiosa, Comênio defendeu que a educação fundamental deveria ocorrer na língua materna dos alunos, uma vez que a aprendizagem linguística tinha de acontecer em atividades práticas, ao invés de por meio de regras (FARACO, 2017). Com essa nova atitude, a gramática volta, mais uma vez, à posição secundária, cedendo lugar às práticas de leitura, escrita e oralidade. Ainda assim, as regras de gramática e o ensino da disciplina não foram totalmente abandonados, mas inseridos de acordo com a necessidade do aluno (FARACO, 2017).

Assim, Faraco (2017) sintetiza a história da educação linguística desde a Antiguidade até o século XVII em três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática: 1) o estudo da gramática como complementar e funcional (Quintiliano); 2) o estudo da gramática como centro do ensino (*Ratio Studiorum*); e 3) o estudo da gramática quase dispensável (Comênio).

Observa-se que, apesar de ainda haver flutuações entre as três perspectivas citadas acima, como defende Faraco (2017), é possível perceber uma espécie de reminiscência das ideias de Quintiliano nas diretrizes propostas pelos documentos oficiais de ensino do Brasil atualmente, sobretudo na BNCC, conforme se verá na seção posterior. Contudo, na prática, a abordagem que considera o ensino de gramática como central parece ser, ainda, a que mais predomina nas instituições brasileiras de ensino, pois, como apontado em momento anterior, a tradição gramatical de mais de dois mil anos tem raízes históricas muito profundas, de modo que ela ainda ecoa nas práticas hodiernas – ainda que inconscientemente para a grande maioria dos que militam com ensino – e isso tem atrapalhado sobremaneira a substituição dela por propostas atuais, principalmente aquelas alicerçadas em postulados da Linguística moderna, em suas diversas manifestações teóricas.

Em vista disso, alguns linguistas defendem que o ensino de gramática na escola pode adotar uma perspectiva científica, que deve ser pautada na reflexão e levantamento de hipóteses por parte de alunos e professores, não havendo, portanto, lugar para o uso da nomenclatura gramatical sem uma finalidade específica, ou seja, pode-se ensinar a nomenclatura gramatical, desde que isso ocorra de acordo com a necessidade de cada nível de ensino.

Um dos nomes que defende um ensino científico de gramática é o do linguista Mário Perini, que, em sua *Gramática Descritiva do Português* (2005), chama a atenção para os rumos que o ensino de língua tem tomado no Brasil. No que tange a isso, o autor sugere que uma das soluções seria adotar uma perspectiva mais científica no ensino de Língua Portuguesa, pois para ele: “Não há razão alguma para que uma gramática seja menos “científica” em sua concepção e em sua redação do que um compêndio de biologia ou

psicologia. E não há razão para que o professor de gramática seja dispensado da formação científica que se exige de um professor de biologia e psicologia” (PERINI, 2005, p. 16).

Na mesma direção está o pensamento do linguista Borges Neto (2018), para quem o ensino de gramática deve ser incluído na categoria dos conhecimentos de iniciação científica. Isso porque: “Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação de hipóteses, de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica” (BORGES NETO, 2018, p. 8).

Assim como Perini (2005), Borges Neto (2018) também defende que há lugar para o ensino da nomenclatura gramatical desde que feito de maneira adequada e não elevando o ensino de gramática a uma posição de centralidade, pois para ele “[...] o problema central, então, está na consideração da gramática como conteúdo principal (ou único) do ensino de português ou na consideração de que seu domínio levará ao domínio de habilidades, como a leitura e a redação” (BORGES NETO, 2018, p. 8).

Há também outras propostas de ensino que fogem do modelo tradicional com foco na gramática como um fim em si mesma, como a de Oliveira e Quarezemin (2016), na obra *Gramáticas na escola*, em que defendem um ensino de gramática baseado em alguns postulados gerativistas. Nessa perspectiva, segundo as autoras, os alunos podem construir gramáticas, em vez de apenas reproduzir as que já estão prontas. Além dessa proposta citada, podemos mencionar ainda a de Travaglia (2013), na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, que busca orientar professores a ensinar gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de atividades que envolvem práticas de alfabetização e de letramento⁶. O foco deste artigo, porém, é analisar a proposta de Antunes (2014), a *gramática contextualizada*, considerada, aqui, como apenas uma das propostas possíveis. Antes disso, faz-se oportuno, de modo sucinto, historicizar o processo que levou à implementação da BNCC, analisar suas diretrizes quanto ao ensino de língua portuguesa e apontar as críticas de alguns linguistas ao documento.

3 UM POUCO DE HISTÓRIA DA BNCC, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E REFLEXÕES CRÍTICAS

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA BNCC

Seguindo, como já se anunciou, o princípio da *contextualização* de Koerner (2014 [1995]), é possível destacar, brevemente, alguns movimentos políticos-educacionais que, possivelmente, ensejaram a elaboração e a homologação da BNCC.

Conforme Geraldi (2015), os discursos sobre novas bases para o ensino começam a surgir na década de 1980, com a eleição de novos governadores, os quais levaram para as secretarias de educação professores universitários e outros especialistas em educação que tentavam propor reformas no ensino básico, buscando uma educação de qualidade. Faraco (2017) menciona as propostas de reformulação curricular do Estado de São Paulo, elaboradas por linguistas da Unicamp por iniciativa do governo estadual eleito em 1982. Geraldi (2015) chama a atenção para o fato de que, nesse período, houve grande participação de profissionais da educação, com eventos que reuniram grande número de professores. O processo de elaboração de currículos se fazia por meio de contribuições desses profissionais e do diálogo entre escolas e secretarias. Com o tempo, porém, essa elaboração coletiva passou a ser feita apenas por um grupo menor de especialistas, técnicos e políticos que passaram a estabelecer as diretrizes para os currículos.

Ainda consoante Geraldi (2015), com o surgimento do neoliberalismo no Brasil, houve a necessidade de se medir a qualidade da educação e, para tanto, foram implantadas avaliações de larga escala, cujos resultados “[...] apontariam não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola” (GERALDI, 2015, p. 383). Conforme o autor, foi pela necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os PCN e, mais recentemente, a BNCC.

⁶ Cf. a análise crítica da obra feita por Anjos, Oliveira e Silva (2020).

A implantação dessas avaliações em larga escala fez surgir também um novo modelo de ensino de língua, que prioriza o treino para resolução de testes. Conforme Geraldi (2015):

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. Surgem as empresas de consultoria, mas também os centros e grupos universitários que se caracterizam como pesquisadores-consultores. (GERALDI, 2015, p. 303)

Esse modelo de ensino pautado exclusivamente nas avaliações externas não é eficaz, uma vez que, conforme discutido anteriormente, o Brasil tem tido baixo desempenho nas avaliações do PISA. No entanto, ressalta-se a importância que os documentos oficiais podem ter quando se trata de ensino de língua, pois, conforme se verá a seguir, eles propõem um ensino reflexivo de língua que vise às práticas de leitura e escrita, mesmo que haja neles alguns problemas pontuais, como o excessivo número de gêneros textuais previstos pela BNCC⁷ (GERALDI, 2015).

Prevista pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), no inciso IV, artigo 9º, que afirma caber à União, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, elaborar competências e diretrizes para a Educação Básica, e ainda corroborada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 (Lei nº 13.005/2014), a BNCC, voltada para as séries iniciais e para o Ensino Fundamental, foi publicada em 2017, num contexto político-social brasileiro marcado por tensões no governo brasileiro, das quais resultam o processo de *impeachment* após o qual o vice-presidente Michel Temer assume o cargo no lugar da presidente eleita Dilma Rousseff, que governou entre 2011 e 2016, conforme se vê no trecho a seguir:

O processo de elaboração da BNCC, em sua terceira versão, sofre redirecionamento em decorrência de mudanças no MEC, na esteira do *impeachment* da presidenta Rousseff, em que alçou à presidência o vice-presidente Michel Temer. O Ministro Mendonça Filho substituiu Aloizio Mercadante e a Secretaria Executiva do MEC passou ao comando da professora Maria Helena Guimarães Castro, que, à época do governo Fernando Henrique Cardoso, ocupou também este cargo e participou ativamente da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (AGUIAR, 2018, p. 730)

Ressalta-se que, antes da homologação da terceira versão de 2017, voltada para a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram divulgadas duas versões preliminares (uma em abril de 2015, outra em maio de 2016), as quais receberam bastante contribuições, por meio de debates entre professores em seminários do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), conforme relata Aguiar (2018). A BNCC do Ensino Médio foi publicada, posteriormente, em 2018, como já se disse.

A BNCC também surge num contexto marcado ainda pelas desigualdades no acesso, permanência e aprendizagem escolares. Sabe-se que há ainda lacunas educacionais, sobretudo quando se comparam resultados de testes entre escolas públicas e privadas. É nesse sentido que a BNCC busca garantir a igualdade e a equidade na educação e o pleno desenvolvimento do educando, ao normatizar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas da Educação Básica, de modo a assegurar-lhes os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento integral por meio das 10 competências gerais listadas no documento. Ainda assim, no que tange ao ensino de língua portuguesa, a BNCC tem recebido críticas de alguns linguistas, conforme se verá a seguir.

⁷ Cumpre salientar que a versão da BNCC citada e analisada por Geraldi (2015) não é a versão final. Esta só foi publicada em 2017. No entanto, consideramos que as críticas do autor continuam válidas para a versão atual.

3.2 A BNCC E A VISÃO CRÍTICA DE LINGUISTAS

Partindo para uma análise mais imanente da BNCC, seguindo o princípio da *imanência* (KOERNER, 2014 [1995]), percebe-se uma linha de *continuidade* com o que já propunham os PCN quanto ao ensino de língua portuguesa. Nossa análise, contudo, incidirá, eminentemente, sobre a Base.

Estruturalmente, a BNCC se organiza em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento possui seus componentes curriculares. A área de Linguagens, por exemplo, engloba os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

No componente Língua Portuguesa, nosso foco de estudo, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendendo-a como processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade. Partindo dessa concepção, a BNCC orienta que os estudos de natureza metalinguística “[...] 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, 2017, p. 69). A partir disso, observa-se que, na visão desse documento, a gramática tem um papel auxiliar e funcional com vista no desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita, o que se coaduna com as postulações de Quintiliano, já no contexto romano, conforme se discutiu na seção 2.

A BNCC elege o texto como o centro do ensino, e não a gramática, e destaca, como objetivo primordial, possibilitar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, para que ele atue, por meio de práticas de leitura e de escrita, nas diferentes esferas/campos da sociedade. Essa premissa de que o trabalho com o texto deve ser insistentemente perseguido nas aulas de língua portuguesa vem desde os PCN, contudo, o que se nota na BNCC, conforme Geraldi (2015), é uma excessividade de gêneros textuais a serem estudados. Para o autor, “[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero”, pois “[...] esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum” (GERALDI, 2015, p. 389).

Além disso, Faraco (2020), em uma conferência *on-line*, intitulada *Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?* e proferida no Webinário ProfLetras UNESP, também critica a BNCC ao afirmar que há uma preocupação muito mais taxonômica dos gêneros, ao se fazerem listas exaustivas e classificatórias, o que ele chama de “despropósito quantitativo de gêneros” (FARACO, 2020). Segundo o linguista, o que ocorreu foi uma má interpretação das ideias de Bakhtin para a elaboração tanto dos PCN quanto da BNCC, pois, apesar de o filósofo fazer referência à infinidade dos gêneros, ele não se propõe a fazer uma taxonomia. Há que se ter, então, o cuidado de não se cair no erro de substituir o ensino de metalinguagem da gramática para a metalinguagem do gênero.

Para que haja uma prática pedagógica que atenda realmente as necessidades dos alunos quanto às práticas de leitura e escrita, fugindo, de um lado, do modelo tradicional de ensino da gramática e, do outro, do “despropósito quantitativo dos gêneros”, surgem então propostas de ensino que se pautam nos estudos linguísticos e nas pesquisas da área. Uma delas, a da *gramática contextualizada*, de Antunes (2014), é analisada na seção a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A proposta que ora se analisa está contida na obra *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*, de Irandé Antunes, publicada em 2014 pela Editora Parábola. Nela, Antunes (2014) oferece ao professor de língua portuguesa, além de uma discussão teórica bem fundamentada a respeito do ensino de gramática, um modelo de abordagem pedagógica do trabalho com a linguagem, o qual está pautado no que ela chama de *gramática contextualizada*. Nesta análise pretende-se observar, na proposta da autora, os seguintes aspectos: i) *concepção de língua e linguagem*; ii) *concepção de gramática*; iii) *objetivos do ensino* e iv) *lugar da gramática*. Além disso, procura-se estabelecer algumas relações entre a proposta da autora e algumas habilidades da BNCC, no que tange ao estudo dos *conectores* e de *pronomes*.

Ao longo de sua obra, dividida em 13 capítulos e uma introdução, a autora apresenta sua visão sobre como deve ser o ensino de língua a partir da *gramática contextualizada*. Nos capítulos 11 e 12, especificamente, a autora apresenta exemplos práticos de como abordar a *gramática contextualizada* em sala de aula, com o objetivo de “[...] aclarar o entendimento do que seria, no exercício pedagógico do trabalho com a linguagem, uma *gramática contextualizada*” (ANTUNES, 2014, p. 12, grifo da autora). Por esse motivo, além de se analisar a obra como um todo, optou-se por dar atenção também a esses dois capítulos por entender que neles a autora operacionaliza todos os conceitos teóricos apresentados nos capítulos anteriores, apresentando de maneira aplicada as categorias eleitas nesta análise.

A autora parte do pressuposto de que há uma dificuldade, por parte dos professores, em operacionalizar o trabalho com a linguagem, por isso propõe uma abordagem do componente gramatical a partir do trabalho com o texto. Vale lembrar que essa é uma das tônicas defendidas anteriormente em *O texto na sala de aula* (1984), livro que reúne artigos de vários especialistas, organizado por João Wanderley Geraldi, como também pela própria autora em obras anteriores, como *Aula de português* (ANTUNES, 2003). Apesar disso, essa abordagem tem sido distorcida ao longo das décadas, quando o texto é usado como pretexto para o ensino de gramática.

Ao defender o uso do texto como objeto de ensino, é possível identificar a *concepção de língua e linguagem* adotada pela linguista em sua obra. A autora afirma que toda prática pedagógica pressupõe alguma *concepção de língua e linguagem*. Por isso, é tão importante que se tenha clareza do que se entende por língua e linguagem quando se trata de ensino de língua. E mais: é necessário ter uma visão científica desses dois elementos, para que se abandonem visões reducionistas e preconceituosas sobre os fenômenos que atestam a dinamicidade da língua (ANTUNES, 2014).

Quanto à *concepção de língua e linguagem* defendida pela autora, pode-se dizer que é a mesma que se viu anteriormente na BNCC: linguagem como interação social. Ao discutir o que consiste essa linguagem como interação, Antunes (2014, p. 18) afirma que “[...] toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor (tanto assim que, de certa forma, se torna redundante falar em ‘interação social’)”. Dessa forma, fica clara a defesa de uma concepção dialógica da linguagem, ou seja, de que ninguém fala sozinho, mas tudo o que falamos pressupõe um outro.

Dentro dessa visão de linguagem como interação verbal, a língua também é vista como uma atividade de interação e uma “[...] entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 24). Assim, a língua é vista como “[...] um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras” (ANTUNES, 2014, p. 24). Desse modo, fica clara a *concepção de língua* a partir de uma abordagem interacionista, diferentemente de uma concepção estritamente normativo-prescritivista, que concebe a língua como sinônimo de gramática normativa e, conseqüentemente, julga quaisquer manifestações linguísticas fora de seus padrões como erros, desvios, vícios de linguagem, entre outras rotulações pejorativas e não científicas.

Em contrapartida, ainda na *concepção de língua* da proposta em estudo, a autora pontua que a gramática é apenas um dos componentes de que se constitui uma língua, juntamente com o léxico. “Não é o único nem o mais importante” (ANTUNES, 2014, p. 24). Dessa forma, a gramática não está fora da língua, mas é imanente a ela e é criada a partir das trocas verbais realizadas pelos falantes.

Com isso, já se pode observar a *concepção de gramática*⁸ da autora. Segundo Antunes (2014), a gramática é parte da língua, mas o aprendizado de suas regras é mais proveitoso quando realizado em uso, pois é na interação com os falantes dos grupos a que pertencem que “[...] a criança vai identificando que padrões morfossintáticos são adotados e vai, naturalmente, incorporando esses padrões e estendendo-os a contextos similares [...]” (ANTUNES, 2014, p. 31). Com isso, a linguista quer mostrar que o estudo da gramática não se faz isoladamente, pelo contrário, tal estudo só ganha sentido se estiver inserido em uma atividade discursiva, corroborando sua concepção de linguagem como interação social.

⁸ Apesar da sua discussão sobre *gramática*, a autora não faz distinção às diferentes concepções relacionadas a esse termo, como fizeram, por exemplo, Travaglia (2002) e Possenti (1996).

Outro ponto destacado pela autora sobre a gramática é que esta é sempre contextualizada, pois, sempre que interagimos por meio da língua, estamos imersos em situações concretas de comunicação. Essa definição “[...] implica admitir que o próprio contexto é elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe fora do contexto” (ANTUNES, 2014, p. 40).

Contrária a essa concepção, a escola, geralmente, descontextualiza a gramática, trabalhando com frases soltas e fora de contexto. Há ainda concepções equivocadas de *gramática contextualizada* quando se trabalha com o texto como pretexto para ensino de metalinguagem. No entanto, a gramática que a autora defende como *contextualizada* é aquela em que se analisam os elementos da língua sem isolá-los dos lugares que ocupam no texto, das relações que estabelecem com o todo do texto e das múltiplas funções que exercem para atingir determinados propósitos comunicativos. Por fim, como afirma a autora, “a relevância dessa *gramática contextualizada* está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos” (ANTUNES, 2014, p. 47, grifo nosso).

Comparando a *concepção de gramática* defendida por Antunes (2014) ao que é sugerido pela BNCC, é possível perceber uma relação de convergência. Isso porque a BNCC diz que “[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p. 137).

A *concepção de gramática* está diretamente ligada ao *lugar da gramática* no ensino de língua. Na proposta de Antunes (2014), o *lugar da gramática* não é o centro do ensino, mas ela não deve deixar de ser estudada. Porém, como afirma a autora, “[...] o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso” (ANTUNES, 2014, p. 54). Além disso, a gramática deve estar “[...] a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47). Desse modo, o *lugar da gramática* é de apoio às práticas de leitura de textos, a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos pelas formas linguísticas. Em um exemplo dado pela autora de trabalho com a gramática, ela seleciona o texto *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, em que ela destaca, por exemplo, o estudo das preposições. A autora sugere que, em vez da simples classificação de preposições, o ideal seria explorar os sentidos que são provocados pelos diferentes usos delas, como em “meninos *de* rua” e “meninos *na* rua”, expressões presentes no texto em questão.

Conceber a gramática como ferramenta auxiliar para as práticas de leitura e de escrita é também reforçada na BNCC, dando lugar de centralidade ao texto. A gramática, por sua vez, deve servir de apoio para as reflexões de análise linguística e desenvolvimento dessas práticas. Conforme previsto na BNCC:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65)

Com isso, a autora destaca que o trabalho com a gramática deve pressupor uma série de especificações prévias que nortearão o ensino. É preciso considerar se o que se normatiza vale mais para oralidade ou para a escrita; se as normas propostas se aplicam a um registro mais formal ou mais informal de uso; se se trata de padrões fixos ou se se trata de padrões que dependem da liberdade de escolha dos falantes; se se trata de alunos do ensino fundamental, do médio ou do superior ou candidatos a concursos. A partir dessas especificações, professores e professoras poderão, então, estabelecer seus objetivos de ensino (ANTUNES, 2014) e definir que tópicos gramaticais serão abordados a fim de atender a necessidades pontuais.

A partir dessas concepções, a autora estabelece ainda três *objetivos do ensino*. O primeiro deles é o domínio da leitura e da escrita, o que inclui, necessariamente, o trabalho com a gramática (contextualizada). Segundo Antunes (2014), esse objetivo deve ser a prioridade máxima do ensino (e da escola), que deve ser perseguida em todas as etapas escolares. Tal objetivo é previsto também na BNCC, para a qual “[...] as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade” (BRASIL, 2017, p. 137).

Um segundo objetivo do ensino é ampliação do repertório cultural dos alunos, o que inclui o conhecimento de certas categorias linguísticas e suas terminologias; e o terceiro objetivo seria promover iniciação à investigação científica. Nesse caso, entrariam as noções de natureza metalinguística, as quais só devem ser abordadas num nível mais avançado da etapa escolar, quando as práticas de leitura e escrita estiverem mais ou menos consolidadas.

Observadas as categorias de análise (*concepção de língua e linguagem; concepção de gramática; lugar da gramática e objetivos do ensino*) na proposta da *gramática contextualizada* de Antunes (2014), parte-se para análise dos capítulos 11 e 12, nos quais a autora operacionaliza sua proposta. No capítulo 11, em que é feita uma análise contextualizada do *uso dos conectores* em textos, Antunes (2014) inicia advertindo que “[...] são ‘exemplos’, no sentido de que são propostas, apenas, não são recomendações intocáveis” (ANTUNES, 2014, p. 121). Com isso, a autora deixa a critério do professor adaptar os objetivos ou seguir uma outra estratégia que também leve o aluno a perceber as funções sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas dos itens da gramática.

No que tange ao trabalho com *conectores*, a autora orienta que se inicie apresentando o conceito geral de *conectores* e sua função. Fugindo da tradicional classificação de conjunções coordenativas e subordinativas, o professor pode explorar as relações semânticas que esses *conectores* estabelecem dentro do texto, seja de *adição, oposição, causalidade, temporalidade, condicionalidade* etc. Dessa forma, é possível deixar claro que os *conectores* não só conectam, mas também estabelecem relações de sentido. Partindo dessa concepção, a autora orienta, então, iniciar a análise desses *conectores* em textos. Sobre isso, ela afirma que:

O professor pode iniciar o trabalho pela leitura de um texto, por uma primeira e bem elementar análise, para, em seguida, promover um aprofundamento da questão, sempre contando com a participação dos alunos, que também são estimulados a trazerem textos (de livros, de jornais, de revistas, de publicidades), a participarem das análises, dos questionamentos, da construção de argumentos etc. (ANTUNES, 2014, p. 125)

Para exemplificar, a autora utiliza um texto de Mário Quintana, intitulado “Viver” e publicado no livro *Sapato florido*, pela Editora Globo, em 2005. A partir desse texto, que trata da relação do universo dos velhos e das crianças, a autora apresenta um breve comentário sobre o que se deve fazer quanto ao uso dos *conectores*: “[...] o que me aparece significativo na análise desse pequeno trecho é que o uso dos conectores, sejam conjunções ou não (vejamos o valor coesivo do advérbio ‘também’), só recobra inteiro sentido quando visto na perspectiva global” (ANTUNES, 2014, p. 126).

Ainda no mesmo capítulo, a autora analisa o uso dos *conectores* no texto “Os invisíveis”, de H. P. Lima, extraído do livro *História das pretinhas*. Ele não apresenta muitos *conectores*, mas, como Antunes (2014) afirma, espera-se que o leitor faça as devidas ligações e recupere informações presentes e ou inferidas a partir do texto. Assim, partindo dele, a autora destaca alguns *conectores* e discute sobre os valores que eles exercem na produção de sentido. Destaca, por exemplo, o *mas*, que gera “[...] uma oposição relevante para garantir a coerência do que havia sido afirmado no segmento anterior” (ANTUNES, 2014, p. 128); o *como*, com indicação de causa; *é como se*, funcionando como elemento comparativo; o *quando*, que estabelece função de tempo e que, em alguns contextos, também pode assumir valor condicional. Com isso, a autora deixa claro que o foco é o sentido estabelecido por tais *conectores* no texto e não apenas sua classificação. Sendo assim, Antunes (2014) sugere ao professor que explore os diversos sentidos que um mesmo conector pode ter em diferentes contextos, a exemplo da palavra *como*. Portanto, “[...] a falta de uma visão prescritivista, ou a falta daquela redução que a procura pelo certo e a repulsa pelo errado tão simplista e imprecisamente definem, possibilitam ver a língua naquilo que ela nos flexibiliza, e não apenas naquilo que ela nos limita e até nos oprime” (ANTUNES, 2014, p. 129, grifos da autora).

Essa forma de abordagem de *conectores* no texto dialoga com as habilidades que são previstas na BNCC para este objeto de ensino. Contudo, a Base não utiliza o termo *conectores* no componente curricular de Língua Portuguesa, apenas no de Língua Inglesa. A BNCC utiliza, pois, a nomenclatura *conjunções* e destaca, nas habilidades das diferentes séries, a exploração do sentido que tais *conectores* estabelecem, como em:

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (BRASIL, 2017, p. 198)

As habilidades destacadas acima são do eixo *Análise Linguística/Semiótica*, e nelas se observa que o objetivo do estudo das *conjunções* (ou dos *conectores*) não é meramente classificatório, pois as habilidades consistem em “identificar a relação que conjunções estabelecem” e “inferir efeitos de sentido”. Logo, o trabalho metalinguístico deve ser o de observar o valor que tais palavras possuem dentro do texto. Cabe aqui, além de validar a proposta da autora, sugerir que o trabalho com as *conjunções* (ou *conectores*, de modo geral) não seja apenas o de identificar ou inferir sentidos, mas também de utilizá-los adequadamente na produção de textos.⁹

Ainda quanto aos *conectores*, a autora traz um último exemplo de texto, que é um poema de Paulo Alberto M. Monteiro de Barros, intitulado “Embora soneto”. O texto contém várias conjunções que são utilizadas para dar o sentido que o poema quer exprimir. Vejamos:

Quadro 1: Texto “Embora Soneto”

Embora soneto
Vivo meu <u>porém</u>
No encontro do <u>todavia</u>
Sou <u>mas</u> .
<u>Contudo</u>
Encho-me de <u>ainda</u>
Na espera do <u>quando</u>
Desando ou desbundo.
Viver é <u>apesar</u>
Amar é a <u>despeito</u>
Ser é <u>não obstante</u>
<u>Destarte</u>
Sou <u>outrossim</u>
Ilusão, <u>sem embrago</u>
<u>Malgrado</u> , <u>senão</u> .

Fonte: Antunes (2014, p. 130, grifos no original)

Partindo da análise do poema acima, a autora enfatiza que o trabalho do professor deve ser aquele em que sejam explorados os sentidos dos *conectores* utilizados para construção do sentido global, pois “[...] uma análise de texto, ainda que tenha como pretensão o estudo de algum ponto da gramática, não pode desvincular-se dos sentidos e das intenções expressos no texto como um todo” (ANTUNES, 2014, p. 131).

Nessa primeira proposta de estudo dos *conectores*, fica clara a coerência da autora com a sua *concepção de língua e linguagem, concepção e lugar da gramática e objetivos do ensino*. Isso porque se partiu do texto e se acionaram os conhecimentos gramaticais a favor do sentido, considerando o todo do texto. Além disso, essa atividade de análise do uso dos *conectores* pode ajudar a desenvolver no aluno suas habilidades de leitura e de escrita, uma vez que ele se apropria das possibilidades de usos e sentidos dos *conectores*. Essa proposta também se coaduna com as diretrizes da BNCC, na medida em que o texto se torna elemento central do ensino.

No capítulo 12, a autora faz uma análise contextualizada do *uso dos pronomes*. Antes de iniciar a proposta, a autora chama a atenção dos professores para um ponto que é essencialmente complexo, qual seja: a conceituação da classe dos *pronomes*. Convencida de que esse é um grande problema, a linguista sugere aos docentes a consulta de algumas gramáticas atuais, as quais ela considera de

⁹ A BNCC também possui habilidades para este fim. Destaca-se também, para estudo e ensino sobre o uso adequado de *conectores* na escrita padrão do português brasileiro, a obra de Vieira e Faraco (2020).

consulta obrigatória por tratarem do português brasileiro contemporâneo, são elas: a de Bagno, publicada em 2012; e as de Castilho e Perini, ambas publicadas em 2010.

Essa primeira orientação constitui um ponto importante da proposta de Antunes (2014), pois a autora, além de alertar para a dificuldade que é trabalhar com a conceituação da classe dos *pronomes*, ainda sugere obras atuais que possam ajudar na compreensão e solução do problema, dependendo do enfoque que o professor queira dar ao conteúdo e do nível de ensino dos alunos. Essa é uma atitude que merece ser destacada, pois muitos professores da educação básica reclamam da falta de referência quando o assunto são fontes que possam ajudar no embasamento teórico. Nas palavras da linguista, esse alerta ou advertência tem o objetivo “[...] de chamar a atenção dos professores para a conveniência de não introduzir os alunos, sobretudo os do ensino fundamental, naqueles esquemas tradicionais de definições e classificações abertamente anacrônicos e, mais que isso, inconsistentes” (ANTUNES, 2014, p. 134).

Continuando, Antunes (2014) propõe ao professor que, ao invés de trabalhar com a conceituação da classe gramatical, ele prefira priorizar as funções dos *pronomes*, uma vez que tal atitude faz com que haja o conhecimento diversificado em que o uso dessa classe pode ser solicitado. O objetivo é mostrar as diversas funções que um mesmo *pronome*, em contextos distintos, pode assumir. Agindo dessa maneira, o professor abre mão da velha prática classificatória, pois as funções dos *pronomes* “[...] não se esgotam no âmbito da morfossintaxe. Ou seja, não basta que os alunos saibam classificar o pronome [...] ou saibam reconhecer se, numa determinada frase, é sujeito, objeto direto, objeto indireto etc.” (ANTUNES, 2014, p. 135).

A escolha pela abordagem a partir da funcionalidade da classe gramatical dos *pronomes* é mais proveitosa, porquanto permite ir além da mera classificação, permitindo a utilização de noções da pragmática, como a consideração dos usos linguísticos em contextos reais de uso, os quais “[...] envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem” (ANTUNES, 2014, p. 136).

Levando esses aspectos em consideração, chega-se à conclusão de que a principal função do *pronome*, seja ela textual ou contextual, na visão da autora, é fazer referência a alguma coisa ou a alguém, isto é, “[...] tem a ver com a atividade do locutor de indicar ao(s) interlocutor(es), com a clareza que lhe pareça necessária, o indivíduo ou a coisa de quem ou de que está falando” (ANTUNES, 2014, p. 136). Tal concepção vai ao encontro das diretrizes da BNCC quanto ao estudo dos *pronomes*. Podem ser mencionadas, aqui, algumas habilidades da Base que explicitam o valor referencial e coesivo do pronome, conduzindo para um viés mais funcional da língua em detrimento de uma atividade meramente classificatória:

(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). (BRASIL, 2017, p. 173)

Nas habilidades acima, confere-se que o foco é utilizar e reconhecer os *pronomes* como elementos coesivos no texto. Desta feita, é dispensável o trabalho eminentemente classificatório, aqueles tão recorrentes em livros didáticos ou em lições de professores, que exigem, por exemplo, retirar do texto os *pronomes* e classificá-los em pessoais, possessivos, demonstrativos etc.

Em sua proposta, Antunes (2014) exemplifica, a partir de dois textos, como o estudo dos *pronomes* deve ocorrer na prática. Contudo, devido ao limite deste artigo, será analisado apenas um desses textos, que segue abaixo.

Quadro 2: Texto sobre D. Pedro II

O imperador D. Pedro II sempre se (1) empenhou em mudar a imagem externa do Brasil e em transmitir seu (2) “verdadeiro” aspecto civilizado. Ele (3) visitou pessoalmente a Exposição Universal da Filadélfia (1876). Lá teria conhecido Alexander Graham Bell, que (4) lhe (5) apresentou sua (6) mais nova invenção, o telefone. Ao testá-lo, (7) o imperador teria dito ao inventor americano que, estando disponível no mercado, o Brasil seria o seu (8) primeiro comprador.
(Folha de S. Paulo, Mais, 19/11/2000).

Fonte: Antunes (2014, p. 142, grifos no original)

Como discutido anteriormente, Antunes (2014) aponta que a função principal do pronome é a da referenciação. Nesse sentido, toda a análise que a linguista desenvolve busca mostrar ao leitor do texto que cadeias referenciais podem ser formadas e identificadas a partir da utilização de cada pronome, os quais aparecem sublinhados no exemplo.

O primeiro referente a ser destacado é “o imperador D. Pedro II”, o qual é retomado, posteriormente pelos seguintes *pronomes*: “se” (1); “Ele” (3); e “lhe” (5). Além disso, Antunes (2014) destaca a elipse que ocorre em “Lá (o) teria conhecido”, pois a identificação desse fenômeno contribui para o resgate da continuidade textual.

A segunda cadeia referencial selecionada pela autora diz respeito ao referente “a imagem externa do Brasil”, a qual é retomada pela utilização do pronome “seu” (2). Aqui há uma ressalva por parte da linguista, que alerta para o fato de que, em uma leitura apressada e levando em consideração apenas os aspectos morfossintáticos, o uso do pronome “seu” poderia remeter a “O imperador”.

A terceira cadeia referencial, por sua vez, é construída a partir do referente “Alexander Graham Bell”, o qual é retomado, em seguida, pelo pronome relativo “que” (4) e pelo pronome possessivo “sua” (6). Por último, há uma quarta cadeia referencial, que é representada pelo referente “o telefone”, o qual, primeiramente, retoma uma informação anterior “sua (6) mais nova invenção”. Em seguida, o referente é retomado pelo pronome “lo” (7) e pelo pronome “seu” (8).

Vê-se, a partir da exposição dos dados, que a autora busca evidenciar de que maneira a utilização dos *pronomes* contribui para o desenvolvimento do texto, a partir das cadeias referenciais construídas com o uso dos *pronomes*, evitando, por exemplo, repetições ao longo do texto e retomando informações necessárias para a manutenção da abordagem temática. Em momento algum foi sugerida a classificação dos *pronomes*. Ainda é preciso destacar a escolha do gênero textual, pertencente à esfera jornalística, mostrando que a autora escolheu um texto de acordo com o que ela sugere nos capítulos teóricos do livro.

Com esse tipo de análise, Antunes evidencia que “[...] no resgate sucessivo dessas cadeias, na contínua identificação de seus polos referenciais, é que podemos processar o entendimento global das informações expressas. Isolando do global os *pronomes*, ficamos restritos à sua configuração morfossintática, o que, como vimos, não é suficiente” (ANTUNES, 2014, p. 143).

Com o exposto, é possível concluir que a autora consegue executar sua proposta de ensino, a partir de sua *concepção de língua e linguagem*, *concepção* e *lugar de gramática*, bem como sobre o *objetivo central do ensino*, que é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, partindo sempre do texto. Mais do que evidenciar que é possível trabalhar com uma *gramática contextualizada*, Antunes (2014) consegue mostrar como esse trabalho pode ser realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a discutir sobre o ensino de língua materna a partir da proposta da *Gramática contextualizada*, de Antunes (2014), levando em consideração a observação das categorias *concepção de língua e linguagem*; *concepção de gramática*; *objetivos de ensino* e *lugar da gramática*. Em todas elas, verificou-se uma proximidade com as diretrizes da BNCC para o ensino de língua portuguesa. Assim como na BNCC, na proposta de Antunes (2014), língua/linguagem é vista como objeto de interação social e, por isso, a gramática é apenas um dos elementos que a constitui. Com isso, tanto para a BNCC quanto para Antunes (2014), a partir do

que foi analisado, o objetivo do ensino não é somente ensinar a gramática *per se*, mas levar os alunos a desenvolverem as práticas de leitura e de escrita, tomando a gramática como auxiliar nesse processo.

Ainda quanto à proposta de Antunes (2014), embora tenha apresentado, de forma prática, o que se entende por *gramática contextualizada* quando se trabalha, por exemplo, *conectores* e *pronomes*, como foi feito nos capítulos 11 e 12, a autora poderia, de um certo modo, ampliar esses exemplos práticos, abordando outros tópicos gramaticais, a fim de que houvesse orientações metodológicas aos professores que partissem dessa concepção de gramática.

Quanto à BNCC, e retomando as críticas feitas por Geraldi (2015) e Faraco (2020), é importante salientar que a priorização do trabalho com as práticas de leitura e de escrita não devem se confundir com estudo taxinômico dos gêneros textuais nem tampouco exigir dos alunos o conhecimento de um número excessivo de gêneros, pois, como afirma Geraldi (2015, p. 389), “[...] em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola”.

Por fim, este trabalho não encerra as discussões sobre ensino de língua, mas abre caminhos para novas reflexões sobre propostas possíveis, que, de fato, apresentem alternativas de superação da fragilidade do ensino que leva em conta modelos anacrônicos de língua.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ANJOS, M. A. L. dos.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, R. da C. O Ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia. *Revista do GEL*, v. 17, n. 2, p. 36-60, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2844/1770>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. tradução: Eni Puccinelli Orlandi. – 2e.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BATISTA, R. de O. *Introdução à historiografia linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BORGES NETO, J. *História da gramática* (no prelo). Curitiba, 2018.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, MEC, 2017.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FARACO, C. A. *Webinário Proflétras UNESP - Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?* 2020. Disponível em: https://youtu.be/9_IfmI_085Y. Acesso em: 18 dez. 2020.
- FARACO, C. A. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq)”. Postado em 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-Historiografia->

Gram%C3%A1tica-e-Ensino-de-L%C3%ADnguas-103863294664882. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARACO, C. A. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. *Diadorim*, v. 19, n. 2, p. 11-26, jul-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a14443>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GERALDI, J. W. (org.). O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso: 20 jul. 2020.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 7 dez. 2019.

KOERNER, K. Historiografia linguística. In: KOERNER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman et al. Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014 [1994].

KOERNER, K. Questões que persistem na historiografia linguística. In: KOERNER, K. E. F. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman et al. Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014 [1994].

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo, Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, R. P. de.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAGOTTO, E. G. Norma e Condescendência; Ciência e Pureza. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, v. 2, p. 49-68, 1998.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, F. B.. Ensino de língua portuguesa: repercussões educacionais, políticas e socioeconômicas. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 231-240, 2003. Disponível em: <http://www.uces.br/>. Acesso em: 7 dez. 2019.

INEP. Relatório Brasil no PISA 2018 (versão preliminar). Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019. Acesso em: 7 dez. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo, Cortez Editora, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Escrever na universidade 3: gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola, 2020.



Recebido em 03/08/2020. Aceito em 02/01/2021.

BIOFILIA: O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E AS ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS DE TRADUÇÃO

BIOFILIA: EL TEXTO DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICO Y LAS ESTRATEGIAS
ENUNCIATIVAS DE TRADUCCIÓN

BIOPHILIA: THE SCIENTIFIC DIVULGATION TEXT AND THE ENUNCIATIVE STRATEGIES
OF TRANSLATION

Everton Gehlen Batista*

Silvana Silva*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho analisa as estratégias de tradução em uma experiência de tradução inédita de um capítulo do livro *Biophilia* (1984). Partimos do questionamento da noção de língua e nível linguístico em dois teóricos das estratégias linguísticas de tradução, Vinay e Dalbérnet (1969) e Chesterman (2016), com objetivo de olhar a tradução pela teoria da enunciação de Benveniste (1989, 1995). O referencial teórico também envolve os trabalhos sobre enunciação de Lichtenberg (2006), Nunes (2012), Melo (2012) e Hainzenreder (2016). O método consiste na interpretação do texto fonte e texto alvo no plano global, ato e situação enunciativa, e no plano analítico, índices específicos e procedimentos acessórios. Os resultados mostram o tradutor como um analista da linguagem, revelando escolhas investidas de interpretação, criatividade e intersubjetividade, como o engendramento sintático e o direcionamento alocutivo.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Tradução. Conservação ambiental.

RESUMEN: Este trabajo analiza las estrategias de traducción en una experiencia de traducción inédita para un capítulo del libro *Biophilia* (1984). Partimos del cuestionamiento de la noción de lengua y de nivel lingüístico en dos teóricos de las estrategias lingüísticas de traducción, Vinay y Dalbérnet (1969) y Chesterman (1997), con el objetivo de analizar la traducción a través de la teoría de la enunciación de Benveniste (1989, 2005). El marco teórico también abarca el trabajo sobre enunciación de Lichtenberg

* Graduando em Letras, ênfase em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: evertongnbatista@gmail.com.

* Professora Adjunta do Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFRGS. E-mail: ssilvana2011@gmail.com.

(2006), Nunes (2012), Melo (2012) y Hainzenreder (2016). El método consiste en la interpretación del texto origen y del texto meta a nivel global, acto y situación enunciativa, y a nivel analítico, índices específicos y procedimientos auxiliares. Los resultados muestran al traductor como un analista del lenguaje, revelando opciones dotadas de interpretación, creatividad e intersubjetividad, tales como el engendramiento sintáctico y la orientación alocutiva.

PALABRAS CLAVE: Enunciación. Traducción. Conservación medioambiental.

ABSTRACT: This work analyses the translation strategies on an unpublished translation experience of a chapter from the book *Biophilia* (1984). As a starting point, we questioned the notion of language and linguistic level in the theories of linguistic translation strategies, Vinay & Dalbérnet (1969) and Chesterman (2016), aiming to look at translation through Benveniste's (1989, 1995) theory of enunciation. The theoretical background also covered the works about enunciation of Lichtenberg (2006), Nunes (2012), Melo (2012) and Hainzenreder (2016). The method was built on the interpretation of the source text and target text in the global plane, the enunciative act and situation, and in the analytical plane, the specific indexes and accessory proceedings. The results present the translator as a language analyst, revealing ascribed choices of interpretation, creativity and intersubjectivity, like the syntactic agency and addressee targeting.

KEYWORDS: Enunciation. Translation. Nature conservation.

1 INTRODUÇÃO

O entendimento da enunciação como constitutiva do processo tradutório é essencial para que seja tomada como um “processo global”, nas palavras de Benveniste (1989). Por exemplo, a complexidade do texto de divulgação científica e sua tradução vão além de questões especificamente microlinguísticas. As características também são construídas pelo desenvolvimento da argumentação de um sujeito ao longo da narrativa científica. Entendemos que a subjetividade dos enunciadores e o sentido referencial são fundamentais para entender globalmente a tradução do texto científico na sua complexidade. Com o objetivo de analisar as estratégias envolvidas na experiência de tradução do segundo capítulo do livro *Biophilia* (1984) de Edward O. Wilson, propomos mostrar a relevância da diversidade das línguas na passagem do inglês para o português no gênero divulgação científica, que pode aparentar objetividade e universalidade, mas revela diferenças linguísticas semióticas e enunciativas. A tradução do capítulo é uma proposta de um dos autores do artigo, o bacharelado em Letras Everton Gehlen Batista, mas a publicação do livro ainda é inédita no português.

O livro *Biophilia* (1984), ganhador de dois prêmios Pulitzer, trata da conservação ambiental a partir da perspectiva da filosofia da biologia. Wilson parte de sua experiência pessoal e de argumentos científicos para construir hipóteses sobre a existência da biofilia, a cognição responsável pela inclinação humana de se relacionar com a natureza. Ela aparece, por exemplo, na escolha de lugares de habitação, na arquitetura de alguns prédios, na expressão artística, entre outros comportamentos. O capítulo analisado trata do reflexo dessa cognição no trabalho do naturalista.

Primeiro, fazemos uma revisão teórica dos conceitos de semântico e semiótico, forma e sentido e subjetividade a partir dos livros *Problemas de Linguística Geral I* (1989) e *II* (1995) de Benveniste. Segundo, relacionamos os conceitos à tradução através dos trabalhos de Nunes (2012), que aborda o ensino de tradução, e Hainzenreder (2016), que propõe uma semiologia da tradução. Lichtenberg (2006) trata da sintaxe como um mecanismo enunciativo, o qual é deslocado para entender os efeitos de sentido da sintagmatização do tradutor. Em seguida, problematizamos a ideia de língua por trás das estratégias de tradução de Vinay e Dalbérnet (1969) e Chesterman (2016) para entendermos como as estratégias de tradução podem ser concebidas como um processo enunciativo. Terceiro, explicamos a metodologia proposta a partir de Mello (2012), que analisa notícias e crônicas, deslocada para a análise do texto científico. Propomos uma análise não apenas focada na relação entre os planos global e analítico, mas também entre o texto-fonte e o texto-alvo. Quarto, analisamos o segundo capítulo de *Biophilia* (1984) no plano global e analítico. Por fim, concluímos o trabalho pelo entendimento da tradução como um fenômeno enunciativo que depreende da subjetividade do tradutor na análise das especificidades dos textos.

2 REVISÃO TEÓRICA: OS DOMÍNIOS SEMÂNTICO E SEMIÓTICO E AS ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO

Para pensar a tradução em um viés enunciativo, é necessário elencar alguns conceitos básicos da teoria da enunciação para essa reflexão alternando com os textos de Benveniste (1989,1995). Primeiro, através das noções básicas da enunciação tradutória auxiliadas por Nunes (2012): a subjetividade, os planos semiótico e semântico, e a forma-sentido. Depois, as estratégias de tradução de Vinay e Dalbernet (1969) e Chesterman (2016).

2.1 OS DOMÍNIOS SEMÂNTICO E SEMIÓTICO E A TRADUÇÃO

O uso da língua por um sujeito só é possível através da autorreferência, que funda, a partir de si, um ponto de vista subjetivo para todas as outras referências, orientando a enunciação sobre um assunto para um alocutário em um determinado espaço e tempo. A subjetividade enunciativa é estruturada pelo aparelho formal da enunciação sobre as noções de pessoa (*eu-tu/ele*) e espaço-tempo (*aqui-agora*). Se consideramos a tradução como uma enunciação, então não podemos falar de um “nós”, autor e tradutor, que a enuncia. O status do *eu* é diferente dos signos definidos no sistema, enquanto os outros signos referenciam a língua, o *eu* não tem valor genérico, mas é um signo autorreferencial que só tem significado no discurso. A tradução só existe no exercício do discurso, na busca de significados referenciais particulares, o que significa que o tradutor só pode enunciar a partir de sua subjetividade. A relação do tradutor com o texto do autor é de influência intersubjetiva, uma vez que ela orienta a tradução, mas não a define. É o tradutor que toma a palavra, mesmo na possibilidade de seu objetivo tradutório ser a produção de um sentido muito próximo do texto do autor e, conseqüentemente, se representando como um enunciador semelhante.

Segundo Nunes (2012, p. 113), “Traduzir é recriar condições para o entendimento de um sentido, que, certamente não é o sentido do texto, mas um sentido possível de ser depreendido interpretativamente”. Isso quer dizer que o tradutor vai trabalhar sobre sua interpretação de um dos sentidos possíveis na língua-fonte, não diretamente sobre a enunciação do autor, para então criar um outro sentido possível na enunciação do texto-alvo. Não desconsideramos a importância do autor para a tradução, mas ele ocupa um lugar de partida para o trabalho do tradutor. Ressaltamos a existência de pelo menos três enunciações no processo de tradução: a primeira produzida pelo autor do texto-fonte (o original); a segunda, pela leitura do tradutor do texto-fonte na língua-fonte (a enunciação como pensamento); a terceira, pela materialização da leitura no texto-alvo (a tradução). Acreditamos que exista uma estreita relação entre a língua e a leitura e o pensamento que encontra respaldo nas próprias palavras de Benveniste (1995, p. 229, grifo nosso), “Somente o funcionamento semântico da língua permite a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a **normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência**”. Em razão disso, entendemos a leitura como uma enunciação¹ produzida pelo leitor de um texto, e não apenas como uma adequação do leitor à imagem do alocutário feita pelo autor do texto-fonte.

As estratégias de tradução então aparecem para fazer a articulação entre a leitura interpretativa do texto-fonte e a escrita do texto-alvo. Estamos diferenciando as duas interpretações do tradutor, em razão de elas serem duas enunciações diferentes: acontecem em momentos diferentes e são possibilitadas por diferentes sistemas semióticos, os quais têm funcionamentos próprios. Com o objetivo de efetuar esse processo, o tradutor precisa movimentar mecanismos para selecionar e combinar *unidades linguísticas*. Para Benveniste (1995), elas são formadas pelas noções complementares de forma e sentido, expressando-se tanto no plano semiótico como no semântico.

A forma e o sentido semiótico é a unidade do signo, mas não está acessível ao falante diretamente. O signo, genérico e conceitual, é definido pelo *valor* das relações de diferença no sistema: um signo é o que os outros não são, conforme Saussure defende e é retomada por Benveniste. Enquanto se pergunta, no plano semântico, “qual o sentido?”; no semiótico, pergunta-se “significa ou não?”. Nesse plano estão os signos chamados de lexemas, morfemas e fonemas. Eles podem ser analisados, mas sempre a partir da relação de seu uso na frase; eles devem estar sempre englobados em uma enunciação para serem reconhecidos como parte da língua.

¹ Verificamos a existência de duas teses que defendem a hipótese de leitura como enunciação: Naujorks (2011), que analisa textos de vestibular, e Aldrovandi (2018), que analisa artigos de opinião.

O plano semântico surge da apropriação linguística do sujeito expressa na forma e sentido da frase. Ao contrário da frase da gramática tradicional, ela é uma criação de tamanho indefinido organizada pela sintaxe do falante. A palavra aqui não é considerada em sua forma isolada, o lexema, mas como “[...] a menor unidade significante livre susceptível de efetuar uma frase, e de ser ela mesma efetuada por fonemas” (BENVENISTE, 1995, p. 132)². Assim, podemos considerar que a unidade da frase pode ter o tamanho mínimo de uma palavra, mas sua extensão pode variar muito dependendo de seu recorte, enquanto o seu sentido é a ideia criada pelas referências no momento da enunciação.

O signo semiótico existe em si, funda a realidade da língua, mas ele não encontra aplicações particulares; a frase, expressão do semântico, não é *senão* particular. Com o signo tem-se a realidade intrínseca da língua; com a frase liga-se às coisas fora da língua; e enquanto o signo tem por parte integrante o significado, que lhe é inerente, o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor. (BENVENISTE, 1995, p. 230)

Não há uma transposição do domínio semiótico e nem do domínio semântico de uma língua para outra, mas a capacidade linguística de um tradutor se apropriar de sistemas diferentes para produzir uma enunciação aproximada da enunciação do autor. O tradutor opera pelas possibilidades de interpretação da frase, usando as estratégias de tradução para se perguntar “qual o sentido” e também “como significa?”. Geralmente uma tradução é reconhecida por sua estreita aproximação com o texto-fonte, mas essa aproximação vai depender dos objetivos enunciativos do tradutor, que são tão variados quanto as possibilidades de semânticas. As estratégias de tradução ocupam papel fundamental em intermediar as enunciações, aproximando ou distanciando os textos.

2.2 ESTRATÉGIAS DE TRADUÇÃO

Vinay e Dalbernet (1969) e Chesterman (2016) constituem um ponto de partida para pensar as estratégias de tradução. As noções de língua e nível linguísticos merecem especial atenção, uma vez que impactam as escolhas do tradutor. Vinay e Dalbernet (1969) classificam suas estratégias de tradução em graus crescentes de complexidade: diretas (empréstimo, decalque e tradução literal) e oblíquas (transposição, modulação, equivalência e adaptação). O empréstimo é a manutenção da forma de uma expressão da língua-fonte na tradução. O decalque é a tradução literal que mantém a disposição sintática. A tradução literal é a operada palavra por palavra com alterações gramaticais e que respeita a situação de uso. A transposição é a mudança na classe de palavras da mensagem traduzida, sem consequência no sentido. A modulação é a mudança de ponto de vista através da manipulação da forma e motivada pela inadequação ou estranhamento. A equivalência é a tradução que leva em conta a mensagem como um todo (não traduzida literalmente), é a tradução da situação, geralmente aparece como a solução dada às onomatopeias e aos provérbios. A adaptação é utilizada quando há dificuldade de se recuperar uma referência cultural na tradução, criando-se uma outra situação semelhante. Os autores afirmam que esses métodos podem aparecer nos três níveis de expressão por eles considerados (léxico, sintaxe e mensagem).

Vinay e Dalbernet (1969) parecem considerar que algumas estratégias de tradução não abarcam o sentido, desconsideradas da relação consequente com a forma. O empréstimo, o decalque, a tradução literal e a transposição são estratégias que modificam apenas a forma em graus diferentes, mas que não olham para a mudança de sentido que cada uma dessas decisões provoca nas outras unidades do texto. Na tradução literal e na transposição, a necessidade da adequação à gramática e ao não estranhamento é considerada, mas sem se atentar que a gramaticalidade e a percepção do que é usual também estão associados à interpretação de um sentido. Por outro lado, a modulação, a equivalência e a adaptação são consideradas como mudanças no sentido do texto motivadas por estranhamento e diferenças culturais. Elas levam em consideração a situação e problemas de sentido mais complexos, mas apenas quando as outras estratégias não funcionam, porque, segundo os autores, traduções mais tradicionais são aconselhadas.

Toda tradução, por mais próxima do texto-fonte que ela possa ser, provoca mudanças de sentido. Tal questão deve ser considerada sempre, não apenas em algumas estratégias de tradução, uma vez que está ligada à estrutura da língua. Além disso, os autores reconhecem a possibilidade da sobreposição de algumas estratégias de tradução, o que evidencia certa redundância da classificação, além de não considerarem estratégias globais de tradução.

² Encontramos noção semelhante em Benveniste (1989).

Chesterman (2016) define suas estratégias de tradução como o modo que o tradutor manipula o texto traduzido, classificando-as em dois principais grupos: globais (a relação mais apropriada de aproximação entre texto-fonte e texto-alvo) e locais (sintáticas, semânticas e pragmáticas). As estratégias globais estão relacionadas a problemas como a manutenção do grau de intertextualidade, representação de dialetos, modernização ou historicização da tradução. As estratégias sintáticas se referem puramente à manipulação da forma, como mudança na oração e nos sintagmas; o teórico considera a tradução literal gramatical como um parâmetro padrão que é modificado conforme a necessidade. As estratégias semânticas estão relacionadas principalmente à semântica lexical, mas também ao significado da oração. As estratégias pragmáticas manipulam a mensagem, envolvendo o conhecimento sobre o público leitor. O que podemos depreender da relação entre as estratégias globais e locais é que essas se referem à manipulação da frase gramatical e aquelas trazem a coerência entre essas frases.

É interessante perceber que Chesterman (2016), ao contrário de Vinay e Dalbérnet (1969), considera a possibilidade de se levar em conta uma maior diversidade de níveis linguísticos. No entanto, suas estratégias de tradução olham para a língua em uma perspectiva mais formal porque não levam em conta a interrelação entre os níveis linguísticos e o discurso. As estratégias de tradução sintáticas, por exemplo, esquecem da relação com o sentido, o que mostra uma visão de língua que considera a forma e sentido como noções separadas. De um ponto de vista enunciativo, a divisão em semântica e pragmática não teria um motivo para ser usada, já que o sentido da tradução é sempre situacional e intersubjetivo. Entendemos que as estratégias de tradução do teórico têm objetivos mais didáticos do que teóricos, mas que podem levar a confusões e descuidos na percepção de sutilezas de sentido.

Ao nosso ver, a teoria da enunciação não concorda com a noção de tradução literal proposta por Chesterman (2016) e Vinay e Dalbérnet (1969). Os teóricos parecem desconsiderar que um pretensão padrão de uma tradução literal está submetido à subjetividade do tradutor, ou seja, à escolha e variação do que é considerado literal. Enunciações diferentes podem ter sentidos muito próximos ao compartilharem traços de significado parecidos causados pela referência de uma situação parecida, mas que não fazem dos sentidos de uma enunciação menos específicos ou mesmo literais. A insistência na importância do sentido para se pensar as estratégias de tradução vem da constatação de Benveniste de que ele é “a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter *status* linguístico” (2005, p. 130). Essa condição fundamental fica mais evidente quando contrastamos duas formas de análise linguística complementares, a dissociação e a integração.

Ainda segundo Benveniste (1989, p. 135), a análise de uma unidade de forma dissociativa, ou seja, isolando seus componentes, não leva a outra unidade. Desse modo, apenas se reconhece seus elementos formais, até mesmo se estamos lidando com unidades de níveis superiores como uma frase. Para se reconhecer esses elementos como unidades linguísticas é necessário verificar se eles integram uma unidade de nível superior, integrando-a, para que se verifique o sentido da referência situacional. Podemos dizer que “Tudo se resume nisso: a dissociação leva-nos à constituição formal; a integração leva-nos às unidades significantes.”.

A explicação de Benveniste nos ajuda a pensar as estratégias de tradução em níveis abaixo da frase, mas que sempre se relacionam ao sentido enunciativo da frase. Percebemos que as classificações de Chesterman (2016) e de Vinay e Dalbérnet (1969) levam em conta apenas a dissociação e a análise formal. As classificações são interessantes e nos ajudam a botar em perspectiva as complexidades do processo tradutório, mas necessitam que o sentido referencial e a subjetividade sejam levadas em conta. Os processos analíticos de segmentação e substituição servem para a relação entre unidades de níveis diferentes, integrativa, e também para a relação entre unidades de mesmo nível, distribucional. Tais operações podem ser arranjadas em uma análise enunciativa da tradução organizada nos planos global e analítico.

3 METODOLOGIA

Conforme nos informam Flores e Teixeira (2005, p. 104), não há uma metodologia única quando se trata das teorias da enunciação: o pesquisador deve estabelecer sua própria metodologia. Encontramos em Mello (2012) um trabalho que sistematiza uma metodologia da análise sintática da teoria da enunciação aplicada à análise de textos em língua portuguesa, que consideramos adequado deslocar para a aplicação às estratégias de tradução. Enquanto Mello busca relacionar os planos global e analítico, nós buscamos olhar para esses planos no texto traduzido em sua relação com o texto-fonte. A análise translíngua (enunciativa) promove a relação entre os textos – o texto-fonte, o texto-alvo, e os textos de referência – e a relação entre os planos de análise

enunciativa. O plano global (macrolinguístico) enfoca as noções de ato enunciativo (as referências ao locutor e alocutário) e situação (as referências ao tempo e espaço). O locutor (*eu*) é quem fala e se propõe como sujeito na enunciação, conduzindo sua enunciação em relação à figura de um alocutário (*tu*) sobre algo ou alguém (*ele*). A situação é o próprio momento da enunciação que serve como âncora espaço-temporal (*aqui-agora*) para a enunciação de outras referências. O plano analítico (microlinguístico) articula o sujeito através dos índices específicos e procedimentos acessórios. Os índices específicos são todas as palavras e expressões que revelam a relação intersubjetiva na linguagem, como os pronomes e os advérbios. Os procedimentos acessórios são as relações sintáticas de todo o texto, não apenas dentro da frase, mas entre outras unidades maiores.

A análise deve acontecer em um vaivém entre e dentro dos macro e microsegmentos do texto baseados nos planos global (o texto e seus parágrafos) e analítico (unidades sintáticas e morfológicas), promovendo a convergência criteriosa entre o sentido das interpretações. Na tradução, o plano global é definido por um objetivo global do tradutor, que pode ou não se aproximar do objetivo global interpretado do texto-fonte. Dessa forma, definimos as estratégias de tradução como *o processo interpretativo e de textualização que orienta e explica as decisões da enunciação tradutória de acordo com objetivos enunciativos globais e analíticos a partir das relações internas e de um texto-fonte*.

O tratamento dos dados começou com (a) a seleção do segundo capítulo do livro *Biophilia* (1984), o qual foi traduzido do inglês para o português. Depois disso, (b) a seleção de três excertos com questões tradutórias produtivas e então (c) a análise global do capítulo e (d) a análise analítica dos três excertos. Questões tradutórias produtivas foram aquelas em que uma maior esforço interpretativo foi necessário da parte do tradutor, tais como diferenças entre os gêneros discursivos, especificidades terminológicas, minúcias descritivas e maior necessidade de pesquisa sobre algum conhecimento enciclopédico.

4 ANÁLISES ENUNCIATIVAS

As análises do plano global e analítico de cada enunciação foram feitas interpretativamente entre texto-fonte e texto-alvo. Buscamos observar as semelhanças e diferenças, não supor uma condição de superioridade entre os textos. Enquanto o plano global enfocou a relação entre os parágrafos na construção do capítulo, o plano analítico enfocou a relação entre os sintagmas dentro dos parágrafos.

4.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO PLANO GLOBAL

Bernhardsdorp é o segundo capítulo do livro *Biophilia* (1984), que é composto por 38 parágrafos divididos em quatro (4) grupos, como se fossem cenas interligadas entre si. A narrativa científica-filosófica ocorre de acordo com o processo enunciativo, atualizando gradualmente o aparelho formal da enunciação. A tradução parte de um objetivo global muito parecido com o texto-fonte, mantendo semelhante argumentação durante a narrativa. Mesmo assim, o aparelho formal sofre deslocamentos, o locutário é o tradutor, o alocutário é o público brasileiro interessado nas ciências biológicas e o tema sobre o qual se fala é a biofilia no trabalho do naturalista.

No grupo dos primeiros oito (8) parágrafos, (1) Wilson contextualiza inicialmente onde ele está, Bernhardsdorp, uma vila Arawak no Suriname. (2) Entre os moradores do local, (3) avista um pecari, comentando então sobre as características do animal, (4) principalmente sobre sua inteligência, mas que é subdesenvolvida se preso, (5) justificando seu sentimento de embaraço com a cena. (6) Depois disso, introduz o real motivo de sua viagem, a pesquisa sobre formigas. (7) Ele então nos lembra de seu gosto por estar na natureza, discordando dos autores que a consideram barreiras naturais às pessoas e (8) mencionando uma viagem sua para Jerusalém para dizer que a história natural de um lugar é tão interessante quanto sua história humana.

O texto-fonte organiza o quadro enunciativo a partir da enunciação do autor, o sujeito representado, Edward Wilson. O tempo-espaço inicial do capítulo é uma manhã em uma aldeia chamada Bernhardsdorp. O objetivo de investigar sobre formigas no Suriname, a descrição minuciosa do pecari e a menção da viagem a Jerusalém servem para apresentá-lo como um biólogo perito e experiente, descrição que gera confiança sobre seu conhecimento no desenvolvimento do tema (a descrição?), movimentando o foco narrativo para seu objeto de estudo, *ele*, que se liga primeiramente ao *eu* através de sua experiência pessoal.

No próximo grupo de sete (7) parágrafos, (9) entrando na floresta e se distanciando da vila, (10) Wilson explica seu método para achar novos organismos, chamado de “o transe do naturalista” ou “o transe do caçador” (11) e descrito como uma sensação de calma e de atenção plena sobre o ambiente. (12) Todos os organismos a sua volta exercem um papel no conjunto, (13) organizando a vida através dos níveis tróficos. Isso significa que a extinção de um ser reverbera nos outros. (14) Essa ligação sistêmica mostra a importância do estudo de todas as espécies integrantes, justificando a vinda ao Suriname. A partir do exemplo do ciclo de reprodução da mariposa relacionada à preguiça, (15) o autor usa argumentos evolutivos para explicar que outras espécies também se utilizam da especialização para evitar a competição e coexistir.

Wilson tenta dar sentido a essa experiência de interação entre naturalista e natureza para chegar a novas descobertas. Para aproximar sua explicação ao alocutário, começa a dar exemplos da ligação entre os seres em um nível trófico mais conhecido (exemplo sobre a mariposa e a preguiça). À medida que o autor apresenta a si mesmo, suas ideias e experiências, ele também caracteriza necessariamente a quem ele se dirige. O tom modulado de sua escrita, não excessivamente terminológica, mas investida de explicações minuciosas, demonstra que o público focado não é só de pessoas da área da biologia, mas também de leigos interessados em novas perspectivas na relação entre os seres humanos e outras formas de vida.

No grupo seguinte de 21 parágrafos, (16) a partir do argumento de que fomos criados dentro da diversidade das espécies e não temos noção de seus limites, Wilson sugere que o comportamento de busca por novos lugares e novos tipos de vida é aparentemente inato. No entanto, (17, 18) tenta formular uma melhor explicação, divagando sobre o Rio Saramacca e outros lugares, até chegar ao entendimento de que o arquétipo da admiração pela natureza já era compartilhado na época da colonização do Novo Mundo. (19) Compartilhamento que é também expresso nas artes, como na pintura de *Sunset in Yosemite Valley* (1868) e na literatura (em *Moby Dick*). (20) Essa busca é apontada como a razão que nos levou ao dilema da “máquina no jardim” expressada na literatura norte-americana e identificado por Leo Marx (1964), que se refere à relação problemática da tecnologia e da natureza.

O tema do capítulo não é mais somente o transe do naturalista, mas expandido para o comportamento de busca por conhecimento da natureza, assumida como compartilhada pelo alocutário. Assim, traz maior concretude através de componentes do passado como forma de argumentação, ligando ao dilema atual da “máquina no jardim” referente ao problema ambiental, que seria a causa desse próprio comportamento biofílico. Tais exemplos ajudam o locutor e alocutário a criarem uma relação com o tema tratado ao se localizarem, uma vez que há um aparente compartilhamento de contexto e, consequentemente, da biofilia.

(21) O narrador começa a divagar por exemplos dos maiores jardins (como a Amazônia) e máquinas (como Nova York) do planeta, (22) distando-se do *aqui-agora* enunciativo até o homem ancestral, quando o dilema não existia, visto que seu comportamento era guiado pela sobrevivência. (23) A busca por conhecimento refinou a genética e a cultura, mas nos trouxe a um clímax problemático que pode causar nossa própria destruição. Ele acredita que esse dilema pode ser resolvido por esse mesmo comportamento, (24) construindo seu argumento a partir da exemplificação da existência de muito a ser descoberto ainda a partir da análise de um pedaço de terra (mais próximo do presente enunciativo), onde explora a riqueza de espécies que pode haver. Depois exemplifica em diferentes níveis de análise que, ora se distanciam, ora se afastam do lugar de sua enunciação: fungos, mariposas e, mais detidamente, (25) bactérias. Esses exemplos servem para mostrar como a especialização é uma forma de evitar conflito entre espécies e promover a coexistência. Esse argumento vai ressurgir mais tarde no final do capítulo para defender a biofilia como forma de especialização. (26) A análise continua em nível genético, (27) informando sobre a quantidade enorme de informação que podem ser medidas em bits em um simples inseto. (28, 29, 30) Por exemplo, a relação entre as moscas e formigas forrageadoras durante a evolução moldou seus cérebros, os quais funcionam como um computador cheio de informações, mas que os cientistas não conseguem replicar ou explicar.

O enunciativo, depois de assentar referências mais próximas ao alocutário nos parágrafos anteriores ao 21, parte para exemplos mais complexos na história natural e em outros níveis tróficos que servem para firmar a extensão e profundidade das inter-relações que produziram o comportamento que está descrevendo. Até o parágrafo 27, o autor vai decrescendo nos níveis de análise, chegando no nível genético. Mas, a partir do parágrafo 28, o movimento de aproximação ao alocutário é novamente feito, o foco parte para o comportamento de um grupo de insetos. Este grupo de parágrafos trata sobre a especialização como um mecanismo comum a vários comportamentos humanos e comum a várias formas de vida. Primeiro introduzindo e contextualizando nos exemplos sobre

pintura e literatura, depois parte para um lugar mais perto do enunciador, um punhado de terra, então surge a descida a níveis tróficos biológicos longe do alocutário e, por fim, há a volta para o nível trófico dos insetos, mais perto do entendimento do alocutário (*aqui-agora* mais próximo). O mecanismo de alternância entre diferentes níveis de análise pelo autor promove a generalização e a mais fácil compreensão do conhecimento ao alocutário.

(31) A narração enfoca exemplos sobre a extensão da investigação e a consequência das mais variadas possibilidades de conhecimento a partir de um estudo de von Frisch sobre as abelhas: (32, 33) a investigação sobre o interior dos organismos e (34) a história das relações entre espécies. Além disso, a partir do exemplo da descoberta de novos insetos nas copas das florestas tropicais, que levaram a novas estatísticas e (35) a possibilidade da existência de uma grande quantidade de insetos ainda não descoberta.

Os parágrafos anteriores ao 31 facilitam a articulação com o novo assunto abordado ao realizar uma análise no mesmo nível, falando sobre insetos. O foco não é mais sobre a formação do comportamento de interesse pela natureza, mas suas vastas potencialidades de conhecimento que partem de exemplos vindos da abelha e outros insetos, projetando essa importância para a biofilia. Ainda não há, nomeadamente, uma referência à biofilia como esse comportamento, mas já é possível depreender a orientação da narrativa.

No final do capítulo, os dois últimos parágrafos concluem as reflexões desenvolvidas nele. Aproveitando o gancho sobre os insetos das florestas tropicais, (37) Wilson volta para o objetivo de sua viagem apontado no começo do capítulo, acabando por descobrir uma espécie de formiga ainda não identificada no local, dando uma finalização à exploração de campo para voltar para casa. (38) Ao final do dia, reflete sobre sua experiência e adiciona uma carga simbólica a ela: a jornada do naturalista vai durar para sempre, porque está ligada ao próprio espírito humano e a visão do naturalista é uma especialização do instinto biofílico compartilhada por todos. Assim, finalmente dá nome e sentido aos vários exemplos desenvolvidos no capítulo sobre especialização e interligação entre os seres vivos.

O lugar de enunciação, tomado como o presente enunciativo, parece ser Bernhasdsdorp, uma aldeia Arawak no Suriname perto da capital do país sul-americano (Paramaribo). No entanto, o tempo cronológico não fica claro, parece ser o período de um dia, da manhã até o entardecer, mas sem especificação de ano, por isso supomos como algum momento por volta da publicação do livro em 1984. Acreditamos que a representação do lugar e do presente em relação à escrita não foram simultâneas. Apesar do uso do tempo presente, ele parece ser fruto de uma memória, mas o autor usa desse artifício espaço-temporal para estabelecer uma enunciação mais próxima do assunto e do alocutário. Em relação à tradução, podemos dizer que o plano global é modificado quando o aparelho formal é mobilizado pelo tradutor, mas adiantamos que as diferenças ficam mais explícitas no plano analítico. O locutário do texto traduzido é o tradutor, mas que, por causa das especificidades surgidas dos objetivos globais e analíticos que exigem a produção de uma forma-sentido bem próxima ao texto-fonte, o tradutor se representa como um sujeito muito próximo do sujeito representado pelo autor do texto-fonte, Edward Osborne Wilson. A passagem de locutor em sujeito acaba por apagar o tradutor, mas não o invisibiliza por completo, como veremos mais claramente no capítulo seguinte. No entanto, como toda enunciação, ela deixa rastros do processo passíveis de serem detectados no enunciado.

Outros elementos da língua também sofrem modificação. A tradução do texto foi produzida por um estudante universitário de Letras na cidade de Porto Alegre, em 2019, mas a enunciação tradutória tenta reproduzir a projeção espaço-temporal do texto-fonte. É possível que o maior distanciamento aparente entre os textos se dê a partir da criação de uma nova intersubjetividade pela modificação do alocutário. Não se trata mais do falante de inglês interessado na filosofia da biologia, mas o brasileiro interessado na filosofia da biologia. Em consequência, o assunto tratado também é narrado de forma diferente, mas não é aparentado no plano global. A forma-sentido desse plano continua muito similar, apesar da clara mudança de língua, a estrutura dos parágrafos e da distribuição das frases gramaticais dentro deles é muito parecida. Assim, muitas das análises tomadas para o texto-fonte podem ser tomadas para o texto-alvo por terem objetivos enunciativos muito próximos no plano global, mas, se esses objetivos enunciativos fossem diferentes, como uma adaptação a outro público, a análise revelaria uma outra configuração.

3.2 ANÁLISE INTERPRETATIVA DO PLANO ANALÍTICO

O primeiro par de excertos analisados (parágrafo 13) relata os momentos iniciais de entrada do pesquisador na floresta amazônica do Suriname e seus apontamentos e questionamentos sobre a intrincada relação entre os seres daquele lugar. Alguns argumentos científicos são úteis para explicar a biofilia, como a adaptação por coevolução.

Excertos 1

Texto-fonte 1

Ecologists speak of "chaotic regimes" that rise from orderly processes and give rise to others in turn during the passage of life from lower to higher levels of organization. The forest was a tangled bank tumbling down to the grassland's border. Inside it was a living sea through which I moved like a diver groping across a littered floor. But I knew that all around me bits and pieces, the individual organisms and their populations, were working with extreme precision. A few of the species were locked together in forms of symbiosis so intricate that to pullout one would bring others spiraling to extinction. Such is the consequence of adaptation by coevolution, the reciprocal genetic change of species that interact with each other through many life cycles. Eliminate just one kind of tree out of hundreds in such a forest, and some of its pollinators, leafeaters, and woodborers will disappear with it, then various of their parasites and key predators, and perhaps a species of bat or bird that depends on its fruit - and when will the reverberations end? Perhaps not until a large part of the diversity of the forest collapses like an arch crumbling as the keystone is pulled away. More likely the effects will remain local, ending with a minor shift in the overall pattern of abundance among the numerous surviving species. In either case the effects are beyond the power of present-day ecologists to predict. It is enough to work on the assumption that all of the details matter in the end, in some unknown but vital way. (WILSON, 1984, p. 7-8)

Texto-alvo 1

Os ecologistas falam de "regimes caóticos" que surgem a partir de processos ordenados e dão origem a outros no lugar durante a passagem da vida dos níveis de organização mais baixos para os mais altos. A floresta era um bloco emaranhado que ia se desenrolando até a fronteira com a pastagem. Dentro dela, era um mar vivo por onde eu me movia como um mergulhador Tateando um chão cheio de entulho. Mas eu sabia que ao meu redor cada pedacinho, cada um dos organismos e suas populações, estava trabalhando com extrema precisão. Algumas das espécies eram unidas por simbioses tão intrincadas que arrancar uma espécie levaria todas elas a uma espiral de extinção. Tal é a consequência da adaptação pela coevolução, a mudança genética recíproca de espécies que interagem entre si durante muitos ciclos de vida. Se fosse retirado apenas um tipo de árvore em meio a centenas de uma floresta, alguns de seus polinizadores, comedores de folhas e furadores de madeira desapareceriam com ela, consequentemente vários de seus parasitas e principais predadores, e talvez alguma espécie de morcego ou ave que dependa de sua fruta - e quando essas reverberações terminariam? Talvez não até que uma grande parte da diversidade da floresta entre em colapso como um arco desmoronando quando a pedra angular de sua construção é retirada. É mais provável que os efeitos continuariam locais, terminando em uma pequena mudança no padrão global de abundância de espécies entre as numerosas espécies sobreviventes. Em ambos os casos, os efeitos estão além do que ecologistas contemporâneos podem prever. É suficiente supor que todos os detalhes são importantes no final, de alguma forma desconhecida, mas vital. (WILSON, 1984, p. 7-8, tradução minha)

O locutor é expresso explicitamente através dos pronomes "I"/"eu", "me" e "me"/"meu" nas expressões "eu me movia" e "eu sabia que ao meu redor". Primeiro ele narra a experiência de estar dentro da floresta em busca de um organismo para sua análise, criando uma metáfora visual de um "mergulhador Tateando um chão cheio de entulho" e depois parece reconhecer quase automaticamente os acontecimentos ao seu redor. Na tradução, uma das opções para "littered floor" seria "chão cheio de lixo", no entanto, entendemos que, apesar da imagem se referir ao chão oceânico cheio de resíduos, não parece que a floresta está sendo comparada a algo sem valor e descartável evocado pela palavra "lixo". Inclusive, a frase seguinte reforça a importância de "cada um dos organismos" e seu trabalho "with extreme precision"/"com extrema precisão", por isso a tradução "entulho" parece carregar uma imagem menos

negativa, se referindo talvez ao mesmo resíduo marítimo, mas dando um recorte diferente. “Entulho” caracteriza o ambiente como um lugar cheio de dificuldades para a movimentação da pesquisa na floresta.

O texto só se refere uma vez diretamente ao alocutário através do verbo “Eliminate”, convidando-o a se pôr no quadro enunciativo junto ao locutor e se imaginar provocando a extinção de alguma espécie da floresta indiretamente. O uso do verbo no imperativo em inglês parece soar menos impositivo do que em português, por isso optou-se pelo uso da voz passiva, o que é mais usual no gênero em português, em vez do uso da evocação direta do interlocutor pelo uso de um pronome. Ainda assim, o uso do pretérito imperfeito do subjuntivo convida o leitor a pensar na situação através do tom hipotético da oração.

O autor busca perceptivelmente argumentos vindos de outros profissionais para dar maior autoridade sobre o assunto, por isso o uso de “Ecologists”/“Os ecologistas” e “present-day ecologists”/“ecologistas contemporâneos”. O lugar e os organismos desse lugar aparecem diversas vezes marcados como pontos de partida de sua análise, tornando-se o assunto principal do parágrafo e aparecendo como o tópico da frase: “A floresta”/“The forest” e “A few of the species”/“Algumas das espécies”. Wilson estabelece uma relação de consequência e importância entre os seres usando de sintagmas como “the reciprocal genetic change of species”/“a mudança genética recíproca de espécies”, “reverberations”/“reverberações” e “keystone”/“a pedra angular de sua construção”.

Os índices de ostensão expressam a forma como se desenvolve o processo de pesquisa e de coevolução. Há uma delimitação temporal e espacial através desses índices para marcar o surgimento desses processos, seu desenvolvimento e possível fim.

- a) O presente simples traduzido como o presente do indicativo marca o começo do processo em “rise”/“surtem” e em “give rise”/“dão origem”. Ele também indica o tom científico do processo ao evocar outros pesquisadores com “speak”/“falam” e concluir sua observação com “interact”/“interagem”.
- b) Wilson usa verbos no passado e a combinação passado e gerúndio para relembrar sua experiência e também fazer constatações científicas sobre ela. O processo analisado parece se desenvolver por si só, como se não fosse produto da análise de Wilson. Constrói a imagem de uma floresta simultânea e independente, “tumbling down”/“ia se desenrolando”, e cada organismo “were working”/“estava trabalhando”. Assim como as relações de interação já aparecem antes de ele mencionar a coevolução através de locuções adverbiais. Os níveis tróficos se relacionam do(s) “lower to higher”/“mais baixos para os mais altos”.
- c) As consequências do processo de extinção parecem mais certas no texto em inglês se analisarmos só o uso do verbo modal *will* (futuro simples) em “will disappear” e “will remain”. Foram traduzidos, respectivamente, no futuro do pretérito como “desapareceriam” e “continuariam”, mas o próprio texto usa de expressões adverbiais como “talvez” e “talvez não”, além da interrogação, para modular essa certeza. A mudança do tempo verbal decorre da mudança de outras estruturas da frase já explicadas mais acima quando se caracteriza o alocutário. O futuro do pretérito está indicando o que poderia ter acontecido depois da suposição da retirada de uma árvore na floresta.

É perceptível a aproximação com o gênero ensaio nesse parágrafo na negociação com o alocutário no uso da função sintática da interrogação como pergunta retórica no trecho “e quando estas reverberações vão terminar?”. O alocutário não precisa responder de fato sobre até onde vão as consequências da extinção de um ser vivo, mas essa argumentação instiga a percepção da grande extensão e complexidade das relações dos seres vivos que nem ele consegue supor. É por isso que no final do mesmo parágrafo Wilson termina com “É o suficiente supor que todos os detalhes são importantes no final, de alguma forma desconhecida, mas vital”. Da mesma forma, Wilson se preocupa em pormenorizar cada parte da narrativa e dar vários exemplos, servindo tanto para informar melhor o interlocutor, mas também o convencer de que cada detalhe importa. A expressão desse recurso argumentativo aparece na sintaxe ao caracterizar a floresta: ela é grande, “tangled bank”/“bloco emaranhado”, “living sea”/“mar vivo”; complexa, “so intricate”/“tão intrincadas”, “with extreme precision”/“com extrema precisão e diversa”, “one kind of tree out of hundreds”/“um tipo de árvore em meio a centenas”, “various of their parasites and key predators, and perhaps a species of bat or bird”/“vários de seus parasitas e principais predadores, e talvez alguma espécie de morcego ou ave”. Os seguintes trechos são um exemplo da necessidade de preservar o detalhamento da descrição na tradução, “bits and pieces, the individual organisms and their populations”/“cada pedacinho, cada um dos organismos e suas populações”. A expressão idiomática “bits and pices” significa uma miscelânea de pequenas coisas, por isso que, para dar uma ideia da totalidade em detalhe da floresta, a tradução usou a palavra “cada” e o morfema

“-inho” para enfatizar esse sentido, fazendo com que a combinação traga ao morfema não só um sentido diminutivo, indicador de pequenos organismos, mas também de diferença até mesmo entre os pequenos organismos.

“Tangled bank”, por exemplo, poderia ter sido traduzida como “densa” e “fechada”, mas perderia a dimensão de extensão e altura que a palavra “bloco” pode expressar quando relacionada a “emaranhado”, que ajuda representar uma imagem de cipós, galhos, outras vegetações e seres em estrita relação. Além disso, a floresta vai diminuindo sua densidade até chegar em um campo, “tumbling down”/“ia se desenrolando”, por isso a escolha tradutória de uma combinação coerente de sintagmas. Um emaranhado de floresta que se desenrola gradativamente, como a figura de um novelo se desenrolando, de um espaço biológico para outro.

O segundo par de excertos (parágrafo 32) é o momento de introdução da prática da pesquisa científica através do exemplo de uma abelha. A análise descreve diferentes comportamentos das abelhas e, por fim, apresenta conclusões decorrentes dessa observação.

Excertos 2

Texto-fonte 2

You start with the known: in the case of the honeybee, where it nests, its foraging expeditions, and its life cycle. Most remarkable at this level is the waggle dance discovered by von Frisch, the tail-wagging movement performed inside the hive to inform nestmates of the location of newly discovered flower patches and nest sites. The dance is the closest approach known in the animal kingdom to a true symbolic language. Over and over again the bee traces a short line on the vertical surface of the comb, while sister workers crowd in close behind. To return to the start of the line, the bee loops back first to the left and then to the right and so produces a figure-eight. The center line contains the message. Its length symbolically represents the distance from the hive to the goal, and its angle away from a line drawn straight up on the comb, in other words away from twelve o'clock, represents the angle to follow right or left of the sun when leaving the hive. If the bee dances straight up the surface of the comb, she is telling the others to fly toward the sun. If she dances ten degrees to the right, she causes them to go ten degrees right of the sun. Using such directions alone, the members of the hive are able to harvest nectar and pollen from flowers three miles or more from the hive. (WILSON, 1984, p. 18)

Texto-alvo 2

É necessário começar com o que é conhecido: no caso da abelha, onde ela nidifica (construção de ninhos), suas expedições de forrageamento (busca de alimento) e seu ciclo de vida. O mais interessante nesse nível é a dança das abelhas descoberta por von Frisch, o movimento de abanar o rabo realizado dentro da colmeia para informar aos parceiros de ninhada a localização de flores e locais de nidificação recém-descobertos. Essa dança é o mais próximo conhecido no reino animal a uma verdadeira linguagem simbólica. Repetidas vezes a abelha traça uma linha curta na superfície vertical do favo de mel, enquanto as irmãs trabalhadoras se juntam logo atrás. Para retornar ao início, a abelha faz uma acrobacia aérea primeiro de volta para a esquerda e depois para a direita, produzindo assim a imagem do número oito. A linha central contém a mensagem. O seu comprimento simbolicamente representa a distância da colmeia até o alvo e o seu ângulo de distância de uma linha traçada diretamente sobre o favo de mel, em outras palavras, a distância das doze horas, representa o ângulo para seguir à direita ou à esquerda do sol ao sair da colmeia. Se a abelha dança diretamente na superfície do favo, ela está dizendo aos outros que voem em direção ao sol. Se ela dança dez graus à direita, ela faz com que as abelhas fiquem dez graus à direita do sol. Usando exclusivamente essas direções, os membros da colmeia são capazes de colher néctar e pólen de flores a três milhas ou mais da colmeia. (WILSON, 1984, p. 18, tradução minha)

Nesses excertos não há marcação explícita do locutor através de pronomes, o que pode ser justificado pelo foco estar sobre o processo de análise do naturalista. A posição discursiva ainda assim aparece através dos índices de ostensão como “inside”/“dentro”, “while”/“enquanto”, “close behind”/“logo atrás”, “to the left”/“para esquerda”, “when”/“quando”, “straight up”/“diretamente”, “toward”/“em direção”, “right of the sun”/“à direita do sol”. Tais índices se referem, na maioria das vezes, sobre o espaço, aproximando o alocutário de uma dimensão menor que o domínio humano, os insetos e interior de uma colmeia. Esse movimento de aproximação a um domínio menor mostra a visão biológica de Wilson e também uma argumentação científica que parte de algo

conhecido do alocutário, uma abelha, para então despertar um olhar não ordinário sobre algo conhecido através do detalhamento analítico. O uso de “symbolically”/“simbolicamente” funciona como uma articulação principal entre a descrição da representação da dança das abelhas e o objetivo da orientação, informando a justificativa do olhar do pesquisador do porquê da dança das abelhas. Na tradução, nota-se a tentativa de precisão para localizar o alocutário nessa análise.

O alocutário aparece expresso no uso de “you start” na primeira linha, convidando-o para se imaginar como uma naturalista em seu trabalho. Em português, em função do maior distanciamento do gênero, optou-se por usar a expressão “é necessário” para recuperar o sentido de posicionamento direto do pronome e da certeza expressa pelo presente verbal em inglês. Wilson não só ilustra seu trabalho, mas tenta dar a sensação de pesquisa, pois há uma tentativa de aproximar a biofilia do naturalista a uma experiência análoga à do alocutário. Um recurso usado é tratar o assunto, a abelha, como “it” e “its” no começo do parágrafo, mas depois tratá-la como “she” no final de sua análise. Mesmo que os dois pronomes estejam na 3ª pessoa do singular, “she” parece apontar para algo que, ainda não participando da enunciação, está mais próximo no espaço metafórico da enunciação do que “it”: depois da explicação do comportamento da abelha, o conhecimento sobre ela está mais próximo. Na tradução, porém, essa sutil diferença não é percebida, não foram achados outros índices específicos para contraposição além de “ela”.

A maioria dos verbos usados nesse excerto estão no presente simples, sendo traduzidos no presente do indicativo.

- a) O uso do presente nos seguintes verbos indica um comportamento que se repete no tempo, um costume que o enunciador tem grande certeza: “nests”/“nidifica”, “traces”/“traça” e “produces”/“produzindo”. Em relação à tradução, destaca-se o par “loops”/“faz um laço no ar”. Foi necessário pesquisar a imagem do que é “loop”, assim possibilitando a sua descrição que se assemelha ao movimento em forma de um oito deitado. Considerando que a palavra não existe no português, a estratégia pretendeu evitar o uso genérico de palavras como “movimento” e “acrobatia”. O entendimento espacial desse movimento serve para descrever como as abelhas decodificam esse mesmo movimento como informação para uma ação, em que as especificidades de comprimento e ângulo importam.
- b) O uso de verbos de ligação, “is”/“é”, “are”/“são”, por exemplo, servem para apresentar definições ou conclusões sobre o comportamento das abelhas.
- c) A locução “is telling”/“está dizendo” introduz uma consequência do comportamento das abelhas sobre a colmeia.

A sintaxe do tópico das frases mostra o enfoque sobre o objeto central de análise, o comportamento das abelhas, como “The dance”/“Essa dança”, “The center line”/“A linha central” e “Its length”/“O seu comprimento”. O objeto sobre o qual se fala não é estático durante a narrativa, mas ele vai sendo construído à medida que o enunciado vai sendo produzido ao receber novas denominações e descrever novas ações. Nesse caso, o nível de análise estabelecido sobre o inseto no início do parágrafo vai diminuindo até as partes menores, como o comprimento do voo da abelha, mas mantendo a unidade temática. Até mesmo construções na voz passiva são usadas para deixar o tópico sobre as abelhas, mas trazendo um argumento de autoridade expresso em “discovered by von Frisch”/“descoberta por von Frisch”. Esse argumento é abraçado parcialmente na enunciação de Wilson, que considera relevante para sua própria argumentação, mas que aparentemente parece discordar que a dança das abelhas se configura como uma linguagem, modulando sua afirmação com “the closest”/“o mais próximo” que se conhece de uma linguagem animal.

O deslocamento de sintagmas pela topicalização e o paralelismo aparecem nos seguintes trechos, “If the bee dances straight up the surface of the comb”/“Se a abelha dança diretamente na superfície do favo” e “If she dances ten degrees to the right”/“Se ela dança dez graus à direita”. As duas condições de dança da abelha são postas em foco, mostrando a maior importância da análise sobre a origem do comportamento do que sua consequência. Paralelas, elas são apresentadas com iguais possibilidades de acontecimento e com origens em comum, da dança das abelhas.

As oposições demonstram uma atitude de esclarecimento em relação ao alocutário. Elas informam sobre o que é o propósito da dança das abelhas em “the tail-wagging movement performed inside the hive to inform nestmates of the location of newly discovered flower patches and nest sites”/“o movimento de abanar o rabo realizado dentro da colmeia para informar aos parceiros de ninhada a localização de flores e locais de nidificação recém-descobertos”. Na tradução, buscou-se acrescentar dois apostos que

não existem no texto-alvo “construção de ninhos” e “busca de alimento” para explicar possíveis termos obscuros da área da apicultura, “it nests”/“ela nidifica” e “foraging expeditions”/“expedições de forrageamento”.

No terceiro par de excertos (parágrafo 38) do capítulo, o autor relembra o seu dia e, a partir das conclusões que chega dessa experiência, define o que é biofilia, finalmente nomeando-a. É possível perceber que o percurso narrativo do capítulo serviu como base para ilustrar um conceito que poderia parecer muito mais complexo e abstrato se apresentado para o público logo nas primeiras frases. A partir do sentido global do capítulo que é concluído nesse parágrafo, começamos a entender que muitos exemplos dados no percurso são da própria biofilia e de sua origem.

Excerto 3

Texto-fonte 3

Later I set the day in my memory with its parts preserved for retrieval and closer inspection. Mundane events acquired the raiment of symbolism, and this is what I concluded from them: That the naturalist's journey has only begun and for all intents and purposes will go on forever. That it is possible to spend a lifetime in a magellanic voyage around the trunk of a single tree. That as the exploration is pressed, it will engage more of the things close to the human heart and spirit. And if this much is true, it seems possible that the naturalist's vision is only a specialized product of a biophilic instinct shared by all, that it can be elaborated to benefit more and more people. Humanity is exalted not because we are so far above other living creatures, but because knowing them well elevates the very concept of life. (WILSON, 1984, p. 21-22)

Texto-alvo 3

Mais tarde, eu recompus o dia em minha memória com suas partes preservadas para a recordação e uma melhor inspeção. Os eventos mundanos adquiriram as vestes do simbolismo e isto é o que eu concluí sobre eles: a jornada do naturalista está apenas começando e, num sentido prático, vai durar para sempre. É possível que o estudo do tronco de uma única árvore se torne numa viagem astronômica de uma vida inteira. A exploração, à medida que se desenvolve, se relaciona cada vez mais com as coisas próximas ao coração e ao espírito humano. E, se tudo isso é verdade, a visão do naturalista entendida como apenas um produto especializado de um instinto biofílico compartilhado por todos é possível, podendo ser elaborada para beneficiar mais e mais pessoas. A humanidade é exaltada não porque estamos tão longe das outras criaturas vivas, mas porque as conhecer bem eleva o próprio conceito da vida. (WILSON, 1984, tradução minha)

O locutor se marca como “I”/“eu” e “my”/“minha” ao iniciarmos a leitura desse parágrafo, assim percebemos que as conclusões que vão ser apresentadas partem explicitamente da experiência de um sujeito. Desse modo, suas justificativas e generalizações vão sendo apresentadas gradualmente e marcadas na última frase pelo uso da primeira pessoa do plural “we are”/“estamos”. Percebe-se um locutor que compartilha uma experiência com seu alocutário a partir da categoria de “Humanity”/“Humanidade” como bem aponta o tópico da frase, mas que exclui os outros seres vivos como pertencentes a essa comunhão. Benveniste fala que o pronome nós não é plural, porque não são vários *eus* que enunciam, mas a subjetividade de um *eu* que pressupõe o compartilhamento de sua experiência com seu alocutário. Assim, a estratégia discursiva usada nessa enunciação tenta convencer que a biofilia é mais do que uma experiência somente do autor.

Os índices de ostensão, na maioria das vezes, são usados para ampliar o impacto das inferências do autor no fechamento do capítulo. As expressões “closer”/“melhor”, “forever”/“para sempre”, “by all”/“por todos” estão associados a uma estratégia de generalização de suas ideias. O complemento “in a magellanic voyage” faz também esse papel quando se refere à investigação de um simples tronco de árvore. A tradução “numa viagem astronômica” tentou recuperar o significado de proporção através de uma metáfora relativa à viagem de Fernão Magalhães, iniciador da primeira circum-navegação do globo, com a associação às viagens espaciais, facilitando o seu entendimento ao atualizar a figura de linguagem para um representativo atual de desafio de exploração.

O uso dos verbos no presente introduz as conclusões surgidas naquele dia que ainda têm validade para ele, mostrando que a experiência teve um impacto que dura até o momento da enunciação. Tais verbos são “is”/“é” (5 vezes), “seems”, “are”/“estamos”

“elevates”/“eleva” e, exclusivamente na tradução, “se relaciona”. O presente perfeito em “has only begun” é usado para tratar do começo da jornada do naturalista em um tempo passado incerto, mas que ainda é relevante no presente enunciativo, não tanto por ser recente, mas porque suas consequências têm importância vigente. A tradução em um tempo verbal semelhante não é possível por causa da estrutura da língua portuguesa, assim a locução “está apenas começando” aparece com o verbo de ligação marcando o começo da ação no presente, mas como a relevância não está exatamente no começo da ação, mas em sua importância no momento da enunciação, tal estratégia acaba funcionando. O uso dos verbos no passado serve para dar fechamento ao dia como uma unidade de experiência e não como acontecimentos isolados, mas que juntos significam e passam por um processo de transformação em um conhecimento mais geral sobre o outro, os naturalistas e a humanidade. Pode-se citar os verbos “set”/“recompus” E “concluded”/“concluí”. Em relação aos verbos no futuro, “will go on”/“vai durar” e “will engage”, eles ilustram as possibilidades das descobertas e conclusões do dia num maior escopo. A tradução de “will engage” mudou em razão de procedimentos sintáticos ocorridos na frase em relação ao resto do texto, transformando-se em “se relaciona”, mas, com a adição da expressão “à medida de seu desenvolvimento”, o sujeito “a exploração” manteve o caráter prospectivo.

A sintaxe das conclusões foi modificada para evitar o truncamento vindo do uso introdutório da palavra “that”. Assim, para manter o paralelismo entre as conclusões, a nominalização foi a solução para melhor compreensão. Por exemplo, o complemento deslocado para o tópico “as the exploration is pressed” acabou virando o próprio sujeito da frase como “A exploração” junto ao aposto para indicar “à medida que seu desenvolvimento” para indicar graduação. Em outro momento, a topicalização “if this much is true”/“se tudo isso é verdade” aponta que as conclusões têm um aspecto de hipótese, característica do tom ensaístico do texto como um todo. Essa oração introduz uma conclusão geral, que ganha tom hipotético, vindo das conclusões específicas: a visão do naturalista é um dos produtos da biofilia. Por isso mesmo que a extensão dessa conclusão, a possibilidade da visão do naturalista ajudar as pessoas, está acompanhada antes pelo verbo auxiliar *can*/poder para indicar capacidade em um grau moderado de certeza na locução verbal “can be elaborated”/“podendo ser elaborada”.

5 CONCLUSÃO

A tradução como um fenômeno enunciativo mostra uma perspectiva que considera a interpretação, a criatividade e o tradutor como o sujeito de sua enunciação. O viés enunciativo ajuda o tradutor a perceber as minúcias semânticas existentes em cada língua, entre as línguas e a melhorar as suas escolhas. Elucida as possibilidades de representação do tradutor com diferentes sujeitos, assim como dos interlocutores e objetos, qualificando a justificativa de suas estratégias não apenas como falante, mas como analista da linguagem. Podemos perceber que as estratégias de tradução são, na verdade, atitudes complexas de enunciação, elas envolvem não só a relação entre o plano global e o analítico, mas também o reflexo da intersubjetividade de outros textos na tradução.

O objetivo global da tradução foi a criação de um texto aproximado do texto-fonte e, por isso, muitas análises das estratégias de tradução foram parecidas com a análise da enunciação do texto-fonte. No entanto, as diferenças das estratégias enunciativas da tradução também surgiram: no plano global, o locutor é o tradutor, apesar de se representar como porta-voz do autor, e também o autor, pois de alguma forma permitiu que seu texto fosse traduzido, e o alocutário se tornou o público falante de português que pode vir a se interessar pelo livro; no plano analítico, as diferenças ficaram um pouco mais claras, através principalmente da escolha e combinação de sintagmas, configurando uma sintaxe e argumentação própria do tradutor.

Apesar de o texto se configurar como divulgação científica e visar a objetividade, as subjetividades dos enunciadores desses dois textos, ainda assim, ficaram aparentes na análise. O próprio texto de partida aparenta ter a intenção de mostrar o lugar enunciativo do biólogo Edward Wilson. A tradução, inclusive, pode melhorar a narrativa científica ao incluir apostos e trazer referências de mais fácil recuperação, esclarecendo o entendimento da relação entre locutor e alocutário. As estratégias enunciativas de tradução podem ser entendidas como uma metalinguagem que não pretende classificar genericamente processos linguísticos, mas justificar as especificidades de cada enunciação tradutória.

REFERÊNCIAS

- ALDROVANDI, M. *O leitor-sujeito: uma proposta teórico-metodológica de leitura pelo viés da teoria enunciativa de Benveniste*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- BENVENISTE, É. Os níveis da análise linguística. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1989. p.127-141.
- BENVENISTE, É. A forma e o sentido na linguagem. In: BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1995. p. 220-242.
- CHESTERMAN, A. *Memes of Translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2016.
- FLORES, V. TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- HAINZENREDER, L. S. *O fenômeno tradutório à luz da distinção semiótico semântico na relação entre línguas: proposta de uma semiologia da tradução*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MELLO, V. H. D.de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- NAUJORKS, J. da C. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NUNES, P. Á. *A prática tradutória em contexto de ensino (re)vista pela ótica enunciativa*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LICHTENBERG, S. *Sintaxe e enunciação: noção mediadora para reconhecimento de uma linguística da enunciação*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem, Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- OUSTINOFF, M. *Tradução: história, teorias e métodos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- VINAY, J.; DARBELNET, J. A Methodology for Translation. In: VENUTI, Lawrence. *The Translation Studies Reader*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2004. cap. 6, p. 84-93.
- WILSON, E. O. *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts, EUA e London, England: Harvard University Press, 1984.



Recebido em 15/06/2020. Aceito em 21/01/2021.

O EXAME CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA CANDIDATOS AO PEC-G¹

EL EXAMEN CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA
CANDIDATOS AL PEC-G

THE CELPE-BRAS TEST AS A LANGUAGE POLICY MECHANISM TO PEC-G CANDIDATES

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio*

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O artigo discute como o exame Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) participantes de um curso de português ofertado por uma universidade brasileira. A noção teórica central utilizada é a de mecanismos de política linguística, conforme Shohamy (2006). O procedimento metodológico para geração de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados enfocou o conteúdo temático, a seleção lexical e os elementos argumentativos segundo Koch (2000, 2011). As conclusões apontam para o alinhamento dos alunos às recomendações oficiais do Celpe-Bras, especialmente quanto ao contato com diversos gêneros do discurso como via para o aprendizado da língua portuguesa. Contudo, há uma tendência de estudar os gêneros como fins em si mesmos, com base na memorização de características formais, configurando uma possível distorção da proposta do exame. Os alunos também utilizam a aproximação das aulas ao que entendem ser objeto de avaliação do teste como critério de qualidade do curso de português frequentado. O estudo contribui para ampliar a discussão sobre a tradução de ideologias em práticas de aprendizagem mediada pelos testes como mecanismos de política linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras. Mecanismo de política linguística. PEC-G. Português como língua adicional.

RESUMEN: El artículo analiza cómo el examen Celpe-Bras actúa como un mecanismo de política lingüística para los candidatos al Programa de Estudiantes-Convenio de Pregrado (PEC-G) que participan en un curso de portugués ofrecido por una universidad

¹ Este trabalho constitui um recorte da dissertação da autora. O mestrado foi auxiliado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo n. 1521906.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). Licenciada em Letras - Português (UFPB). E-mail: cynthiadionisio@live.com.

brasileña. La noción teórica central utilizada es la de mecanismos de política lingüística, según Shohamy (2006). El procedimiento metodológico para la generación de datos fue la realización de entrevistas semiestructuradas. El análisis se basó en el contenido temático, en la selección léxica y en los elementos argumentativos según Koch (2000, 2011). Las conclusiones apuntan a la alineación de los estudiantes con las recomendaciones oficiales del Celpe-Bras, especialmente en relación con el contacto con diferentes géneros del discurso como manera de aprender la lengua portuguesa. Sin embargo, existe una tendencia a estudiarlos como fines en sí mismos, a partir de la memorización de sus características formales, configurando una posible distorsión de la propuesta del examen. Los estudiantes también usan la aproximación de las clases a lo que creen que es objeto de la evaluación del examen como criterio de la calidad del curso de portugués. El estudio contribuye a ampliar la discusión sobre la traducción de ideologías en prácticas de aprendizaje mediada por las pruebas como mecanismos de política lingüística.

PALABRAS CLAVE: Celpe-Bras. Mecanismo de política lingüística. PEC-G. Portugués como lengua adicional.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the use of the term “language of science”, placing scientific production in Spanish at the center of the debate in the context of Spanish-speaking countries. We seek to answer three questions that help to problematize the use of the term in question, skewed to English, showing that Spanish can also be considered a language of science. This work is located in the field of Language Policy and Planning in Science and Higher Education (Planejamento linguístico na Ciência e Educação Superior - PPLICES), in dialogue with bibliometric information obtained from the Scielo database, which has proved to be an effective tool, however not totalizing, to assess the production, use and quality of the regional scientific publication. Based on the information presented, we found that the Spanish language dominates scientific production in Spanish-speaking countries and that these, in turn, reproduce asymmetries, showing the formation of “peripheral centers” (BEIGEL, 2016) with a high index of publication.

KEYWORDS: Scielo. Scientific production. Language of science. Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um dos requisitos para o ingresso de alunos estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O convênio oferta vagas em cursos de graduação para alunos provenientes de países em desenvolvimento da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa² (BRASIL, 2020a). Contudo, a maioria dos estudantes atualmente provém de países africanos (BRASIL, 2020a, 2020b), caracterizando-se, de fato, como um programa de cooperação internacional Sul-Sul no âmbito da educação superior, conforme explica Amaral (2013).

Segundo as regras do PEC-G, os estudantes oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do Celpe-Bras podem participar de cursos de português ofertados por algumas IES brasileiras, cujo objetivo precípua é prepará-los para o exame. Caso obtenham certificação no teste, esses estudantes passam a estar vinculados integralmente ao convênio e, portanto, aptos a ingressar no ensino superior brasileiro; em caso negativo, devem retornar aos seus países de origem, sendo-lhes negada uma segunda tentativa de ingresso no PEC-G (BRASIL, 2013).

Considerando a relação entre o exame e o convênio, neste artigo, *discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G*. Utilizamos como a noção teórica do estudo a de mecanismo de política linguística proposta por Shohamy (2006). Analisamos entrevistas semiestructuradas enfocando o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos segundo Koch (2000, 2011). Anteriormente, Silva (2006) analisou os impactos do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame, indicando mudanças nas crenças, ações, maneiras e percepções desses candidatos antes do primeiro contato com o exame, na fase de preparação para ele e após a sua realização. Contudo, nossa pesquisa se diferencia daquela por focar especificamente candidatos ao PEC-G durante a realização de curso preparatório de língua portuguesa, somando-se, assim, à crescente literatura sobre os aspectos político-linguísticos do convênio, a exemplo de Correa (2010), Diniz e Bizon (2015), Miranda (2016) e Dionísio (2017, 2020a, 2020b).

² A inclusão da Europa no PEC-G é recente e contempla os seguintes países do Leste do continente: Armênia, Macedônia do Norte e Turquia.

Afora esta introdução, a primeira seção do artigo aborda o papel dos testes como mecanismos de política linguística. Em seguida, a segunda seção descreve as relações existentes entre o Celpe-Bras e o PEC-G. A terceira seção aponta os procedimentos metodológicos adotados, e a quarta apresenta a discussão sobre os textos-discursos dos alunos. Finalmente, a última seção se dedica ao delineamento das considerações finais.

2 TESTES DE LÍNGUA: MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Os mecanismos de política linguística, segundo Shohamy (2006), são dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguística, funcionando como “pontes” entre ideologias e práticas linguísticas. A autora classifica os mecanismos de política linguística nas seguintes categorias: i) regras e normas; ii) educação linguística; iii) testes de língua; iv) linguagem no espaço público; v) ideologia, mitos, propaganda e coerção. Dados os propósitos deste artigo, doravante concentramos a nossa reflexão em torno da categoria “testes de língua”.

Embora os testes sejam integrantes da categoria mais ampla dos mecanismos de educação linguística, Shohamy (2006) os singulariza como uma categoria distinta desta última. O principal motivo é que, ao mesmo tempo em que os testes estão ligados à educação linguística, “[...] eles agem como o mecanismo mais poderoso quando se trata de afetar e manipular os comportamentos linguísticos e os usos de alunos, professores, pais de alunos e a sociedade como um todo”³ (SHOHAMY, 2006, p. 93). Sendo assim, a distinção da categoria dos testes se deve-se ao seu grande potencial de pautar os demais mecanismos referentes à educação linguística e, portanto, de pautar as práticas de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que, *a priori*, os testes que podem ser validados e examinados publicamente, segundo Scaramucci (2000), têm a função precípua de avaliar a proficiência linguística dos examinandos e retroalimentar o ensino-aprendizagem de línguas. Porém, tais testes, elaborados e aplicados por organismos externos ao domínio escolar, atingem um maior número de indivíduos e instituições do que aqueles aplicados pelos professores no âmbito de suas salas de aula. Portanto, os testes de larga escala, tal como o objeto deste artigo, podem ser analisados sob uma ótica sociopolítica mais ampla, observando-se as consequências sociais de sua aplicação.

Os testes de língua também funcionam como meios para a consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados para classificar e/ou selecionar pessoas para atuarem em determinados contextos e/ou funções. Algumas finalidades individuais podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais e a inserção no mercado de trabalho. Essas decisões “individuais” também geram repercussões na sociedade, na medida em que os testes “[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações”⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 103). Assim, muitos testes funcionam como “ferramentas disciplinares”, no sentido de que tanto o comportamento daqueles que se submetem a eles quanto das instituições é afetado pelos seus resultados. Já as finalidades sociais podem incluir o alcance de metas e objetivos governamentais, a avaliação da qualidade do sistema educacional como um todo e de uma instituição educacional específica, dentre outras.

Ademais, os testes de língua podem desempenhar um papel que vai além da diagnose ou da avaliação de examinandos ou de instituições. Na ausência ou na debilidade de diretrizes educacionais superiores, por exemplo, eles têm grandes chances de pautarem o currículo, redirecionando conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação de professores e outras dimensões do ensino-aprendizagem. Segundo Shohamy (2006), ainda, tais dimensões, embora constituam mecanismos de política linguística em si mesmas, podem ser consideravelmente afetadas pelos testes.

Shohamy (2006) indica que a existência de propósitos relativamente ocultos dos testes, referentes à confirmação ou modificação de ideologias e de práticas linguísticas, potencializa a sua atuação como mecanismos de política linguística e se reflete em questões sociais como, por exemplo, no acesso ou não de determinados grupos a determinados espaços educacionais e profissionais e,

³ No original: “[...] it [testing] acts as a most powerful mechanism for affecting and manipulating language behaviors and the use of students, teachers, parents and society as a whole” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

⁴ No original: “[...] they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

portanto, ao poder. Segundo a autora, ainda, “[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem sobre a importância de determinadas línguas em relação a outras⁵” (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, os testes contribuem para reforçar o prestígio e o *status* da língua que funciona como seu objeto de avaliação. Além disso, os testes são mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação ou na sociedade, fazendo com que eles sejam utilizados para redirecionar o ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimentos são exigidos e transmitindo uma ideia de “neutralidade” da avaliação.

Investigar os testes como imersos em contextos sociopolíticos pautados por relações de poder é se alinhar ao paradigma de pesquisa crítico, de acordo com Shohamy (1998). O primeiro pressuposto da pesquisa crítica sobre os testes é que o ato de testar não é neutro, mas é simultaneamente um produto e um agente para a consecução de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos com potencial de afetar a vida de indivíduos, principalmente professores e alunos. O segundo pressuposto é que os candidatos aos testes são sujeitos políticos e, como tais, inseridos em contextos também políticos. Terceiro, os testes carregam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e constituem ferramentas de poder destes grupos em relação a outros. Por último, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo enquanto deslegitimam outras, assim como línguas, variedades, modos de aprendê-las e de ensiná-las, dentre outros.

Os testes são mecanismos cada vez mais centrais para a vida de indivíduos e para a existência de instituições e, por isso, atentar para o poder inerente ao ato de testar, para as pessoas atingidas por um teste e para os conhecimentos envolvidos na testagem é cada vez mais importante. Assim, é preciso considerá-los para além de sua imanência e de critérios como validade, confiabilidade e padronização, compreendendo-os como produtos e produtores de um jogo de forças sociais mais amplo. Nesse sentido, cabe destacar que nem sempre os agentes envolvidos com um teste (alunos, professores etc.) têm plena consciência da atuação desse mecanismo de política linguística em suas próprias ideologias e práticas linguísticas, o que acentua ainda mais o seu potencial latente de afetá-las.

Finalmente, segundo Shohamy (2006), a modificação dos comportamentos de professores, alunos e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um “efeito colateral” dos testes, e sim a principal função deles, uma vez que os elaboradores geralmente confiam de antemão na capacidade dos testes de promoverem comportamentos tidos como desejáveis. Tal foi um dos intentos que resultaram na implementação do exame Celpe-Bras, que, desde 1998, atua como um mecanismo de política linguística para candidatos ao PEC-G, como apresentado na próxima seção.

3 RELAÇÃO ENTRE O CELPE-BRAS E O PEC-G

O Celpe-Bras surge, em finais da década de 1990, em um contexto mundial caracterizado pela popularização da aplicação de testes de proficiência a estrangeiros por Estados nacionais⁶. Até 2018, era o único exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro⁷. Desde 1998, ou seja, desde a sua implementação, vem sendo utilizado como requisito para a comprovação da proficiência de candidatos ao PEC-G. Inicialmente, a certificação era demandada apenas para candidatos de países não vinculados à lusofonia, excluindo-se da necessidade de certificação aqueles oriundos dos Países

⁵ No original: “[...] even the act of testing itself already provides a message as to the importance of certain languages over others” (SHOHAMY, 2006, p. 94).

⁶ Alguns exemplos de exames de proficiência em língua oficial de Estados nacionais são a Avaliação de Proficiência na Língua Japonesa, aplicada desde 1984; o Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK), assumido pelo Estado chinês desde 1992; os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), criados pela Espanha em 1998; e o TestDaf, idealizado pela Alemanha em 1996 e lançado em 2001.

⁷ O reconhecimento do Celpe-Bras como única maneira de comprovar a proficiência de estrangeiros na língua portuguesa para o Estado brasileiro foi alterado pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, expedida pelo Ministério da Justiça. Embora restrinja-se ao processo de reconhecimento e de naturalização de pessoas na condição de apatridia, o documento passou a permitir também o aceite pelo Estado brasileiro de outras formas de comprovação da proficiência no idioma, tais como a conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e a aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo mesmo órgão na qual seja oferecido curso desse idioma, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018).

Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (BRASIL, 1998). Contudo, desde o Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013, tal exigência foi estendida a todos os estrangeiros, inclusive os provenientes dos PALOP⁸ (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o Decreto de 2013, candidatos oriundos de países que não dispõem de Postos Aplicadores do Celpe-Bras poderão realizá-lo uma única vez no Brasil, após finalizarem curso de língua portuguesa ofertado em IES credenciadas (BRASIL, 2013). Tais cursos são ministrados em caráter de extensão e possuem configurações diversas a depender da instituição, conforme empiricamente observaram Dionísio (2017) e Cândido (2019). Em comum, porém, os cursos compartilham o objetivo precípua de preparar os alunos para obter a certificação no Celpe-Bras. Logo, para compreender as relações estabelecidas entre o teste de proficiência e a aprendizagem de língua portuguesa para os candidatos ao PEC-G, torna-se necessário adentrar o construto teórico que embasa o exame, assim como o seu formato e as ideias que levaram à sua implementação.

O construto teórico que embasa o Celpe-Bras entende a língua como um sistema integrado e holístico, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural na língua é integrada a uma competência maior, comunicativa, que contempla a sintonia entre o uso linguístico e o contexto imediato e sociocultural (SCARAMUCCI, 1999). De acordo com Schlatter et al. (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem do exame é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como vinculados à prática social. Por isso, o construto é operacionalizado a partir de *tarefas*, isto é, ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, com usos semelhantes aos da vida real, formuladas com base na apresentação de textos autênticos e de circulação ampla na sociedade. Tais textos são contextualizados e apresentados de maneira integral, evitando recorrer a trechos avulsos (SCARAMUCCI, 1999).

As tarefas constituem a Parte Escrita e a Parte Oral do exame. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas, realizadas com base em um vídeo, um áudio e dois textos escritos, e dura três horas. A Parte Oral, por sua vez, constitui-se em uma conversa de 20 minutos na presença de dois avaliadores: um interlocutor e um observador. A parte inicial da conversa acontece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame e não é objeto de avaliação e sim uma espécie de “quebra-gelo” para trazer à tona registros menos monitorados dos examinandos, enquanto a maior parte da interação acontece com base em temas propostos a partir da apresentação de diversos elementos motivadores materializados em gêneros do discurso multimodais (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2019).

Tendo uma base comunicativa, o Celpe-Bras busca realizar uma avaliação qualitativa e global da proficiência linguística, cujos resultados fundamentam-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho. O exame prevê quatro níveis de certificação: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2015). Na Parte Escrita, avalia-se a adequação contextual, a adequação discursiva e a adequação linguística. Na Parte Oral, a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação lexical, a adequação gramatical e a pronúncia.

O conceito de gêneros do discurso é basilar na prova do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), pois, como explica Schoffen (2009), materializa a visão de língua como meio de interação social, afastando o exame de testes caracterizados pela avaliação de itens isolados e pela visão de língua como sistema. Sendo assim, a importância de uma preparação que leve em conta o português brasileiro em ação mediada por gêneros do discurso aparece nos manuais destinados aos examinandos, como mostram os seguintes trechos: “A proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito [...] e ao interlocutor [...], tendo-se em conta os parâmetros de textualização de *diferentes gêneros discursivos*: mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário etc. (BRASIL, 2013, p. 8, grifos nossos)” e “Nos primeiros 5 minutos, a conversa é sobre informações gerais do participante. Nas etapas posteriores, a conversa se baseia em diferentes temas propostos, a partir de *diferentes gêneros textuais* que mesclam linguagem verbal e não verbal (capas de revista, cartuns, fotos etc.) (BRASIL, 2019, p. 7, grifos nossos)

Desde o início, as publicações de membros da Comissão Elaboradora do Celpe-Bras indicam o desejo de que o teste servisse não só para avaliar a proficiência linguística dos examinandos, mas também para gerar mudanças no ensino de português para estrangeiros (cf. SCARAMUCCI, 1995, 1999; SCHLATTER, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999), confirmando, assim, Shohamy (2006) quando

⁸ Para uma problematização da exigência de certificação no Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP, cf. Diniz e Bizon (2015). Para uma visão mais abrangente das políticas linguísticas oficiais que vêm pautando o PEC-G desde a sua origem, cf. Dionísio (2020a).

afirma que a modificação das práticas de professores, alunos e demais envolvidos não é um “efeito colateral” dos testes, mas a sua principal função, uma vez que os elaboradores geralmente conhecem e confiam de antemão na capacidade desses instrumentos de fomentar comportamentos tidos como desejáveis. Schlatter (1999, p. 104), por exemplo, afirma: “Os critérios e os princípios em que se apoia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades”. A modificação almejada seria a transição de ideologias linguísticas e de práticas de ensino mais formalistas para mais comunicativas, que privilegiassem os usos da língua em contextos reais de comunicação.

A consciência do poder da implementação do Celpe-Bras na reformulação do ensino de língua portuguesa para estrangeiros também aparece em Scaramucci (1999, p. 107, grifos nossos):

[...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. *Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas, ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles.*

Consideramos que a ocorrência de tais mudanças desencadeadas por um teste têm maior chance de se tornar realidade quando ele se configura como um mecanismo de política linguística para os aprendizes, professores e demais envolvidos em determinado contexto no qual o teste possa ter influência, isto é, quando há legitimidade para transformar as ideologias do exame (por exemplo, referentes à língua, à cultura, ao ensino e à aprendizagem) em práticas (de ensino-aprendizagem). Nesse sentido, o PEC-G se mostra um “laboratório” por excelência para o estudo dos testes como mecanismos de política linguística, dado que o Celpe-Bras se coloca como uma “ponte” entre os candidatos à participação no convênio e o seu ingresso efetivo em cursos de graduação brasileiros.

4 METODOLOGIA

O curso de extensão em língua portuguesa ofertado por uma universidade federal, na época da entrevista, contava com 20 candidatos ao PEC-G, reunidos em uma turma específica separada das demais turmas de ensino de português para estrangeiros. As aulas ocorriam de segunda a sexta, no período da tarde, com uma carga horária de 4h/aula diárias (14h às 18h). A maioria dos candidatos era proveniente de países africanos (com exceção de três alunos do Haiti).

Dos 20 alunos da turma, selecionamos três voluntários para a participação na pesquisa, com base no interesse e na disponibilidade para a realização de entrevista. Após ter explicado o objetivo principal do estudo, obtivemos o seu consentimento livre e esclarecido⁹ para gravar a entrevista semiestruturada individual em dia e horário mais conveniente para eles. Momentos antes da realização da entrevista, utilizamos um breve questionário preliminar que solicitava dados biográficos, com o intuito de traçar um breve perfil de cada aluno¹⁰, apresentado a seguir.

Claire nasceu na Inglaterra, filha de pai congolês e de mãe inglesa, mas muito nova foi morar na República Democrática do Congo, onde cresceu. Tinha 19 anos. Falava inglês como primeira língua e como língua de escolarização, pois, mesmo no Congo, país de língua oficial francesa, estudara em escola internacional. Também falava francês e lingala, considerada uma das línguas nacionais do país. Seu objetivo era cursar a graduação em Medicina. Conheceu o PEC-G através da indicação de uma tia, que também cursou

⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), protocolo n. 0321/16.

¹⁰ Buscando preservar as suas identidades, os alunos são denominados de acordo com pseudônimos escolhidos por eles para identificação na pesquisa.

Medicina pelo convênio. A partir disso, passou a pesquisar sobre o Brasil, tendo se identificado com o clima, a cultura e as pessoas, o que a levou a decidir cursar o ensino superior no país em vez da Inglaterra, país onde o irmão estudava.

Melissa é oriunda do Gabão e tinha 19 anos. Falava francês e um pouco de inglês, além de uma língua local¹¹, que disse apenas entender e não falar. Pretendia cursar Medicina e, antes de se candidatar ao PEC-G, tentara ingressar no ensino superior através de programas de estudo da França, de Cuba e do Marrocos, mas só foi aceita no Brasil. Ela soube do PEC-G através da divulgação feita sobre o convênio no *site* de uma agência do país. O irmão também viera junto com ela pelo PEC-G e pretendia fazer o curso superior em Gestão Ambiental.

Jones era do Haiti, tinha 19 anos, e falava francês e crioulo haitiano. Queria fazer Engenharia Civil e tinha como grande sonho construir casas para as pessoas pobres do seu país. Antes de se candidatar ao PEC-G, havia tentado ingressar na graduação por programas do México e da República Dominicana. Conheceu o PEC-G através da indicação de um primo que também estudou no Brasil pelo convênio e o convidou a se inscrever.

As entrevistas com os alunos foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com a análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com algumas adaptações. Na análise, os textos produzidos em situação de entrevista foram entendidos como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Dessa forma, há um alinhamento ao paradigma sociocognitivista da Linguística Textual, levando em consideração os sistemas de conhecimento construídos no decorrer do processo de produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico envolvido nas situações de comunicação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Na análise, de cunho qualitativo-interpretativista, enfocamos o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos dos textos-discursos, tais como operadores, marcadores de pressuposição, indicadores modais e de avaliação (KOCH, 2000, 2011).

Com base na metodologia apresentada, na próxima seção, *discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G*.

5 O EXAME CELPE-BRAS E A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DE CANDIDATOS AO PEC-G

A entrevista teve como eixos temáticos a visão dos alunos sobre a língua portuguesa, sobre o ensino de português para o PEC-G e sobre o Celpe-Bras. Uma das perguntas apresentadas pedia aos entrevistados que descrevessem como eram as aulas no curso de português que frequentavam e o que as professoras costumavam abordar no curso. O intuito do questionamento foi conhecer a avaliação feita pelos discentes da compatibilidade entre o curso e aquilo que entendiam ser o objeto de sua preparação no exame Celpe-Bras.

*[...] agora é diferente porque agora estamos fazendo... os cursos pra se preparar... pra... prova... mas antes no início... estava... nós estávamos... apren/nós estávamos aprendendo... ahn... as coisas básicas... ahn... saudação saudações... ahn... verbos... mas agora... quando nós entramos na sala... nós devemos escrever textos.*¹² (Claire)

A aluna Claire faz uma distinção entre duas fases do curso, uma anterior e uma em andamento (através do marcador de pressuposição “agora” em “*agora é diferente*”): a primeira fase seria marcada pela aprendizagem de expressões formulaicas (“saudações”) e de aspectos gramaticais (“verbos”), e a segunda pela obrigatoriedade da produção textual (marcada pelo modalizador deôntico “devemos” em “*devemos escrever textos*”). Para ela, a mudança de foco do curso representa uma ruptura entre o que não era, de fato, uma preparação para o Celpe-Bras (o aprendizado formulaico e de estrutura gramatical) e o que é (a escrita de textos).

¹¹ O trecho da entrevista em que a aluna se refere à língua local ficou inaudível.

¹² Doravante, todos os grifos em itálico nos excertos dos alunos são de nossa responsabilidade.

[...] eu acho que [esse tipo de aula]... *é muito bom...* estou aprendendo muito... *porque são essas coisas que vão cair no Celpe-Bras... então tem que aprender as coisas assim...* ahn... eu já aprendi essas coisas na escola... mas agora estão fazendo a mesma coisa em português então... é diferente. (Claire)

Além disso, a avaliação que Claire faz dessa preparação é positiva, dado que acredita ser a maneira recomendada para a aprovação no exame: (“é muito bom [...] porque são essas coisas [os textos] que vão cair no Celpe-Bras, então tem que aprender as coisas assim”). O uso do modalizador deôntico “tem que” em “tem que aprender as coisas assim” indica que Claire não só acha bom, mas também obrigatório o foco na produção intensiva de textos para o teste.

Para além do curso de português frequentado na universidade, perguntamos à aluna como era a sua preparação individual para o Celpe-Bras:

[...] quando eu estou em casa... com minhas amigas nós fazemos... *nós fazemos... os textos pra comparar éh...* algumas vezes *nós assistimos vídeos* sobre... qualquer coisa do Brasil... e *nós devemos conversar sobre coisas... fazer debates* debates... só isso. (Claire)

As estratégias de aprendizagem compartilhadas pela entrevistada são realizadas de maneira coletiva, em conjunto com amigas que também estão aprendendo português com vistas à certificação no exame: produção e compartilhamento de textos, visualização de vídeos com foco na cultura brasileira, conversação e debates. Tais estratégias se alinham às recomendações presentes no Manual do Examinando do Celpe-Bras para uma boa preparação:

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o Exame. Você pode se preparar lendo jornais e revistas que circulam no Brasil, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão em português, interagindo com falantes de português e buscando se posicionar a respeito dos assuntos lidos. (BRASIL, 2015, p. 22)

Sendo assim, o Manual do Celpe-Bras aponta para a interação com textos de ampla circulação, a produção individual de textos, a interação com gêneros multimodais midiáticos, a interação com falantes e o treinamento da argumentação como estratégias eficazes de preparação, muito embora faça a ressalva de que não haveria uma maneira única ou superior de preparação para o exame. Contudo, tratando-se de um mecanismo de política linguística criado com vistas a modificar o ensino-aprendizagem de português de uma abordagem formalista para uma comunicativa, é possível entender que, embora o Manual não se comprometa discursivamente com isso, haveria, sim, maneiras mais adequadas de preparação para o exame: é só pensar na inadequação de uma preparação baseada exclusivamente na resolução de questões gramaticais ou na tradução de textos para o português, por exemplo, para identificar que o construto do teste (assim como o de qualquer teste) privilegia determinados modos de ensinar e de aprender a língua testada. O texto-discurso da aluna Claire sobre a sua preparação vai ao encontro de Shohamy (2006, p. 103) quando afirma que: “Os testes são capazes de ditar o que será estudado, aprendido [...] pelos estudantes [...]. Em troca, os examinandos cumprem as exigências dos testes e mudam o seu comportamento de acordo com eles [...]”¹³.

Finalmente, observamos que a avaliação que Claire faz do curso de português para o PEC-G e a descrição de suas atividades de estudo da língua demonstram que a aluna realizou uma apropriação dos pressupostos bastante próxima ao esperado pelo exame, comprovando a atuação do Celpe-Bras como um mecanismo de política linguística para o convênio.

A aluna Melissa aponta outras estratégias de aprendizagem da língua portuguesa mobilizadas para a obtenção da certificação no Celpe-Bras:

[...] eu estudo... ah... *escuto vídeo...* o vídeo... *áudio também...* e eu escrevo texto como se... *com o tempo de Celpe-Bras...* não demoro muito... com o tempo do Celpe-Bras... [...] *falar com a pessoa para praticar...* e... eu ler... quase... tempo... como tenho uma... *quando estou cansada de escrever eu leio para ver... descobrir novas palavras...* o dicionário também me ajuda... *música também me ajuda muito...* e... o filme... também para descobrir... e... já

¹³ No original: “Tests are capable of dictating what will be studied, learned [...] by students [...]. In return, test-takers [...] comply with the demands of the tests and change their behavior accordingly [...]” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

comecei a ir no cinema so/para assistir os filmes legendados... para escre/aprender várias várias éh... palavras.
(Melissa)

As estratégias utilizadas por Melissa também se harmonizam com aquelas recomendadas pelo Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), isto é, se inserir em práticas comunicativas cotidianas na língua, como conversar (“falar com a pessoa para praticar”), ler (“eu leio para ver... descobrir novas palavras”), ouvir música (“música também me ajuda muito”) e assistir filmes (“comecei a ir no cinema [...] para assistir os filmes legendados”). Os insumos comunicativos mencionados pela aluna também são aqueles utilizados na Parte Escrita do exame (vídeo, áudio, textos escritos).

Além dessas estratégias, Melissa relata impor a si mesma um tempo similar ao recomendado para a Parte Escrita do Celpe-Bras nas suas produções textuais (“eu escrevo texto como se... com o tempo de Celpe-Bras”). Isso demonstra que a preparação para um teste de língua vai muito além da aprendizagem de elementos linguísticos e da aquisição de competências sociocomunicativas (estas últimas características da avaliação do Celpe-Bras). Realizar um teste implica também a demonstração de outras competências, inclusive em âmbito físico ou psicomotor; neste caso, implica a agilidade para produzir textos em um tempo considerado escasso (“não demoro muito”), dado que a Parte Escrita do Celpe-Bras tem três horas de duração e quatro textos a serem produzidos pelo examinando com base, respectivamente, em interação com um vídeo, um áudio e dois textos escritos.

A visão de Melissa sobre qual seja a preparação adequada para o Celpe-Bras colabora para a geração de sentimento de ansiedade na estudante:

[...] eu estou com medo porque é um pouco o mesmo caso... agora tem textos que não vimos... estou com medo demais porque não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos que podem cair na prova do Celpe-Bras [...] só hoje que a professora [...] falou da carta do leitor... só hoje... mas estamos a dois meses da prova... tem que... fazer um pouco mais rápido... e... tem textos que nós escrevemos que as professoras não entregam... mas como nós vamos saber que tem que melhorar essa parte essa parte se não vemos nossos erros... é um pouco difícil. (Melissa)

A declaração do medo no texto-discurso da aluna (“eu estou com medo”), reafirmado e intensificado pelo emprego do advérbio “demais” (“estou com medo demais”), é justificada por ela com base na sua insegurança de submeter-se ao Celpe-Bras sem conhecer todos os possíveis gêneros do discurso passíveis de serem solicitados no exame (“[...] não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos [de textos] que podem cair na prova”). A percepção de que o critério de avaliação mais importante no Celpe-Bras é a adequação ao gênero do discurso e de que, portanto, a aluna deveria ter contato com o maior número de gêneros previamente ao teste, acarreta na fiscalização e na cobrança da aluna exercida sobre a professora (revelada pela modalização deôntica “ter que” em “tem que... fazer um pouco mais rápido...”). Essa cobrança se dá tanto em relação ao conteúdo que deve ser ministrado (“todos os tipos [de texto]”) quanto ao cronograma de apresentação desses conteúdos (“só hoje que a professora falou da carta do leitor... só hoje... mas estamos a dois meses da prova... tem que... fazer um pouco mais rápido”) e de *feedback* sobre a produção escrita dos alunos (“tem textos que nós escrevemos que as professoras não entregam”). A ansiedade sobre a preparação para Celpe-Bras, a nosso ver, constitui um dos “efeitos prejudiciais” dos testes a que Shohamy (2006) se refere, que acontecem quando eles são colocados como poderosos mecanismos de política linguística capazes de alterar as perspectivas de vida de indivíduos.

Por último, o aluno Jones avalia a sintonia entre o curso de português e as necessidades presentes e futuras dos alunos do PEC-G:

[...] nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso... fazer um curso com brasileiros... então pra fazer um curso com brasileiros tem muita exigência como muitos trabalhos... então eu pense/eu eu esperava que ia ter ia ter essas coisas como... como fazer exposições e mais coisas... mas o curso tá bem... tá bem e não tem problema. (Jones)

Jones declara que suas expectativas para o curso de português vão além da preparação para o Celpe-Bras, mas incluem também a preparação para realizar um curso de graduação em uma IES brasileira (“nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso [...] com brasileiros”). Sendo assim, relata uma expectativa frustrada de ter acesso a letramentos acadêmicos que incluíssem também o contato com gêneros circulantes no contexto universitário, destacando o gênero oral “exposição” (seminário) como um dos quais gostaria de ter tido contato durante o curso. Mesmo assim, o aluno logo muda a

orientação argumentativa de crítica ao curso presente em seu texto-discurso (através do operador “mas”) e passa a fazer dele uma avaliação positiva (“o curso tá bem... tá bem e não tem problema”).

Ao relatar suas estratégias de estudo de português, Jones demonstra um direcionamento para a preparação no teste:

[...] *eu estou estudando TUdo... TUdo me interessa... TUdo* ((risos)) vejo uma coisa na televisão... jornal... Tudo... como eu *eu não gostava de... de assistir jornal mas agora sim porque* ((risos)) *o Celpe-Bras pede*. (Jones)

O colaborador comenta a busca por uma preparação ampla, realçada pela repetição de “tudo” aliada à ênfase na entonação do pronome (“eu estou estudando TUdo... TUdo me interessa... TUdo”). Essa preparação inclui a inserção em práticas comunicativas mediadas por gêneros midiáticos (exibidos na televisão e presentes no jornal). Para o aluno, “assistir jornal” não era um hábito, mas o horizonte da certificação no Celpe-Bras impulsionou para que essa prática se estabelecesse em sua vida (como mostra o emprego do marcador de pressuposição “agora” em “eu não gostava de [...] assistir jornal mas *agora* sim porque [...] o Celpe-Bras pede”). De fato, o Manual do Examinando recomenda a leitura de jornais e a visualização de filmes e programas de televisão como estratégias de preparação (BRASIL, 2015), o que demonstra o alinhamento do texto-discurso produzido pelo aluno aos pressupostos do teste. Jones ainda acrescenta outras estratégias utilizadas:

[...] como eu... ah... primeiramente eu tô... *eu tô seguindo as aulas... e participar... perguntar as professoras... e... fazer as tarefas... fazer pesquisa... fazer minha própria pesquisa... e... também estudar vocabulário... falar com uma pessoa... e... é isso* [...] pra mim... eu estudo à noite... à noite... estudo... como eu posso dizer... *hoje eu vou estudar... carta do leitor... e assim eu colo/eu coloco no Youtube como fazer uma carta do leitor* e assim tem... muitos vídeos que lá fala sobre isso e assim eu estudo... um um vídeo... se eu acho que não é suficiente eu escolho um outro... e é assim até que eu enten...entender éh... o assunto. (Jones)

A frequência e a participação nas aulas do curso de português, a realização das atividades propostas e de pesquisas no *Youtube*, o estudo do vocabulário e a interação com falantes constituem outros aspectos da preparação de Jones para o teste. Há uma diversidade de estratégias mobilizadas pelo aluno, algumas mais próximas ao esperado pela comissão elaboradora do exame (tais como a interação com falantes e o contato com gêneros do discurso referidos no excerto anterior) e outra mais distante (como o estudo do vocabulário por si mesmo). Ao se referir ao conteúdo das pesquisas, o aluno se refere a um gênero do discurso como exemplo, a saber, a carta do leitor. Seria possível aventar que tal estudo é baseado em vídeos elaborados tendo como público-alvo estudantes brasileiros em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, e que esses vídeos predominantemente apontam para as características estruturais dos gêneros do discurso, afastando-se consideravelmente da proposta do exame, que é considerar os gêneros do discurso como meios de atuação linguística no mundo e não como fins em si mesmos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G. Utilizamos a noção teórica de mecanismo de política linguística proposta por Shohamy (2006) e analisamos entrevistas semiestruturadas enfocando o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos de acordo com Koch (2000, 2011).

Os colaboradores da pesquisa apresentaram textos-discursos sobre as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa predominantemente alinhados às recomendações sugeridas no Manual do Examinando (BRASIL, 2015). Eles indicaram a busca pelo contato com uma diversidade de práticas comunicativas mediadas por gêneros como parte importante da preparação para o Celpe-Bras (ver jornais, assistir televisão, interação com falantes de português etc.). Assim, uma das maneiras pelas quais o exame atua como um mecanismo de política linguística para esses alunos é redirecionando as suas práticas de aprendizagem da língua portuguesa, que passam a ser pautadas pelos gêneros do discurso e até pelo tempo estabelecido para a produção textual na Parte Escrita do teste.

Contudo, os alunos também demonstraram uma tendência de considerar o “aprendizado” dos gêneros como fins em si mesmos, ou seja, mais do que a inserção em práticas autênticas de interação mediadas por eles, relataram estudar as características dos gêneros através de vídeos do *Youtube* e demonstraram preocupação com o cronograma de apresentação dos gêneros pela professora do curso. Essa estratégia de estudo individual dos gêneros, à moda das aulas de português voltadas para estudantes brasileiros, buscando muitas vezes “decorar” as suas características formais, permite identificar as modificações por que passam as ideologias filtradas pelos mecanismos para as práticas. Isso porque, embora o teste tenha o objetivo de fomentar uma ideologia de valorização da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas, ele acaba, colateralmente, reforçando nos alunos uma ideologia de abordagem formalista, embora o foco se desloque das questões da gramática para as características formais dos gêneros do discurso. O construto do Celpe-Bras, assim, pode estar sofrendo uma possível distorção entre os candidatos, a depreender do que relatam os alunos entrevistados, dado que seu propósito seria incentivar a inserção do examinando em práticas comunicativas reais, tendo os gêneros do discurso como mediadores e não como objetos de estudo formal.

O alinhamento ao que os colaboradores entendem ser os pressupostos do Celpe-Bras também serve de régua para que avaliem a qualidade do curso de língua portuguesa frequentado, permitindo-os identificar aulas que se relacionam mais ou menos ao exame e cobrar das professoras a apresentação de conteúdos que julgam pertinentes ao teste, além da correção dos textos para que se adequem cada vez mais a ele. Também se faz ouvir uma voz para a qual avaliação do curso de português vai além da adequação ao exame, destacando a importância de ter acesso a letramentos acadêmicos em língua portuguesa que considerem a realização posterior de curso de graduação em IES brasileiras.

Em síntese, a discussão demonstra que o papel de mecanismo de política linguística desempenhado pelo Celpe-Bras para os candidatos ao PEC-G consiste principalmente na tradução de ideologias de aprendizagem adequada de língua portuguesa para as práticas de aprendizagem dos alunos e na cobrança realizada por eles para que as aulas e as professoras se adequem ao que entendem ser os pressupostos do exame. A atuação do Celpe-Bras como mecanismo é potencializada, ainda, pelo seu estabelecimento como “porta de entrada” para o acesso desses jovens estudantes ao ensino superior no Brasil e, consequentemente, por lhes possibilitar o acesso à formação profissional que talvez de outra forma não fosse possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa pela orientação da dissertação de mestrado da qual resultou este artigo e, mais especificamente, pela leitura crítica realizada neste manuscrito. As eventuais incorreções são de minha inteira responsabilidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. de B. *Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Países participantes*. 2020a. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Histórico do programa: introdução*. 2020b. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Celpe-Bras: cartilha do participante*. Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 16, DE 3 DE OUTUBRO DE 2018

Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: manual do examinando. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: guia do examinando. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

BRASIL. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, 23 mar. 2013.

BRASIL. *Protocolo de 13 de março de 1998*. Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Brasília, 13 mar. 1998.

CÂNDIDO, M. D. “*Eu vejo o PEC-G como uma teia*”: narrativas de professoras do curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 56-71, 2010.

CORREA, D. A. Política linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. *Linguagem em Foco*, v. 2, n. 2, p. 39-52, 2010.

CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: CUNHA, Maria Jandyrá (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, jul./dez. 2015.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Uma análise documental das políticas linguísticas oficiais para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): olhar para trás para projetar à frente. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 73-101, 2020a.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com o programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G). *Travessias Interativas*, Aracaju, 2020b. (no prelo).

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. V. G; V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. “Pelo mundo”: a configuração de uma política linguística no ensino de português como língua adicional em um curso para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). *Revista X*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 116-140, 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J; SANTOS, P. (org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, M.. *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. Ga. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SCHOFFEN, J.R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

SILVA, R. M; R. da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.



Recebido em 16/06/2020. Aceito em 07/12/2020.

LUGARES DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TRADUÇÕES DE RESUMOS DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

LUGARES DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN TRADUCCIONES DE RESÚMENES DE
ARTÍCULOS PUBLICADOS EN PERIÓDICOS DEL ÁREA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PLACES OF FOREIGN LANGUAGES IN ABSTRACT TRANSLATIONS OF ARTICLES PUBLISHED
IN LINGUISTICS AND LITERATURE

Tadinei Daniel Jacumasso*

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

RESUMO: O objetivo principal deste estudo é investigar lugares que ocupam as línguas estrangeiras nas traduções de resumos de artigos publicados em periódicos classificados como A1 avaliados pela CAPES na área de Linguística e Literatura. Trata-se de uma pesquisa que se insere na área da Sociolinguística, mais especificamente vinculada ao campo das Políticas Linguísticas. A metodologia utilizada consiste na geração de dados a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados mostram que a

* Doutor em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Campus de Irati-PR. E-mail: tadinei@unicentro.br.

língua inglesa ocupa nos periódicos analisados um lugar privilegiado em relação às outras línguas estrangeiras. Mostram, também, que o espanhol, o francês e o italiano são as outras línguas possíveis para a tradução dos resumos, mas representam um lugar pequeno nos periódicos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Lugares das línguas estrangeiras. Qualis periódicos da CAPES. Linguística e Literatura. Tradução de resumos.

RESUMEN: El objetivo principal de este estudio es investigar lugares que ocupan las lenguas extranjeras en las traducciones de resúmenes de artículos publicados en periódicos clasificados como A1 evaluados por CAPES en el área de Lingüística y Literatura. Se trata de una pesquisa que se insiere en el área de la Sociolingüística, más específicamente vinculada al campo de las Políticas Lingüísticas. La metodología utilizada consiste en la generación de datos a partir de la pesquisa bibliográfica y documental. Los resultados muestran que la lengua inglesa ocupa en los periódicos analizados un lugar privilegiado en relación a las otras lenguas extranjeras. Muestran, también, que el español, el francés y el italiano son las otras lenguas posibles para la traducción de los resúmenes, pero representan un lugar pequeño en los periódicos investigados.

PALABRAS-CLAVE: Políticas lingüísticas. Lugares de las lenguas extranjeras. Qualis periódicos de CAPES. Lingüística y Literatura. Traducción de resúmenes.

ABSTRACT: This study aims at investigating the places that foreign languages occupy in the abstract translation of articles published in journals classified with the highest rank (A1) by the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in the area of Linguistics and Literature. This study is inserted within the area of Sociolinguistics, more specifically within Linguistic Policies. The methodological procedure consists in generating data from bibliographic and documental research. Results show that English occupies, in the analyzed journals, a privileged place over other foreign languages. Moreover, results also show that Spanish, French, and Italian are other possible languages adopted in the abstract translations, however, they represent a small place in the investigated journals.

KEYWORDS: Linguistic policies. Places of foreign languages. Journal rank of CAPES. Linguistics and Literature. Abstract translations.

1 INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), entre outras atribuições, credencia, financia, gerencia e avalia os Programas de Pós-Graduação (PPG) das universidades brasileiras. Um dos itens avaliados pela CAPES é a produção científica do corpo docente e discente dos PPG. Uma parte dessa produção é publicada em periódicos especializados, que também são avaliados e classificados pela CAPES conforme índices que qualificam a excelência de cada periódico e de cada PPG.

A avaliação desses periódicos ocorre num interstício de quatro anos. A classificação vigente, em 2020, diz respeito à avaliação feita com base no quadriênio 2013-2016. Nessa classificação, os periódicos receberam um Qualis, uma espécie de nota, que simboliza a qualidade da revista. A simbologia do Qualis Periódicos é a seguinte: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo A1 a nota mais elevada. A próxima avaliação compreenderá o período entre 2017 e 2020. Os periódicos classificados como A1 ou A2 são considerados de excelência internacional. Os periódicos qualificados como B1 ou B2 dizem respeito aos de excelência nacional. Os periódicos estratificados como B3, B4 ou B5 são considerados com relevância média. Os periódicos com Qualis C são considerados de baixa relevância.

A avaliação para medir a qualidade dos periódicos ocorre dentro de cada área do conhecimento em que o periódico está inserido. São, ao todo, quarenta e nove áreas de avaliação. Uma dessas áreas é Linguística e Literatura. Nesse caso, cabe um parêntese para assinalar que o nome dessa área aparece em alguns documentos da própria CAPES como Linguística e Literatura, em outros documentos consta o nome da área como Letras e Linguística ou Letras/Linguística. Para exemplificar, no relatório da avaliação quadrienal 2017 dos PPG, que tomou como base o quadriênio 2013-2016, na primeira página, consta o nome Linguística e Literatura como área de avaliação. No mesmo relatório, na página 2, no campo que identifica a área de avaliação, consta Letras e

Linguística. Neste artigo, adotamos a terminologia Linguística e Literatura, que é o nome constante na página *web* que possibilita a busca do Qualis dos periódicos.

No que diz respeito aos lugares que as línguas estrangeiras ocupam nesses periódicos avaliados com nota máxima, conforme anunciamos anteriormente, delimitamos para a realização deste estudo, investigar as línguas que são aceitas e/ou exigidas para a tradução do resumo dos artigos publicados nesses periódicos. No gênero acadêmico artigo científico, um dos itens textuais obrigatórios é o resumo. Outro elemento obrigatório é a tradução do resumo para uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s). No caso de artigos que não são escritos em língua portuguesa, geralmente os periódicos brasileiros estabelecem nas suas normas editoriais que para a submissão deve haver também um resumo em língua portuguesa.

Entendemos que os artigos publicados em periódicos são o principal meio de comunicar os resultados produzidos nas universidades e nos PPG. Para Alves (2016, p. 206), “[...] o periódico é veículo excelente para circulação dinâmica do pensamento e debate atualizado de perspectivas, abre janelas, convida ao diálogo, aponta caminhos e reúne vozes diversas em trabalho de pensamento e análise”. No próprio Relatório da Avaliação dos Periódicos da Área de Letras e Linguística (2013-2016), se menciona a importância dos periódicos para a divulgação da ciência produzida no país: “[...] os periódicos constituem, também na Área de Letras e Linguística [sic], meio fundamental de divulgação de pesquisas realizadas ou em processo, demarcando ações de impacto na expansão e fortalecimento do conhecimento produzido no país” (CAPES, 2017). Para Jesus (2018, p. 18), “[...] a ciência comunica seus resultados por meio, principalmente, da publicação de artigos em periódicos – e existe uma rigorosa hierarquia entre esses espaços de visibilidade, sendo alguns respeitados mundialmente e outros, praticamente desconhecidos no contexto global”. Percebemos que, ao longo dos últimos anos, os pesquisadores das universidades brasileiras têm diminuído o interesse por publicar os resultados de suas pesquisas em congressos, livros e capítulos de livros, e têm optado por publicar suas pesquisas em periódicos científicos, considerando, principalmente, esses aspectos mencionados nas citações acima.

Diante dos apontamentos introdutórios apresentados até aqui, anunciamos que trata-se de um estudo que se insere na área da Sociolinguística, sobretudo no que concerne às Políticas Linguísticas adotadas pelos periódicos ao concederem por meio de suas normas editoriais lugares privilegiados a alguma(s) língua(s) estrangeira(s) em detrimento de outras. Exploramos, neste texto, alguns postulados de Calvet (1999) em relação ao modelo gravitacional de importância das línguas no mundo. Além disso, como colocamos em discussão os conceitos de planejamento formal da língua e planejamento funcional da língua (COOPER, 1997), e os conceitos de planejamento de *corpus* e planejamento de *status* (CALVET, 2007).

No que tange às línguas minoritárias, nosso estudo está posicionado num campo de disputas e tensões acerca dos lugares que as línguas ocupam no cenário da divulgação científica. De forma ingênua, poderia se pensar que fica a critério de cada cientista escolher em qual língua se quer publicar os resultados das suas pesquisas. No entanto, não se trata simplesmente de uma escolha linguística. Trata-se de uma adequação a um mercado linguístico que delimita os lugares que as línguas podem ocupar e o alcance que a sua pesquisa pode obter dependendo da língua usada para a produção do seu artigo. Discutiremos com mais profundidade esse tema no momento da análise dos dados.

Na próxima seção, apresentamos alguns aspectos metodológicos a fim de descrevermos como foi realizada a pesquisa e a constituição do *corpus*. Na sequência, o leitor encontrará a descrição dos dados e a análise dos resultados. Na última parte, teceremos algumas considerações finais sobre os resultados alcançados com a realização deste estudo.

2 METODOLOGIA

Os periódicos incluídos no *corpus* desta pesquisa estão classificados no Qualis Periódicos da CAPES como A1, a classificação máxima, correspondente ao quadriênio 2013-2016. A busca por esses periódicos foi feita na página *web* da Plataforma Sucupira. No total, são quarenta e nove áreas de avaliação, sendo a deste estudo Linguística e Literatura. Nessa área, constam cento e sete registros de periódicos classificados como A1, no entanto isso não quer dizer que são cento e sete periódicos classificados como A1, uma vez que há revistas com versão impressa e digital, ou seja, o mesmo periódico consta como dois registros na plataforma pesquisada. Desses registros, selecionamos os periódicos nacionais brasileiros. Os periódicos internacionais não foram incluídos no *corpus*. Para

sabermos se o periódico é brasileiro, tivemos que acessar a todos, e conferir a informação individualmente. Isto, porque, não teríamos como saber quais são brasileiros e quais não são, apenas pelo nome do periódico. Por exemplo, a *Pandaemonium Germanicum* é uma revista brasileira, editada pelo PPG em Língua e Literatura Alemã e pela Área de Alemão do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e que poderia ter sido deixada de fora do *corpus* se não tivéssemos acessado a página do periódico. Há também periódicos cujos nomes estão escritos em língua portuguesa, mas não são brasileiros. Trata-se de periódicos portugueses. Nos casos em que o periódico apresenta versão digital (*on line*) e outra versão impressa, incluímos no *corpus* somente a versão digital porque verificamos que a maioria desses periódicos, apesar de ainda constarem na lista da CAPES, já não publicam mais a versão impressa. Ademais, as normas editoriais são as mesmas para as duas versões. Depois desses filtros, chegamos a um total de vinte e dois periódicos brasileiros, classificados como A1, na área de Linguística e Literatura.

Após a seleção e definição dos vinte e dois periódicos, a etapa seguinte foi acessar as normas editoriais de cada revista. Nosso olhar esteve direcionado para a parte que trata especificamente de publicação de artigos científicos. Não nos ocupamos com a análise das normas para publicação de resenhas e entrevistas, por exemplo. Na maioria dos casos, as normas editoriais para publicação de artigos estão disponíveis na página da revista no menu chamado Diretrizes para autores, ou Instruções aos autores. Nesta etapa, focalizamos especificamente o item resumo e as possibilidades de tradução do resumo dos textos escritos em língua portuguesa. Os dados dos periódicos que compõem o *corpus* estão apresentados no quadro 1, abaixo.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos inicialmente o quadro 1, no qual constam os dados dos vinte e dois periódicos brasileiros classificados no Qualis Periódicos da Capes como A1 na área de Linguística e Literatura. Na sequência, fazemos a descrição desses dados e a análise dos resultados.

ISSN	Nome do periódico	Línguas para as quais os resumos podem/devem ser traduzidos
1807-0299	ALEA: Estudos Neolatinos	Inglês + (espanhol, francês ou italiano)
1981-5794	ALFA: Revista de linguística	Inglês
1678-5320	Ars	Inglês
2176-4573	Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso	Inglês
1981-8122	Boletim do Museu paraense Emílio Goeldi	Inglês
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos	Espanhol, inglês ou francês
2175-7968	Cadernos de tradução	Inglês
0104-8333	Cadernos Pagu	Inglês
2317-1782	Codas	Inglês
1678-460X	DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada	Inglês
1806-9592	Estudos avançados	Inglês
1518-0158	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	Inglês + espanhol

1806-9584	Estudos feministas	Inglês
1982-2553	Galáxia	Inglês
2175-8026	Ilha do desterro	Inglês
1982-4017	Linguagem em (dis)curso	Inglês
2079-312X	Linguística	Inglês
1983-6821	Machado de Assis em linha	Inglês
1982-8837	Pandaemonium Germanicum	Inglês
1984-6398	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	Inglês
1983-2400	Revista Linguagem & Ensino	Inglês
2175-764X	Trabalhos em Linguística Aplicada	Inglês

Quadro 1: Dados dos periódicos classificados no Qualis Capes como A1 na área de Linguística e Literatura.

Fonte: autoria própria

Na primeira coluna do quadro 1, acima, apresentamos o *International Standard Serial Number* (ISSN), que é uma combinação de oito dígitos que servem como o número de identidade de cada periódico. De posse do número do ISSN, a busca pelo Qualis do periódico fica facilitada. Na segunda coluna, constam, em ordem alfabética, os nomes dos vinte e dois periódicos investigados. Na terceira coluna, estão dispostas as línguas estrangeiras que são exigidas e/ou aceitas para a tradução dos resumos escritos em língua portuguesa.

Na coluna onde constam as línguas estrangeiras, percebemos que em apenas um periódico é possível publicar artigos sem que a tradução do resumo seja em língua inglesa. Trata-se do periódico *Cadernos de Estudos Linguísticos*, que aceita traduções do resumo para a língua inglesa, a língua espanhola ou a língua francesa. Sobre esse tema, nas normas da revista consta o seguinte:

O primeiro resumo deverá ser redigido em língua portuguesa; o segundo, em língua diferente daquela em que estiver redigido o artigo: se em português, o segundo resumo deverá ser em espanhol (RESUMEN), inglês (ABSTRACT) ou francês (RESUME). Se o artigo estiver redigido em espanhol, o segundo resumo deverá estar em língua inglesa ou francesa; se em francês, o segundo resumo deve ser em língua espanhola ou inglesa; se em inglês, em língua francesa ou espanhola. (CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2020)

Como se pode notar, fica a critério dos/as autores/as dos artigos escolherem para qual língua o resumo do artigo deve ser traduzido. Aqui cabe uma observação. A escolha é limitada a apenas três línguas estrangeiras. Essa discussão será retomada mais adiante.

Na revista *ALEA: Estudos Neolatinos*, segundo as suas normas editoriais, há obrigação de traduzir o resumo para a língua inglesa. Há também a obrigação de uma segunda tradução do resumo e a possibilidade de escolha entre as línguas espanhola, francesa e italiana.

Os trabalhos deverão ser inéditos e vir acompanhados de resumos (de até 150 palavras) em português, em inglês e numa terceira língua (espanhol, francês ou italiano) e de três a cinco palavras-chave nas três línguas em que forem feitos os resumos. O título do trabalho deve vir também em inglês. (ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS, 2020)

Na revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, exige-se que haja duas traduções do resumo escrito em língua portuguesa. Uma das traduções deve ser feita obrigatoriamente para o inglês e a outra, também obrigatória, para o espanhol. De acordo com as normas contidas na página *web* da revista, no item que trata do resumo, consta o seguinte: “O título do artigo, o resumo e as palavras-chave devem ser apresentados obrigatoriamente nos seguintes idiomas: português, inglês e espanhol (ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA, 2020).

Há um caso que merece ser destacado nesta análise. Trata-se das normas da Revista Linguística, que é uma publicação oficial da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). Consta na sua política editorial o seguinte: “Linguística tem como objetivo a difusão de pesquisas sobre temas relacionados com as línguas espanhola, portuguesa e indígenas americanas e com suas literaturas e culturas” (LINGUISTICA, 2020). A política editorial se relaciona com os objetivos da própria ALFAL, a saber: “[...] fomentar o progresso tanto da linguística teórica e aplicada e da filologia na América Latina -especialmente da linguística geral, da linguística indígena e da linguística e filologia hispânicas e portuguesas- como da teoria e crítica literárias” (ALFAL, 2020). No que diz respeito às normas para publicação de artigos na revista Linguística, no item que trata do resumo, está estabelecido o seguinte: “Escrito na língua do artigo e em inglês, com até 150 palavras, indicando objetivos, metodologia, resultados e conclusões. Abaixo de cada resumo, indicar de 3 a 5 palavras-chave/keywords” (LINGUISTICA, 2020). A exclusividade dada à língua inglesa para a tradução dos resumos mostra, no mínimo, um descompasso entre o objetivo principal da revista e as normas para a tradução dos resumos. Outro elemento que merece nosso destaque é que na página *web* da ALFAL os internautas podem escolher em qual língua querem ler as notícias contidas ali, e as opções de língua para a leitura são o espanhol e o português.

Como podemos notar nos dados descritos acima, há um periódico que flexibiliza (considerando um rol pequeno de línguas permitidas) a escolha da língua estrangeira para a tradução do resumo. Há outro periódico que obriga a tradução do resumo para o inglês e flexibiliza (considerando também um rol pequeno de línguas permitidas) a escolha da língua estrangeira para a segunda tradução do resumo. Ademais, há um periódico que obriga a tradução do resumo para duas línguas (inglês e espanhol). Os outros dezenove periódicos obrigam que a tradução do resumo seja feita para a língua inglesa, e somente a língua inglesa. Isso equivale a dizer que a língua inglesa ocupa um lugar privilegiado nessa esfera. Dos vinte e dois periódicos, vinte e um obrigam que a tradução do resumo seja feita para o inglês. Em percentuais, 95,45% dos lugares das línguas estrangeiras nas traduções de resumos de artigos publicados em periódicos científicos classificados como A1 na área de Linguística e Literatura são ocupados exclusivamente pela língua inglesa. Esse percentual pode ser aumentado se considerarmos que a língua inglesa é uma das opções dadas por um dos periódicos que não indica obrigatoriamente uma língua estrangeira para a tradução dos resumos. Seguindo a mesma métrica de composição da porcentagem usada para a língua inglesa, entendemos que 4,54% do espaço é ocupado pela língua espanhola. O francês e o italiano ocupam espaço muito pequeno no conjunto das revistas em análises, haja vista que não são línguas obrigatórias para a tradução dos resumos em nenhuma revista pesquisada e são opcionais em apenas um dos vinte e dois periódicos analisados.

A análise dos dados permite afirmar que a língua inglesa reina soberana no alto do pódio das línguas mais usadas para a tradução de resumos dos artigos publicados. A língua espanhola ocupa um pequeno lugar nessas traduções. As línguas francesa e italiana servem como opção para tradução dos resumos, mas não representam necessariamente um lugar reservado para elas, uma vez que não são línguas obrigatórias para tradução e servem apenas como opção. Essa análise mostra que há uma assimetria entre os lugares ocupados pelas línguas estrangeiras no *corpus* investigado.

Outra possibilidade de análise é olhar para esses dados e perceber que eles representam uma enorme exclusão de outras línguas estrangeiras (alemão, russo, ucraniano, polonês, guarani, mandarim, japonês, entre tantas outras) que poderiam servir como opção para a tradução de resumos nas publicações desses periódicos. Essa exclusão de outras línguas no campo da divulgação do conhecimento ocorre também em outras esferas da sociedade. Como exemplo, no Brasil, foi construído ao longo do tempo um mito de que aqui só se fala a língua portuguesa, desconsiderando a diversidade linguística que, conforme Morello (2016, p. 2), baseada em dados do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] é formada por mais de 250 línguas indígenas, mais de 50 de descendentes de imigrantes, além das línguas crioulas, de sinais e afro-brasileiras”. Esses números podem estar superestimados, principalmente se considerarmos que a maioria dos estudos apresentados por sociolinguistas (SAVEDRA; LAGARES, 2012, por exemplo) estimava em torno de duzentos e dez línguas presentes em território nacional.

No que diz respeito à pouca valorização do multilinguismo percebida por meio da ausência de uma diversidade de línguas nas traduções de resumos dos artigos científicos, no nosso entendimento, isso é reflexo de um processo que vem sendo implantado no Brasil mais intensamente desde o início do século passado, quando houve a proibição de uso das línguas dos imigrantes e seus descendentes. O programa de nacionalização de Getúlio Vargas implementado pelo Governo Federal durante o Estado Novo (1937-1945) reprimiu fortemente o uso de línguas de imigrantes e seus descendentes. De acordo com Cardoso (2016), “[...] esse quadro se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo, formado por Alemanha, Itália e Japão. O governo brasileiro proibiu que imigrantes alemães, italianos, japoneses – e até poloneses e ucranianos – falassem suas línguas”.

Seguindo nosso caminho analítico, encontramos, por um lado, a defesa de que o conhecimento produzido na academia deve ser publicado em inglês para que a visibilidade do estudo seja maior. Por outro lado, publicar os resultados das pesquisas em outras línguas favoreceria o multilinguismo e colocaria línguas minoritárias em lugares de maior visibilidade. Cabe expor que a noção de língua minoritária é bastante complexa, seja em termos de definição terminológica, de caracterização e de enquadramento. Cientes de que pesa sobre o termo “minoritário” um caráter discriminatório ou pejorativo, alguns autores propõem o uso de língua minorizada, outros recomendam o uso de língua étnica, alguns aconselham o uso de língua em situação de minorização. Como não é nosso objetivo problematizar essas questões terminológicas, neste estudo trabalhamos com a noção de língua minoritária fundamentados na perspectiva de Achard (1989). Segundo ele, “[...] seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma” (ACHARD, 1989, p. 31). É necessário aclarar que o conceito de língua minoritária não diz respeito exclusivamente ao número de falantes da língua, mas à importância (ou a falta dela) das línguas que convivem num mesmo espaço. Esse conceito tem relação com aquilo que Calvet (2007) chama de planejamento de *status* da língua, ou o planejamento funcional da língua, se adotarmos a terminologia utilizada por Cooper (1997).

Para Calvet (2007), a gestão das línguas pode ser dividida em duas partes. Uma que trata da gestão da língua em sua matéria, fazendo intervenções na forma da língua por meio de criação de dicionários, gramáticas, acordos ortográficos, matérias didáticos etc, conhecido como o planejamento de *corpus*. A outra parte é o planejamento de *status*, isto é, intervenções nas funções sociais e nas designações das línguas. Os resultados dessas intervenções determinam valores às línguas e indicam lugares por onde elas podem/devem transitar. Nas palavras de Cooper (1997), o planejamento de *corpus* é tratado como planejamento formal da língua e o planejamento de *status* é tratado como planejamento funcional da língua. Esse autor ainda acrescenta um terceiro tipo de planejamento, que é o planejamento de aquisição da língua.

Em relação ao lugar hegemônico ocupado atualmente pela língua inglesa em diversos âmbitos das sociedades modernas – o campo da Ciência e do Ensino Superior é um deles –, esse lugar de destaque é decorrente de políticas linguísticas que foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Políticas linguísticas em nível de *corpus* (simplificação de estruturas linguísticas, conjugações verbais, entre outros) e em nível de *status*. Apesar de esses dois níveis de políticas se relacionarem e se complementarem mutuamente, nosso estudo se alinha mais diretamente no âmbito do *status* que ocupam as línguas estrangeiras. Trata-se, portanto, de um estudo vinculado essencialmente às políticas que se direcionam ao *status* e aos lugares das línguas. Aqui, cabe um alerta para o leitor não familiarizado com o tema: seguindo os postulados de Calvet (2007), frisamos que as políticas linguísticas não são um fenômeno da natureza. Elas se desenvolvem em meio a relações de poder e de disputa e, portanto, são produto do fazer humano, de modo que são resultados de interesses, de crenças, de objetivos de quem detém o poder e a capacidade de articular essas políticas em sociedade. As normas editoriais das revistas, por exemplo, são pensadas, definidas e colocadas em prática por um grupo de pessoas, que compõem o que se costuma chamar na maioria dos casos de Conselho Editorial. As decisões editoriais, portanto, são políticas linguísticas decorrentes de interesses pessoais e não fruto de fenômenos naturais.

No seu estudo sobre a importância das línguas no mundo, Calvet (1999) se utiliza da metáfora da constelação linguística para explicar os lugares que ocupam as línguas no espaço cósmico. Para o autor, de forma resumida, a língua inglesa é a língua hipercêntrica, a que está no centro da constelação e, portanto, a mais importante. Gravitam ao redor do inglês algumas línguas supercentrais, como o português, o espanhol, o alemão, o francês etc. Ao redor dessas línguas supercentrais gravitam algumas centenas de línguas centrais (para exemplificar: gravitam ao redor do francês o wolof, o bambará, o bretão, etc.), e ao redor das línguas centrais estão gravitando alguns milhares de línguas periféricas, como o guarani, o tikuna, o kaiowá, o kaingang, o xavante

etc. Esse modelo proposto por Calvet (1999) é baseado na perspectiva de que as línguas se ligam entre si por meio de sujeitos bilíngues.

O lugar privilegiado que ocupa a língua inglesa atualmente é reflexo de políticas (linguísticas, educacionais, econômicas, editoriais, entre outras) que foram sendo adotadas ao longo do século XX e início do século XXI, especialmente quando a globalização provoca pessoas de países diferentes, falantes de línguas diferentes, a se comunicarem. E vale mencionar que a intensidade e magnitude dessa hegemonia que ocupa a língua inglesa é algo que talvez nunca antes tenha ocorrido na história da humanidade. No entanto, vale assinalar também que em outros tempos, outras línguas foram “escolhidas” como língua de comunicação entre os povos. Para Jesus (2018, p. 18), “[...] a história mostra que a humanidade tende a eleger, de modo cíclico, línguas francas, sendo essa virada para o século XXI o momento de predomínio do inglês na comunicação, no comércio internacional, na mídia, na educação e na ciência, entre outras esferas”. Fica implícito nas palavras da autora que o lugar ocupado pelo inglês atualmente poderá, por alusão, ser ocupado por outra(s) língua(s) no futuro. Nesse sentido, é válido expor que o quadro atual é reflexo de uma sucessão de políticas linguísticas (planejamento de *status*) que colocaram o inglês no centro do sistema de produção e divulgação científica. Se quisermos que esse cenário seja alterado, será necessário, também, uma série de políticas linguísticas que objetivem a ocupação de lugares por outras línguas atualmente colocadas à margem desse sistema.

Para os defensores do monolinguismo em língua inglesa, o cenário linguístico atual é perfeito. Por outro lado, para os que defendem o multilinguismo, esse cenário é problemático, pois a tendência é que os conhecimentos produzidos na periferia do sistema linguístico sejam invisibilizados à medida que apenas uma língua é valorizada. Além disso, é necessário alertar que esse cenário em que a língua inglesa assume tal hegemonia tende a se ampliar se as políticas linguísticas vigentes forem mantidas. O quadro das línguas estrangeiras ofertadas na matriz curricular das escolas brasileiras é um caso que pode servir como exemplo recente de favorecimento político-linguístico ao inglês. Por meio da Medida Provisória nº. 746, convertida na Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017, desde o ano letivo de 2018, há a reserva legal de lugar destinado à língua inglesa nos currículos das escolas. De acordo com o contido nessa lei, no Art. 35-A, § 4º, “[...] os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Como se pode notar, há a determinação explícita sobre qual língua estrangeira as escolas devem ofertar para os seus discentes. Os impactos causados por essa lei são muito significativos. Para a língua inglesa, os impactos dessa lei são extremamente positivos, pois fazem movimentar todo um mercado linguístico, econômico, educacional e editorial relacionado a essa língua. Para as outras línguas estrangeiras, em especial para a língua espanhola que ocupava um lugar na matriz curricular de algumas escolas, os impactos dessa lei são negativos, pois reduzem a visibilidade e o espaço que o espanhol ocupava antes da aprovação da referida lei.

Outro dado que devemos mencionar nessa linha analítica sobre os lugares ocupados pelas línguas na produção e na divulgação do conhecimento científico tem a ver com a tentativa de internacionalização das universidades. Essa tentativa de internacionalização tem provocado, por exemplo, docentes a ministrarem suas disciplinas na graduação e na pós-graduação em língua inglesa. Isso ocorre porque as instituições intencionam fazer aproximação com os grandes centros de poder a fim de angariar recursos financeiros externos, de mostrar aquilo que se produz nos seus centros de pesquisa, mesmo que para isso tenham que abrir mão de sua diversidade linguística. Sobre este assunto, Jesus (2018, p.18) pontua o seguinte: “O problemático é que essas políticas incentivam a manutenção do processo excludente que está instaurado na ciência. Afinal, a priorização do inglês como língua da ciência tem consequências que colocam em risco as línguas periféricas e invisibilizam os conhecimentos que nelas são produzidos e circulam”.

Para Hamel (2013), a reserva de lugar em grande escala para uma única língua pode acarretar, desde uma perspectiva ecológica, especialmente nas áreas de ciências sociais e humanas, um empobrecimento arriscado do próprio desenvolvimento científico, além de acentuar ainda mais as assimetrias já existentes, tanto nas condições de acesso à ciência internacional como na produção e circulação da ciência e tecnologia próprias dos países não anglófonos. Ademais, os pesquisadores falantes de inglês “[...] se tornam cada vez mais monolíngues na sua competência linguística real, mas ainda mais na prática de seus membros que já não levam em conta o que se trabalha e publica em outras línguas” (HAMEL, 2013, p. 325). Para o autor, é urgente que criemos políticas e parcerias capazes de fortalecer as línguas que não estão no centro do sistema de divulgação do conhecimento científico produzido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos como objetivo central investigar lugares que ocupam as línguas estrangeiras nas traduções de resumos de artigos científicos publicados em periódicos brasileiros avaliados na área de Linguística e Literatura e classificados no Qualis Periódicos da CAPES como A1. As análises que fizemos mostram que a língua inglesa ocupa um lugar privilegiado em relação às outras línguas estrangeiras que são aceitas para as traduções dos resumos. Além disso, ficou evidente na nossa análise que são pouquíssimas as línguas que figuram como opções para a tradução dos resumos nas publicações dos periódicos avaliados. Esse dado demonstra como o multilinguismo é pouco valorizado, especialmente no campo da produção do conhecimento e da divulgação científica.

Tentamos mostrar ao longo das análises que a centralidade de importância dada à língua inglesa pode, por um lado, ser benéfica se considerarmos o alcance que as publicações feitas nessa língua tem. Por outro lado, alertamos sobre o aumento da invisibilização das outras línguas que cada vez mais são colocadas em lugar periférico. Os dados analisados sinalizam que existe no campo da produção e divulgação científica uma assimetria nos lugares ocupados pelas línguas estrangeiras. Resta-nos investigar se essa desigualdade de lugares ocupados pelas línguas estrangeiras também se estende às publicações em periódicos classificados com outros (mais baixos) estratos do Qualis da CAPES. Para sanar essa dúvida, o caminho a ser seguido é o da pesquisa científica, realizando outros estudos que possam aclarar essa interrogação.

A título de conclusão, cabe-nos ressaltar que os lugares ocupados pelas línguas e seu *status* são decorrentes de políticas linguísticas que são definidas por pessoas, especialmente por aquelas que ocupam posições de poder em relação à gestão das línguas. No caso das normas editoriais das revistas, cabe às pessoas que compõem o seu conselho editorial definir em quais línguas os artigos podem ser escritos para publicação e para quais línguas os resumos podem ser traduzidos. Sendo assim, cabe a todos nós, pesquisadores, editores, membros de conselho editorial e defensores de línguas minoritárias, ajudar a promover uma mudança de atitude favorável ao multilinguismo, seja no campo da produção do conhecimento e da divulgação científica, seja em outros âmbitos da sociedade. Se fizermos isso, estaremos contribuindo para que outras línguas funcionem também como meio de divulgação dos resultados das pesquisas e, com isso, ajudaremos a diminuir a velocidade com que caminha a língua inglesa na ocupação de espaços privilegiados para a divulgação do conhecimento, como são os periódicos especializados.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). *Multilinguismo*. Tradução: Tânia Alkmin. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 31-55.

ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS, *Instruções aos autores*, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-106X&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2020.

ALFAL, *Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, 2020. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/es/pt_noticias. Acesso em: 17 abr. 2020.

ALVES, I. A qualificação de periódicos na área de letras e linguística: questões para reflexão. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 204-210, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1029>. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, *Diretrizes para autores*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/about/submissions>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CALVET, L-J. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipol, 2007.

CARDOSO, M. *Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas*. Disponível em: <http://ipol.org.br/plataforma-do-letramento-o-brasil-e-suas-muitas-linguas/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

COOPER, R. L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Trad. José María Serrano. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Comissão de Avaliação. *Relatório da Avaliação dos Periódicos da Área de Letras e Linguística (2013-2016)*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA, *Diretrizes para autores*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/about/submissions>. Acesso em: 19 abr. 2020.

HAMEL, R. H. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trab. ling. aplic.*, Campinas, SP, n. 52, v. 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a08v52n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

JESUS, P. C. S. G. de. *Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205985/PLLG0757-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LINGÜÍSTICA, *Instruções aos autores*, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/revistas/ling/pinstruc.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos de População*, n. 33, v. 2, p. 431-439, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-30982016a0041>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 11-27, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 13 abr. 2020.



Recebido em 22/04/2020. Aceito em 16/12/2020.

PLACES OF FOREIGN LANGUAGES IN ABSTRACT TRANSLATIONS OF ARTICLES PUBLISHED IN LINGUISTICS AND LITERATURE

**LUGARES DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM TRADUÇÕES DE RESUMOS DE ARTIGOS
PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DE LINGÜÍSTICA E LITERATURA**

**LUGARES DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN TRADUCCIONES DE RESÚMENES DE
ARTÍCULOS PUBLICADOS EN PERIÓDICOS DEL ÁREA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

Tadinei Daniel Jacumasso*

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

ABSTRACT: This study aims at investigating the places that foreign languages occupy in the abstract translation of articles published in journals classified with the highest rank (A1) by the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in the area of Linguistics and Literature. This study is inserted within the area of Sociolinguistics, more specifically within Linguistic Policies. The methodological procedure consists in generating data from bibliographic and documental research. Results show that English occupies, in the analyzed journals, a privileged place over other foreign languages. Moreover, results also show that Spanish, French, and Italian are other possible languages adopted in the abstract translations, however, they represent a small place in the investigated journals.

KEYWORDS: Linguistic policies. Places of foreign languages. Journal rank of CAPES. Linguistics and Literature. Abstract translations.

* Ph.D. in Spanish Language and Spanish and Hispanic American Literatures from the University of São Paulo (USP). A faculty member of the Language Department at UNICENTRO, Campus Irati-PR. E-mail: tadinei@unicentro.br.

RESUMO: O objetivo principal deste estudo é investigar lugares que ocupam as línguas estrangeiras nas traduções de resumos de artigos publicados em periódicos classificados como A1 avaliados pela CAPES na área de Linguística e Literatura. Trata-se de uma pesquisa que se insere na área da Sociolinguística, mais especificamente vinculada ao campo das Políticas Linguísticas. A metodologia utilizada consiste na geração de dados a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados mostram que a língua inglesa ocupa nos periódicos analisados um lugar privilegiado em relação às outras línguas estrangeiras. Mostram, também, que o espanhol, o francês e o italiano são as outras línguas possíveis para a tradução dos resumos, mas representam um lugar pequeno nos periódicos investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Lugares das línguas estrangeiras. Qualis periódicos da CAPES. Linguística e Literatura. Tradução de resumos.

RESUMEN: El objetivo principal de este estudio es investigar lugares que ocupan las lenguas extranjeras en las traducciones de resúmenes de artículos publicados en periódicos clasificados como A1 evaluados por CAPES en el área de Lingüística y Literatura. Se trata de una pesquisa que se insiere en el área de la Sociolingüística, más específicamente vinculada al campo de las Políticas Lingüísticas. La metodología utilizada consiste en la generación de datos a partir de la pesquisa bibliográfica y documental. Los resultados muestran que la lengua inglesa ocupa en los periódicos analizados un lugar privilegiado en relación a las otras lenguas extranjeras. Muestran, también, que el español, el francés y el italiano son las otras lenguas posibles para la traducción de los resúmenes, pero representan un lugar pequeño en los periódicos investigados.

PALABRAS-CLAVE: Políticas lingüísticas. Lugares de las lenguas extranjeras. Qualis periódicos de CAPES. Lingüística y Literatura. Traducción de resúmenes.

1 INTRODUCTION

The CAPES Foundation (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), a Brazilian federal government agency under the Ministry of Education (MEC), among other duties, accredits, finances, manages, and evaluates the Graduate Programs (GP) of Brazilian universities. One of the items evaluated by CAPES is the scientific production of GP faculty and students. Part of this production is published in specialized journals, which are also evaluated and classified by CAPES according to indexes that qualify the excellence of each journal and each GP.

The evaluation of these journals takes place over a four-year interstice. The current classification, in 2020, refers to the evaluation carried out in the 2013-2016 quadrennium. In this classification, each journal received a grade (referred to in Brazil as a Qualis), which symbolizes the quality of the journal. The grades (or Qualis) occur on a 1-8 scale: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, and C, with A1 being the highest. The next evaluation shall comprise the period between 2017 and 2020. Journals classified as A1 or A2 are considered to be of international excellence. Journals qualified as B1 or B2 refer to those of national excellence. Journals stratified as B3, B4, or B5 are considered to be of medium relevance. Qualis C journals are considered of low relevance.

The journal quality evaluation takes place within each field of knowledge in which the journal is inserted. Altogether, there are forty-nine fields, being Linguistics and Literature (*Linguística e Literatura*) one of them. Here a parenthesis is necessary, the name of this field appears in some CAPES documents as 'Linguistics and Literature', while, in other documents, the field is named 'Letters and Linguistics' or 'Language/Linguistics' (*Letras e Linguística ou Letras/Linguística*). For instance, in the 2017 GP quadrennial evaluation report, which was based on the 2013-2016 quadrennium, on the first page, there is the name 'Linguistics and Literature', and, in the same report, on page 2, 'Language and Linguistics'. In this paper, we have adopted 'Linguistics and Literature', since it is the term adopted on the web platform used for journal Qualis search (Sucupira Platform).

Considering the places foreign languages occupy in the journals evaluated with the highest grade (A1), this study aims at investigating the languages that are accepted and/or required for the abstract translation of papers published in these journals. In the academic genre 'scientific article', one of the mandatory textual items is the abstract. Another mandatory element is the translation of the abstract into one (or more) foreign language(s). In the case of papers that are not written in Brazilian Portuguese, national journals generally establish that the text must contain an abstract in Portuguese in their editorial rules for submission.

Articles published in journals, in our opinion, are the main means of communicating the results produced in universities and in GPs. For Alves (2016, p. 206), "[...] the journal is an excellent vehicle for dynamic circulation of thought and updated debate on perspectives, opening windows, inviting dialogue, pointing out ways, and bringing together diverse voices in thinking and analysis work". In the Language and Linguistics journal evaluation report (2013-2016) itself, it is mentioned the importance of journals for the dissemination of science produced in the country: "journals also constitute, also in the field of Letters and Linguistics (sic.), a fundamental means of disseminating research carried out or in process, demarcating actions of impact on the expansion and strengthening of the knowledge produced in the country "(CAPES, 2017). For Jesus (2018, p. 18), "[...] science communicates its results through, mainly, the publication of articles in journals - and there is a strict hierarchy between these spaces of visibility, some of which are respected worldwide and others, practically unknown in the global context". We realized that, over the last few years, researchers from Brazilian universities have reduced their interest in publishing the results of their studies in congresses, books, and book chapters, and have chosen to publish their research in scientific journals, considering mainly those aspects mentioned in the quotes aforementioned.

Given the introductory notes presented so far, we point out that this study falls within the area of Sociolinguistics, especially about the Linguistic Policies adopted by the journals when granting privileged places to some foreign language(s) through their editorial norms at the expense of others. This study has as a theoretical basis some postulates by Calvet (1999), who elaborated the gravitational model of the importance of languages in the world. Furthermore, we put into discussion the concepts of formal language planning and functional language planning (COOPER, 1997), and the concepts of *corpus* planning and *status* planning (CALVET, 2007).

In concern to minority languages, our study is positioned in a field of disputes and tensions regarding the places that languages occupy in the scenario of scientific dissemination. Naively, one might think that the scientist decides to choose in which language they want to publish their research. However, this is not simply a language choice. It is an adaptation to a linguistic market that delimits the places that languages can occupy and the scope that our research can obtain depending on the language used for our texts' production. We shall discuss this in more depth when analyzing the data.

In the next section, we present the method section, more specifically, we describe how this study and the data collection and analysis were carried out. In section 3, we present the description of the data and the analysis of the results. In the last part, we conclude the paper, bringing some final remarks about the results achieved with the realization of this study.

2 METHOD

The journals included in the *corpus* of this study are classified as A1, the highest grade, corresponding to the 2013-2016 quadrennium of CAPES evaluation. The search and identification of the journals were conducted through the Sucupira Platform. In total, there are forty-nine fields evaluated, being 'Linguistics and Literature' our focus. In this field, there are one hundred and seven records of journals classified as A1, which does not necessarily mean that there are such several journals. Some of them have both a printed and digital version, that is, the same periodical appears twice as the search result on the platform. From these data, we selected Brazilian national journals. International journals were not included in the *corpus*. To find out if the journal is Brazilian, we had to access every journal to check such information. From these data, we selected Brazilian national journals. International journals were not included in the *corpus*. This verification was necessary since it would not have any way of knowing which journals are Brazilian and are not, just by their names. For instance, *Pandaemonium Germanicum* is a Brazilian journal, edited by the GP in German Language and Literature and by the Department of Modern Languages at the University of São Paulo; if we had not accessed the journal page, this journal could not have been included in the study *corpus*. Moreover, there are also cases of Portuguese journals whose names are written in Portuguese. In cases where the journal has a digital version (online) and another printed version, we have included in the *corpus* only the digital version because most of these journals, although they are still on the CAPES evaluation list, are no longer published in the printed version. In addition, the editorial standards are the same for both versions. After these filters, we reached a total of twenty-two Brazilian journals, classified as A1, in the field of Linguistics and Literature.

After the selection and definition of the twenty-two journals, the next step was to access the editorial rules of each journal. Our focus was specifically directed to the information on the publication of scientific papers. Our concern did not involve the analysis of the rules for publishing reviews and interviews, for example. In most cases, the editorial guidelines for publishing articles are available on the journal page in the menu section called Guidelines for authors or Instructions to authors. In this step, we focus specifically on the item abstract and the language possibilities for translating the abstracts of papers written in Portuguese. The data of the journals that compose the *corpus* are presented in Table 1, below.

3 DESCRIPTION AND DATA ANALYSIS

We start this section by presenting Table 1, which contains data from the twenty-two Brazilian journals in the field of Linguistics and Literature, classified by CAPES as A1, the highest grade. Next, we describe these data and analyze the results.

ISSN	Journal	Languages into which the abstracts can/must be translated
1807-0299	ALEA: Estudos Neolatinos	English + (Spanish, French or Italian)
1981-5794	ALFA: Revista de linguística	English
1678-5320	Ars	English
2176-4573	Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso	English
1981-8122	Boletim do Museu paraense Emílio Goeldi	English
0102-5767	Cadernos de Estudos Linguísticos	Espanhol, English or French
2175-7968	Cadernos de tradução	English
0104-8333	Cadernos Pagu	English
2317-1782	Codas	English
1678-460X	DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada	English
1806-9592	Estudos avançados	English
1518-0158	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	English + Spanish
1806-9584	Estudos feministas	English
1982-2553	Galáxia	English
2175-8026	Ilha do desterro	English
1982-4017	Linguagem em (dis)curso	English
2079-312X	Linguística	English
1983-6821	Machado de Assis em linha	English
1982-8837	Pandaemonium Germanicum	English

1984-6398	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	English
1983-2400	Revista Linguagem & Ensino	English
2175-764X	Trabalhos em Linguística Aplicada	English

Table 1: Data from journals in the field of Linguistics and Literature, classified as A1 by CAPES.

Source: Own elaboration

In the first column of Table 1, the International Standard Serial Number (ISSN) is presented. An ISSN is a combination of eight digits that serve as the identity number of each journal. With this number, the search for the journal's Qualis is facilitated. In the second column, there are, in alphabetical order, the names of the twenty-two investigated journals. In the third column, there are the foreign languages that are required and/or accepted for the abstract translation of papers written in Portuguese.

As it is possible to notice in the third column, only the journal *Cadernos de Estudos Linguísticos* allows the paper publication without the abstract translation being in English. It accepts abstract translations into English, Spanish, or French. Regarding this, the journal's rules include the following:

The first abstract must be written in Portuguese; the second, in a language other than the one in which the article is written:

if in Portuguese, the second abstract should be in Spanish (RESUMEN), English (ABSTRACT) or French (RESUME). If the article is written in Spanish, the second abstract must be in English or French; if in French, the second abstract must be in Spanish or English; if in English, French or Spanish (CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2020).

In other words, the author decides which language the paper abstract should be translated into. Here is an observation. The choice is limited to only three foreign languages. This discussion shall be resumed later.

In the journal *ALEA: Estudos Neolatinos*, according to its editorial rules, the author is obliged to translate the abstract into English. There is also an obligation for a second translation of the abstract, and it is possible to choose between Spanish, French or Italian.

Papers must be unpublished and accompanied by abstracts (up to 150 words) in Portuguese, English and a third language (Spanish, French or Italian) and three to five keywords in the three languages in which the abstracts are written. The title of the paper must also come in English (ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS, 2020).

In the journal *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, the authors are required to provide two translations for the abstract written in Portuguese. One of the translations must be made in English and the other, also mandatory, in Spanish. According to the rules contained on the journal's website, in the abstract item, the following is stated: "The title of the article, the abstract and the keywords must be presented in the following languages: Portuguese, English, and Spanish (CONTEMPORARY BRAZILIAN LITERATURE STUDIES, 2020).

The norms of the journal *Revista Linguística*, which is an official publication of the Latin American Linguistics and Philology Association (ALFAL), deserve attention in this analysis. Its editorial policy includes the following: "Linguistics aims to disseminate research on topics related to the Spanish, Portuguese, and Native American languages and their literature and cultures" (LINGUÍSTICA, 2020). The editorial policy is related to the objectives of ALFAL itself, namely: "[...] to promote the progress of both theoretical and applied linguistics and philology in Latin America - especially general linguistics, indigenous linguistics and Hispanic and Portuguese linguistics and philology- as of literary theory and criticism" (ALFAL, 2020). Concerning the rules for publishing papers in the Linguistics journal, in the abstract item, the following is established: "Written in the language of the article and in English, with up to 150 words, indicating objectives, method, results and conclusions. Below each abstract, indicate 3 to 5 keywords" (LINGUISTIC, 2020). The exclusivity given to English for abstract translation shows, at least, a mismatch between the

main objective of the journal and the rules for the abstract translation. Another element that deserves our attention is that, on the ALFAL website, Internet users can choose between Spanish or Portuguese to read the news contained there.

As we can see in the data described above, there is one journal that loosens (considering a small list of allowed languages) the choice of the foreign language for the abstract translation. There is another journal that requires the abstract to be translated into English and loosens (also considering a small list of allowed languages) the choice of a foreign language for the second abstract translation. Finally, there is a journal that requires abstract translation into two languages (English and Spanish). The other nineteen journals require that the abstract be translated into English and only English. This indicates that English occupies a privileged place in this sphere; of the twenty-two journals, twenty-one require that the abstract be translated into English. In percentages, 95.45% of the places of foreign languages in the abstract translation of papers published in scientific journals classified as A1 in the field of Linguistics and Literature are occupied exclusively by English. This percentage can be increased if we consider that English is one of the options given by one of the journals that does not necessarily indicate a foreign language for the abstract translation. Following the same metric of the percentage composition used for English, we understand that 4.54% of the space is occupied by Spanish. French and Italian occupy very little space in the group of journals under analysis since they are not mandatory languages for abstract translation in any researched journal and are optional in only one of the twenty-two journals analyzed.

Data analysis allows us to affirm that English reigns supreme at the top of the podium of the languages most used for abstract translation of published papers. Spanish occupies a small place in these translations. French and Italian serve as an option for abstract translation, but there is not necessarily a place reserved for them since they are not mandatory languages for translation and serve only as an option. This analysis shows that there is an asymmetry between the places occupied by foreign languages in the investigated *corpus*. Another possibility of analysis is to look at this data and realize that they represent a huge exclusion of other foreign languages (German, Russian, Ukrainian, Polish, Guarani, Mandarin, Japanese, among many others) that could be an option for abstract translation in the publications of these journals. This exclusion of other languages in the field of knowledge dissemination also occurs in other spheres of society. As an example, in Brazil, over time, a myth was built that Portuguese is the only language spoken here, disregarding the linguistic diversity that, according to Morello (2016, p. 2), based on data from the 2010 Demographic Census, from Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), "[...] is formed by more than 250 indigenous languages, more than 50 of immigrant descendants, in addition to Creole, Sign and Afro-Brazilian languages". These numbers may be overestimated, especially if we consider that most studies presented by sociolinguists (SAVEDRA; LAGARES, 2012, for instance) estimated around two hundred and ten languages present in the Brazilian territory.

The little appreciation for multilingualism perceived through the absence of language diversity in the abstract translation of scientific papers, in our understanding, is a reflection of a process that has been implemented in Brazil more intensely since the beginning of the last century, when there was a ban on the use of the languages of immigrants and their descendants. The nationalization program of Getúlio Vargas implemented by the Federal Government during the *Estado Novo* (1937-1945) strongly repressed the use of the languages of immigrants and their descendants. According to Cardoso (2016), "[...] this situation intensified during the Second World War (1939-1945) when Brazil took a stand against the Axis countries, formed by Germany, Italy, and Japan. The Brazilian government prohibited German, Italian, Japanese – and even Polish and Ukrainian immigrants – to speak their languages".

Following our analytical path, we find, on the one hand, the defense that the knowledge produced in Academia should be published in English so that the study's visibility is larger. On the other hand, publishing research results in other languages would favor multilingualism and place minority languages in places of greater visibility. It is worth mentioning that the notion of a minority language is quite complex, be it in terms of terminological definition, characterization, or framing. Aware that the term "minority" weighs on a discriminatory or pejorative character, some authors propose the use of minorized language, others recommend the use of ethnic language, some advise the use of language in a situation of minorization. As it is not our aim to problematize these terminological issues, in this study we work with the notion of minority language based on the perspective of Achard (1989). According to him, "[...] all languages, except one, would be a minority, in a given national space" (ACHARD, 1989, p. 31). It is necessary to clarify that the concept of a minority language does not refer exclusively to the number of speakers of the language, but

to the importance (or lack of it) of the languages that coexist in the same space. This concept is related to what Calvet (2007) calls language *status* planning, or functional language planning if we adopt the terminology used by Cooper (1997).

For Calvet (2007), language management can be divided into two parts. One that deals with the language management of the language in its subject, making interventions in the form of the language through the creation of dictionaries, grammars, orthographic agreements, didactic materials, etc., known as *corpus* planning. The other part is *status* planning, that is, interventions in social functions and language assignments. The results of these interventions determine values for languages and indicate places where they can/should transit. In the words of Cooper (1997), *corpus* planning is treated as formal language planning and *status* planning is treated as functional language planning. The author also adds a third type of planning, which is language acquisition planning.

In relation to the hegemonic place currently occupied by English in different areas of modern societies, the field of Science and Higher Education is one of them, this prominent place is due to linguistic policies that have been developed over the last decades. Language policies at the *corpus* level (simplification of linguistic structures, verbal conjugations, among others) and at the *status* level. Although these two levels of policies are mutually related and complementary, our study is more directly aligned with the *status* of foreign languages. It is, therefore, a study linked essentially to policies that address the status and places of languages. Here is an alert for the reader unfamiliar with the topic: following the postulates of Calvet (2007), we emphasize that linguistic policies are not a phenomenon of nature. They develop amid relations of power and dispute and, therefore, are the product of human activity, so that they are the result of the interests, beliefs, objectives of those who hold the power and the ability to articulate these policies in society. The journals' editorial standards, for example, are thought, defined, and put into practice by a group of people, who compose what is usually called the Editorial Board. Editorial decisions, therefore, are linguistic policies stemming from personal interests and not the result of natural phenomena.

In his study of the importance of languages in the world, Calvet (1999) uses the metaphor of the linguistic constellation to explain the places that languages occupy in cosmic space. For the author, in short, English is the hyper-central language, the one that is at the center of the constellation and, therefore, the most important. Some super-central languages revolve around English, such as Portuguese, Spanish, German, French, etc. Around these super-central languages, a few hundred central languages gravitate (for example: Wolof, Bambara, Breton, etc., revolve around French), and around the central languages, a few thousand peripheral languages are gravitating, such as Guarani, Tikuna, Kaiowá, Kaingang, Xavante, etc. This model proposed by Calvet (1999) is based on the perspective that languages are linked together through bilingual subjects.

The privileged place occupied by English today is a reflection of policies (linguistic, educational, economic, editorial, among others) that were adopted throughout the 20th century and the beginning of the 21st century, especially when globalization provokes people from different countries, speakers of different languages, to communicate. And it is worth mentioning that the intensity and magnitude of the hegemony that English occupies is something that perhaps never happened before in the history of mankind. However, it is also worth noting that in other times, other languages were "chosen" as the language of communication between peoples. For Jesus (2018, p. 18), "[...] history shows that humanity tends to elect, in a cyclical way, lingua francas, this turning to the 21st century being the predominant moment of English in communication, in international trade, in the media, in education and science, among other spheres". It is implicit in the words of the author that the place occupied by English today may, by allusion, be occupied by another language (s) in the future. In this sense, it is valid to state that the current situation reflects a succession of linguistic policies (status planning) that put English at the center of the scientific production and dissemination system. If we want this scenario to be changed, a series of linguistic policies that aim to occupy places by other languages currently placed on the margins of this system will also be necessary.

For defenders of English monolingualism, the current linguistic scenario is perfect. On the other hand, for those who defend multilingualism, this scenario is problematic, as the tendency is for knowledge produced on the periphery of the linguistic system to be made invisible as only one language is valued. In addition, it is necessary to warn that this scenario in which English assumes such hegemony tends to expand if the current linguistic policies are maintained. The foreign language framework offered in the curricular matrix of Brazilian schools is a case that can serve as a recent example of political-linguistic favoring of English. Through

Provisional Measure nº. 746, converted into Law nº. 13,415, of February 2017, since the school year of 2018, there is a legal reserve of place for the English language in the school curricula. According to what is contained in this law, in Art. 35-A, § 4º, “high school curricula will necessarily include the study of English and may offer other foreign languages, in an optional manner, preferably Spanish, in accordance with the availability of offer, places and times defined by the education systems” (BRASIL, 2017).

As one can see, there is an explicit determination about which foreign language schools should offer to their students. The impacts caused by this law are very significant. For English, the impacts of this law are extremely positive, as they move a whole linguistic, economic, educational and editorial market related to that language. For other foreign languages, in particular the Spanish language that occupied a place in the curricular matrix of some schools, the impacts of this law are negative, as they reduce the visibility and the space that Spanish occupied before the approval of that law.

Another fact that we must mention in this analytical line about the places occupied by languages in the production and dissemination of scientific knowledge has to do with the attempt to internationalize universities. This attempt at internationalization has provoked, for example, teachers to teach their subjects in undergraduate and graduate courses in English. This is because the institutions intend to approach the great centers of power in order to raise external financial resources, to show what is produced in their research centers, even if they have to abandon their linguistic diversity. On this subject, Jesus (2018, p.18) points out the following: “The problem is that these policies encourage the maintenance of the exclusionary process that is established in science. After all, the prioritization of English as a language of science has consequences that put peripheral languages at risk and makes the knowledge that is produced and circulated in them invisible”.

For Hamel (2013), the large-scale reservation of a place for a single language can lead, from an ecological perspective, especially in the areas of social sciences and humanities, to a risky impoverishment of scientific development itself, in addition to accentuating even more the already existing asymmetries, both in terms of access to international science and in the production and circulation of science and technology specific to non-English-speaking countries.

4 FINAL CONSIDERATIONS

Our main objective was to investigate the places that occupy foreign languages in the abstract translation of published scientific articles in Brazilian journals, evaluated in the area of Linguistics and Literature and classified as A1 by CAPES. Our analysis has shown that English occupies a privileged place in relation to the other foreign languages that are accepted for abstract translation. Additionally, our analysis has also shown that there are very few languages that appear as options for abstract translation in the publications of the investigated journals. This data demonstrates how multilingualism is little valued, especially in the field of knowledge production and scientific dissemination.

We have made an effort to show throughout the analysis that the central importance given to English can, on the one hand, be beneficial if we consider the scope that the publications made in that language have. On the other hand, we warn about the increase in the invisibility of other languages that are more and more placed in a peripheral place. The analyzed data indicate that there is an asymmetry in the places occupied by foreign languages in the field of scientific production and dissemination. It remains for us to investigate whether this inequality in places occupied by foreign languages also extends to publications in journals classified with other (lower) Qualis. To answer this question, the path to be followed is that of scientific research, carrying out other studies that may clarify this question.

In conclusion, it is worth mentioning that the places occupied by languages and their status are the result of linguistic policies that are defined by people, especially those that occupy positions of power in relation to the management of languages. In the case of journal editorial standards, it is the people on the editorial board's decision to define in which languages the articles can be written for publication and into which languages the abstracts can be translated. Therefore, it is up to all of us, researchers, editors, members of the editorial board and advocates of minority languages, to help promote a change in attitude in favor of multilingualism, whether in the field of knowledge production and scientific dissemination or in other spheres of society. By doing that, we will help other

languages to function as a means of disseminating research results and, with that, we will help to reduce the speed with which English walks in occupying privileged spaces for the dissemination of knowledge, as are the specialized journals.

REFERENCES

ACHARD, P. Um ideal monolíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). *Multilinguismo*. Tradução: Tânia Alkmin. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989. p. 31-55.

ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS, *Instruções aos autores*, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-106X&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2020.

ALFAL, *Associação de Linguística e Filologia da América Latina*, 2020. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/es/pt_noticias. Acesso em: 17 abr. 2020.

ALVES, I. A qualificação de periódicos na área de letras e linguística: questões para reflexão. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 204-210, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1029>. Acesso em 17 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, *Diretrizes para autores*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/about/submissions>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CALVET, L-J. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipol, 2007.

CARDOSO, M. *Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas*. Disponível em: <http://ipol.org.br/plataforma-do-letramento-o-brasil-e-suas-muitas-linguas/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

COOPER, R. L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Trad. José María Serrano. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Comissão de Avaliação. *Relatório da Avaliação dos Periódicos da Área de Letras e Linguística (2013-2016)*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA, *Diretrizes para autores*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/about/submissions>. Acesso em: 19 abr. 2020.

HAMEL, R. H. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trab. ling. aplic.*, Campinas, SP, n. 52, v. 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a08v52n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

JESUS, P. C. S. G. de. *Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205985/PLLG0757-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.

LINGUÍSTICA, *Instruções aos autores*, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/revistas/ling/pinstruc.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos de População*, n. 33, v. 2, p. 431-439, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-30982016a0041>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, p. 11-27, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 13 abr. 2020.



Received on April 22, 2020. Approved on December 16, 2020.

ESPAANHOL COMO LÍNGUA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO COM BASE NA REDE SCIELO

EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE LA CIENCIA: UN ESTUDIO CON BASE EN LA RED SCIELO

SPANISH AS A LANGUAGE OF SCIENCE: A STUDY BASED ON THE SCIELO NETWORK

Alex Sandro Beckhauser*

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO: Este trabalho pretende discutir o uso do termo “língua da ciência”, colocando no centro do debate a produção científica em espanhol no contexto dos países hispanofalantes. Buscamos responder a três perguntas que ajudam a problematizar o uso do termo em questão, enviesado para o inglês, mostrando que o espanhol também pode ser considerado língua da ciência. Este trabalho se situa no campo da Política e Planejamento Linguístico na Ciência e Educação Superior (PPLICES), em articulação com informações bibliométricas obtidas a partir da base de dados SciELO, a qual tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz, entretanto não totalizadora, para avaliar a produção, o uso e a qualidade da publicação científica regional. Com base nas informações apresentadas, verificamos que a língua espanhola domina a produção científica nos países hispanofalantes e que estes, por sua vez, reproduzem assimetrias, evidenciando a formação de “centros periféricos” (BEIGEL, 2016) com alto índice de publicação.

PALAVRAS-CHAVE: SciELO. Produção científica. Língua da ciência. Espanhol.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir el uso del término “lengua de la ciencia”, poniendo la producción científica en español en el centro del debate en el contexto de los países de habla hispana. Buscamos dar respuesta a tres preguntas que ayudan a problematizar el uso del término en cuestión, sesgado al inglés, mostrando que el español también puede ser considerado una lengua de la ciencia. Este trabajo se ubica en el campo de la Política y Planificación Lingüística en la Ciencia y la Educación Superior (PPLICES), en diálogo con información bibliométrica obtenida a partir de la base de datos Scielo, que ha demostrado ser una herramienta eficaz, pero no totalizadora, para evaluar la producción, uso y calidad de la publicación científica regional. Con

* Professor de espanhol na Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: asbeckhauser@uefs.br.

base en la información presentada, hemos podido ver que el idioma español domina la producción científica en los países hispanohablantes y que estos, a su vez, reproducen asimetrías, mostrando la formación de “centros periféricos” (BEIGEL, 2016) con un alto índice de publicación.

PALABRAS CLAVE: SciELO. Producción científica. Lengua de la ciencia. Español.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the use of the term “language of science”, placing scientific production in Spanish at the center of the debate in the context of Spanish-speaking countries. We seek to answer three questions that help to problematize the use of the term in question, skewed to English, showing that Spanish can also be considered a language of science. This work is located in the field of Language Policy and Planning in Science and Higher Education (Planejamento linguístico na Ciência e Educação Superior - PPLICES), in dialogue with bibliometric information obtained from the Scielo database, which has proved to be an effective tool, however not totalizing, to assess the production, use and quality of the regional scientific publication. Based on the information presented, we found that the Spanish language dominates scientific production in Spanish-speaking countries and that these, in turn, reproduce asymmetries, showing the formation of “peripheral centers” (BEIGEL, 2016) with a high index of publication.

KEYWORDS: Scielo. Scientific production. Language of science. Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Tornou-se um consenso entre os pares da comunidade científica afirmar que o inglês ocupa o *status* de língua dominante no sistema mundial de produção de conhecimento. Seu domínio pode ser explicado por várias razões, e quase a maioria delas centraliza a influência (geo)política e econômica que os Estados Unidos alcançaram no século passado (CRYSTAL, 2003; AMMON, 2006; ORTIZ, 2008).

O domínio ocupado pelo Estado norte-americano em diversas esferas da atividade humana é acompanhado, também, pelo seu investimento pesado em ciência, tornando-se fator de produção em uma economia baseada no conhecimento. Os resultados da pesquisa aplicados ao processo produtivo significaram, também, a entrada da linguagem e da comunicação como meios de produção e circulação de mercadorias sob rígido controle do capitalismo (MARAZZI, 2014). Em consequência, a produção e controle do conhecimento se transformaram na principal aposta da valorização do capital (FUMAGALLI, 2010).

Em decorrência desse processo, o sistema mundial de produção de conhecimento vivenciou uma virada linguística, no sentido de que deixou de ser um campo ocupado majoritariamente por três línguas (inglês, alemão e francês), até a década de 1940, e passou a estruturar-se sob a hegemonia da língua inglesa, cujo domínio vem provocando uma mudança na cultura da publicação em diversos países. Podemos afirmar que, desde o último quarto do século XX, o inglês se tornou a base do processo acumulativo do ecossistema científico.

Essa cultura foi e continua sendo influenciada pelos centros tomadores de decisão em matéria de comunicação científica, responsáveis pela criação e implementação de critérios de indexação e mensuração da pesquisa publicada em revistas científicas, bem como pela avaliação de sua qualidade sob a regulação de mecanismos de controle, que legitimam o inglês como capital linguístico no mercado da publicação acadêmica.

Estes e outros fatores envolvidos no sistema de produção de conhecimento ajudaram a construir e difundir ideologias universalistas e naturalistas, cujos discursos acentuam um caráter puramente funcional e politicamente neutro da língua inglesa (CURRY; LILLIS, 2014). Em consequência, práticas de invisibilização de vários outros espaços de produção e circulação da ciência se tornaram regulares, orientando as universidades a pensarem e agirem globalmente por meio do inglês (PHILLIPSON, 2008).

A invisibilização de contextos outros de produção e circulação do conhecimento justifica a necessidade de novos olhares sobre a ciência, em especial de sujeitos e instituições localizados na periferia do sistema. Com base nesse olhar, este trabalho pretende responder a três perguntas centrais: como estão distribuídas as línguas de publicação científica entre os países hispanofalantes,

quais desses países publicam mais em espanhol e quais deles, proporcionalmente, publicam mais na língua em questão. As respostas lançam uma luz ao debate em torno do uso do termo “língua da ciência” e ajudam a corroborar a afirmação presente em seu título, inserindo a língua espanhola no centro da discussão.

Para responder às perguntas e auxiliar nossa reflexão, recorreremos aos estudos emergentes de PPLICES, que tem se caracterizado como um campo de articulação teórica interdisciplinar, relativamente recente, cujo propósito é analisar a relação de âmbitos de uso específicos entre as línguas e a produção e consumo de ciência e tecnologia, interpretando as características do multilinguismo em ambiente hierarquizado e geopoliticamente competitivo que, de um lado, tem interesse máximo em internacionalização, e por outro tem interesse máximo em atender as necessidades específicas de cada mercado (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Os dados bibliométricos das tabelas abaixo foram coletados do SciELO, que tem se constituído em uma das bases de dados mais importantes de nossa região. Sua atuação ao longo de mais de 20 anos tem contribuído para a construção de um espaço de circulação da ciência produzida em espanhol, assim como em português, cujo acesso ocorre livremente sem a necessidade de que os leitores e instituições paguem pelo acesso.

2 PROBLEMATIZANDO O USO DO TERMO “LÍNGUA DA CIÊNCIA”

Ao iniciar a abertura do livro *The Routledge handbook of english as a lingua franca*, Jenkins (2018, p.2, tradução nossa) faz a seguinte consideração:

Sempre haverá alguém que, porque o [inglês como língua franca] ELF não se encaixa perfeitamente em sua visão às vezes estreita da vida linguística, não são capazes de dar o salto conceitual e reconhecer a validade do paradigma do ELF. E sempre haverá outros que simplesmente não irão se dar ao trabalho de ler corretamente a literatura sobre ELF, se o fizerem, antes de se pronunciarem sobre ela.

É curioso observar o modo como a autora se dirige ao leitor do livro por ela organizado, considerando que algumas críticas ao conceito inglês como *língua franca* se enquadram em uma inadequação da análise do pesquisador sobre o objeto, impedindo-o de dar um salto para além de sua concepção em torno do conceito. É possível que muitos teóricos não tenham se dado ao trabalho de fazer uma leitura atenta do ELF, porém problematizar uma área de pesquisa consolidada, mais ou menos, há vinte anos parece-nos prudente e perfeitamente acertado, haja vista que é um campo de estudo relativamente recente. Cabe esclarecer, também, que a autora se diz uma das “mães fundadoras do ELF”, motivo pelo qual reforça a necessidade de um olhar crítico sobre o objeto.

As críticas a Jenkins nos remetem a um trecho da importante obra de Ortiz (2008, p.62), que, ao se referir à literatura *World English*, comenta:

[...] é permeada e distorcida pelo senso comum, sendo indelevelmente marcada pela posição de seus autores no campo nacional do conhecimento. São praticamente todos britânicos e norte-americanos, e não conseguem objetivar o lugar que ocupam e a partir do qual elaboram suas visões analíticas. O anglo-centrismo funciona como um horizonte opaco, uma barreira epistemológica à reflexão.

Distanciando-nos do sentido *stricto sensu* do termo ELF, mas sem desconsiderar a valiosa contribuição que a obra de Jenkins oferece, entendemos que o uso do sintagma “inglês como língua da ciência” merece uma ácida crítica, haja vista que seu construto ideológico desconsidera a realidade multilíngue na qual a ciência se constitui. Considerando que outras línguas participam da comunicação científica, a ciência, portanto, não deveria definir a que língua pertence. Partindo do princípio de que a ciência está enraizada no multilinguismo e assumindo um posicionamento mertoniano de ciência como um conjunto de conhecimentos compartilhados por toda a sociedade, a assertiva do inglês como língua da ciência não se sustenta, haja vista que, conforme Ortiz (2008), todas as línguas têm a mesma capacidade para representar a realidade.

Como comentado inicialmente, Curry e Lillis (2014) recordam que muitos consideram o termo puramente funcional e politicamente neutro, no sentido de que se atribui ao inglês um caráter universal em sua estrutura linguística, que lhe dá imparcialidade ao sistema de comunicação científica. Universalidade e neutralidade se complementam no imaginário de uma parcela de cientistas, imersos nas práticas discursivas padronizadas e incapazes de observar fenômenos inerentes à língua como prática social. Neste sentido, a natureza linguística da comunicação científica incorpora conflitos de norma (AMMON, 1998), relações de poder (BOURDIEU, 2008; PHILLIPSON, 1992, 2008) posicionamentos ideológicos (HORNER, 2018; ORTIZ, 2008; GUARDIANO; FAVILLA; CARALESU, 2007; CANAGARAJAH, 2000) e interesses mercadológicos (AMMON, 2006). Complementando este raciocínio, neutralidade e universalidade são acentuadas no momento em que determinados estereótipos são reforçados sob alegações imanentes, isto é, considerar que o inglês demonstra ser a língua mais adequada para a ciência, porque, é mais clara, mais fácil de aprender e mais "objetiva" (GUADIANO; FAVILLA; CALARESU, 2007).

Phillipson (2000; 2008) defende a natureza intrinsecamente excludente do termo em questão, no sentido de que carrega um comportamento dominante, que serve para constituir a hegemonia da língua inglesa e do império norte-americano, juntamente com as estruturas e ideologias que servem de interesse a alguns muito mais do que a outros, em especial países como Estados Unidos e suas corporações globais.

A consequente exclusão provocada pelo uso do termo traz implicações reducionistas, no sentido de que outras estruturas discursivas são alijadas das formas de produzir o conhecimento científico. Línguas com uma extensa tradição escrita, como o português e o espanhol, correm o risco de se tornarem irrelevantes, até mesmo para seus contextos situados de uso, o que poderia trazer sérias consequências para as sociedades locais. Preocupado com esse cenário, Forattini (1997) defende que as línguas da ciência na América Latina sejam o inglês, o espanhol e o português, pois, afinal, convivem mutuamente, embora com graus variados de circulação.

Numa perspectiva anglocêntrica, "língua da ciência" assume em seu sintagma uma natureza concentradora, no sentido de que seleciona conhecimentos produzidos na língua dominante e invisibiliza práticas discursivas multilíngues. O termo desautoriza a concorrência no mercado científico, atribuindo-lhe um relativo monopólio da prática discursiva, potencializada por mecanismos de controle, cuja operacionalidade se manifesta em métricas de mensuração e avaliação da atividade científica. Sob esta lógica, a expressão age para deslegitimar uma pluralidade de regimes epistêmicos (LANDER, 2004), gerando implicações para o desenvolvimento da própria ciência (HAMEL, 2007) que, sob forte poder de pressão, age como força centrípeta, drenando o conhecimento para seu centro gravitacional, ocupado pela presença da língua hipercêntrica, ou seja, o inglês (CALVET, 1999; SWANN, 1993).

Estes elementos estão ancorados em um regime de competição internacional, que organiza o sistema de produção de conhecimento a serviço dos interesses das potências capitalistas. Esta configuração, que envolve disputas geopolíticas e econômicas, acentua as estruturas de dominação, colocando a ciência como um dos pilares da nova economia do conhecimento. Ciência, de acordo com dos Santos (1983, 1987), se torna o motor do desenvolvimento capitalista, cujos resultados são progressivamente monopolizados, transformando-se em instrumento de luta interempresarial, movido pela crescente comercialização do conhecimento.

O referido autor considera a concentração como um fenômeno inevitável no modo de produção capitalista e a partir dessa perspectiva podemos entender as línguas como parte intrínseca dessa dinâmica regulada pelo capital, que atribui poder e prestígio de algumas línguas em relação a todas as demais. No campo científico, propriamente dito, "língua da ciência" reforça as intenções monopolísticas empreendidas pela atividade produtiva, que, em entrelaçamento com a disputa interempresarial pela propriedade e uso particular do conhecimento, buscará moldá-lo na língua dominante a serviço dos interesses do próprio capital. O modo de produção capitalista, na concepção de Jackson e Primecz (2019), é corresponsável pelo domínio do inglês como "língua da ciência" e pela alteração da natureza do trabalho acadêmico.

De acordo com Gibbons *et al.* (1994), no atual regime competitivo, a geração de conhecimento é fundamental para o sucesso da comercialização. Em outras palavras, os conhecimentos devem transmitir vantagem comercial que, sob a regulação do regime

competitivo, se transformarão em novos conhecimentos, formando a base para o próximo conjunto de avanços. Este sucesso depende, nos dias de hoje, da capacidade que se tem de estabelecer relações com outros atores como, por exemplo, universidade, laboratórios e outras empresas.

Inserida neste processo, a universidade desempenha uma função estratégica, pois será a encarregada de gerar novos conhecimentos que servirão para suprir a demanda do capital internacional, sob forte pressão exógena, provocada pelos grandes centros reguladores da política científica. Como força de trabalho do processo produtivo, os cientistas não anglófonos migram, em maior ou menor grau, seus discursos para uma unidade linguística, acompanhada pela anuência da própria universidade e dos dispositivos reguladores da produtividade acadêmica. Estes dispositivos drenam a produção intelectual dos países periféricos, traduzida na forma de publicação científica, cuja base imaterial ocorre em língua inglesa.

Sob essa lógica, entendemos que a utilização do termo “língua da ciência” assume um caráter altamente estratégico para as potências capitalistas, as quais trabalharão intensamente para conformar um rigoroso espaço de seleção de conhecimentos sob a formação de um mercado científico, que legitima discursos produzidos na língua dominante, agregando-lhe maior valor. As demais línguas, por sua vez, circulam à margem do conhecimento científico dominante, tornando-se invisibilizadas pela própria estrutura do mercado científico.

A hierarquia estrutural que divide as línguas em dois polos no sistema de produção de conhecimento se encarrega de espalhar a ideologia do monolinguismo como condição *sine qua non* para o desenvolvimento científico, regido por aspirações de natureza política e econômica. No polo dominante, privilegia-se a anglicização da ciência, cujos estudiosos, a ela submetidos, servem como guardiões impolutos da verdade científica (TARDY, 2004). Ademais, está caracterizada por uma rigorosa cultura acadêmica meritocrática, amparada no neoliberalismo, cujos princípios sólidos estão baseados no iluminismo (BENNET, 2014).

Em paralelo, operam instrumentos de avaliação baseados em critérios rigorosos de seleção de trabalhos acadêmicos que exercem um forte poder de pressão sobre os cientistas e agências de financiamento no exterior para que estas criem instrumentos avaliativos à imagem e semelhança daqueles desenvolvidos nos centros capitalistas. Estes sistemas de avaliação, conforme apontado em Beigel (2013), foram construídos sobre a base da mercantilização, o qual repercutiu na universalização de critérios com consequências diretas no estabelecimento de hierarquias dentro do sistema de produção de conhecimento. Do mesmo modo, segundo Montgomery (2013), estes árbitros avaliadores da qualidade científica impulsionaram a mudança para a publicação em inglês¹.

O polo mais frágil da hierarquia está relegado aos contextos locais de produção científica, conformado pela periferia e semiperiferia do sistema. Acadêmicos pertencentes a estes polos possuem menos condições de acesso a recursos materiais e linguísticos para realizar pesquisas (MONTEIRO; HIRANO, 2020) e redigir textos em línguas estrangeiras (principalmente em inglês). Estes recursos linguísticos podem ser considerados formas de ampliar o nível de confiança dos acadêmicos, bem como de tentar garantir que os textos submetidos às revistas científicas atendam às expectativas dos editores (LILLIS; CURRY, 2010). Não obstante, o despreparo com que as políticas linguísticas no âmbito universitário são conduzidas, potencializam a problemática de tais recursos como, por exemplo, o baixo nível de competência escrita em língua estrangeira de pesquisadores, ausência de uma equipe de tradução e revisão textual, poucos cursos voltados à escrita acadêmica em outras línguas, reduzida participação nas redes globais de produção científica etc.

Neste polo há uma forte tendência de migrar seus discursos multilíngues para um monolinguismo voluntariamente acatado, que abandona suas práticas locais em favor daquelas adotadas pelo centro. A adesão dos acadêmicos não anglófonos ao discurso dominante da produção do conhecimento desencadeia um dilema que os coloca em situação de tomada de decisão quanto a “[...] publicar globalmente e perecer localmente versus publicar localmente e perecer globalmente” (HANAFI, 2015, p. 19).

¹ O Science Citation Index, criado por Eugène Garfield, é um exemplo concreto desses árbitros avaliadores da qualidade científica. Seu modo de organização permite acompanhar a quantidade de publicações, bem como a mensuração de citações, tornando-se um dos principais agentes da avaliação da qualidade científica e grande responsável pela mudança de paradigma linguístico no campo científico, no sentido de que tem contribuído para alterar práticas linguísticas em favor do uso da língua inglesa (GUEDON, 2011).

Segundo Bennet (2014), a produção científica da (semi)periferia apresenta um enorme viés replicador de modelos e técnicas do que aqueles com a geração de novos conhecimentos, sendo criticada como um derivativo do que é produzido no centro. Seu grau de dependência científica gera uma atitude de subserviência acrítica, muitas vezes acompanhada de um desprezo concomitante por qualquer coisa local ou daquilo que é produzido por ela mesma.

Em suma, o sistema mundial de produção de conhecimento se assenta em uma relação de poder, tornando-se responsável pela organização hierárquica das línguas e, conseqüentemente, dos conhecimentos nelas produzidos. Em consequência, o inglês como “língua da ciência” reforça ideologias universalistas e constrói a ideia de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008[1983]), nos termos de que os atores envolvidos têm em suas mentes uma certa imagem de comunhão, a partir de uma mesma realidade linguística.

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DO ESPANHOL NA CIÊNCIA

Qualquer análise da produção científica em língua espanhola precisa considerar algumas variáveis quanto a sua participação no sistema de produção de conhecimento. Pesquisas com métricas advindas das bases de dados norte-americanas e europeias, por exemplo, não refletirão a totalidade da produção científica em espanhol, pela simples razão de que o conhecimento nelas indexado representa uma mínima parcela do que realmente é produzido. Uma análise a partir dessa restrição acentuará a invisibilidade da língua em questão, impedindo um olhar mais holístico de sua representatividade, além de dificultar um debate propositivo que apresente métricas alternativas para a promoção do espanhol na atividade científica.

Em relação aos índices de citação, Beigel esclarece que os relatórios contruídos sobre a base desses indicadores beneficiam o que ela chama de “acumulação originária” de prestígio científico, que beneficia certas zonas geográficas, grupos idiomáticos e disciplinas, em processo concomitante à ampliação da distância entre áreas cada vez mais espoliadas da universalidade (BEIGEL, 2016).

Em relação às áreas do conhecimento, é preciso considerar que algumas delas são altamente estratégicas para as maiores economias capitalistas, fundamentais na disputa pela concentração e consequente controle da propriedade intelectual via geração de patentes. Estas áreas mais estratégicas, como é o caso da biotecnologia, são intensivas em monolinguismo e, por este motivo, a presença de outras línguas se torna um empecilho aos interesses das potências dominantes.

Já em outras áreas, circunscritas às chamadas ciências sociais e humanas, cuja participação é reduzida na dinâmica do capital, o espanhol ganha mais notoriedade, no sentido de que lhe é atribuído um rótulo como língua de produção de conhecimento de interesse local. Essas áreas são mais pluralistas e orientadas para as pessoas (BECHER, 2006), além de receberem menos financiamento empresarial (MONTEIRO; HIRANO, 2020).

Diferentemente do que acontece com as ciências exatas, as ciências sociais são menos dependentes de artigos acadêmicos. Elas costumam veicular seu conhecimento em outros dispositivos de comunicação científica como, por exemplo, livros e capítulos de livros. Enquanto a língua espanhola alcança mero 1% de artigos indexados nas bases de dados de maior prestígio, os livros lançados nessa língua podem chegar a 10% da produção mundial (TORRE; GALLEGÓ, 2013).

Essas assimetrias entre os campos de conhecimento potencializam o domínio do inglês e acentuam o caráter periférico das demais línguas sem poder de circulação nos centros do sistema capitalista. Qualquer conhecimento considerado relevante deverá materializar-se em inglês, conforme as exigências dos mecanismos de controle criados pelos países anglófonos. Estes árbitros consagrados da atividade científica desconsideram os mais de 9000 periódicos com revisão por pares sendo publicados em línguas como alemão, espanhol, francês e chinês (CURRY; LILLIS, 2014) e as mais de 18 mil revistas acadêmico-científicas, técnico-profissionais e de divulgação da região ibero-americana (AGUADO LÓPEZ *et al.*, 2014). Se consideramos o português, incluiremos mais de 4000 periódicos nessa contagem (PACKER, 2011), ampliando um espaço de produção de conhecimento para

além do monolinguismo a que muitos têm se submetido. Isso representa novos padrões de produção discursiva, que, a despeito de serem mais restritas a suas fronteiras nacionais ou espaços geolinguisticamente comuns, elevam a qualidade do debate em torno de uma ciência mais plural e multilíngue.

Do total apresentado, apenas uma pequena fração está inserida na *Web of Science* e *Scopus*², dois representantes dos maiores conglomerados do mercado científico, responsáveis por indexar, organizar e projetar mundialmente o conhecimento considerado *mainstream*, produzido tanto pelo centro quanto pela periferia do sistema. Como já comentado anteriormente, estas bases de dados, aclamadas e cobiçadas pela comunidade científica internacional, não representam todo o conhecimento produzido em escala global, mas sim refletem uma porção das pesquisas desenvolvidas mundialmente, porém o suficiente para perpetuar a ideologia do inglês como única língua da ciência (BEIGEL, 2013)

Nos últimos anos, os países que conformam a ibero-américa têm desenvolvido formas alternativas para preservar, indexar e ampliar a visibilidade de sua publicação, buscando criar um espaço em que a produção de conhecimento pudesse ser validada pelos cientistas da própria região, bem como criar condições para que o conhecimento desenvolvido em nível regional se posicione no contexto internacional. Seu corolário foi a criação de bases de dados, que reúnem um conjunto de pesquisas desenvolvidas não apenas na forma de artigos científicos, mas também outros dispositivos de comunicação científica como, por exemplo, capítulos de livros, livros, dissertações, teses etc. Dentre as fontes, destacam-se o Latindex, cujo catálogo compreende um universo de mais ou menos 5000 revistas editadas em diversas áreas do conhecimento (MIGUEL, 2011); SciELO, que há 22 anos já acumulou 1200 periódicos, de 17 países, reunindo um acervo com mais de 50 mil artigos científicos publicados anualmente e 1,2 milhão de *downloads* diários (PACKER, 2019); e Redalyc, cujo acervo compreende 1369 revistas online e mais de 670 mil artigos distribuídos em 26 países, tendo como princípio e valores o fortalecimento de métricas sustentáveis e não subordinadas (REDALYC³)⁴.

Estas e outras bases de dados, alimentadas por quase todos os países ibero-americanos, em maior ou menor grau, têm ampliado a visibilidade da ciência em português e espanhol, contribuindo para o aumento da representatividade dessas línguas em milhares de revistas científicas produzidas no que se convencionou chamar de periferia. Estas revistas reúnem um arcabouço epistemológico e multilíngue, disponibilizando livremente o acesso a qualquer cientista do mundo. Ademais, as bases mencionadas ajudam a conformar um espaço ibero-americano da produção científica, cujas línguas portuguesa e espanhola serviram para organizar o que Prados (2014) cunhou como um espaço multinacional dos países de línguas ibéricas⁵.

Como dito até agora, os países que conformam a região de línguas ibéricas podem encontrar significativa representatividade nas bases regionais especializadas, incluindo as especializadas como, por exemplo, a Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), conforme evidenciado no estudo de Williams, Bórquez e Basáñez (2008). Em todas elas, os autores testemunham interfaces dedicadas à língua espanhola, juntamente com o inglês em alguns casos, constituindo-se fontes robustas da divulgação da literatura regional com relativa visibilidade. A despeito das bases constituírem um amplo material em espanhol, os referidos autores identificaram que os pesquisadores dos países hispanofalantes, e de outras línguas, têm subutilizado revistas das áreas em questão, no sentido de que o impacto por elas gerado pode estar abaixo do que se espera. Vale destacar, também, que estas formas de registrar o conhecimento têm buscado dirimir as barreiras linguísticas tanto interna quanto externamente à região hispanofalante, incentivando a publicação bilíngue e multilíngue.

² Atualmente, a Web of Science pertence a Thomson Reuters e é responsável pelo monopólio na análise de citações graças ao Science Citation Index (SCI), ao Social Science Citation Index (Ssci) e o Arts and Humanities Citation Index (AHCI). Scopus é de propriedade da Elsevier e se constitui como a principal concorrente da Web of Science.

³ As informações foram retiradas da página Redalyc (2021).

⁴ Convém esclarecer também que há solapamento de títulos nas bases mencionadas, em grau menor entre SciELO e Redalyc e em maior grau entre Dialnet e as duas anteriormente mencionadas (MIGUEL, 2011).

⁵ O autor considera comunidades de países de língua ibéricas como aqueles espaços multinacionais que têm como referente identitário, orgânico e funcional afinidades linguísticas e culturais concretas, especificamente as de língua espanhola e língua portuguesa.

Em um estudo mais amplo, Minniti, Santoro e Belli (2018) mapearam as publicações de acesso aberto na América Latina e Caribe por meio de uma análise bibliométrica de publicações indexadas na *Web of Science Core Collection* e no *SciELO Citation Index*⁶ durante o período de 2005 a 2017. No que se refere à variável linguística, os autores concluíram que, no total de publicações dessas regiões na WoS, a presença do espanhol foi de 7,40%. O estudo apontou também que dentro desta mesma variável o português teve um número levemente superior ao do espanhol com 7,44%, enquanto o inglês representou 70,37% das publicações de acesso aberto dos países da América Latina e Caribe. Ainda neste mesmo estudo, os documentos indexados pelo *SciELO Citation Index* foram publicados principalmente em espanhol (39,60%), seguidos de português (33,30%) e inglês (27,07%).

Com base nestas informações, podemos observar que a predominância de documentos em inglês limita-se à WoS, ao passo que o português é a segunda língua com maior número de publicação e o espanhol tem um peso menor quando o fator em análise é os países da América Latina e Caribe. Ao observarem a distribuição linguística das publicações no SciELO CI, os autores concluem que o espanhol domina, representando cerca de 40% dos documentos e a presença do português é mais consistente que a do inglês.

Plaza, Granadino e Carpintero (2013) apresentam resultados de uma ampla pesquisa bibliométrica sobre o peso da língua espanhola na produção científica na Espanha e demais países hispanofalantes, no período de 2005-2010, utilizando como referência bases de dados nacionais e internacionais. Em relação à primeira, verificaram que o espanhol teve uma enorme representação em ciências experimentais e tecnologias (72,8%), enquanto o inglês foi de 24%. Quanto às ciências sociais e humanidades, os resultados demonstram 87,5% de publicações em espanhol e 4,8% em inglês. Já em medicina clínica e outras disciplinas de interesse sanitário, cobertas pelo Índice Médico Español (IME), a língua espanhola alcançou 95,2% da cobertura ao passo que o inglês ficou com 4,5% das publicações. A despeito das bases nacionais representarem um número bem menor de periódicos indexados, centenas de milhares de produções científicas foram publicadas em espanhol, com destaque especial para as ciências sociais e humanas com mais de 100 mil publicações.

Quando as bases de dados são de alcance internacional, como WoS e Scopus, ou especializadas em ciências médicas, biológicas e outras, como Inspec e PubMed, a assimetria entre o espanhol e o inglês é muito mais marcada, com propensão para a segunda. Os dados revelam que o espanhol alcançou, em média, menos de 1% em todas as bases anteriormente mencionadas, ao passo que o inglês atingiu mais de 90%. Estes resultados conversam com as pesquisas que decidem avaliar a distribuição das línguas em bases de dados de maior prestígio e concluem que o domínio do inglês é absoluto em todas as áreas do conhecimento.

4 METODOLOGIA

Para justificar o uso do termo espanhol como língua da ciência, recorreremos ao SciELO, base de dados que contempla um acervo com mais de 1000 revistas científicas de 13 países hispanofalantes, dois países lusófonos e mais a África do Sul, cujas publicações reúnem um conjunto de pesquisas de significativa representatividade no contexto regional.

Operando desde 1998, a Rede SciELO é resultado de uma parceria entre FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde) e editores de revistas científicas (PACKER, 1998). Há 22 anos, oferece textos completos de acesso aberto com a convergência cooperativa de editoras independentes, além de agências nacionais de pesquisa acerca do grande objetivo que é aumentar a visibilidade dos periódicos de instituições nacionais dos países ibero-americanos e da África do Sul, como estratégia para superar o fenômeno conhecido como ciência perdida em razão da reduzida presença das revistas dos países em desenvolvimento nos índices internacionais (PACKER; MENEGUINI, 2014). E ainda, segundo estes autores, o SciELO organiza o conhecimento em coleções multidisciplinares e multilíngues, distribuído em revistas de acesso aberto com rara presença de editoras comerciais.

⁶ O SciELO Citation Index é um índice incluído na Web of Science, criado em parceria com a biblioteca digital de periódicos SciELO.

Consideramos que a natureza multilíngue do SciELO é importante para o desenvolvimento autônomo da comunicação científica do espaço de línguas ibéricas, no sentido de que os pares têm a possibilidade de produzir conhecimento em suas próprias línguas para que o resultado das pesquisas alcance, inicialmente, os sujeitos localmente situados, falantes de português e espanhol, devolvendo-lhes respostas aos problemas que estão mais próximos do pesquisador comprometido com uma atividade científica endógena.

O SciELO se destaca em relação às outras bases de dados mencionadas por possuir uma interface que nos possibilita observar as línguas de publicação em qualquer ano, país e áreas do conhecimento. Sua escolha se deve também ao fato de que se constitui como o principal provedor de revistas indexadas pelo Diretório de Revistas de Acesso Aberto (DOAJ, em inglês), além de reunir a maior quantidade de revistas latino-americanas de acesso aberto disponíveis em duas das maiores bases de dados em nível internacional: *Web of Science* e *Scopus* (MIGUEL, RODRÍGUEZ e ANEGÓN, 2011). A interface entre elas pode auxiliar na projeção da literatura em espanhol e, também, em português para os maiores centros produtores de conhecimento, ampliando a visibilidade, uso e impacto da ciência produzida em nossa região.

A coleta dos dados considerou três variáveis, reunindo informações que possam verificar a distribuição linguística dos documentos catalogados pelos países hispanofalantes, ou seja, verificar a porcentagem de publicações em espanhol, comparada com as outras línguas de produção; observar os países hispanofalantes que mais publicam em espanhol, criando um ranking dos que mais indexaram documentos no SciELO; e visualizar a proporcionalidade das publicações em espanhol, mostrando o grau de “dependência” dos países em relação a sua própria língua nacional.

A busca pelos resultados levou em consideração o período que compreende os anos de 2015 a 2019. Sua escolha se justifica em razão da tentativa de abarcar todos os países hispanofalantes⁷ vinculados ao SciELO, sem prejuízos quanto à mensuração das variáveis dois e três, posto que as revistas equatorianas foram indexadas a partir de 2014 e as revistas paraguaias a partir de 2015.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Antes de iniciarmos a apresentação e análise dos resultados, devemos fazer um esclarecimento quanto ao número de documentos. Segundo informações recolhidas no site do SciELO, um único documento pode ser publicado em mais de uma língua, o que significa dizer que o total de títulos originais pode ser minimamente inferior ao apresentado. Algumas revistas são bilíngues, então um mesmo trabalho poderá constar como documento indexado em espanhol e em inglês.

Ao isolar o total de publicação no período de 2015 a 2019, foi possível verificar que a base de dados SciELO catalogou 147.108 documentos, correspondentes aos treze países hispanofalantes a ele vinculados. O gráfico 1 mostra a distribuição das três principais línguas de publicação científica nesses países. As demais línguas não foram contabilizadas por estarem abaixo de 1% de indexação.

⁷ Os países aos quais nos referimos são: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

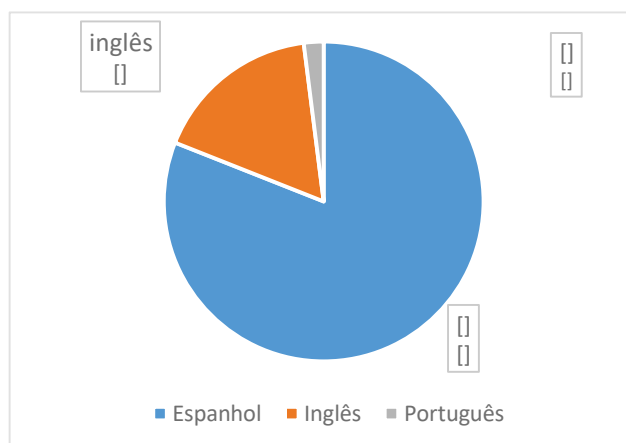


Gráfico 1: Distribuição das línguas nos documentos publicados por países hispanofalantes indexados no SciELO

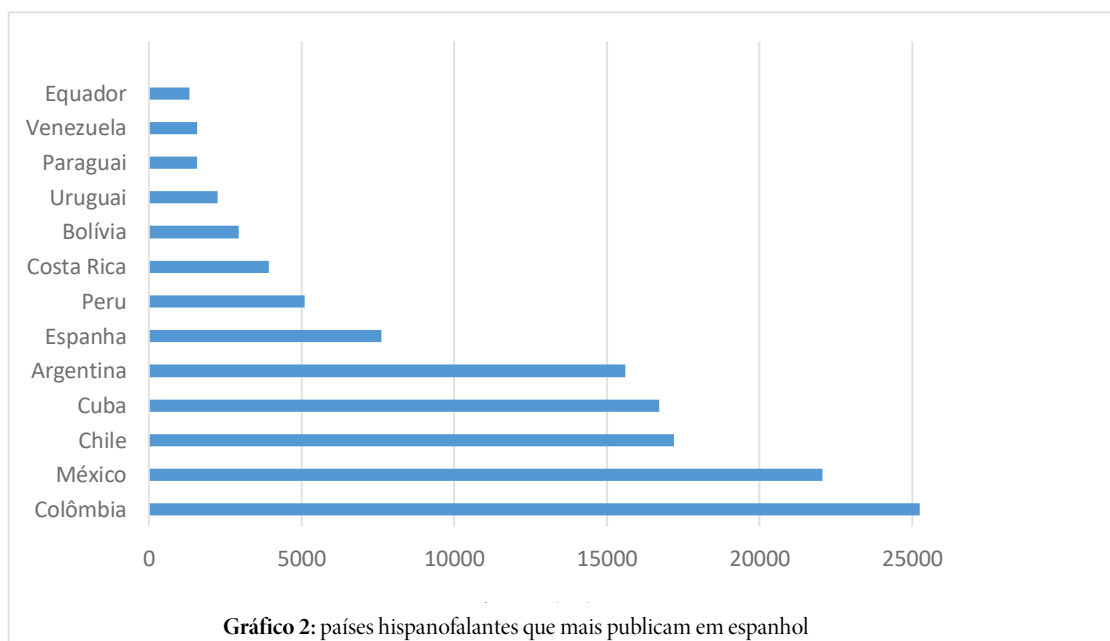
Fonte: o autor com base no SciELO

Como observado, os países hispanofalantes mantiveram um alto índice de publicação em espanhol. Esses dados são significativos para nosso trabalho, pois ajudam a reforçar a ideia de que o espanhol também pode ser considerado uma língua da ciência. Vale a pena recordar que o número de publicações especificado acima é inferior ao que realmente é produzido no contexto hispanofalante, haja vista que nem todas as revistas científicas em circulação nos países mencionados estão indexadas no SciELO. Estima-se que o volume de revistas em espanhol seja 4 ou 5 vezes superior ao encontrado na referida base de dados, auxiliando ainda mais em nossa discussão em torno da presença dessa língua na ciência.

Os números nos dão também um panorama da presença da língua inglesa na ciência hispânica, embora não represente uma ameaça ao sistema de comunicação científica em espanhol. Considerando que o SciELO possui o maior grau de internacionalização dentre os repositórios de acesso aberto na região da América Latina (GUEDÓN, 2011) – inclusive porque possui interface com a Web of Sciece – as revistas nele indexadas poderão seguir o fluxo da publicação em inglês nos próximos anos. Isso significa dizer que a língua inglesa poderá ameaçar a liderança do espanhol, a depender das políticas editoriais e das tomadas de decisão dos próprios pesquisadores quanto a seguir publicando em sua língua ou seguir o fluxo mundial de submeter os resultados de suas pesquisas em inglês. No entanto, de acordo com os dados apresentados, os cientistas dos países hispanofalantes têm priorizado divulgar suas pesquisas em sua língua materna, contribuindo para criar um espaço, minimamente, trilingue.

Apesar do espanhol ocupar uma posição relativamente confortável na produção científica dos países em que é língua oficial, não está isento das pressões exógenas provocadas por diversos atores que estão alterando a cultura da publicação em diversos países não anglófonos. Essas alterações no campo científico decorrem, também, da pressão que acadêmicos, instituições e suas revistas sofrem para que sua ciência tenha maior fator de impacto, ocasionado pela obrigatoriedade no aumento da citação. A preferência por publicar em revistas com maiores índices de citação ampliaria as possibilidades de alcançar uma audiência mais global (CURRY; LILLIS, 2014) e assim serem reconhecidos internacionalmente, aumentando, por tanto, o fator de impacto, não somente da ciência, mas também do monolinguismo acadêmico. Nosso posicionamento é contrário a essa cultura de submissão à hegemonia do inglês, no sentido de que “[...] a diversidade linguística é condição da diversidade do conhecimento científico” (GOROVITZ; JESUS; MUNOZ, 2020).

Ao analisarmos a segunda variável, pudemos constatar uma desigual distribuição das publicações em espanhol entre os países hispanofalantes. O gráfico abaixo revela a ordem dos países com maior número de documentos em espanhol indexados na base de dados SciELO durante o período de 2015 a 2019.



Fonte: o autor com base no SciELO

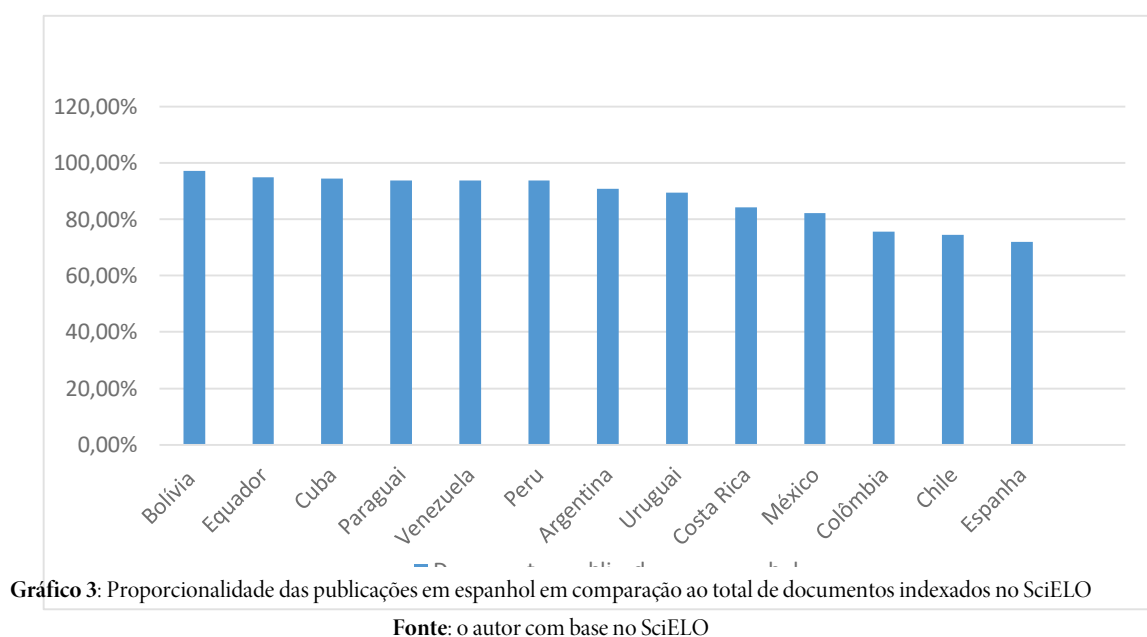
No gráfico acima, podemos observar que a Colômbia é o país hispanofalante com o maior número de documentos catalogados em espanhol na Rede SciELO, contabilizando pouco mais de 25 mil indexações. Em seguida, o México aparece com pouco mais de 22 mil documentos, o Chile com pouco mais de 17 mil, Cuba com 16.707 trabalhos indexados, Argentina com mais de 15.600 e assim sucessivamente. Estes cinco primeiros países, cada qual com mais de 10 mil indexações, representam 75,72% de todos os documentos catalogados em espanhol, e contam com um número expressivo de revistas (785 em um universo de 993 revistas registradas entre 2015 e 2019), tornando-se os principais lugares de produção científica em espanhol na referida base de dados. Sua participação em matéria de publicação também foi comprovada no estudo de Collazo-Reyes (2014), cujos resultados identificaram essas nações com o maior número de revistas indexadas *na Web of Science* e *Scopus*, totalizando 44,58% e 40,13% respectivamente.

O Equador, por outro lado, é o país com o menor quantitativo de documentos, contabilizando pouco mais de 1300 trabalhos com publicação apenas em espanhol na Rede SciELO. Possui escassa participação nas bases de dados mais conceituadas, como, por exemplo, *Scopus* e *Web of Science*, e inclusive nas de âmbito regional, como *Redalyc* e *SciELO* (ÁLVAREZ-MUÑOZ; PÉREZ-MONTORO, 2016), motivo pelo qual interfere em outros indicadores de avaliação como usabilidade, impacto e visibilidade (MOREIRA-MIELES *et al*, 2020). A partir da análise feita por esses últimos autores, podemos considerar que os quase 2000 documentos equatorianos indexados no período analisado dão indicativos da incipiente ciência que se está gerando no país.

Outros países na lista dos que possuem menos publicação em espanhol são Venezuela e Paraguai respectivamente. Em relação ao primeiro, Águado-López e Becerril-García (2016) identificaram que, nos últimos anos, houve uma redução no quantitativo de publicações da ciência venezuelana, tanto em bases de dados da chamada corrente principal quanto no circuito regional, como foi o caso da *Redalyc*, representando 3% da ciência ibero-americana no ano de 2014. Estes autores destacam também uma alta concentração de produção científica em cinco universidades, revelando uma distribuição desigual da atividade científica em âmbito nacional. Em relação ao Paraguai, Caballero e Masi (2014) afirmam que este país possui, também, baixo índice de indexação em bases de dados regionais, se comparado com algumas nações de seu entorno geográfico, além de escassa presença de revistas científicas online e reduzida periodicidade, induzindo a pensar na falta de coordenação entre os sistemas regionais de informação científica. Embora estes últimos autores foquem seus resultados na ciência paraguaia, suas considerações podem servir para outros contextos com baixo índice de publicação. Para eles, é necessário criar estratégias nacionais que possibilitem às revistas científicas aumentarem a qualidade da edição como, por exemplo, potencializar a iniciativa *SciELO*, com o apoio do *Latindex*, para liderarem treinamentos e capacitações, a fim de despertarem a consciência sobre a necessidade de introduzir mudanças para adaptar as revistas às pautas de edição científica internacionalmente aceitas.

Os dados elucidam uma característica visível no sistema de produção científica, isto é, assimetrias marcadas entre os países, em que alguns deles concentram um alto índice de publicação em sua língua nacional e outros estão sub-representados. No contexto ibero-americano, Aguado-López *et al.* (2014) argumenta que a região está sumamente fragmentada, podendo ser dividida em três sub-regiões quando o assunto é produção acadêmica: A primeira corresponde à península Ibérica, cujo protagonismo é selado pela Espanha; a segunda é composta pelo Brasil, que sozinho publica quase o mesmo volume que seus pares regionais; e a terceira diz respeito aos demais países da América Latina. Nosso trabalho revela também que não podemos tratar os países hispanofalantes da América Latina como uma unidade científica, pois a indexação dos documentos dos primeiros em relação aos últimos países é significativamente desigual, como demonstrado no gráfico 2.

No que se refere à proporcionalidade, as informações sofrem significativas modificações, conforme dados apresentados na tabela abaixo.



Os dados do terceiro gráfico nos proporcionam algumas reflexões importantes que, em parte, ajudam a confirmar nossa hipótese. Dos cinco países com mais de 10 mil documentos catalogados apenas na língua espanhola, três estão entre os que proporcionalmente menos publicam em sua língua nacional, ou seja, Chile, Colômbia e México. Se a hipótese se confirmasse em sua totalidade, Cuba e Argentina também deveriam estar entre os cinco países que menos “dependem” de sua língua nacional na produção de conhecimento, porém os dados revelam que Cuba se configura como um dos países com mais publicação em espanhol, tanto em sua totalidade quanto em sua proporcionalidade. A Argentina, por outro lado, se posiciona de modo intermediário, sendo o sétimo país hispanofalante que proporcionalmente mais publica em espanhol, superando Uruguai e Costa Rica, dois dos países que supostamente deveriam estar a frente se a proporcionalidade fosse o reverso da totalidade.

Em relação aos países que ocupam as cinco últimas posições na tabela acima, quatro deles (Bolívia, Equador, Paraguai e Venezuela, respectivamente) se posicionam como os cinco que mais fazem uso da língua espanhola na produção de conhecimento. Estes dados poderiam corroborar a afirmação de que quanto menos um país tem sua ciência indexada na base de dados SciELO mais “dependente” ele se torna da língua espanhola. No entanto, outros estudos serão necessários para comprovar essa afirmação, incluindo as especificidades da região analisada, bem como dados bibliométricos de outras bases regionais, um período de análise mais extenso, a educação linguística do país, promoção do inglês etc.

Em relação à Espanha, os dados mostram que este país tem 71,76% de suas publicações em espanhol, constituindo-se como o país hispanofalante menos “dependente” de sua língua nacional. Segundo o relatório da *National Science Foundation* (2018), que trata da publicação científica mundial, a Espanha foi o país hispanofalante que mais publicou artigos científicos no mundo com mais de 52 mil indexações no Scopus, em 2016. Estes números são superiores aos registrados em nosso trabalho, o que significa dizer que há muitas revistas do país em questão fora da base SciELO. De acordo com Plaza, Granadino e Carpintero (2013), a Espanha conta com 2316 revistas científicas especializadas em diversas áreas do conhecimento e, em quase toda a sua totalidade, editadas em espanhol. As mesmas autoras identificaram que no período de 2005-2010 a produção científica em ciências experimentais e tecnológicas foi de 72,8% em espanhol e 24% em inglês. Estes números se aproximam de nossa pesquisa, ajudando a corroborar nossa reflexão.

Os dados acima podem encontrar respostas no grau de internacionalização da ciência. Estudos vêm demonstrando que cientistas estão cedendo às pressões de suas instituições para publicarem em inglês com o objetivo de alcançar uma audiência internacional e com isso ampliar as possibilidades de visualização, bem como a qualidade das pesquisas (ZHENG; GUO, 2019; STOCKEMER; WIGGINTON, 2019). O inglês é, a partir dessa perspectiva, visto como a chave para o sucesso para se tornar reconhecido como um acadêmico de valor (DUSZAK; LEWKOVICZ, 2018).

Esta transformação na cultura de publicação ocasiona, consequentemente, um distanciamento da diversidade linguística para se aproximarem do centro de poder, cuja língua dominante se manifesta hegemonicamente, controlando o sistema mundial de produção científica sob seus critérios de avaliação de qualidade. A publicação em inglês tende a gerar maior visibilidade e tende a aumentar o fator de impacto das revistas científicas, motivo pelo qual os pesquisadores em todo o mundo estão cedendo às pressões exógenas para adequar-se a um modelo padronizado de produção discursiva, via monolinguismo acadêmico.

Considerando que um dos objetivos do SciELO é aumentar a visibilidade, o uso e o impacto das revistas latino-americanas, de modo que elas alcancem um maior público internacional e aprimorem a qualidade das publicações nele indexadas, acreditamos que quanto maior o número de documentos registrados menos díspar será a distribuição das línguas em contextos locais de publicação. Em outras palavras, quanto maior for o número de documentos catalogados, o inglês tende a conviver mais com as línguas nacionais e maior será o “equilíbrio” entre elas. Esta configuração pode estar afetada pela participação de determinadas áreas do conhecimento. A depender do campo de especialização, o convívio entre as línguas poderá sofrer alteração, no sentido de que algumas áreas se inclinam mais para uma língua do que para outras. Isto é, algumas são mais intensivas em monolinguismo, como é o caso das ciências exatas e médicas, com menor participação da língua nacional na divulgação dos resultados de pesquisa e, portanto, dependente do inglês; outras, mais intensivas em multilinguismo como, por exemplo, ciências humanas, artes e linguagem com forte participação da língua nacional. Segundo Ammon (2006), textos provenientes dessas últimas áreas mencionadas costumam ser mais endereçados aos leitores de seu próprio país ou de sua própria sociedade, sendo aceitos e compreendidos mais rapidamente se escritos em sua própria língua nacional e menos em uma língua estrangeira, geralmente o inglês.

Retomando o trabalho de Oliveira *et al.* (2017), pudemos observar que, de todos os documentos brasileiros indexados no SciELO nas áreas de ciências médicas e biológicas, 53,33% foram publicados em inglês e 43,64% em português, no período entre 2006 e 2016. Ao isolar as ciências sociais, humanas e linguagem, foi possível verificar que o português superou o inglês com 79% e 15,5% respectivamente.

As informações apresentadas neste trabalho podem ser compreendidas à luz de Beigel (2016), pois, segundo a autora, Brasil, Argentina e México – a aqui incluiremos Chile e Colômbia – são centros periféricos, cuja participação desempenha um papel dominante na produção científica do espaço latino-americano, principalmente nas ciências sociais, porém em uma posição dominada em relação a outros espaços linguísticos e disciplinares. Estes “centros periféricos” concentram a maior parte dos espaços internacionalizados da produção acadêmica latino-americana e suas colaborações internacionais costumam associar-se com científicos dos reconhecidos centros de excelência, como Estados Unidos e Europa, com o qual se acentuam as assimetrias intra-nacionais e as desigualdades intra-regionais.

6 PALAVRAS FINAIS

As discussões empreendidas ao longo deste trabalho lançam um debate reflexivo em torno da presença do espanhol no sistema regional de produção de conhecimento, em especial nos países hispanofalantes. O tema central foi problematizar ideologias universalistas que consideram apenas o inglês como língua da ciência. Discursos dessa natureza são potencializados pela hierarquização linguística do campo científico, o qual se estrutura para invisibilizar conhecimentos produzidos à margem dos centros dominantes. Esta configuração, ancorada na assimetria estrutural do próprio campo científico, exerce poder de pressão sobre a cadeia produtiva do conhecimento, que acaba desenvolvendo novos modos de produzir ciência, via monolinguismo acadêmico, reproduzindo e indexando ideologias em torno da língua dominante.

Embora nosso contexto de análise tenha se restringido aos países que tem o espanhol como língua oficial e a uma única fonte de observação, nossos dados permitem corroborar a afirmação que dá título a este trabalho, haja vista que ocorre uma significativa produção científica na língua em questão. Há razões para acreditar que não se torna uma obviedade o predomínio da língua espanhola nas revistas dos países avaliados, posto que está ocorrendo um movimento de internacionalização dos periódicos em vários países do mundo, alterando práticas discursivas em favor do monolinguismo sob a anuência das instituições produtoras de conhecimento, bem como dos sistemas de avaliação da atividade científica.

Os dados são bastante eloquentes quanto à atuação do espanhol na Rede SciELO: concentra 81% das publicações dos países hispanofalantes, mantendo uma ampla margem de vantagem sobre o inglês. Traduzidos em outros números, são mais de 100 mil documentos catalogados nessa língua ao longo de 2015 a 2019. Convém lembrar que o SciELO não abarca todo o conhecimento produzido pelos países pesquisados, pois milhares de outras revistas não estão contempladas nesta base, o que significa dizer que há muitas mais publicações em espanhol do que realmente pudemos verificar. A presença delas, efetivamente, alteraria o resultado da análise, aumentando ou não a distância do espanhol em relação ao inglês. Aqui, não se trata de considerar uma vitória o domínio da língua espanhola na produção científica hispânica, mas sim discutir o quão relevante ainda é sua participação no sistema regional de produção de conhecimento.

Ademais, nosso trabalho identificou que, em alguns casos, países com menos publicação em espanhol são os que mais dele “dependem”. E alguns dos países com maior número de publicação, ou seja, com mais de 10 mil documentos catalogados na língua espanhola, foram os que, proporcionalmente, menos “dependeram” da ciência publicada nessa língua. É caso do México, Colômbia e Chile. Alguns casos não confirmaram nossa hipótese inicial, isto é, quanto mais o país tem sua ciência indexada na base SciELO, menos seria a participação do espanhol, concorrendo com outras línguas como, por exemplo, o inglês. Futuras pesquisas poderão apresentar dados mais precisos entre a relação quantidade e proporcionalidade, considerando outras variáveis não contempladas neste estudo. Retomando Beigel (2016), os países que mais publicaram poderiam ser considerados “centros periféricos”, pois é marcada, significativamente, sua distância em relação àqueles com menos produção científica, revelando uma assimetria dentro da região analisada.

REFERÊNCIAS

- AGUADO-LÓPEZ, E. *et al.* Iberoamérica en la ciencia de corriente principal (Thomson Reuters/Scopus): una región fragmentada. *Interciencia*, v. 39, n. 8, p. 570-579, 2014.
- AGUADO-LÓPEZ, E.; GARCÍA-BECERRIL, A. Producción científica venezolana: apuntes sobre su pérdida de liderazgo en la región latinoamericana. *Revista Venezolana de Gerencia*, ano 21, n. 73, p. 11-29, 2016.
- ÁLVAREZ-MUÑOZ, P.; PÉREZ-MONTORO, M. Políticas científicas públicas en Latinoamérica: el caso de Ecuador y Colombia. *El profesional de la información*, v. 25, n. 5, p. 758-766, 2016.

AMMON, U. Algúns efectos do predominio do inglés como lingua internacional da ciencia sobre outras linguas e os seus falantes. *Grial: Revista Galega de Cultura*, v. 36, n. 137, p. 25-42, 1998.

AMMON, U. Language planning for international scientific communication: an overview of questions and potential solutions. *Current Issues in Language Planning*, v. 7, n.1, p. 1-30, 2006.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008[1983].

BECHER, T. The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, v. 19, n. 2, p. 151-161, 2006.

BEIGEL, F. Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. *Nueva Sociedad*, n. 245, p. 110-123, mayo-junio, 2013. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/centros-y-periferias-en-la-circulacion-internacional-del-conocimiento/> Acesso em: 10 maio 2020.

BEIGEL, F. El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de Sociología*, n. 14, p. 1-17, 2016.

BENNETT, K. Introduction: The Political and Economic Infrastructure of Academic Practice: the 'Semiperiphery' as Category for Social and Linguistic Analysis. In: BENNET, Karen. *The Semiperiphery of Academic Writing: Discourses, Communities and Practices*. Lisboa: Palgrave, 2014, p. 1-12.

BOURDIEU, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Tradução Esperanza Martínez Pérez. Madrid: Akal, 2008.

CABALLERO, A. D.; MASI, S. D. Presencia de revistas científicas paraguayas en bases de datos en línea. *Información, Cultura y Sociedad*, n. 31, p. 121-131, 2014.

CALVET, L. J. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. Negotiating Ideologies through English. RICENTO, Thomas. *Ideology, politics, and language policies: focus on English*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 121-132.

COLLAZO-REYES. Growth of the number of indexed journals of Latin America and the Caribbean: the effect on the impact of each country. *Scientometrics* v. 98, n. 1, p. 197-209, 2014.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Epaa aape*, v 22, n. 32, p. 1-23, 2014.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

DOS SANTOS, T. *Revolução científico-técnica e o capitalismo contemporâneo*. Trad. Hugo Boff. Petrópolis: Vozes, 1983.

DOS SANTOS, T. *Revolução científico-técnica e a acumulação do capital*. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1987.

DUSZAK, A; LEWKOWICZ, J. Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 7, n. 2, p. 108-120, 2018.

FORATTINI O. P. A língua franca da ciência. *Revista de Saúde Pública*. v. 31, n. 1, p. 3-8, 1997.

FUMAGALLI, A. *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Tradução Antonio Antón Hernández, Joan Miquel Gual Vergas e Emmanuel Rodríguez López. Madrid: traficantes de sueños, 2010.

GIBBONS, M. *et al. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Oaks, 1994.

GOROVITZ, S.; JESUS, P. C. S. G. de.; MUNOZ, A. E. A diversidade linguística como condição da diversidade do conhecimento linguístico. *Regit*, v. 14, n. 2, p. 74-88, 2020.

GUARDIANO, C.; FAVILLA, M. E.; CALARESU, E. Stereotypes about English as the language of science. *AILA Review*, v. 20, n. 1, 28-52, 2007.

GUEDÓN, J-C. El acceso abierto y la división entre ciencia “principal” y “periférica”. *Crítica y Emancipación*, n. 6, p. 135-180, 2011.

HAMEL, Rainer Henrique. The dominance of english in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA review*, v. 20, p. 53-71, 2007.

HANAFI, Sari. Sistemas universitários no Oriente Árabe: publicar globalmente e perecer localmente versus publicar localmente e perecer globalmente. In: PINHEIRO, C.C.; HOLLANDA, B. B.de; MAIA, J. M. E. *Ateliê do pensamento social: práticas e textualidades: pensando a pesquisa e a publicação em ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 19-46.

HORNER, B. Written academic English as a lingua franca. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). *The Routledge handbook of english as a lingua franca*. Nova York: Routledge, 2018, p. 413-426.

JACKSON, T.; PRIMECZ, H. Cross-cultural management studies and the Englishization of scholarly communication: A paradox. *Cross Cultural Management*, v. 19, n. 2, p. 115-119, 2019.

JENKINS, J. Introduction. In: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). *The Routledge handbook of english as a lingua franca*. Nova York: Routledge, 2018. p. 1-4.

LANDER, E. Eurocentrismo, saberes modernos y naturalización del orden global del capital. In: DUBE, S.; BANERJEE, I.; MIGNOLO W. D. *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México: El Colegio de México, 2004. p. 261-286.

LILLIS, T.; CURRY, M. *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. New York: Routledge, 2010.

MARAZZI, C. *Capital y lenguaje: hacia el gobierno de las finanzas*. Tradução Emilio Sadier. Buenos Aires: Tinta Limón, 2014.

MIGUEL, S. E. Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y Scopus. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 34, n. 2, p. 187-199, 2011.

MIGUEL, S., CHINCHILLA-RODRÍGUEZ, Z.; ANEGÓN, F M. de. Open access and Scopus: a new approach to scientific visibility from the standpoint of access. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. v. 62, n.6, p. 1130–1145, 2011.

- MINNITI, S.; SANTORO, V.; BELL, S. Mapping the development of Open Access in Latin America and Caribbean countries. An analysis of Web of Science Core Collection and SciELO Citation Index (2005–2017). *Scientometrics*, v. 117, n. 3, p. 1905–1930, 2018.
- MONTEIRO, K.; HIRANO, E. A periphery inside a semi-periphery: The uneven participation of Brazilian scholars in the international community. *English for Specific Purposes*, v. 58, p. 15-29, abril, 2020.
- MONTGOMERY, S. L. *Does science need a global language?* Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- MOREIRA-MIELLES, L. *et al.* Caracterización de la producción científica de Ecuador en el periodo 2007-2017 en Scopus. *Investig. bibl.*, v. 34, n. 82, p. 141-157, 2020.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. *Science, Engineering indicators 2018*. Disponível em <https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/assets/nsb20181.pdf> Acesso em 01 jun. 2020.
- OLIVEIRA G. M. *et al.* O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações. In: OLIVEIRA, G. M. de; RODRIGUES, L. *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina e Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, p. 25-34.
- ORTIZ, R. *A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- PACKER, A. L. Uma metodologia para publicação eletrônica. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 109-121, 1998.
- PACKER, A. L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. *Rev. USP*, São Paulo, n. 89, p. 26-81, 2011.
- PACKER, A. L. O modelo SciELO de publicação como política pública de acesso aberto. *SciELO em Perspectiva*, 2019. Disponível em <https://blog.scielo.org/blog/2019/12/18/o-modelo-scielo-de-publicacao-como-politica-publica-de-acesso-aberto/#.Xs7DE2hKjIU> Acesso em: 27 maio 2020.
- PACKER, A. L.; MENEGUINI, R. O SciELO aos 15 anos: *raison d'être*, avanços e desafios para o futuro. In: PACKER, A. L. *et al.* *SciELO - 15 anos de acesso: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica*. São Paulo: SciELO/UNESCO, 2014. p. 15-28.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. English in the New World Order Variations on a Theme of Linguistic Imperialism and “World” English. In: RICENTO, Thomas. *Ideology, politics, and language policies: focus on English*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 87-106.
- PHILLIPSON, R. The linguistic imperialism of neoliberal empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, v.5, n. 1, p. 1-43, 2008.
- PLAZA, L.; GRANADINO, B.; GARCÍA-CARPINTERO, E. Estudio bibliométrico sobre el papel del español en ciencia y tecnología. In: DELGADO, J. L. G.; ALONSO, J. A.; JIMÉNEZ, J. C. *El Español, lengua de comunicación científica*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica. 2013. p. 317-363.
- PRADOS, F. A. D.. *Paralelismos y convergencias entre la comunidad iberoamericana de naciones y la comunidad de países de lengua portuguesa : ¿existe un espacio multinacional de países de lenguas ibéricas?* 2014. 577 f. Tese (Doutorado em ciência Política e Sociologia). Universidad Complutense de Madrid: Madrid, 2014.
- REDALYC. Disponível em: <https://www.redalyc.org/home.oa>. Acesso em: 24 mar. 2021.

REVILLA, C. E. *et al.* Evaluación de la difusión de la producción científica en Bolivia. *Gaceta Médica Boliviana*. v. 34, n. 1, p. 5, 2011.

STOCKEMER, D; WIGGINTON, M. J. Publishing in English or another language: An inclusive study of scholar's language publication preferences in the natural, social and interdisciplinary sciences. *Scientometrics*, v. 118, n. 2, p. 645–65, fevereiro, 2019.

SWANN, A. de. The emergent world language system: An introduction". *International Political Science Review*, vol. 14, n. 3, p. 219-226, 1993.

TARDY, C. The role of English in scientific communication: Lingua Franca or tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*. v. 3, n. 3, p. 247-269, 2004.

TORRE, R. R.; GALLEGÓ, J. C. El español en las ciencias sociales. In: DELGADO, J. L. G.; ALONSO, J. A.; JIMÉNEZ, J. C. *Español lengua de comunicación científica*. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel, 2013. p. 29-96.

WILLIAMS J. R.; BÓRQUEZ, A.; BASÁÑEZ, M. G. Hispanic Latin America, Spain and the Spanish-speaking Caribbean: A rich source of reference material for public health, epidemiology and tropical medicine. *Emerg Themes Epidemiol*. v. 5, n. 17, p. 1-21, 2008.

ZHENG, Y.; GUO, X. Publishing in and about English: challenges and opportunities of Chinese multilingual scholars' language practices in academic publishing. *Language Policy*. v.18, n. 1, p. 107-130, 2019.



Recebido em 10/08/2020. Aceito em 11/12/2020.

A TEORIA GESTUAL DAS ORIGENS DA LINGUAGEM*

LA TEORÍA GESTUAL DEL ORIGEN DEL LENGUAJE

THE GESTURAL THEORY OF LANGUAGE ORIGINS

David F. Armstrong**

Traduzido por Pedro Henrique Witches***

e Maria Vitória Witches****

RESUMO: A ideia de um gesto visual icônico ter algo em comum com a origem da linguagem, particularmente da fala, é frequente em especulações sobre esse fenômeno e emerge no início de sua história. A hipótese de Sócrates sobre a origem das palavras gregas no satírico diálogo de Platão, *Crátilo*, inclui um possível papel para a iconicidade baseada no som, assim como também para os gestos visuais usados por surdos. A sátira de Platão para abordar esse tópico também aponta para a linha tênue entre o sublime e o ridículo que marcam esse tipo de especulação. Este artigo apresenta evidências recentes que sustentam a ideia de que a linguagem surgiu primeiro como gesto visual. Essas evidências são obtidas de diversas investigações, incluindo pesquisas em fundamentos neurológicos do gesto, ou seja, sobre neurônios-espelho; pesquisas recentes sobre a comunicação gestual em grandes símios africanos; sobre a base cognitiva das línguas de sinais de surdos; e sobre a emergência de novas línguas sinalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria gestual. Origem da linguagem. Língua de sinais.

RESUMEN: La idea de que el gesto visual icónico tuvo algo que ver con el origen del lenguaje, particularmente del habla, es un elemento frecuente en especulaciones sobre ese fenómeno y aparece temprano en su historia. La hipótesis de Sócrates sobre los orígenes de las palabras griegas en el diálogo satírico de Platón, *Crátilo*, incluye un posible papel para la iconicidad basada en el sonido, tal como para los gestos visuales empleados por los sordos. El uso de la sátira de Platón para abordar este tema también señala la delgada línea entre lo sublime y lo ridículo que ha seguido siendo un sello distintivo de este tipo de especulación. Este artículo presenta evidencias recientes que apoyan la idea de que el lenguaje surgió primero como un gesto visual. Esas evidencias se extraen de diversas investigaciones, incluidas investigaciones sobre los fundamentos neurológicos del gesto, es decir, sobre neuronas

* Tradução do artigo ARMOSTRONG, David F. The Gestural Theory of Language Origins. *Sign Language Studies*, v. 8, n. 3, p. 289-314, spring 2008. DOI: <https://doi.org/10.1353/sls.2008.0005>. Agradecemos à Ceil Lucas, editora da revista *Sign Language Studies*, por autorizar esta tradução.

** Antropólogo, professor emérito da Gallaudet University.

*** Pedro Henrique Witches é doutor em Educação e graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: pedro.witches@ufes.br.

**** Maria Vitória Witches é graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: mvwitches@hotmail.com.

espejo; investigaciones recientes sobre la comunicación gestual de grandes simios africanos; sobre las bases cognitivas de las lenguas de señas de sordos y sobre el surgimiento de nuevas lenguas de señas.

PALABRAS CLAVE: Teoría gestual. Origen del lenguaje. Lengua de señas.

ABSTRACT: The idea that iconic visible gesture had something to do with the origin of language, particularly speech, is a frequent element in speculation about this phenomenon and appears early in its history. Socrates hypothesizes about the origins of Greek words in Plato's satirical dialogue, *Cratylus*, and his speculation includes a possible role for sound based iconicity as well as for the visual gestures employed by the deaf. Plato's use of satire to broach this topic also points to the fine line between the sublime and the ridiculous that has continued to be a hallmark of this sort of speculation. This paper will present recent evidence supporting the idea that language first arose as visible gesture. This evidence is culled from several lines of research, including research on the neurological underpinnings of gesture, i.e., research on mirror neurons; new research on the gestural communication of African apes; research on the cognitive basis of the signed languages of the deaf; and research on the emergence of new signed languages.

KEYWORDS: Gestural theory. Language origins. Sign language.

A ideia de um gesto visual icônico ter algo a ver com a origem da linguagem, principalmente da fala, é um elemento frequente em especulações sobre esse fenômeno e emerge no início de sua história. Sócrates, por exemplo, oferece hipóteses sobre as origens das palavras gregas no diálogo satírico de Platão, *Crátilo*. A especulação de Sócrates inclui um possível papel para a iconicidade baseada no som, bem como para os tipos de gestos visuais empregados por surdos. O uso da sátira, por Platão, para abordar esse tópico, também indica a linha tênue entre o sublime e o ridículo, que continuou sendo a marca registrada desse tipo de especulação. Neste artigo, apresento evidências recentes que sustentam a ideia de que a linguagem surgiu primeiro como gesto visual. Essa evidência é obtida a partir de várias linhas de pesquisa, incluindo estudos sobre os fundamentos neurológicos do gesto (como, por exemplo, os neurônios-espelho; a comunicação gestual entre grandes simios africanos; a base cognitiva das línguas de sinais; e o surgimento de novas línguas sinalizadas).

Dois temas comuns que percorrem as teorias gestuais da origem da linguagem são que o gesto visual icônico seria mais natural que a fala como um dispositivo de comunicação, e que isso resolveria o problema de explicar a origem de sinais completamente arbitrários. Como os falantes de inglês (na verdade, falantes de latim e, talvez, até falantes das primeiras línguas indo-europeias) chegaram a um acordo sobre “rosa” ser o nome de uma flor que cheiraria igualmente bem se fosse conhecida por outro nome? Como a menção da linhagem latina da palavra sugere, podemos, em certa medida, traçar o histórico de palavras individuais, mas de onde vieram as primeiras palavras faladas e como esses símbolos aparentemente completamente arbitrários foram associados aos seus referentes? Talvez, em algum momento da evolução da linguagem, os sinais fossem simplesmente ilustrações icônicas e pantomímicas das coisas a que se referiam. Pode-se imaginar um estágio durante o qual sons incidentais, especialmente aqueles que também eram icônicos ou onomatopéicos, em um complexo gestual, se associaram ao sinal visível e ao seu referente. Posteriormente a isso, o sinal visual perderia intensidade ou viria a ser usado como um complemento visual da atual palavra falada predominante.

Outros elementos também funcionam como argumento básico a partir de descobertas acumuladas em paleoantropologia, primatologia, neurologia e linguística, dentre eles: o aparecimento aparentemente tardio de um aparelho vocal totalmente moderno e o aparecimento precoce de extremidades superiores totalmente modernas; a facilidade aparentemente maior para o comportamento linguístico de grandes símios no meio gestual, em oposição ao vocal; a descoberta de neurônios-espelho de resposta gestual no homólogo da área de Broca em macacos; a elaboração das estruturas linguísticas das línguas sinalizadas de surdos e, principalmente, em relação a isso, a noção de fonologia semântica de Stokoe (ARMSTRONG; STOKOE; WILCOX, 1995). Este artigo apresenta esses elementos de uma teoria em evolução e os coloca em um contexto histórico.

A história registrada dessa especulação foi tratada exhaustivamente por Hewes (1973, 1976, 1996), e não é meu objetivo revisá-la em detalhes – interessados podem fazer isso a partir desses trabalhos de Hewes e de minhas próprias discussões (ARMSTRONG, 1999; ARMSTRONG; WILCOX, 2002). Ao invés disso, este artigo avalia o atual *status* científico de vários aspectos da teoria de que o gesto

visual tenha sido a manifestação mais antiga da capacidade humana de linguagem e que a fala tenha evoluído, posteriormente, a partir de um sistema de comunicação visual/gestual original. Nossa verdadeira jornada histórica começa com as especulações de filósofos iluministas franceses da segunda metade do século XVIII, como Condillac, Diderot e Rousseau. Alguns desses autores estavam cientes do trabalho de educadores de crianças surdas, como Pereire – e parece ter havido um diálogo entre os filósofos e o Abade de l'Epée, que fundou a primeira escola para jovens surdos na França no final do século XVIII – à medida que as teorias de educação de surdos evoluíam em conjunto com as da origem da linguagem (LANG, 2003; ROSENFELD, 2001). Esses pensadores do Iluminismo francês, como aponta Rosenfeld (2001), foram motivados tanto por uma agenda política quanto por um interesse pela ciência. Eles viam a língua sinalizada como mais natural e transparente que a fala e, portanto, menos capaz de ser corrompida e manipulada pela classe dominante. Eles também questionaram se ela poderia ser usada para pensamentos e discursos verdadeiramente abstratos (HEWES, 1976, p. 483-484).

A especulação sobre a natureza das primeiras línguas humanas se juntou à ideia de que a espécie humana pode ter uma longa história evolutiva logo após a publicação de *A origem das espécies*, de Darwin, em 1859. Houve um rápido (pode-se até dizer desenfreado) período de especulação, que aparentemente se tornou um aborrecimento para a Sociedade Linguística de Paris que, em 1866, proibiu a apresentação de trabalhos sobre a origem da linguagem (HEWES, 1976, p. 587). Em 1872, segundo Kendon (2002, p. 42), a Sociedade Filológica de Londres seguiu o exemplo. Assim começou um século durante o qual as especulações sobre a origem da linguagem em geral caíam cada vez mais em descrédito entre estudiosos sérios. Em 1880, um novo golpe sério à ideia de uma origem gestual para a linguagem ocorreu em um congresso de Milão sobre a educação de surdos. Os delegados do evento adotaram a recomendação de que a instrução de alunos surdos em língua de sinais fosse interrompida em favor da instrução exclusivamente oral. Esse congresso não foi apenas um divisor de águas na educação de crianças surdas (a ser seguido por um século em que as línguas de sinais foram suprimidas nas escolas da Europa e das Américas), mas também marcou o declínio e uma desvalorização geral do *status* intelectual das línguas de sinais, bem como o fim de um estudo acadêmico sério sobre suas características (BAYNTON, 2002; KENDON, 2002).

Podemos datar o despertar de sérios estudos acadêmicos e científicos da origem da linguagem em duas conferências seminais: um simpósio no encontro da Associação Antropológica Americana em 1972 (WESCOTT, 1974), e uma conferência subsequente organizada pela Academia de Ciências de Nova York em 1975 (HARNAD; STEKLIS; LANCASTER, 1976). Como mencionei anteriormente, o ímpeto dessa reativação de interesse parece ter sido as crescentes evidências sobre esse assunto oportunizadas pela paleoantropologia, pela primatologia, pela neurologia, pela neurolinguística e (de importância particular para esta discussão) pelos estudos em língua de sinais (STOKOE, 1960).

O que talvez seja mais evidente é que a especulação inicial sobre as origens da linguagem após Darwin foi severamente restringida pela falta de evidências fósseis da evolução humana. Na época do banimento da Sociedade de Paris, o conhecimento paleoantropológico estava estritamente limitado a uma calota craniana do vale de Neandro (*Neanderthal*), na Alemanha, e a alguns outros fragmentos europeus de um homínido extinto e relativamente recente, provavelmente desconsiderado, hoje em dia, como um ancestral dos humanos modernos. As primeiras descobertas do *Homo erectus* mais antigo não ocorreram até a década de 1890, em Java, e as dos ainda mais antigos australopithecíneos do sul da África, até a década de 1920. A maior dificuldade de interpretação, durante a primeira metade do século XX, foi a existência da infame falsificação de Piltdown, que apresentava uma imagem quase diametralmente oposta àquela que os cientistas podiam inferir a partir do material do *Homo erectus* e dos australopithecíneos. A fraude não foi completamente exposta até 1953. As descobertas de fósseis humanos na África, Europa, Ásia e Indonésia emergiram com crescente frequência após a Segunda Guerra Mundial, de modo que agora uma história bastante coerente do curso da evolução anatômica humana pode ser reunida.

Durante o mesmo período do pós-guerra, especialmente a partir da década de 1960, primatólogos do contexto anglófono e do Japão (GOODALL, 1965; SCHALLER, 1965; REYNOLDS, 1965; SUZUKI, 1969) compilavam um corpo detalhado de informações sobre o comportamento, na natureza e em cativeiro, de grandes símios africanos: gorilas, chimpanzés e bonobos, sem dúvida os parentes vivos mais próximos do *Homo sapiens* moderno, separados de nós pelo que hoje é conhecida como uma divisão genética muito modesta. As atuais tentativas de inferir sobre o possível comportamento linguístico dos primeiros homínidos dependem de uma espécie de triangulação da evidência fóssil quanto às características anatômicas dos vários homínidos extintos (especialmente o

que elas podem implicar nesse comportamento) e o que é conhecido sobre a anatomia e o comportamento dos grandes símios modernos, contrastando com as mesmas características dos humanos modernos. Qualquer inferência nesse processo pode ser considerada a única evidência empírica da origem e da evolução da capacidade humana de linguagem antes da invenção da escrita (cerca de cinco mil anos atrás). Em outras palavras, antes da representação das línguas em meios permanentes, não há evidências diretas e irrefutáveis de que os seres humanos tivessem línguas; os cenários sobre a linguagem, antes dessa invenção, são todos baseados em inferências e especulações sobre as evidências fósseis e primatológicas. Estas foram fomentadas com as inferências do que me refiro como suposições filosóficas.

Finalmente, começando em meados da década de 1950 com o trabalho de William C. Stokoe, em Gallaudet, houve um movimento crescente para reconhecer as línguas de sinais dos surdos como línguas humanas de *bona fide*, algo que geralmente era negado desde o final do século XIX. Outros trabalhos iniciais significativos sobre linguística de língua de sinais começaram no início dos anos de 1970 no Instituto Salk (KLIMA; BELLUGI, 1979). Ademais, além de apresentar a primeira descrição relativamente completa de uma língua de sinais (que passou a ser conhecida como língua de sinais americana – a ASL) em termos linguísticos modernos (STOKOE, 1960; STOKOE; CASTERLINE; CRONEBERG, 1965), William Stokoe também foi um dos primeiros participantes do renascimento dos estudos de origens linguísticas – ele esteve presente nas conferências de 1972 e 1975 mencionadas anteriormente. Junto com Gordon Hewes, ele propôs um renascimento da teoria da origem gestual coincidente com a ressuscitação do campo em geral.

Quase desde o início da publicação dos primeiros estudos linguísticos de Stokoe, ocorreu aos pesquisadores de comportamento primata que o treinamento linguístico com grandes símios envolvendo a língua de sinais pudesse ser mais proveitoso do que os experimentos falhos com a fala que vinham tentando. Os psicólogos Allen Gardner e Beatrice Gardner foram os primeiros a fazer grandes reivindicações de sucesso nesse empreendimento com a chimpanzé Washoe no início dos anos de 1970 (GARDNER; GARDNER; VAN CANTFORT, 1989). Dizia-se que Washoe e outros chimpanzés criados pelos Gardner em um ambiente com língua de sinais eram capazes de adquirir e usar adequadamente um extenso vocabulário de sinais e combiná-los em frases simples (GARDNER; GARDNER; NICHOLS, 1989). É fácil perceber por que os teóricos das origens das línguas considerariam essa pesquisa de excepcional importância. Se chimpanzés e gorilas são capazes de compreender e produzir aspectos significativos de uma língua humana, seria razoável inferir que um ancestral comum também possuísse essas capacidades. Além disso, se essas habilidades fossem evidentes em relação à língua de sinais e não à fala, a hipótese gestual seria fortemente reforçada. Acredita-se que esse argumento seja enfraquecido pelo fato de que foi necessária a intervenção humana para que esses grandes símios aprendessem a usar sinais. Entretanto, argumentos evolutivos geralmente dependem fortemente da ideia de capacidade não utilizada (às vezes chamada de “pré-adaptação”) que se expressa sob apropriadas condições ambientais.

A controvérsia sobre o significado dessa pesquisa da linguagem em grandes símios surgiu rapidamente. Um grande desafio para os Gardners veio de Herbert Terrace e do projeto Nim (TERRACE; PETITTO; SANDERS; BEVER, 1979). Seguiram-se argumentos e contra-argumentos sobre os grandes símios poderem se referir simbolicamente, ter gramática ou protogramática, e assim por diante. Terrace, em particular, contrariou a noção de que chimpanzés poderiam ser capazes de usar uma espécie de gramática (ver TERRACE; PETITTO; SANDERS; BEVER, 1979; WALLMAN, 1992; GARDNER; GARDNER; VAN CANTFORT, 1989; PREMACK, 1986; PINKER, 1994; PINKER, 1994; FOUTS; MILLS, 1997). Várias pessoas surdas que conheciam esses estudos não estavam necessariamente convencidas de que os grandes símios estavam realmente produzindo a ASL (NEISSER, 1983, 212-216). Tampouco se poderia esperar que esses animais produzissem uma sinalização humana impecável (eles têm, por exemplo, mãos que são bastante diferentes das dos humanos em vários aspectos críticos, mas não é meu objetivo focar nessa pesquisa).

O que se faz com a evidência fóssil e primatológica tende a depender de qual dos dois modelos fundamentalmente diferentes da natureza da linguagem se adere. Já caracterizei essas abordagens primárias como *chomskyana* e *whorfiana* (ARMSTRONG, 1999, p. 47), e agora caracterizaria a distinção como gerativista *versus* cognitivista, mas quero enfatizar uma conexão no espírito, pelo menos, se não na tradição real, entre a linguística antropológica relativística anterior e o movimento cognitivo atual. Parece justo dizer que a escola linguística gerativista tendeu a ver um abismo maior entre humanos e grandes símios (isto é, principalmente uma descontinuidade em termos evolutivos), enquanto os cognitivistas e os mais orientados antropológicamente tenderam a ver quais semelhanças existem como indicativas de continuidade evolutiva. Discuto o que essa evidência pode realmente sugerir sobre a

evolução da capacidade humana para a linguagem, mas primeiro seria instrutivo fazer uma digressão sobre o assunto do estatuto linguístico das línguas de sinais dos surdos e a controvérsia política que cercou esse tópico.

Quando Stokoe começou a mostrar que o que veio a ser conhecido como ASL tinha o que se qualificava como uma estrutura linguística, ele reconheceu a necessidade de superar quase um século de preconceito contra as línguas de sinais que tinham sido usadas para educar crianças surdas e que, posteriormente, foram suprimidas. Uma passagem frequentemente citada de um livro de Helmer Myklebust, produto de pós-graduação em Gallaudet College, é um indicativo das atitudes estabelecidas em relação às línguas de sinais:

A linguagem manual usada pelos surdos é uma linguagem ideográfica. [...]. É mais pictórica, menos simbólica. [...]. Os sistemas ideográficos de linguagem, em comparação com os sistemas verbais, carecem de precisão, sutileza e flexibilidade. É provável que o homem não consiga atingir seu potencial máximo por meio de uma linguagem ideográfica. [...]. A linguagem de sinais manuais deve ser vista como inferior à verbal como linguagem. (MYKLEBUST, 1957, p. 241-242)

Para minar noções como essas, Stokoe empregou as ferramentas da linguística estrutural tradicional e desenvolveu um sistema de notação fonológica (baseado na ideia de contraste sublexical) que era um análogo visual tridimensional dos sistemas em uso para descrever a estrutura fonológica das línguas faladas. Durante as décadas de 1970 e 1980, pesquisadores produziram uma vasta literatura sobre a ASL e, cada vez mais, outras línguas de sinais também (ver, por exemplo: STOKOE; VOLTERRA, 1985; WILBUR, 1987). Muitos linguistas de línguas de sinais, durante esse tempo, viram o que Wilcox (1996) chamou de “o espectro da iconicidade” como um grande obstáculo para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas humanas legítimas.

Não é difícil ver como as alegações de que chimpanzés e gorilas podem aprender “ASL” podem funcionar para a vantagem daqueles que tentam negar o estatuto linguístico às línguas de sinais, alegando que elas são primitivas e “miméticas”. De acordo com Taub (2001, p. 2):

Por muito tempo, a doutrina da “arbitrariedade do signo”, atribuída a Saussure, dominou a linguística. [...] As formas simbólicas, não mais restritas pela necessidade de se assemelharem fisicamente a seus referentes, são o que nos permite falar de tudo, da amnésia à ética. [...] De acordo com essa visão, as formas icônicas são limitadas a encenações, imitações e à rara palavra onomatopeica, e seus significados nunca podem ser sofisticados ou abstratos de qualquer maneira.

Dado esse tipo de preconceito entre linguistas e, talvez, o público em geral, era natural que o estudo linguístico da língua de sinais começasse com tentativas de mostrar que as características abstratas e arbitrárias da fonologia e da sintaxe poderiam ser descobertas e descritas nas línguas de sinais assim como tinha sido para línguas faladas. Começando com Stokoe (1960), isso é exatamente o que os linguistas que estudavam essas línguas tentaram fazer. Embora tenham notado a existência da iconicidade, a maioria dos linguistas estava mais interessada em explicá-la do que em tratá-la como fundamental. De acordo com Wilcox (1996, p. 7):

Em suas tentativas de livrar as línguas de sinais desse espectro da iconicidade, os linguistas adotaram várias abordagens. Primeiro, eles apontaram, a iconicidade parece diminuir com o tempo: a mudança histórica nas línguas de sinais as torna menos icônicas, mais arbitrárias (FRISHBERG, 1975). Em segundo lugar, eles demonstraram que a iconicidade não parece trazer muita vantagem para a criança que está aprendendo uma língua de sinais (MEIER, 1991). Terceiro, eles mostraram que a iconicidade de um sinal pode ser submersa pela gramática – a demonstração clássica é que o sinal da ASL para significar LENTO, quando flexionado para significar MUITO LENTO, é na verdade sinalizado muito rápido (KLIMA; BELLUGI, 1979). Quarto, o linguista matador de espectros apontou que saber o que um sinal significa não nos permite prever como o sinal icônico poderia se parecer; inversamente, ver o sinal não nos permite necessariamente predizer seu significado. Embora possamos ver uma relação icônica nos sinais depois de sabermos o que eles significam, isso não é aparente de antemão.

A negação da iconicidade teve um custo intelectual – o que tem sido chamado de abordagem do leito procustiano – eliminando tudo o que não se encaixa na teoria aceita (ARMSTRONG, 1984, p. 179-180). O objetivo político de estabelecer a legitimidade das línguas de sinais provavelmente se beneficiou de uma aliança simbiótica com a escola gerativista/inatista de Chomsky. A abordagem linguística inatista poderia apoiar a ideia de línguas de sinais simplesmente como mais uma evidência para os princípios linguísticos universais sendo implantados em um meio sensorial radicalmente diferente. Em particular, havia alegações de que as línguas de sinais eram, no máximo, minimamente icônicas e que tinham princípios organizacionais virtualmente idênticos aos das línguas faladas. Por exemplo, foi assumido que uma fonologia abstrata poderia ser desenvolvida e que regras sintáticas desmotivadas poderiam ser identificadas. Uma afirmação anterior de que a gramática da ASL poderia ser pelo menos parcialmente analógica causou considerável controvérsia (DeMATTEO, 1977). No entanto, os elementos fundamentalmente icônicos das línguas de sinais não iriam embora e não poderiam ser explicados. Mais recentemente, o movimento cognitivista na Linguística começou a restaurar, para as línguas de sinais, o reconhecimento de sua riqueza icônica e indicial (TAUB, 2001; LIDDELL, 2003; WILCOX, 2000). Esses linguistas argumentam, de fato, que as línguas de sinais como a ASL retêm muito de sua qualidade gestual, mesmo quando evoluem para línguas humanas plenamente desenvolvidas. Nesse sentido, Liddell (2003), em particular, foi pioneiro na noção de que os enunciados da língua de sinais envolvem combinações de elementos organizados linguisticamente e gestualmente – ou seja, componentes digitais e analógicos.

Um argumento chave em apoio a um módulo gramatical geneticamente determinado em humanos (mas não em grandes símios) é que todas as línguas humanas, em qualquer meio, sinalizado ou vocalizado, dependem de regras sintáticas abstratas que são independentes dos significados das palavras da língua. Taub (2001) mostra explicitamente que isso não pode ser verdade para pelo menos uma língua de sinais (a ASL) e presumivelmente para outras. Ela se concentra nas regras para a seleção de formas icônicas particulares a partir da gama de opções que se apresentam em qualquer situação e deriva regras que regem esse tipo de escolha, especialmente no que diz respeito aos caminhos verbais. Ao contrário da maioria dos analistas anteriores, Taub (2001) argumenta que os caminhos percorridos por uma categoria de verbos da ASL denominados “verbos de concordância” são, em última análise, motivados por considerações semânticas e não pelas regras da gramática formal (por exemplo, movimento de sujeito para objeto). Nesse sentido, de fato, os verbos de concordância parecem ser iconicamente motivados. Por exemplo, o movimento em ASL para DAR é do doador para o receptor, representando de forma direta a transferência de um objeto de um proprietário para outro.

Taub (2001) fornece uma estrutura para lidar com uma classe de verbos de concordância em que a motivação subjacente é mais complexa e que tem sido chamada de “retrógrada”. Estes são verbos nos quais o movimento é em direção ao sujeito (por exemplo, verbos como ROUBAR, TOMAR e PEGAR), e sua ação obviamente não é explicada por uma regra gramatical arbitrária que especifica o movimento dos sujeitos em direção aos objetos. Taub (2001) mostra conclusivamente que apenas uma análise semântica que envolve caminhos icônicos e metafóricos fornece uma explicação satisfatória para o comportamento desses e de outros verbos que envolvem vários caminhos possíveis. Ela mostra que, em geral, a ASL possui uma estrutura hierárquica para a seleção de possíveis caminhos. No caso de verbos de concordância, o movimento de um objeto real ou metafórico de sua fonte até seu destino geralmente determinará o curso do movimento real do verbo. Nos casos em que pode surgir um conflito entre os caminhos possíveis, um conjunto hierárquico de regras determina qual deles é escolhido.

Esse exemplo fornece uma ilustração: existem dois sinais (ou sentenças) em ASL com significados muito semelhantes que têm a ver com a coleta de informações visuais e que podem ser glosados como EU-OLHAR-(PARA)-ELE/ELA e EU-PERCEBER-PELOS-OLHOS-ELE/ELA. Eles diferem no que diz respeito à direção da ação dos sinais: no primeiro, o caminho é do sujeito em direção ao objeto que está sendo visto; no último, a ação é em direção ao sujeito. A diferença de significado é o que se poderia esperar de acordo com os fundamentos icônicos e metafóricos dos dois enunciados. Como Taub (2001) explica, os “verbos definem o perfil de partes ligeiramente diferentes do quadro [semântico]”. Em OLHAR, a energia é direcionada para fora, e em PERCEBER-PELOS-OLHOS, o que é perfilado é o que o espectador “obtem” da imagem – metaforicamente, algo é levado para os olhos. A direção do movimento dos verbos pode ser prevista apenas a partir dos significados dos sinais, não por uma regra gramatical abstrata (TAUB, 2001, p. 188-189).

Por que isso é importante aqui? Por causa da relação política simbiótica entre as primeiras pesquisas em língua de sinais e a abordagem linguística de Chomsky, a identidade estrutural postulada entre as línguas sinalizadas e vocalizadas foi considerada um

suporte da noção de que os seres humanos têm módulos gramaticais geneticamente instanciados em seus cérebros (ver, por exemplo: PINKER, 1994, p. 349), o que grandes símios supostamente não possuem. Ao invés de apoiar a ideia de um módulo gramatical especial, sustento que os novos e valiosos estudos de línguas de sinais que agora emergem tendem a miná-la. Em última análise, se estamos interessados na evolução biológica de nossa espécie, queremos saber exatamente o que os humanos realmente adquiriram geneticamente se quisermos compreender nossa evolução a partir de uma “plataforma” primata generalizada. Se não houver tal módulo, então não há nada a ser considerado nesse nível de especificidade, e um incremento mais geral na flexibilidade cognitiva pode ser tudo o que for necessário.

A controvérsia sobre o significado da pesquisa sobre a linguagem em grandes símios também destaca a dificuldade de distinguir a linguagem da não-linguagem. Por exemplo, se a arbitrariedade do signo linguístico é um pré-requisito e se a linguagem deve ser um código completamente abstrato, uma grande proporção do que os surdos fazem quando sinalizam uns para os outros pode não se qualificar. No fundo, este parece ser um debate improdutivo, e interpretações mais matizadas começaram a emergir com a observação detalhada do verdadeiro comportamento gestual de grandes símios (TANNER; BYRNE, 1996; 1999; KING, 2004).

Como devemos interpretar os dados de comunicação primata? Como sabemos se interpretamos corretamente o significado primata e vice-versa (um problema que enfrentamos sempre que tentamos traduzir de uma língua humana para outra)? Um aspecto é bastante evidente: compartilhamos com grandes símios uma vida social extremamente rica e flexível, mediada por gestos e vocalização, e é possível ver semelhanças de vida social entre esses animais e sociedades humanas modernas que empregam tecnologias relativamente descomplicadas, chamadas de caçadoras-coletoras (ver: ARMSTRONG; STOKOE; WILCOX, 1995). Todos os seres humanos viveram dessa maneira durante grande parte de sua existência como uma linhagem separada (ou seja, em pequenos grupos sem assentamentos permanentes e sem controle dos recursos que sustentavam sua existência).

Por causa do trabalho pioneiro de pesquisadores como Barbara King (2004), em seu estudo com gorilas em um zoológico, só agora começamos a aprender como grandes símios realmente se comunicam. Infelizmente, a pesquisa com grandes símios precisará ser feita cada vez mais em zoológicos por causa da crescente ameaça à sua viabilidade em ambientes naturais no continente africano. Em relação à minha tese central, vale a pena repetir o que King tem a dizer sobre o comportamento gestual de grandes símios em cativeiro: “Os estudos de Savage-Rumbaugh e colaboradores [1977], bem como de Tanner e Byrne [1999], então, demonstram comunicação gestual corregulada em grandes símios africanos e sugerem iconicidade em seus gestos” (KING, 2004, p. 99). Comentando se tais gestos “icônicos” são realmente icônicos do ponto de vista dos próprios grandes símios ou apenas do observador humano, a pesquisadora destaca que o que realmente importa é como eles usam esses gestos para regular sua vida social. Assim, essa questão não é fundamentalmente diferente daquela da importância da iconicidade nas línguas de sinais que discuti anteriormente: após a convencionalização do sinal, o sinalizante pode não ter acesso consciente à sua iconicidade original.

Esse trabalho é crítico porque, como afirmei antes, é claro que humanos e grandes símios compartilham uma adaptação fundamental à vida social cooperativa. Os seres humanos certamente se tornaram cada vez mais dependentes da tecnologia, mas não há dúvida de que, na maior parte de nossa história, confiamos mais em nossa capacidade de organização para a atividade produtiva do que em ferramentas. Por exemplo, os australopithecíneos, altamente bem-sucedidos e morfologicamente diversos, praticamente não deixaram evidência de qualquer tipo de tecnologia durante seus dois milhões de anos ou mais no planeta Terra. Portanto, se vamos procurar as raízes da linguagem, seria altamente aconselhável olhar para a comunicação social dos grandes símios africanos.

As interpretações desse tipo de evidência geralmente levam a um dos dois tipos gerais de teorias sobre a origem da linguagem, que podemos (em uma super simplificação) referir como a bifurcação de continuidade/descontinuidade (ver, por exemplo, KING; SHANKER, 1997). Pinker, em seu livro *The Language Instinct*, afirma a posição de descontinuidade de forma mais sucinta (PINKER, 1994, p. 342): “[...] se a linguagem humana é única no reino animal moderno, como parece ser, as implicações para uma explicação darwiniana de sua evolução seria a seguinte: nenhuma. Um instinto de linguagem exclusivo dos humanos modernos não representa paradoxo maior do que uma tromba exclusiva dos elefantes modernos”. Da mesma forma, de acordo com essa visão, o comportamento dos grandes símios, por mais complexo que seja, não nos diz essencialmente nada sobre a evolução da capacidade humana para a linguagem.

King e Shanker (1997, p. 93) apresentam a visão oposta (continuidade):

Continuidade e descontinuidade devem ser vistas como abordagens ortogonais para questões significativamente diferentes. A primeira está realmente perguntando sobre as origens do comportamento linguístico. Isso difere de uma maneira essencial de perguntar, como faz a teoria da descontinuidade, sobre a origem da linguagem. Pois, ao ampliar a questão para considerar o comportamento linguístico, o teórico da continuidade pergunta o que macacos, grandes símios e hominídeos realmente fazem – como eles estruturam e usam seu comportamento comunicativo de todos os tipos – e não apenas se eles podem se comunicar da mesma maneira que os humanos. O comportamento linguístico humano está, portanto, situado no contexto muito mais amplo do comportamento social dos primatas.

Certamente, nenhuma espécie de primata não humano mostrou qualquer inclinação para criar o tipo de diversidade comportamental (isto é, linguística e cultural) que vemos entre os humanos modernos, mas a vasta variedade cultural entre as populações humanas é um fenômeno relativamente recente, pelo que sabemos. Seres humanos com a mesma dotação genética que a nossa não mudaram muito (ou não se diversificaram culturalmente) por dezenas de milhares de anos, pelo menos no que diz respeito ao registro arqueológico, e há evidências de que os grandes símios não mudaram tanto quanto os humanos desde a divergência de linhagem de grandes símios africanos e hominídeos (ver ARMSTRONG; WILCOX, 2002). Assim, parece bastante plausível que o comportamento dos grandes símios modernos, seja sob condições naturalísticas ou experimentais, possa ter muito a nos dizer, afinal.

Tendo assim estabelecido o panorama histórico, discuto agora um cenário para a origem da linguagem, o qual considero que a preponderância das evidências atuais apoia, na linha daquele apresentado pela primeira vez por Armstrong, Stokoe e Wilcox (1995) e estendido por Armstrong (1999), bem como por Armstrong e Wilcox (2002, 2007). Alguns desses trabalhos foram creditados por ajudar a reviver o interesse na teoria da origem gestual em geral (ver CORBALLIS, 2002, p. 65; KING, 2004, p. 190-192). Então, como é uma versão atual da hipótese da origem gestual em um esboço amplo? Existem três linhas de evidência para se explorar. A primeira fornece a única evidência realmente direta da origem da linguagem – inferências sobre o comportamento a partir de fósseis humanos e registros arqueológicos. A segunda envolve inferências do comportamento e da neurologia comparativa de grandes símios modernos, e a terceira poderia ser chamada de natureza filosófica ou especulativa, o que teoricamente poderia ser obtido pela adoção de uma determinada postura hipotética – neste caso, quais problemas no estudo das origens da linguagem poderiam ser resolvidos se adotássemos a hipótese das origens gestuais?

Para começar, o que a evidência fóssil sugere sobre os contornos gerais da história evolutiva dos hominídeos no que se refere especificamente à capacidade humana para a linguagem? A evidência fóssil da evolução humana ainda é bastante limitada, mas o que existe sugere várias conclusões relevantes. Em primeiro lugar, é a locomoção bípede incipiente que define a linhagem hominídea. O bipedalismo, por exemplo, surge antes do início da expansão do cérebro, liberando as mãos para, entre outras atividades, a comunicação gestual. Em segundo lugar, a mão humana atinge sua configuração moderna relativamente cedo, pelo menos com o *Homo erectus*. Em terceiro, o aparecimento do trato vocal moderno, como inferido da flexão do crânio básico, chega relativamente tarde e atinge a forma totalmente moderna talvez apenas com o surgimento do *Homo sapiens* anatomicamente moderno (embora esta conclusão tenha certamente sido debatida — para uma discussão completa, ver, por exemplo, GIBSON, 1997; ARMSTRONG; WILCOX, 2007).

Em seguida, o estudo do comportamento de primatas não humanos modernos sugere maiores limitações na flexibilidade vocal do que no gesto, embora isso também seja muito debatido (STEKLIS, 1985; KING, 2003). Além disso, agora há evidências relevantes consideráveis do estudo da neurologia comparativa de primatas. De particular interesse à esta discussão, é a descoberta do que veio a ser conhecido como *neurônios-espelho* em áreas do córtex frontal (F5) de macacos, que parecem homólogas à área de Broca em humanos (RIZZOLATTI; ARBIB, 1998). Esses neurônios são ativados quando um macaco realiza uma ação manual específica, bem como quando observa outro macaco fazendo o mesmo gesto. Rizzolatti e Arbib (1998, p. 192) relacionam esses neurônios especificamente à hipótese da origem gestual:

A capacidade mimética inerente às áreas F5 e de Broca tinha o potencial de produzir vários tipos de sistemas fechados relacionados com diferentes tipos de campos motores presentes naquela área (mão, boca e laringe); (2) o primeiro sistema aberto a evoluir a caminho da fala humana foi um sistema gestual manual que explorou o sistema de correspondência de observação e execução descrito anteriormente; e (3) que isso pavimentou o caminho para a evolução do sistema de vocalização aberta que conhecemos como fala.

O suporte adicional para uma origem gestual da linguagem vem da pesquisa na base genética do complexo da linguagem/fala humana, especificamente com relação ao gene FOXP2. Um distúrbio genético que, inicialmente, afetava apenas o processamento gramatical (GOPNICK, 1990) e que, posteriormente, mostrou também afetar outros aspectos da linguagem, incluindo movimentos da musculatura facial e oral (FISHER *et al.*, 1998), foi associado a um gene regulador chamado FOXP2 (LAI *et al.*, 2001). Enard e colaboradores (2002) demonstraram que esse gene sofreu uma evolução relativamente extensa na linhagem homínida desde sua divisão com os chimpanzés e que, em particular, uma mutação que favorecia a fala articulada foi provavelmente fixada na população humana tão recentemente, como apenas 100-200 mil anos atrás, ou talvez coincidente com o surgimento do *Homo sapiens* moderno. Uma interpretação razoável da função desse gene em sua forma humana moderna é que ele foi a peça final em um mosaico genético que tornou a fala articulada eficiente e utilizável como o canal primário para a linguagem humana (ver BALTER, 2002). Como o cérebro já havia alcançado seu tamanho e forma modernos nessa época, também é razoável propor que línguas de sinais bem desenvolvidas já estavam em uso bem antes disso e que a mutação humana FOXP2 simplesmente permitia uma mudança para a fala. Também de interesse aqui (e discutida com mais detalhes posteriormente) é uma teoria que explica a relação, em humanos modernos, da assimetria cerebral para linguagem e destreza manual (CORBALLIS, 2002), bem como o significado de tal assimetria (ou falta dela) em grandes símios no que diz respeito à hipótese das origens gestuais.

Corballis (2002) apresentou uma revisão abrangente da teoria das origens gestuais, incluindo muitas das evidências apresentadas aqui, bem como uma abordagem inovadora para uma questão persistente relativa à assimetria cerebral humana. Não faltaram especulações sobre a ontogenia e a filogenia da lateralização cerebral humana. No entanto, os argumentos para associar a destreza manual e a lateralização para a produção e percepção da fala com o hemisfério cerebral esquerdo têm sido menos do que convincentes. A lateralização das funções da linguagem é frequentemente considerada como um traço exclusivamente humano, mas, como Corballis aponta, a lateralização para vocalização está longe de ser única; na verdade, é bastante comum no reino animal. O que é provavelmente único é a consistente destreza manual em nível populacional observada em seres humanos (mas ver HOPKINS *et al.*, 2004). A inovação de Corballis é a afirmação de que o passo inicial foi a introdução de uma linguagem baseada em gestos, seguida pelo recrutamento da vocalização por uma capacidade linguística gestual em desenvolvimento. Se as funções vocais tendem inerentemente a ser lateralizadas para o lado esquerdo do cérebro, então, à medida que a fala passou a predominar, essa predisposição pode ter influenciado o desenvolvimento da lateralidade primeiro para o gesto e, posteriormente, de forma mais global.

Finalmente, chegamos ao que me referi anteriormente como especulação filosófica em apoio à hipótese gestual, assumindo um ponto de vista cognitivista. Aqui, apresento o conceito de fonologia semântica originalmente proposto por Stokoe (1991) como uma forma de explorar a natureza dos blocos de construção elementares dos sinais. Stokoe se preocupou com o fato de o sistema fonológico que ele originalmente apresentou para lidar com a produção de sinais em três dimensões ter se transformado em um pesadelo complexo, enquanto linguistas tentavam forçar as qualidades icônicas e indexicais subjacentes das línguas de sinais em fórmulas gramaticais abstratas. A solução de Stokoe para o problema foi abraçar a iconicidade em vez de negá-la. O que ele propôs, com efeito, foi que poderia ser mais produtivo descrever os sinais como unidades semânticas e sintáticas elementares, em vez de tentar analisá-los em termos dos níveis fonológico, sintático e semântico geralmente empregados na descrição das línguas vocalizadas. Ele descreveu AGARRAR ou CAPTURAR em ASL para ilustrar o ponto. Este sinal é feito pela mão dominante aberta passando na frente do peito do sinalizante e fechando em torno do dedo indicador levantado da outra mão – literalmente ilustra a ação de agarrar. A abordagem de Stokoe era pensar nisso como uma frase minitransitiva com sujeito, verbo e objeto direto. Essas unidades minigramaticais então poderiam ser usadas como blocos de construção para sentenças mais complexas e, portanto, ser vistas como levando imediatamente a uma forma de recursão. Muito do que acontece nas línguas de sinais é simultâneo. No gesto de “agarrar”, a mão dominante (sujeito) está sempre presente à medida que o movimento (verbo) ocorre, assim como o dedo

indicador não dominante levantado (objeto direto). Durante a produção de um sinal, também está presente o uso simultâneo de expressões faciais e outros gestos corporais que podem modificar o significado de um sinal manual.

Embora Chomsky (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002) já esteja disposto a considerar certos aspectos do comportamento linguístico como tendo relações evolutivas discerníveis com comportamentos evidentes em primatas não humanos, ele ainda mantém a singularidade da capacidade recursiva humana – isto é, a base da sintaxe – e uma falta de história evolutiva verdadeira para isso. Em particular, Hauser, Chomsky e Fitch (2022) assumem que as habilidades recursivas humanas podem ter originalmente uma função em algo diferente da comunicação. No entanto, Armstrong, Stokoe e Wilcox (1995) usaram a noção de fonologia semântica para explicar como a sintaxe pode ter se originado entre hominídeos que usaram gestos icônicos inerentemente recursivos em sistemas cada vez mais complexos. Esta proposta resolve o problema que a sintaxe se torna, do ovo e da galinha, se seguirmos as noções linguísticas estruturais e, em seguida, as noções linguísticas gerativas de níveis. Nesta formulação, como Stokoe (1991, p. 112) colocou:

A forma usual de conceber a estrutura da linguagem é linear: primeiro, existem os sons (fonologia), estes são reunidos para formar as palavras e suas classes (morfologia), as palavras, por sua vez, encontram-se em várias classes, e estes são usados para formar estruturas de frase (sintaxe) e, finalmente, as estruturas de frase, após a substituição lexical de seus símbolos, produzem significado (semântica). Uma fonologia semântica amarra a última etapa à primeira, fazendo um circuito contínuo dessa progressão. A metáfora para a fonologia semântica que vem à mente é a fita de Möbius: a entrada é a saída, com uma variação.

Jackendoff reconhece o problema que esses níveis, parâmetros ou componentes de análise representam para uma teoria das origens da linguagem, especialmente quando essa teoria é excessivamente, como ele a descreve, “sintatocêntrica”:

Na arquitetura sintatocêntrica, tudo depende da sintaxe. O significado não pode ter evoluído antes da sintaxe, porque sua estrutura é totalmente dependente da estrutura sintática da qual é derivado. Pela mesma razão, a estrutura fonológica não pode ter evoluído antes da sintaxe. Assim, a complexidade da sintaxe teve que evoluir antes da complexidade dos outros componentes. Mas o que conferiria uma vantagem adaptativa a uma faculdade sintática que acabou de gerar estruturas sintáticas sem sentido e imperceptíveis? E o que permitiria às crianças adquirir tais estruturas sintáticas se não houvesse uma saída perceptível à qual elas pudessem anexá-la? Vemos rapidamente que, pelo menos neste nível muito bruto, a teoria sintatocêntrica está estagnada: não há uma maneira lógica de construí-la de forma incremental, de modo que os estágios anteriores sejam úteis. (JACKENDOFF, 2002, p. 662)

A solução de Jackendoff para o problema é introduzir a “arquitetura paralela” — três sistemas generativos (o fonológico, o semântico e o sintático) que evoluem simultaneamente com os componentes da interface. Sugiro que o argumento da fonologia semântica torna desnecessária essa arquitetura complexa.

Finalmente, a hipótese da origem gestual baseada na fonologia semântica também fornece uma visão sobre a origem dos processos de gramaticalização. Phyllis Perrin Wilcox (2000) mostra como os sinalizantes aproveitam os mapeamentos metafóricos que resultam na gramaticalização, processo pelo qual as formas gramaticais emergem dos itens lexicais. O exemplo a seguir é baseado em uma análise histórica detalhada do sinal para DAR em ASL, que remonta às suas raízes na língua de sinais francesa (LSF). É possível fazer essa conexão porque sabemos que a ASL foi fortemente influenciada em seu desenvolvimento para fins educacionais pela LSF.

Wilcox mostra que o que pode ter começado como um sinal icônico para uma moeda francesa em última análise (por meio de extensão metafórica) se tornou um marcador discursivo em ASL: DAR-conceder, que aproximadamente significa “Eu desisto; você venceu a discussão”. De acordo com a análise de Wilcox (1995, p.168-169):

Rastrear o sinal DAR em ASL e suas variantes revela um caminho coerente de lexicalização: (1) um substantivo que representa uma antiga moeda francesa; (2) os verbos, adjetivos e substantivos da LSF relacionados com troca de dinheiro; (3) a ASL oferecendo construções de classificadores e convencionalizações congeladas; (4) os sinais

da ASL relacionados com posse permanente, dinheiro e valor; (5) as extensões metafóricas de verbos de doação literal; (6) um adjetivo variante de ramificação regional com seu sentido subjacente de dinheiro (VIGARISTA); e finalmente (7) o totalmente metafórico DAR-conceder. Este caminho de lexicalização fornece evidências de potencial gramaticalização de DAR em ASL.

No que diz respeito à base metafórica da gramaticalização, processos semelhantes podem ocorrer tanto nas línguas sinalizadas quanto nas línguas vocalizadas. Por exemplo, na ASL e em algumas outras línguas de sinais, o futuro é indicado como o espaço na frente do sinalizante e o passado como o espaço atrás. Armstrong, Stokoe e Wilcox (1995, p. 122) apontam que isso “pode ser traduzido na ‘gramática’ da locomoção. O espaço na frente do sinalizante é onde ele estará no futuro e o espaço atrás é onde ele ou ela estava no passado”. Exatamente o mesmo processo metafórico estava em funcionamento no desenvolvimento da construção em inglês “am gonna” para indicar o tempo futuro, como em “I’m gonna wake up at ten tomorrow morning”. Conforme a língua evoluiu, uma construção que indica movimento através do espaço (por exemplo, “I’m going to St. Ives”) passou a indicar “movimento” através do tempo.

Para recapitular, as evidências que acabamos de apresentar apoiam o seguinte cenário evolutivo. Os seres humanos e seus parentes mais próximos, os grandes símios africanos, compartilham uma adaptação básica à vida social facilitada pela comunicação gestual (os grandes símios provavelmente têm a capacidade de maior flexibilidade no modo gestual visível/tátil do que no vocal). A característica definidora dos homínidos é a postura ereta e um modo de locomoção que proporciona uma comunicação gestual ainda mais livre do que a dos grandes símios quadrúpedes; ademais, a mão humana moderna evoluiu antes do trato vocal humano moderno. Além disso, um sistema para o reconhecimento de gestos instrumentais significativos aparentemente já está embutido nos primatas superiores por meio do sistema de neurônios-espelho. Também é possível explicar a correlação entre lateralização para fala e destreza manual em humanos se assumirmos um período em que a comunicação linguística foi primariamente manual/gestual. Talvez, mais significativamente, seja possível derivar o desenvolvimento da sintaxe de forma incremental, adotando uma hipótese de origem gestual que inclui a fonologia semântica e o potencial de gramaticalização que flui dela.

Todas as evidências discutidas até agora são, até certo ponto, especulativas, e quero encerrar esta discussão da teoria da origem gestual discutindo evidências que penso que fornecem suporte direto para o argumento baseado na fonologia semântica. Primeiro, consideremos as evidências arqueológicas para a invenção da escrita. O registro arqueológico deixa explícito que os seres humanos não começaram a escrever primeiro identificando e representando os símbolos sonoros elementares ou fonemas de suas línguas. Em vez disso, eles tenderam primeiro a criar representações visuais que são relativamente independentes de suas línguas faladas. Ou seja, os estágios iniciais da invenção da escrita parecem envolver representações diretas e pictóricas de objetos ou números. De acordo com Givón (1998, p. 101):

Como no caso da língua de sinais, a evolução natural da escrita em todos os cinco centros onde se sabe que a alfabetização surgiu independentemente — China, Índia, Mesopotâmia, Egito, Maia — seguiu um curso semelhante, da iconicidade à abstração. Todos os cinco sistemas de escrita começaram com a representação icônica e pictórica de um léxico concreto. Seu movimento gradual em direção a um código mais arbitrário [...] veio mais tarde. Como em outros lugares, o surgimento inicial de um novo código se beneficia da iconicidade máxima. Só mais tarde um código, um tanto inevitavelmente, gravita em torno da arbitrariedade e da simbolicidade.

Isso é evidência de que a invenção humana de sistemas linguísticos não procede por um processo de síntese de baixo para cima, com os símbolos fonológicos elementares sendo identificados primeiro e depois reunidos em unidades cada vez maiores — sílabas, palavras, sentenças e assim por diante. Pelo contrário, parece prosseguir por um processo de análise de unidades relativamente grandes e significativas para unidades menores que são analisadas a partir de gestalts, exatamente o que a fonologia semântica de Stokoe prevê. O que os seres humanos parecem notar primeiro é que os objetos e eventos ao seu redor podem ser representados por signos que têm relações análogas com os objetos ou eventos aos quais se referem. Assim, pode-se esperar que a representação visual preceda a representação auditiva por causa da possibilidade muito maior da produtividade icônica no meio visual.

Uma segunda fonte de evidência direta sobre a origem das línguas vem de pesquisas sobre línguas de sinais emergentes recentemente ou atualmente usadas por pessoas surdas. Um estudo sobre a emergência da língua de sinais da Nicarágua entre crianças surdas por Senghas, Kita e Ozyurek (2004) fornece muito suporte para esse cenário. Senghas e seus colegas examinaram três grupos de sinalizantes nicaraguenses — essencialmente, sinalizantes de primeira, segunda e terceira geração — e compararam sua sinalização aos gestos que acompanham a fala em espanhol de sujeitos ouvintes. A lógica do experimento é que a sinalização dos surdos mais velhos deve representar algo como a linguagem em seus estágios iniciais, a da segunda geração um sistema linguístico mais desenvolvido e assim por diante. Os autores extraíram narrativas dos sujeitos que envolviam expressões verbais de caminho e maneira de movimento, que são tipicamente codificados separadamente e sequencialmente em línguas faladas (como em “uma bola rola colina abaixo”), mas podem ser expressos simultaneamente ou sequencialmente em gesto ou sinal. Comparando os quatro grupos de sujeitos (gesticuladores falantes e ouvintes de língua espanhola e sinalizantes de primeira, segunda e terceira gerações), eles descobriram que os falantes nunca segmentaram seus gestos por maneira e caminho (por exemplo, ao descrever algo rolando colina abaixo), os sinalizantes de primeira geração raramente segmentavam esses gestos, e os sinalizantes de segunda e terceira gerações o faziam com frequência.

Os sinais e gestos ilustrados no artigo de Senghas, Kita e Ozyurek (2004, p. 1780-1781): parecem bastante icônicos, e os autores fazem a seguinte observação sobre suas descobertas:

Na aparência, os sinais se assemelham muito aos gestos que acompanham a fala. Os movimentos das mãos e do corpo na língua de sinais são claramente derivados de uma fonte gestual. No entanto, as análises revelam uma diferença qualitativa entre gesticular e sinalizar. No gesto, a maneira e o caminho foram integrados ao expressar simultaneamente e de forma holística a maneira como ocorrem no próprio movimento. Apesar dessa natureza análoga e holística dos gestos que os rodeavam, o primeiro grupo de crianças, que começou a construir a LSN [língua de sinais da Nicarágua] no final dos anos 1970, evidentemente introduziu a possibilidade de dissecar maneiras e caminhos e montá-los em uma sequência de unidades elementares. À medida que o segundo e o terceiro grupo aprenderam a língua em meados dos anos 1980 e 1990, eles rapidamente tornaram essa construção segmentada e sequenciada o modo preferido de expressar eventos de movimento. A LSN, assim, rapidamente adquiriu a natureza discreta e combinatória que é uma marca registrada da língua.

Pode-se, portanto, concluir que o desenvolvimento dessa língua de sinais por surdos segue o mesmo tipo de curso sugerido pela fonologia semântica de Stokoe — gestos icônicos holísticos aparecem primeiro, são então refinados e analisados em uma direção e, eventualmente, recombinações em estruturas maiores e cada vez mais convencionalizadas no outro.

Dois outros exemplos relatados merecem ser mencionados. O primeiro envolve uma pequena aldeia beduína no deserto de Negev, em Israel, na qual, devido a um efeito fundador genético semelhante ao de Martha's Vineyard nos séculos XVIII e XIX (ver GROCE, 1985), uma alta ocorrência de surdez na população levou ao surgimento de uma língua de sinais que é usada pelos surdos da aldeia, bem como por muitos de seus membros ouvintes. Essa língua emergente parece estar seguindo um curso no qual o gesto icônico se torna convencionalizado pelo uso (SANDLER; MEIR; PADDEN; ARONOFF, 2005), muito parecido com o descrito anteriormente para a língua de sinais da Nicarágua. Finalmente, em uma análise da sinalização de três surdos brasileiros que não eram membros de uma extensa comunidade surda, Fusellier-Souza (2006) questiona a visão comum de que alguma massa crítica de surdos sinalizantes, especialmente em uma instituição educacional para surdos, é necessária para que a sinalização semelhante à língua apareça. A sinalização produzida por esses surdos, o que Fusellier-Souza chama de “línguas de sinais emergentes”, parece ter sido elaborada a partir do que se costuma chamar de “sinais caseiros”. Baseando-se na terminologia introduzida por Cuxac (2000), Fusellier-Souza (2006) classifica a sinalização desses surdos em duas faixas principais: “sinalização ilustrativa (ou altamente icônica)” e “sinais gestuais estabilizados”. Isso equivale a uma distinção entre uma ilustração *ad hoc* de eventos e sinais que foram convencionalizados entre os sinalizantes surdos e as pessoas (principalmente) ouvintes com quem eles interagem.

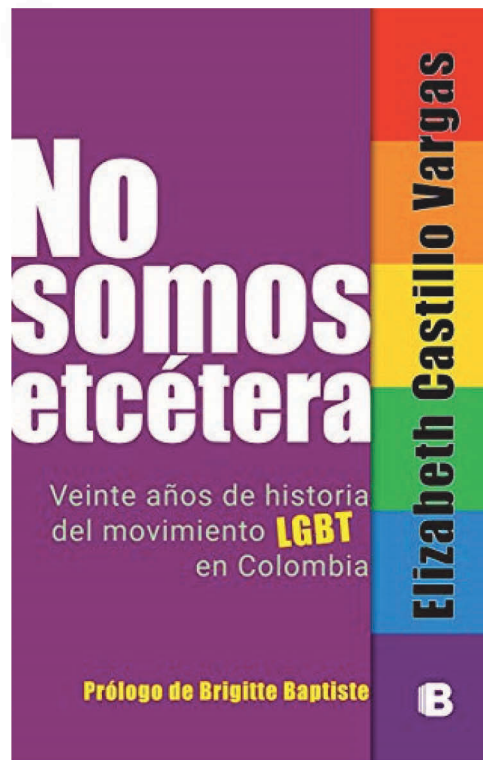
Para resumir esta pesquisa, evidências do surgimento de línguas visíveis, sejam escritas ou sinalizadas, corroboram a ideia de que as primeiras unidades linguísticas são representações icônicas de objetos e eventos no mundo e que esses gestos inicialmente icônicos são então analisados e recombinações.

Um ponto final que emerge de todos os exemplos anteriores pode ser questionado de forma bastante simples: na busca pelas raízes da linguagem, devemos incluir ou excluir o comportamento semelhante ao da linguagem? Certamente deve haver aspectos do comportamento humano moderno que não têm homólogos nas capacidades comportamentais dos grandes símios africanos, cujas bases genéticas devem ter surgido após se separarem da linhagem humana. Além disso, as línguas de sinais dos surdos são equivalentes em muitos aspectos às línguas faladas, especialmente no nível funcional. No entanto, se estamos realmente interessados na melhor reconstrução possível das capacidades comportamentais dos primeiros hominídeos, então vamos querer saber o máximo que pudermos sobre as capacidades comportamentais dos grandes símios africanos e as maneiras pelas quais os seres humanos modernos de fato produzem suas línguas nos vários meios de comunicação que lhes são abertos. Ter declarado vinte anos atrás ou declarar agora (como alguns fizeram e alguns continuam fazendo) que os grandes símios africanos são conhecidos por não possuírem uma capacidade particular ou que as línguas de sinais dos surdos são primitivas ou exatamente idênticas em estrutura às línguas faladas é oferecer um conselho de ignorância. Muito conhecimento foi adquirido nas últimas décadas, mas certamente muito permanece desconhecido, pelo menos em parte, porque só agora estamos aprendendo o que fazer.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, D. F. Scientific and Ethical Issues in the Case for American Sign Language. *Sign Language Studies*, v. 43, p. 165-184, 1984.
- ARMSTRONG, D. F. *Original Signs: Gesture, Sign, and the Sources of Language*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999.
- ARMSTRONG, D. F.; STOKOE, W. C.; WILCOX, S. E. *Gesture and the Nature of Language*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- ARMSTRONG, D. F.; WILCOX, S. E. The Origins of Sign Language. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. (ed.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 305-318.
- ARMSTRONG, D. F.; WILCOX, S. E. 2007. *The Gestural Origin of Language*. New York: Oxford University Press, 2007.
- BALTER, M. "Speech Gene" Tied to Modern Humans. *Science*, v. 297, n. 5584, p. 1105, 2002.
- BAYNTON, D. The Curious Death of Sign Language Studies in the Nineteenth Century. In: ARMSTRONG, D. F.; KARCHMER, M. A.; VAN CLEVE, J. V. (ed.). *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. p. 13-34.
- CORBALLIS, M. C. *From Hand to Mouth: The Origins of Language*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2002.
- CUXAC, C. *La Langue des Signes Française: Les voies de l'iconicité*. *Faits de Langues* 15-16. Paris: Ophrys, 2000.
- DE MATTEO, A. Visual Imagery and Visual Analogues in ASL. In: FRIEDMAN, L. A. (ed.). *On the Other Hand*. New York: Academic Press, 1977. p. 109-136.
- ENARD, W.; PRZEWORKSKI, M.; FISHER, S. E.; LAI, C. S. L.; WIEBE, V.; KITANO, T.; MONACO, A. P.; PAABO, S. Molecular Evolution of FOXP2, a Gene Involved in Speech and Language. *Nature*, v. 418, p. 869-872, 2002.
- ENGBERG-PEDERSEN, E. *Space in Danish Sign Language: The Semantics and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language*. Hamburg: Signum, 1993.

REVISIÓN / *RESENHA* / REVIEW



NO SOMOS ETCÉTERA

VEINTE AÑOS DE HISTORIA DEL MOVIMIENTO LGBT EN COLOMBIA

NÃO SOMOS ETCÉTERA

VINTE ANOS DE HISTÓRIA DO MOVIMENTO LGBT NA COLÔMBIA

WE ARE NOT ET CETERA

TWENTY YEARS OF HISTORY OF THE LGBT MOVEMENT IN COLOMBIA

CASTILLO, Elizabeth. *No somos etcétera*. Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia. Bogotá: Editorial Penguin Random House, 2018. 227p.

Nelly Andrea Guerrero Bautista*
Universidade Federal de Santa Catarina

* Doctoranda del Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGLg/UFSC), en el área de Lingüística Aplicada, línea de investigación "Lenguaje: discurso, cultura escrita y tecnología", becaria Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-4782>. E-mail: naguerrero@unaf.edu.co.

Este libro se propone como agrupación y resultado de ciertos momentos álgidos del activismo LGBT en Colombia. Escrito en primera persona por la abogada, activista y lesbiana, como a ella le gusta identificarse, Elizabeth Castillo Vargas. Su experiencia de vida, tanto en lo personal como en lo laboral, se toman como base para trazar la escritura de este libro y realizar un recorrido histórico que presenta momentos esenciales para la visión de la diversidad sexual en Colombia, considerando que, hasta la fecha de publicación de este libro, 2018, no hay mucha producción sobre la historia de la homosexualidad o del movimiento LGBT en Colombia.¹

En este sentido, es un material valioso y necesario para el reconocimiento de las luchas y de los elementos fundamentales al hablar de la homosexualidad y del movimiento LGBT en Colombia, para que estudiosos y curiosos conozcan de qué se trata la sigla LGBT en Colombia, y para que todos puedan hablar o, por lo menos, entender un “mismo lenguaje” y, tal vez así, entender las diferencias y respetarlas. Esos son algunos de los objetivos de la autora al realizar este libro, pues, al identificar que la homofobia nace de la ignorancia, del desconocimiento de muchas situaciones que no permiten una argumentación fuerte, cree realmente necesario informar a las personas, sean o no homosexuales, tengan o no familiares homosexuales, se interesen o no por el camino académico, activista o de derechos. Es un texto pensado para ciudadanos y ciudadanas que necesitan entender y vivir en la diferencia para respetarla.

Como se mencionó al inicio de esta reseña, la autora recopila varios momentos a partir de su experiencia de vida como mujer, como lesbiana, como abogada, como madre, como activista y otras tantas posiciones de sujeto que ocupa, así, tomando la acertada perspectiva de Wolff (2015) en “Pedazos de alma”², Elizabeth Castillo hace un uso político de la emoción, se alía al género para construir las resistencias, buscando conformar una política social para las sexualidades diversas. Es algo que está presente a lo largo de todo el libro, su sentir y el de los otros, su emocionalidad y cómo ella viabilizó sus luchas y las de otras personas a partir de su sentir, en palabras de ella “[...] este libro no pretende convertirse en una “historia oficial”. La historia que cuento es la mía, la personal, llena de vivencias que me han causado alegría, sorpresa, rabia, sonrisas o lágrimas [...] desde lo que he vivido, porque he participado en ella [...]” (CASTILLO, 2018, p. 22).

De este modo, el libro no se desarrolla propiamente dentro de los cánones académicos y no busca serlo, no trae a colación teorías o autores que se retomen desde la psicología, el derecho o la filosofía, todo nace de acontecimientos específicos de su propia experiencia y su influencia política, característica coherente con el estilo de discurso que desarrolla, un lenguaje menos académico o técnico, menos “elaborado”, para que, como dice ella misma, “todo el mundo lo entienda”, pues, la autora reconoce que gran parte de la población que se identifica como LGBT no logra llegar a la educación superior, se encuentran en otros contextos que no son académicos, los mismos en donde nacen la homofobia y los crímenes de odio.

Con relación al título del libro, lo toma como un homenaje al activista colombiano Sebastián Romero, asesinado debido a su activismo sexual. Para explicar su motivación, la autora nos pone en el contexto de un debate sobre el tema de minorías al que ella asistió: en una de las intervenciones, un representante político estaba haciendo referencia a las minorías como “mujeres, afros, indígenas, gays y etcétera” y, al escuchar esto, Sebastián Romero, que estaba en el auditorio, gritó “¡No somos etcétera!”, exigiendo respeto (CASTILLO, 2018, p. 19).

Así, en 227 páginas, Elizabeth Castillo plasma momentos de su vida y, anudados a ellos, algunos momentos álgidos para la diversidad sexual colombiana, como la implementación de políticas públicas, manifestaciones, actos simbólicos, violencias y rechazos marcados en la historia, pero, sobre todo, logros en todos estos aspectos. Para ello, opta por desarrollar ocho capítulos que abordan cada momento o tema que, para ella, ha sido fundamental en los últimos veinte años en Colombia y cierra con el Epílogo *¿El país no está listo?*, en el que ofrece su reflexión final al lector o lectora sobre la importancia de que cada persona cuestione su papel en la

¹ En el proceso de realización de mi disertación de maestría (entre 2017-2019), abordé el tema de la historia de la homosexualidad en Colombia y fue muy poca la información que encontré al respecto, que fuera abierta al público, además, lo que encontraba estaba segmentado, es decir, no había tan siquiera un texto que hiciera un conglomerado o contara una historia del movimiento LGBT o de la homosexualidad en el país, este libro es el primero que conozco que hace eso y no tuve la oportunidad de leerlo para la elaboración de mi disertación.

² Artículo de la profesora Cristina Scheibe Wolff (2015), de la Universidad Federal de Santa Catarina, en el que presenta cómo las emociones movilizan discursos de resistencia que llevan a la consolidación de acciones políticas importantes para los movimientos sociales.

sociedad y rescate la importancia del amor, el acompañamiento y la comprensión, no solo de los cercanos y los conocidos, sino de todo aquel que lo pueda necesitar.

Haciendo referencia a las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo en varias culturas de diferentes partes del mundo en distintas épocas, Castillo, introduce su primer capítulo titulado *LGBT, una minoría planetaria*, en el que menciona que estas costumbres podrían ser consideradas espirituales o sagradas, aclarando entonces que la homosexualidad no proviene de la conquista o del proceso de descubrimiento, pues ya existía aunque no tuviera ese nombre, lo que trajeron los conquistadores fue la homofobia. Esto lo intenta argumentar con algunos datos que dan cuenta de normas de penalización de las prácticas homosexuales a partir del periodo victoriano y su influencia bastante marcada y aún vigente en varios territorios de América Latina.

En este camino, menciona el origen de la palabra *gay* y la disputa que se puede identificar entre ingleses y franceses a partir de ella y cómo llegó a ser ampliamente difundida. A su vez, en el subtítulo *sobre la sigla LGBT*, intenta presentar la importancia política de esta sigla y cómo, en poco tiempo de uso en Colombia (dos décadas)³, ha logrado conformar un movimiento social y se ha postulado como un elemento identificador de la reivindicación de derechos, aunque también, posibilitó ser visibilizados como blanco de ataque de diferentes grupos y personas. Narra un poco la historia de cómo en Colombia se definió que fuera LGBT y cómo, en algunos casos, se ha optado por el uso de LGBTI, para incluir a la población intersexual a la que en ningún momento se le consultó si quería ser identificada dentro de este grupo. Esta situación se relaciona no solo con la población Intersexual, sino con todas las personas que agrupa esta sigla, como señala Serrano et al. (2010), la sigla ha dado diversas resistencias ya que comienza a hacer una fuerte incursión en la “modernidad” y comunica poco de los contextos locales que mantienen otras lógicas de formas de entender la sexualidad y el género, llevando a una falsa noción de unidad.

Con el ánimo de aproximar al lector hacia la comprensión de lo que significa Lesbiana, Gay, Bisexual y Transgénero, recorre el camino de lo que se pudo entender por los conceptos de sexualidad, sexo, género, orientación sexual e identidad de género. Todo esto porque la autora considera importante tener claridad sobre esas diferencias para, así, entender las exigencias políticas y de derecho, para evitar tantos malentendidos por desconocimiento acerca de las personas y las identidades agrupadas en esta sigla. Según la autora, este aspecto puede llegar a ser bastante incómodo, discriminador y hasta disparatado, pues suele estar asociado a preguntas como “¿los homosexuales nacen o se hacen?”. Con esta pregunta inicia el cierre del primer capítulo, al intentar arrojar luces sobre cuatro preguntas que ha ido escuchando frecuentemente, a lo largo de su vida: “¿desde qué edad lo supo?, ¿tuvieron algún trauma en su infancia y eso los hizo así?, y ¿pueden tener hijos? y si los tienen, ¿qué pasa con esos hijos?”.

Un segundo momento agrupado en “*El cuerpo, primero territorio de paz*” trae datos relacionados con acontecimientos históricos para la consolidación del movimiento LGBT en el mundo, hacia las décadas de sesenta y setenta y, en Colombia, hacia las décadas ochenta, noventa y años dos mil. Estas décadas son relacionadas con momentos bastante importantes, que también fueron profundizados en mi investigación (Ver GUERRERO, 2019), como el surgimiento de las primeras revistas *gay* (El Otro y Ventana Gay), la eliminación de la homosexualidad como delito en el Código Penal Colombiano (1980), la elaboración de una nueva Constitución Política (1991) y la aparición del VIH/Sida y su relación con la homosexualidad y la prostitución. Justamente, el virus fue el mayor visibilizador de una población que antes no se tenía en cuenta y, a pesar de su negativización, permitió el surgimiento de varias instituciones que prestaban atención a las diversidades sexuales, principalmente, hombres homosexuales y mujeres transexuales en situación de prostitución; entre las organizaciones se destaca la Liga contra el Sida. Esto se marca como el inicio más significativo de la lucha por la igualdad de los derechos de los homosexuales, ya que antes ni se tenían en cuenta.

Para la segunda mitad del dos mil, surge el proyecto Planeta Paz, financiado por el Gobierno noruego en el marco de los diálogos de paz que se adelantaban entre el gobierno colombiano y el grupo guerrillero Farc. Planeta Paz, buscaba ser un proyecto que integrara sectores sociales populares, entre los cuales consideró al LGBT y a once más. Según Castillo, aquí se marca un hito que posibilitó la consolidación de la comunidad, un camino de inclusión y la obtención de derechos, que en otras circunstancias no se hubieran

³ Aunque en la década de noventa se comenzó a difundir el uso de la sigla LGBT en varios lugares del mundo, fue solo hasta los años 2000 que en Colombia comenzó a ser usada de manera reconocida para referirse al movimiento y esto gracias al surgimiento de la Comisión Internacional por los Derechos Humanos de Gays y Lesbianas (IGLHRC) (GÁMEZ, 2008). Para el 2002, la sigla se tomó como una estrategia de visibilización en el contexto nacional enfocada en los derechos de personas homosexuales y transgeneristas, pero, más allá de una idea de “ciudadanía LGBT”, en torno a esta sigla terminaron confluyendo cuestiones como sociedad civil, construcción de sujetos políticos, construcción de paz y participación ciudadana como formas de obtener soluciones alternativas al conflicto armado colombiano (SERRANO et al. 2010).

logrado o se hubiera demorado mucho tiempo más en conseguirlos. Aunque no fue un trayecto fácil, por la falta de experiencia, por las diferentes demandas y por la imposición de visiones, la autora reconoce que “[...] Planeta fue todo un laboratorio de paz, quizás el único que verdaderamente funcionó en dicho fallido proceso de paz” (CASTILLO, 2018, p. 66). El reconocer que la población LGBT era afectada también por el conflicto, llevó más allá varias reflexiones que antes no se consideraban. En este sentido, fue muy importante establecer una agenda común a todos los sectores y nace así “*el cuerpo, primer territorio de paz*” que sirvió para involucrar a varios sectores y que se vieran identificados en colectivos y procesos conjuntos, consolidación de mesas de trabajo y reconocimiento de diferentes espacios, como los urbanos y los rurales.

Además de lo anterior, a partir del año 2004, Bogotá, la capital de Colombia, incluye en su agenda política a la población LGBT, dándole participación en proyectos y destinando recursos para la visibilización de la comunidad, a través de campañas publicitarias, la creación del Centro Comunitario LGBT y otros cuatro puntos dentro de la agenda distrital.

Sin embargo, “una piedra en el zapato” siempre ha estado presente en el trayecto que nos detalla aquí la autora: la homofobia. Nos ilustra con algunos casos en los que a pesar de que la homosexualidad ya no sea considerada enfermedad por la APA, sigue siendo penalizada por parte de varios gobiernos en el mundo, construyéndose así una “agenda anti-derechos” por parte de grupos y organizaciones que solo pretenden impedir el avance de los derechos de un grupo poblacional. Este es el caso de las organizaciones religiosas y, por esta vía, de la iglesia católica. Castillo se identifica como católica y, desde sus creencias, no ha podido comprender por qué el amor que le fue promulgado en la iglesia, no lo ha vivido a plenitud en la práctica solo por su orientación sexual, llegando a la conclusión de que cuando la política y la iglesia se mezclan, crean limitaciones tan difíciles de comprender como difíciles de combatir.

Para ejemplificar esto, la autora nos narra cómo en varias ocasiones se presentaron en grupo a las misas de la Catedral Primada de Bogotá, recibían la comunión y se identificaban como grupo homosexual a través de camisetas, todo esto como símbolo de manifestación frente a la iglesia, institución que se pronunciaba ante proyectos de ley como los de derechos patrimoniales, el matrimonio entre parejas del mismo sexo, la adopción, etc. Castillo recuerda estos hechos como actos simbólicos, arriesgados, en los cuales la organización y la prevención estaban siempre presentes, puesto que podrían estar sufriendo de una discriminación extrema por el contexto al que se enfrentaban. Sin embargo, la autora manifiesta su emoción al ver que la gente reaccionaba de formas diferentes, con aplausos, voces de apoyo, felicitaciones, etc., aun sabiendo que eso no modificaría la apreciación de la iglesia frente a las leyes que se estaban tramitando o a los políticos de pensamiento ultraconservador. Entonces, para Elizabeth Castillo, “ser católica y lesbiana no es una situación fácil” (CASTILLO, 2018, p. 90), tiene que lidiar con lo que considera es la palabra de Dios, pero también, con la palabra del hombre en nombre de Dios, de una forma que puede ser tergiversada y peligrosa, porque justamente se instaure en las personas a partir de una creencia, sin cuestionar nada ni llegar a una crítica profunda, alimentando, de ese modo, el odio y los crímenes sin sentido.

Y es justamente esta temática de los crímenes de odio que la autora trata en el capítulo cuatro “*Discriminar mata*”, capítulo que, menciona ella, fue difícil porque en él están plasmados varios hechos relacionados con personas que ella ha tenido muy cerca y que han sido afectadas física o psicológicamente, hechos que han quedado impunes, pero que permanecen en la memoria de muchos y es por ellos que continúan luchando. Hechos también, que, aunque no produzcan violencia o no asesinen directamente, afectan a la población de una forma casi imperceptible a ojos de cualquiera, por ejemplo, la “criminalización” (en 2016) de unas cartillas de educación para la sexualidad y la ciudadanía creadas por parte del Ministerio de Educación, la Unicef y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. Algunos grupos radicales conservadores difundieron información falsa sobre este material, compartiendo imágenes equivocadas y relacionándolas con el hecho de que la ministra de educación de esta época era lesbiana y con algunos aspectos del acuerdo de paz con el que no comulgaban muchos, al punto de que grupos de personas salieron a marchar manteniendo el discurso de la “imposición de una ideología de género”, enunciado que se tomó del enfoque de género que se ha venido trabajando como estrategia de incorporación de derechos para las mujeres. La autora resalta la curiosidad de que esta situación sucedió no solo en Colombia, sino en otras partes del mundo y casi bajo los mismos argumentos. Ella también reflexiona sobre todos los niños que fueron obligados a marchar o que eran hijos de esas familias y que podrían estar identificándose como homosexuales, la angustia y el miedo de esos niños debería ser intensa, menciona la autora.

En este capítulo, Castillo resalta tres hechos que siente que afectaron profundamente su vida y la de otros seres cercanos, porque se identificó bastante con ellos y sintió (y siente) una gran tristeza en el momento que ocurrieron. Así pues, menciona el asesinato de *David Kato (Uganda 1964-2011)* que, por activista, fue señalado en una “lista negra” de un periódico sensacionalista que finalizaba la lista diciendo: “¡cuélguelos!”. En las investigaciones del gobierno, nunca se tuvo en cuenta su identidad sexual como factor determinante del asesinato, fue un hecho que ni se quiso mencionar, se determinó que fue el resultado de un robo, acusando también a un hombre joven homosexual.

El siguiente caso es el de *Sergio Urrego* de Bogotá, joven de 16 años que, a finales del 2014, se suicidó después de sufrir presión por parte de las directivas del colegio en el que estudiaba. Al contrario de lo que pareciera, la presión no vino por parte de sus pares, sino, primero, por parte de las directivas cuando se enteraron de que él tenía un novio en el colegio y tenían una foto besándose y, después, por parte de las instancias judiciales al intentar demandar las determinaciones del colegio. Los papás siempre lo estuvieron apoyando, pero el camino fue largo y tortuoso y él no lo soportó. Luego, su madre, en medio del dolor, siguió su lucha hasta hacer justicia en nombre de su hijo. De esa lucha se desprende la sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional, ordenando al Ministerio de Educación Nacional que ponga en funcionamiento el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, entre otras determinaciones más específicas, sobre derechos a la identidad y a la identidad sexual.

Por último, el tercer caso que Castillo ilustra es el del *Bar Pulse* en Florida, Estados Unidos (2017), en el que en medio de la celebración de “una noche latina”, un cliente llegó con un arma y disparó descontroladamente, asesinando a 50 personas y dejando heridas a otras 53; ese caso nunca fue considerado como un crimen de odio. Castillo relata que cuando se enteró de esto no pudo contener las lágrimas, pues siente que cuando matan a una persona también la matan a ella, porque es parte de la especie humana. Sin embargo, en esa situación de tristeza, vio el apoyo y solidaridad de otras personas que le dirigían palabras de aliento y, de repente, “todo ese dolor se convirtió en algo amoroso, un encuentro de gente que rechazaba esa violencia desenfrenada y que quería apostarle a otra cosa” (CASTILLO, 2018, p. 121).

El capítulo cinco está dedicado al “*Centro Comunitario LGBT: un lugar de encuentro y convivencia con la diversidad*”, considerando que Elizabeth Castillo mantiene un profundo agradecimiento por participar de esta experiencia, catalogándola como una de las experiencias más bellas de su vida. Fue en la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2006), en Bogotá, que se materializó el Centro Comunitario LGBT, un espacio único, en esa época, en el país y en América Latina. Elizabeth cuenta las limitaciones que surgían de muchos lados para la ejecución del proyecto, desde aspectos económicos, hasta prácticos, como lograr alquilar un espacio, pues, muchos arrendadores rechazaban la propuesta al enterarse que era un lugar para atender a población LGBT, también, pocos querían ser vecinos de “un lugar así”. Superadas muchas etapas y otras que se fueron dando en la marcha, en octubre de 2006, inicia el primer centro de atención integral a personas LGBT, con asesoría psicológica y jurídica, principalmente, que luego se fue expandiendo a otros aspectos como la salud, la educación, el tiempo libre, etc.

Varios grupos se consolidaron allí y otros surgieron, por lo que la autora recuerda con gratificación el paso de muchas personas que por allí transitaron, entre profesionales, políticos, vecinos, estudiantes, voluntarios, investigadores⁴. El apoyo fue increíble y el ambiente que se respiraba era único, de libertad y de cero discriminación, aunque, sobre todo al inicio, recibían varias amenazas, quebraban vidrios y se manifestaban, con otros actos de violencia, algunos grupos como el neonazi Tercera Onda, el cual fue invitado para un diálogo acompañado de profesionales del lugar.

Bastantes fueron las estrategias que tuvieron que poner en marcha para un “correcto” funcionamiento del Centro Comunitario, buscando dar una atención real y diferenciada a la población que los visitara, lo que implicó también, según Castillo, una serie de retos administrativos, superación de dificultades, obteniendo, sin embargo, enormes aprendizajes. Allí se impulsaron y se consolidaron varias fechas de conmemoración importantes en Colombia, como el día mundial contra la homofobia (17 de mayo); el día nacional contra la homofobia (23 de agosto); el día mundial de la lucha contra el Sida (1 de diciembre); el día de la no violencia

⁴ En esta etapa inicial del proyecto se sumaron muchos profesionales, voluntarios, estudiantes e investigadores a la causa de la sobrevivencia del CCLGBT. Uno de los grupos que allí surgió, en el contexto de un proyecto de investigación psicopedagógica, fue DISOT@: Diversidad Somos Tod@s que intentaba reflexionar, por medio de una perspectiva psicopedagógica, sobre las diferentes formas de violencias y discriminaciones sufridas en el mismo contexto LGBT, temas que eran poco conversados y abordados en ese momento (GUERRERO; RODRÍGUEZ, 2008).

contra las mujeres (25 de noviembre) y otros eventos más. En la actualidad, el CCLGBT, cambió de nombre y pasó a la administración distrital directamente, se trasladó de lugar a un espacio más amplio y abrió otra sede en otro barrio. Elizabeth identifica esto como una de las muestras de administración de recursos para reducir las brechas de desigualdad que sufren las personas LGBT y eso es un gran triunfo.

Pero, para hablar de logros, Elizabeth Castillo nos trae el capítulo seis “*Triunfamos*”, en el que se refiere, de forma más detallada, a una serie de acontecimientos que llevaron a sentencias por parte de algunos organismos gubernamentales. Estos triunfos giran en torno al reconocimiento de bienes patrimoniales y el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo. Para la autora, son realmente increíbles las trabas que deben ser superadas para ser reconocidos, en la práctica, derechos que parece que son fundamentales en la vida de cualquier ser humano, incluso cuando la constitución política los respalda. La permanencia de pensamientos altamente conservadores y discriminadores por parte de quienes ostentan el poder, no permiten la práctica real de varios derechos. En 2011, la Corte Constitucional, profirió una sentencia en favor de la constitución de las parejas homosexuales como parte de una familia, pero esto no fue suficiente y, en los años siguientes, varias demandas fueron denegadas porque no “cumplían los requisitos” según algunos políticos, como el Procurador General de la Nación, abiertamente homofóbico y defensor de una familia “pura”. Pasarían 5 años para que, en 2016, la Corte resolviera especificar que la Procuraduría General de la Nación no podría instaurar acciones de tutela para impedir celebraciones de matrimonios civiles, legitimándose así esta acción. Vale la pena resaltar que para Elizabeth Castillo estos años fueron de gran ansiedad y preocupación, porque ella y su pareja habían decidido casarse, cada una con un hijo, querían formar un hogar y una familia ante la ley. Ella narra que fueron años de angustia, de incertidumbre, de lucha, de exigencias y representaciones simbólicas para intentar visibilizar un problema de prejuicio sin fundamentos. En 2013, ellas lograron contraer matrimonio, pero los años siguientes, seguían al tanto, porque con lo que estaba sucediendo, podrían, de repente, anular su matrimonio.

Este hecho de conformación de familia le da apertura al capítulo siete “*La familia ideal*”, que no es un camino menos empedrado que el del capítulo anterior. La autora inicia el capítulo mencionando a Virginia Gutiérrez de Pineda, una reconocida antropóloga que, en la década de los sesenta, viajó por todo el país realizando una investigación sobre “familia y cultura colombiana”, desmitificando la “familia ideal” compuesta por mamá, papá e hijos. Virginia Gutiérrez dejó explícito que las familias colombianas son diversas y que no pueden sujetarse a una sola definición. Incluso, la misma Constitución de Colombia menciona que la familia se constituye también por vínculos jurídicos, no solo naturales.

Para Elizabeth Castillo, la familia es donde habitan los afectos, el lugar de acogida, encuentro y solidaridad, independientemente de los vínculos de consanguinidad o afinidad y ella retoma este aspecto tan importante, porque le compete directamente, por ser mamá, por casarse y querer conformar una familia con su pareja y sus hijos, y por mantener el grupo de mamás lesbianas. Para esto, menciona cuatro momentos importantes al hablar de derechos de los homosexuales y la adopción en Colombia: dos casos nacionales, uno de una pareja de mujeres que solicitan la adopción, Ana, Verónica y sus hijos, y otro de un hombre homosexual solo que solicita la adopción de dos hermanos, caso conocidos como “Chandler Burr y sus hijos”; un caso internacional fallado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que se refiere a una mamá a la que le quitaron la custodia de sus hijas, luego de que ella declarara ser lesbiana, en Chile (conocido como Karen Atala Ruffo y niñas versus Chile); y un último caso que se refiere a la iniciativa de referendo en Colombia contra la adopción por parte de homosexuales, que fue promulgado bajo argumentos bastante absurdos y de poco peso, ratificando que “el populismo es un camino resbaloso en el que se empieza por crear un enemigo” (CASTILLO, 2018, p. 191).

El último capítulo que Elizabeth Castillo titula “*Maricaditas varias*” trae impregnada la emocionalidad con la que la autora escribe estas páginas que reviven cada inclusión, cada logro alcanzado, cada rechazo, las diferentes formas de resistencia y la oportunidad de encuentro y fortalecimiento desde la rabia y la tristeza, así como desde el abrazo y la sonrisa que llevan a la igualdad. Así que entre esas maricaditas, rescata cinco experiencias que no quisiera dejar de mencionar para entender la existencia del movimiento LGBT colombiano en la actualidad: Marchas de la Ciudadanía LGBT (Marchas del Orgullo); expresiones públicas de afecto como besatones en centros comerciales; la Gala de la No Homofobia, que permitió reconocer a personas que luchan por los derechos, organizaciones y caídos en el camino, pero presentes en cada acto; la presencia de las lesbianas en la calle a través de la creación de la batucada “Toque lésbico”; y, la existencia del Grupo de Mamás Lesbianas. Y, aunque son muchos los aportes desde otros diferentes

sectores y perspectivas, esta obra es la historia de lucha de Elizabeth Castillo, que refleja su trayecto y su activismo: se pueden escribir otras múltiples historias, porque historia no solo hay una.

Para cerrar, aunque no se presente como académico y teórico, este libro es un gran aporte para reconocer aspectos históricos de las diversidades sexuales colombianas y las luchas de movimientos feministas y de mujeres. En un país aún bastante caracterizado por el conservadurismo, aunque tenga una constitución que parezca ideal y libertaria, el pensamiento extremadamente católico radical reafirma las prácticas discriminadoras, homofóbicas y violentas, y son un plato del día a día colombiano, cuando se llevan décadas de conflicto interno, problemas de narcotráfico y corrupción política, que invisibilizan y reducen la importancia de reconocer la diversidad sexual, la lucha por derechos igualitarios y el cumplimiento cabal de la ley por encima de creencias e individualidades.

REFERENCIAS

CASTILLO, E. *No somos etcétera*. Veinte años de historia del movimiento LGBT en Colombia. Bogotá: Editorial Penguin Random House, 2018.

GÁMEZ, A. *Logros y desafíos del movimiento LGBT de Bogotá para el reconocimiento de sus derechos. Una mirada desde la acción colectiva, las estructuras de oportunidad y la política cultural*. 2008. 164p. TCC (Politología) – Programa de pregrado en Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2008. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7875> . Acceso en: 28 maio 2021.

GUERRERO, N. A.; RODRÍGUEZ, Ó. *Un matiz del arco iris: proyecto de atención e investigación psicopedagógica de endodiscriminación en comunidades LGBT*. Orientadora: Patricia Mejía. 2008. 122 p. TCC (Pregrado) – Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2008. Disponible en: <http://catalogo.upn.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=179290>. Acceso en: 28 maio 2021.

GUERRERO, Nelly A. *Lampião da Esquina e Ventana Gay: uma análise do acontecimento do discurso gay na imprensa do Brasil e da Colômbia (1978-1984)*. 267f. disertación (Maestría en Lingüística) - Programa de Posgrado en Lingüística, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214546>. Acceso en: 28 maio 2021.

SERRANO, J. F. *et al. Panorama sobre derechos sexuales y reproductivos y políticas públicas en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Estudios de Género: Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM)/IMS-UERJ, 2010.

WOLFF, C. S. Pedços de alma: emoções e gênero nos discursos da resistência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 975-989, nov. 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41944>. Acceso em: 15 fev. 2021.



Recebida em 18/ 10/ 2021. Aceita em 26/10/2021.

FISHER, S. E.; VARGHA-KADEM, F.; WATKINS, K. E.; MONACO, A. P.; PEMBREY, M. E. Localisation of a Gene Implicated in a Severe Speech and Language Disorder. *Nature Genetics*, v. 18, p. 168-170, 1998.

FOUTS, R.; MILLS, S. T. *Next of Kin*. New York: Morrow, 1997.

FRISHBERG, N. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. *Language*, v. 51, p. 699-719, 1975.

FUSELLIER-SOUZA, I. Emergence and Development of Signed Languages: From a Semiogenetic Point of View. *Sign Language Studies*, v. 7, n. 1, p. 30-56, 2006.

GARDNER, R. E.; GARDNER, B. T.; NICHOLS, S. G. The Shapes and Uses of Signs in a Cross-fostering Laboratory. In: GARDNER, R. E.; GARDNER, B. T.; VAN CANTFORT, T. E. (ed.). *Teaching Sign Language to Chimpanzees*. Albany: State University of New York Press, 1989. p. 55-180.

GARDNER, R. E.; GARDNER, B. T.; VAN CANTFORT, T. E. (ed.). *Teaching Sign Language to Chimpanzees*. Albany: State University of New York Press, 1989.

GIBSON, K. R. Review of The Wisdom of the Bones by A. Walker and P. Shipman. *Evolution of Communication*, v. 1, n. 1, p. 153-155, 1997.

GIVÓN, T. *Mind, Code, and Context: Essays in Pragmatics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

GIVÓN, T. On the Co-evolution of Language, Mind, and Brain. *Evolution of Communication*, v. 2, n. 1, p. 45-116, 1998.

GOODALL, J. Chimpanzees of the Gombe Stream Reserve. In: DeVORE, I. (ed.). *Primate Behavior: Field Studies of Monkeys and Apes*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1965.

GOPNICK, M. Feature-blind Grammar and Dysphasia. *Nature*, v. 344, p. 715, 1990.

GROCE, N. E. *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

HARNAD, S. R.; STEKLIS, H. D.; LANCASTER, J. (ed.). Origins and Evolution of Language and Speech. *Special issue of Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 280, 1976.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. T. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science*, v. 298, p. 1569-1579, 2002.

HEWES, G. W. Primate Communication and the Gestural Origin of Language. *Current Anthropology*, v. 14, p. 5-24, 1973.

HEWES, G. W. The Current Status of the Gestural Theory of Language Origins. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 280, p. 482-504, 1976.

HEWES, G. W. A History of the Study of Language Origins and the Gestural Primacy Hypothesis. In: LOCK, A.; PETERS, C. R. (ed.). *Handbook of Human Symbolic Evolution*. Oxford, UK: Clarendon, 1996. p. 571-595.

- HOPKINS, W. D.; WESLEY, M. J.; IZARD, M. K.; HOOK, M.; SCHAPIRO, S. J. Chimpanzees (*Pan troglodytes*) Are Predominantly Right-handed: Replication in Three Populations of Apes. *Behavioral Neuroscience*, v. 118, n. 3, p. 659-663, 2004.
- JACKENDOFF, R. Précis of Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 26, n. 6, p. 651-665, 2002.
- KENDON, A. Historical Observations on the Relationship between Research on Sign Languages and Language Origins Theory. In: ARMSTRONG, D. F.; KARCHMER, M. A.; VAN CLEVE, J. V. (ed.). *The Study of Signed Languages: Essays in Honor of William C. Stokoe*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002. p. 13-34.
- KING, B. J. Alternative Pathways for the Evolution of Gesture: Review of M. C. Corballis, From Hand to Mouth. *Sign Language Studies*, v. 4, n. 1, p. 68-82, 2003.
- KING, B. J. *The Dynamic Dance: Nonvocal Communication in African Great Apes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004.
- KING, B. J.; SHANKER, S. G. The Expulsion of Primates from the garden of Language. Review of W. Noble and I. Davidson, Human Evolution, Language, and Mind. *Evolution of Communication*, v. 1, n. 1, p. 59-99, (1996) 1997.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- LAI, C. S.; FISHER, S. E.; HURST, J. A.; VARGHA-KHADEM, F.; MONACO, A. P. A Forkhead-domain Gene Is Mutated in a Severe Speech and Language Disorder. *Nature*, v. 413, p. 519, 2001.
- LANG, H. Perspectives on the History of Deaf Education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2003. p. 9-20.
- LIDDELL, S. K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press, 2003.
- MEIER, R. P. Language Acquisition by Deaf Children. *American Scientist*, v. 79, p. 60-70, 1991.
- MYKLEBUST, H. *The Psychology of Deafness*. New York: Grune and Stratton, 1957.
- NEISSER, A. *The Other Side of Silence*. New York: Knopf, 1983.
- PINKER, S. *The Language Instinct*. New York: Morrow, 1994.
- PREMACK, D. *Gavagai! Or the Future History of the Animal Language Controversy*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1986.
- REYNOLDS, V. Some Behavioral Comparisons between the Chimpanzee and the Mountain Gorilla in the Wild. *American Anthropologist*, v. 67, p. 691-705, 1965.
- RIZZOLATTI, G.; ARBIB, M. A. Language within Our Grasp. *Trends in Neuroscience*, v. 21, p. 188-194, 1998.
- ROSENFELD, S. *A Revolution in Language: The Problem of Signs in Late Eighteenth-century France*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2001.
- SANDLER, W.; MEIR, I.; PADDEN, C.; ARONOFF, M. The Emergence of Grammar: Systematic Structure in a New Language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 102, n. 7, p. 2661-2665, 2005.

- SAVAGE-RUMBAUGH, E. S.; WILKERSON, B. J.; BAKERMAN, R. Spontaneous Gestural Communication among Conspecifics in the Pygmy Chimpanzee (*Pan paniscus*). In: BOURNE, G. H. (Ed.). *Progress in Ape Research*. New York: Academic Press, 1977. p. 91-116.
- SCHALLER, G. The Behavior of the Mountain Gorilla. In: DeVORE (ed.). *Primate Behavior: Field Studies of Monkeys and Apes*. New York: Holt, Rinehart, Winston, 1965.
- SENGHAS, A.; KITA, S.; OZYUREK, A. Children Creating Core Properties of Language: Evidence from an Emerging Sign Language in Nicaragua. *Science*, v. 305, p. 1779-1782, 2004.
- STEKLIS, H. Primate Communication, Comparative Neurology, and the Origin of Language Reexamined. *Journal of Human Evolution*, v. 14, p. 157-173, 1985.
- STOKOE, W. C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics: Occasional Papers*, v. 8. Buffalo, N.Y.: University of Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics, 1960.
- STOKOE, W. C. Semantic Phonology. *Sign Language Studies*, v. 71, p. 99-106, 1991.
- STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press, 1965.
- STOKOE, W. C.; VOLTERRA, V. (ed.). *Proceedings of the Third International Symposium on Sign Language Research*. Silver Spring, Md.: Linstok, 1985.
- SUZUKI, A. An Ecological Study of Chimpanzees in a Savanna Woodland. *Primates*, v. 10, p. 197-225, 1969.
- TANNER, J. E.; BYRNE, R. W. Representation of Action through Iconic Gesture in a Captive Lowland Gorilla. *Current Anthropology*, v. 37, p. 12-73, 1996.
- TANNER, J. E.; BYRNE, R. W. 1999. The Development of Spontaneous Gestural Communication in a Group of Zoo-living Lowland Gorillas. In: PARKER, S. T.; MITCHELL, R.W.; MILES, H. L. (ed.). *The Mentalities of Gorillas and Orangutans*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 211-239.
- TAUB, S. *Language from the Body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- TERRACE, H. S.; PETITTO, L. A.; SANDERS, R. J.; BEVER, T. G. Can an Ape Create a Sentence? *Science*, v. 206, p. 891-900, 1979.
- WALLMAN, J. *Aping Language*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- WESCOTT, R. (Ed.). *Language Origins*. Silver Spring, Md.: Linstok, 1974.
- WILBUR, R. *American Sign Language: Linguistic and Applied Dimensions*. Boston: Little, Brown, 1987.

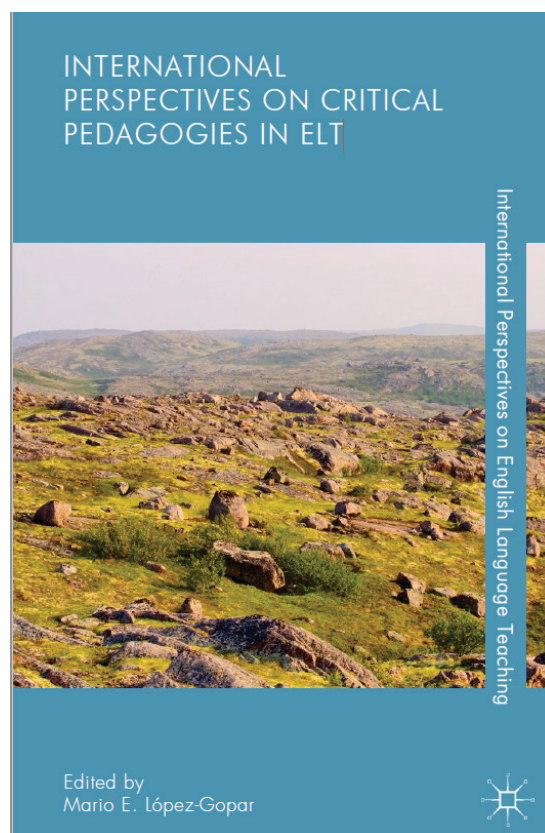
WILCOX, P. P. *Metaphor in American Sign Language*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

WILCOX, S. *Hands and Bodies, Minds and Souls: Or, How a Sign Linguist Learned to Stop Worrying and Love Gesture*. Paper presented at the Workshop on the Integration of Language and Gesture, University of Delaware, Newark, October 7-8, 1996.



Recebida em 07/09/2021. Aceita em 25/10/2021.

REVIEW / RESENHA / REVISIÓN



CRITICAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING PRACTICES (AND PRAXIS) AROUND THE WORLD

PRÁTICAS CRÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (E PRAXIS) AO REDOR DO MUNDO

PRÁCTICAS CRÍTICAS (Y PRAXIS) EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS ALREDEDOR DEL MUNDO

LÓPEZ-GOPAR, M. *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*. Ed. Palgrave Macmillan: Cham, Switzerland, 2019.

Reviewed by

Leonardo da Silva*

Federal Institute of Santa Catarina

Priscila Fabiane Farias**

Federal University of Santa Catarina

* Leonardo da Silva (PhD) is a professor at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC). His main research interests include: Critical Pedagogy, Task Based Language Teaching, and Critical Perspectives for the teaching of literature and of Portuguese and English as additional languages. E-mail: leonardo.silva@ifsc.edu.br.

** Priscila Fabiane Farias (PhD) is a professor at the Teaching Methodologies Department in the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Her main research interests include Critical Pedagogy, Task Based Language Teaching and Foreign Language Teacher Professional Development. E-mail: priscila.farias@ufsc.br.

The volume *International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT*, published in 2019 by Palgrave, offers a collection of articles that present possibilities for Critical Language Pedagogy in intact classrooms, attempting to establish connections between critical educational theory and classroom practices. Edited by Mário E. López-Gopar, an experienced scholar and professor in the area of intercultural and multilingual education, the book is aimed at educators and researchers interested in Critical Language Pedagogies as it provides solid examples of critical classroom practices around the world. This is in fact the main contribution of the piece: it offers concrete ideas on how to go about researching and implementing critical pedagogy in English language classes in various contexts. That is not to say, however, that the book presents a method or a recipe for critical language researchers and teachers, since that would go against the very basic principle of critical pedagogy. Rather, the chapters analyze and discuss critical pedagogies (in its plurality) in local contexts and, by doing so, point out to the important relation between context and research/pedagogical practice.

Distributed along 13 chapters, the articles that compose this volume offer a myriad of qualitative methodological procedures to collect and analyze data within the field of critical pedagogy, being a must-read for researchers interested in investigations that combine language teaching and critical perspectives. The research methodologies adopted in the pieces demonstrate a commitment to social justice and also challenge positivist understandings of science – in this sense, students', teachers' and researchers' voices and subjectivities are foregrounded and understood as fundamental in the process of better understanding local practices. Moreover, the book is an insightful source for educators who are interested in researching their own practice, aiming at developing their critical reflexive praxis. Additionally, the discussions proposed in each chapter offer significant theoretical reviews, informing teachers and researchers who advocate for critical language teaching. The chapters in the volume also present recommended readings as well as questions for reflection regarding research and classroom practices, which may help researchers and practitioners move beyond the concepts discussed and reflect on their own contexts of investigation and/or pedagogical practice.

The first and the last chapter of the book provide, respectively, an introduction and a conclusion to the matters discussed in the volume. In chapter one, López-Gopar summarizes main aspects of each study, presenting the purposes of the piece and emphasizing that although the articles that compose the volume do not necessarily share one single understanding of what critical pedagogy is, they all have promoting social justice and transformation as common horizons, connecting "[...] micro-contexts (classrooms) with macro-contexts (e.g., world migration, politics, and social struggles)" (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 2). The next eleven chapters are organized into three sections: (1) teaching beyond language, (2) dialoguing with teachers, and (3) questioning the critical. The authors of each article in section one (chapters 2-5) provide examples of critical pedagogy practices implemented in their own classrooms whereas the articles in section two (chapters 6-9) focus on understanding the reflexive experience of student-teachers who are learning how to implement critical language teaching. Furthermore, the articles in section three (chapters 10-12) explore the challenges and possibilities for critical pedagogies in specific contexts.

Similar to the other three studies that constitute section 1, the study described in chapter two looks at perceptions of language learners as they have the opportunity to learn about/reflect on language while learning about/reflecting upon other critical aspects that are relevant to their context. More specifically, Sterzuk and Hengen analyse the perceptions of learners of English as a second language in Canada during a teaching unit that discussed settler colonial discourses. The article presents an interesting discussion on the significance of critical approaches to second language teaching as well as on possible difficulties that come from implementing such approaches. In chapter three, Barnawi investigates the perceptions as well as task responses of learners of English as a foreign language in Saudi-Arabia, thus demonstrating possibilities for disrupting dominant discourses that may emerge from neoliberal contexts. What is compelling about this chapter is that the author discusses the process of critical reflection both the learners and the teacher engaged in while working on the proposed unit, presenting us with insightful examples of critical dialogue and praxis taking place in the classroom.

In chapter four, Barba and Crookes also pay attention to both learners and teacher's critical reflections and individual/collective transformations. The study, set in Hawaii, looks at the interactions and task responses in a Philipino as a foreign language class. By doing so, the study highlights the important role of translanguaging – understood in the study as a flexible use of one's different and multiple linguistic resources in the communication process - in creating a safe space for critical reflection towards emancipation and social transformation. Finally, in chapter five, Chun investigates an English as a foreign language class in Hong Kong, focusing on possible intersections (not necessarily causal) between critical reflections that happened in class and protests made by some of

the learners later on. The author offers an appealing debate on the use of critical pedagogy in Asian countries reflecting on non-western perspectives to Critical Pedagogy while also discussing the relevance of public pedagogy.

As aforementioned, section 2, also composed of four chapters, presents studies that focus on student-teachers' experiences and reflections on the role of critical language teaching. In chapter six, Jimenéz *et al.* explore implications of a critical approach to English language teaching in Oxaca, Mexico, focusing on narratives and practices of student-teachers teaching in marginalized communities. The study brings up acute considerations on the implications of critical pedagogy both for the community involved and for the "[...] construction, reconstruction, or otherwise formation of teachers' and teacher educators' identities" (JIMENÉZ *et al.*, 2019, p. 102). Following an equally sagacious direction, the study described in chapter seven also focuses on experiences of student-teachers of English, only this time in South Africa. The goal of Govender's study was to engage student-teachers in processes of negotiating gender and sexual diversity using a critical approach for educational materials design. The article makes relevant considerations for the promotion of critical literacy development in a language classroom, showing that hegemonic and heteronormative understandings of gender and sexuality are commonly perpetuated by language practices and highlighting the need to address these issues in the classroom.

Chapter 8, authored by Dantas-Whitney, discusses how educational policies affect language teaching practices and problematizes the ways in which language policies in the U.S. have favored monolingualism over bilingualism or multilingualism. In order to question such policies, ELT teachers who were part of this study engaged in autoethnography and wrote narratives which allowed them to reflect on: their role as teachers, students' needs, and the relation between the classroom and social change. In Chapter 9, Clavijo-Olarte and Sharkey present community-based pedagogies as another alternative of getting to know students' lived realities. In their study, conducted in the context of Colombia, teachers were also learners and co-investigators who tried to better understand the students' contexts - in their classes, instead of focusing on topics brought up by textbooks, they discussed violence, difficulties the students faced in their daily lives, and so on. The authors argue that critical pedagogy is a developmental process that should have students' realities as a point of departure and which requires teachers to exercise their agency and investigatory profile.

Section 3, which is entitled *Questioning the Critical*, is composed of three chapters that discuss critical language pedagogy in diverse contexts. In Chapter 10, for instance, Hélot, Yoshimura, and Young argue that teacher education in France and Japan should better engage teachers in reflecting on the hegemonic role English plays in the world. Thus, in their study they proposed a course for teachers using a dialogical and problem-based approach, which demonstrated possibilities for challenging hegemonic understandings and top-down policies for English language teaching and learning. In Chapter 11, Swan turns our attention to the teaching of English for academic purposes in Australia. The author interviewed three directors of local language centers as well as two postgraduate students, who seemed to present in their discourses a critical understanding of academic language teaching (thus challenging the common-sensical understanding of it that is aligned with the capitalist market). The chapter highlights, therefore, the importance of local voices in the promotion of counter-hegemonic discourses on academic language teaching. Chapter 12, in turn, presents the dilemma of adopting a critical pedagogy perspective in the Arabian context. By showing the accounts of several teachers who feared addressing socio-political issues in the classroom or who even felt censored in Arabia, Hudson discusses the power relations involved in the hiring of native speakers in Islamic contexts. The author highlights that a true critical pedagogue should neither avoid political issues nor impose his/her values on the students: instead, it is necessary to deeply understand students' realities and point of views and then, bearing in mind their subjectivities, promote dialogic exchange in a non-hierarchical fashion.

In the concluding chapter, Sughrua makes a case for what he calls politicized qualitative research methodology, which - as the different articles in the book demonstrate - offers possibilities for engaging with research that has a focus on social justice. Even though the different studies in the book present different types of methodological procedures that are congruent with a critical pedagogy perspective and which challenge positivist understandings of research and knowledge production, the author calls attention to the fact that the chapters still follow a traditional research paper layout.

Even though López-Gopar's book encompasses studies conducted in varied international settings, it is noteworthy that it does not feature any article on critical language pedagogy in the Brazilian context. Considering that Critical Pedagogy has Paulo Freire as its main precursor, it would be important to include studies that present how his postulations have influenced current critical perspectives for language teaching in the country. This is especially relevant if we consider the contemporary socio-political scenario

in Brazil, in which critical educators (and Freire and his work) have been falsely accused of indoctrination. Nevertheless, the book may still offer insight for Brazilian researchers and educators interested in getting acquainted with critical pedagogy practices (and praxis) around the world.



Received on August 4, 2021. Approved on February 18, 2022.